



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Producción y circulación del conocimiento educativo  
en los posgrados para profesores de educación básica:  
el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México, 1981-2008”

Tesis

que para obtener el Grado de

**Doctora en Educación**

presenta:

**Susana Lechuga Martínez**

Directora de Tesis:

Doctora Blanca Margarita Noriega Chávez

México, D.F. Octubre 2011



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA Y SU ACERCAMIENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO.....</b>	<b>19</b>
1.1. Problematización .....	21
1.2. La investigación educativa, concepto a debate .....	26
1.2.1. La investigación educativa, su validez .....	27
1.2.2. Investigación básica vs. aplicada .....	30
1.2.3. Decisión individual vs. colectiva.....	34
1.2.4. Vinculación docencia e investigación.....	36
1.3. Categorías de análisis .....	42
1.3.1. Producción .....	42
1.3.2. Condiciones institucionales.....	45
1.3.3. Circulación .....	47
Cierre del capítulo .....	51
<b>CAPÍTULO II. LOS POSGRADOS Y LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO Y EN EL ESTADO DE MÉXICO</b>	<b>53</b>
2.1. El posgrado en México, los posgrados en educación y para profesores de educación básica.....	55
2.1.1. Origen y crecimiento del nivel de posgrado en México .....	56
2.1.2. Políticas recientes de posgrado en el país, 1991 a 2006 .....	61
2.1.3. Los posgrados en educación .....	67
2.1.4. Los posgrados para profesores de educación básica en la década de 1970 ...	70
2.1.5. Los posgrados para profesores de educación básica, después de 1982 .....	77
2.1.6. Los posgrados para profesores de educación básica y el ANMEB .....	81
2.2. El campo de la investigación educativa en el país .....	87
2.2.1. Los inicios de la institucionalización .....	87
2.2.2. Heterogeneidad del campo, “la primera consolidación” .....	90
2.2.3. La política educativa y de la ciencia, y la investigación educativa en 1982 .....	93
2.2.4. Principales acciones después de 1992 .....	97
2.2.5. El subcampo de los posgrados para profesores de educación básica .....	101
2.2.6. La formación para la investigación .....	103
2.2.7. La investigación educativa en el DF, el Estado de México y en el ISCEEM.....	109
Cierre del capítulo .....	115

<b>CAPÍTULO III. EL ISCEEM EN PERSPECTIVA HISTÓRICA .....</b>	<b>117</b>
3.1. Opciones educativas de posgrado en el Estado de México .....	120
3.2. El ISCEEM, sus orígenes.....	122
3.3. El ISCEEM en la crisis nacional se expande.....	127
3.4. El ISCEEM, sus momentos y sus orientaciones.....	129
3.5. Algunos resultados y evaluaciones.....	140
3.5.1. Evaluaciones del Conacyt .....	140
3.5.2. Autoevaluaciones institucionales .....	146
3.6. Hacia un recuento .....	148
Cierre del capítulo .....	151
<b>CAPÍTULO IV. CONDICIONES INSTITUCIONALES, PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN EN EL ISCEEM .....</b>	<b>153</b>
4.1. Condiciones institucionales y producción de conocimiento .....	156
4.1.1. Primer periodo (1981-1984). Inicio de funciones con la crisis .....	158
4.1.2. Segundo periodo (1984-1986) El centro de investigación.....	161
4.1.3. Tercer periodo (1985-1997) La expansión geográfica .....	166
4.1.4. Cuarto periodo (1998-2000) ¿Institución rectora del posgrado? .....	176
4.1.5. Quinto periodo (2001-2008) Producción de 80% de las tesis .....	180
4.2. La circulación del conocimiento en el ISCEEM .....	205
4.2.1. Primer periodo (1981-1984) Difusión y cohesión institucional .....	210
4.2.2. Segundo periodo (1984-1985) Difusión y cohesión institucional .....	212
4.2.3. Tercer periodo (1985-1997) Series y colecciones sin dictaminación externa ...	213
4.2.4. Cuarto periodo (1998-2000) Surge Tiempo de Educar, con arbitraje externo ..	220
4.2.5. Quinto periodo (2001-2008) Continúa Tiempo de Educar .....	224
Cierre del capítulo .....	229
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>233</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>269</b>
<b>ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS .....</b>	<b>285</b>

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

ANMByN	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEE	Centro de Estudios Educativos
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación
CIIDET	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica
Cinvestav	Centro de Investigación y Estudios Avanzados
Comecyt	Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Copladem	Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México
DGE	Dirección General de Evaluación
DIE	Departamento de Investigación Educativa
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENS	Escuela Normal Superior
ENSEM	Escuela Normal Superior del Estado de México
FES	Facultad de Estudios Superiores
GEM	Gobierno del Estado de México
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IE	Investigación educativa
IES	Instituciones de educación superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias del Educación del Estado de México
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITT	Instituto Tecnológico de Toluca
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
Pifop	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PFNP	Programa Fortalecimiento Nacional del Posgrado
PlanIE	Plan Indicativo de Investigación Educativa
PME	Programa de Modernización Educativa
PNPC	Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
Pronap	Programa Nacional de Actualización del Profesorado

SECyBS	Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (Estado de México 1981-2006)
SEIE	Sistema Estatal de Investigación Educativa
SEIEM	Servicios Educativos Integrados al Estado de México
SEP	Secretaría de Educación Pública
SMSEM	Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México
SNFAD	Sistema Nacional de Formación y Actualización Docentes
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores
SPP	Secretaría de Programación y Presupuesto
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UVM	Universidad del Valle de México
VRM	Vanguardia Revolucionaria del Magisterio

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge a raíz de mi práctica profesional en el ámbito de los posgrados para profesores de educación básica, que me ha conducido a reflexionar sobre la utilidad social de estos estudios, sus funciones en el sistema educativo, su capacidad de producción, reproducción y circulación del conocimiento científico educativo, y sobre las condiciones institucionales en las que desarrollan esas actividades, en tanto máximo nivel de estudios en el sistema educativo. Esta experiencia profesional que se prolonga por más de una década en una misma institución estatal también me ha permitido participar y ser testigo de dinámicas en donde no siempre lo académico es lo que orienta las decisiones, relaciones y actividades.

Con esos antecedentes, me fui formulando preguntas sobre la influencia de las políticas nacionales y locales de ciencia y educación de posgrado en el ISCEEM, en cuanto a producción y circulación de conocimiento educativo; las características de éstas; la calidad de los productos de investigación educativa elaborados por los alumnos egresados de sus programas de maestría y doctorado, los resultados de las investigaciones realizadas en el Instituto y su impacto, así como de sus publicaciones. Y ampliando el radio de interés le di forma a la pregunta fundamental que guió esta investigación:

En el contexto de los cambios en la política de ciencia y de posgrado en México, ¿cuáles han sido los mecanismos políticos y las condiciones institucionales que han dado sustento a los posgrados dirigidos a los

profesores de educación básica, y cómo éstos se insertan en el ciclo de producción y circulación de conocimiento sobre la educación?

La idea central que recorre el trabajo es que la producción y circulación del conocimiento científico educativo en los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica dependen de las condiciones institucionales tanto de orden material y administrativo, como de organización académica y disciplinaria. Estas condiciones, además, por un lado se entretajan con las relaciones histórico-políticas entre magisterio y burocracias gubernamentales, y por otro, están sujetas a las interacciones que se dan en y con el campo de la investigación educativa, así como con las políticas gubernamentales sobre ciencia y educación de posgrado, tanto a nivel local como nacional.

La tesis anterior me obligó a indagar, desde una perspectiva histórica: a) la conformación del campo de la investigación educativa en el país, b) los cambios en las políticas nacional y estatal de ciencia y de posgrado, y c) el estudio de caso (el ISCEEM). Ver figura 1.

La perspectiva histórica que se adopta en este trabajo atraviesa cada una de estas cuestiones, pues se entiende, de acuerdo con Braudel (1968), que el presente no es más que a medias, es la presa de un pasado obstinado a sobrevivir, y el pasado es por sus reglas, sus diferencias y sus semejanzas, la clave indispensable de todo conocimiento del presente. Idea que se enriquece con los planteamientos de Granja (2007:131) en su dilucidación acerca del “pensar histórico” como una dimensión del conocimiento válida en la indagación de todo proceso de la vida social, como forma de intelección que invita a “recurrir al pasado, cercano o lejano, como espacio de la memoria donde habitan las imágenes fragmentadas y soterradas que nos ayudan a entender quiénes somos, qué sabemos y cómo hemos llegado hasta aquí”.

Para abordar la conformación del campo de la investigación educativa en México se analizaron los debates y los grupos que fueron conformando en el país,



este campo. A partir, fundamentalmente, de la revisión de los estados de conocimiento del Comie. Se intenta, de alguna manera, dar una idea de las instituciones, los actores y los debates que participaron y fueron dando forma al proceso de institucionalización de la investigación educativa, con apoyo de los planteamientos de Dubet (2002) quien analiza las transformaciones institucionales, y propone conocer cómo es que una institución construye su experiencia de trabajo, jerarquiza sus orientaciones y elecciones, y cómo vincula estas orientaciones a los lazos sociales; sin pretender hacer evaluaciones, ni medir la eficacia de la institución. Si no que el fin es explorar acerca de los efectos posibles del trabajo organizado institucional.

Para Dubet (2002:31), el concepto de institucionalización designa “el reconocimiento legal, constitucional o reglamentario de los actores sociales invitados a participar en la mesa de negociaciones, de los grupos o individuos que ingresan en los diferentes dispositivos formales de constitución de un debate público y de una escena política”.

Este apoyo conceptual me permite acercarme a la institucionalización de la investigación educativa en el país, considerando como lo hace Gutiérrez (1999: 27-29), que ésta surge cuando se hace posible: contar con un espacio ocupacional dentro del mercado académico de los posgrados, disponer de formas de organización colegiadas para generar conocimiento especializado, atender la formación de cuadros profesionales con maestría y doctorado; ser una práctica profesionalizada y profesionalizante; tener un reconocimiento como desempeño laboral especializado; por requerir de la formación especializada de sus miembros en un conocimiento específico; marcar estilos y formas de vida; rebasar los límites del espacio físico y tener reconocimiento y *status* dentro de la comunidad académica y la sociedad en general; conformar cuerpos colegiados como organización académica; establecer formas institucionales para distribuir el conocimiento que produce; participar del debate educativo, en la política nacional

y la opinión pública; por constituir un referente en la toma de decisiones para la educación pública.

Así la institucionalización de la investigación educativa se va construyendo desde las dinámicas que se generan a partir del establecimiento, desarrollo y permanencia de organizaciones particulares, donde se desenvuelven actores en condiciones específicas, con el objetivo de producir conocimiento, tal es el caso del ISCEEM.

Esta institucionalización se comprende mejor desde el enfoque conceptual de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (1998, 2001, 2003), quien define *campo* como: un microcosmos social autónomo, que obedece leyes propias, diferentes al mundo social que le rodea, pero esta independencia en cuanto a la producción y circulación del conocimiento se encuentra permeada por la intrusión de lógicas externas: criterios de eficiencia, comerciales, de control burocrático que amenazan las condiciones materiales en que puede desarrollarse (Bourdieu, 2001).

El *campo* se estructura por un conjunto de *subcampos* que corresponden a cierta distribución, entre los agentes y grupos, de distintas especies de capital (cultural, social, económico, simbólico), lo que se refleja en su capacidad de producción (Bourdieu, 2001). Así el campo, está más o menos polarizado, según la existencia de subcampos que por su propio peso dominan en la estructura del campo; concentran los recursos, los beneficios y orientan las tendencias de producción y consumo.

En este caso siguiendo esta teoría, los actores y grupos compiten por la orientación del campo; los participantes aportan un volumen de capital, producto de la trayectoria que han recorrido en el interior del campo y de su sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones, adquirido a través de las experiencias previas, llamado *habitus*.

La posición de cada agente y de cada subcampo depende de sus condiciones materiales de producción, de sus ventajas o limitaciones económicas,

políticas, culturales que se derivan de la posesión de las especies de capital que ejercen efecto multiplicador positivo o negativo sobre la competitividad dentro de la estructura del campo (Bourdieu, 2001). Así, aunque aquí no se analiza de manera particular la conformación del campo de la investigación educativa en México, resulta un referente fundamental para seguir su recorrido histórico.

En el análisis de las políticas de posgrado para profesores de educación básica fueron determinantes los trabajos de Maya (2006) y Moreno Bayardo (1998, 2003, 2001), quienes han hecho una interpretación propia de los rasgos y características de esos posgrados a nivel nacional y que de cierto modo enmarcan el análisis histórico del ISCEEM y sus funciones de producción y circulación del conocimiento.

Desde la perspectiva histórica y con el enfoque conceptual de la teoría de los campos, trato de explicar cómo, en qué condiciones institucionales, se dan la producción y la circulación del conocimiento educativo, en el contexto particular del ISCEEM, en el periodo comprendido de 1981 a 2008, reconociendo en la vida institucional su carácter dinámico, contradictorio y múltiple (Aguirre, 2004), para intentar construir una interpretación de sus principales momentos, los cuales, parafraseando a Reale y Antiseri (1988:107), no sólo se distinguen entre sí, sino que cada uno de ellos se desvanece bajo el impulso del siguiente, pero al mismo tiempo son momentos de la unidad orgánica, necesarios tanto uno como otro para la vida del conjunto.

Para comprender la situación actual del ISCEEM, ordené los datos históricos desde su puesta en marcha (1981) hasta el año 2008, en vínculo con mi problematización, las categorías de análisis y mis referentes teórico-metodológicos. Se trata de una periodización de la vida del ISCEEM, del entramado de fuerzas y acciones, académicas y políticas, que han determinado la estructura administrativa, académica y disciplinaria y las condiciones materiales y de infraestructura para la producción y circulación de conocimiento educativo,

manifiestas en las tesis de sus egresados, en los productos publicados y presentados en foros de investigación. Ver Figura 1.

A partir de esta visión histórica fue necesaria la elaboración de categorías que fueran el puente entre las perspectivas y concepciones teóricas y el análisis empírico, estas categorías fueron las siguientes (ver cuadro 1):

- La categoría *condiciones institucionales de producción y circulación del conocimiento educativo* la definimos con base en planteamientos de De Certeau (1990) quien ha mostrado que los resultados de investigación son inseparables del proceso de producción que los crea. Los productos finales serían inexplicables sin entender los contextos intelectuales e ideológicos en que se construyeron, así como las condiciones sociales, laborales, institucionales administrativas, materiales y económicas que permitieron la actividad de investigación.

En esta red de condiciones sociales, algunas inmediatas otras lejanas, se determinan los temas a estudiar, los medios dónde se realizan y los procedimientos analíticos de que puede disponer en la práctica real quien investiga (Florescano, 1980). Son relaciones inscritas en el marco de las instituciones, pues son éstas a las que el Estado delega la función social de crear y transmitir el conocimiento, las que en cumplimiento de una doble función crean las condiciones materiales para realizarla pero también definen las prácticas científicas que fijan los requisitos de la disciplina (Florescano, 1980).

Esta categoría, *condiciones institucionales de producción y circulación del conocimiento educativo*, también alude a la infraestructura y equipamiento con los que cuenta la institución. Aquí queda definida a partir de los lineamientos establecidos por el Conacyt para asegurar la calidad de los programas de posgrado, mismos que son considerados ineludibles. Se concretan en 19 criterios internacionales y 10 aspectos a evaluar (Conacyt, 2008).

En esta definición entran además los aspectos de la organización administrativa y académica para la producción y circulación del conocimiento: las formas de gobierno, de gestión, financiamiento, programas de estímulos; la investigación dentro de la estructura curricular, las reglas para los proyectos de investigación, las formas de trabajo, formas de reproducción de investigadores, la definición de prioridades de investigación y los criterios de validación del conocimiento, como lo proponen Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries (2003).

- Con la categoría de *producción* se alude a los resultados de la investigación, los cuales se traducen en conocimientos que se plasman y se divulgan a través de mecanismos diversos, artículos, monografías, ensayos, capítulos de libro, libros. Las tesis ocupan un lugar especial pues significan el mayor proyecto de investigación que realizan los estudiantes, en los programas de maestría y doctorado; son formas particulares de presentar los conocimientos que han sido producidos durante los procesos de formación académica y de indagación sobre un fenómeno educativo, regidas por normas específicas establecidas por cuerpos colegiados y avaladas por una institución. En esos productos quedan, de cierto modo, reflejadas las condiciones institucionales y las características de la circulación.
- La categoría *circulación*, se desarrolló a partir de la noción de redes, no en lo que atañe a su estructura y morfología, sino en lo referente a los resultados de la interacción en términos de formación de capital humano, la mejora de productos y procesos, la creación de nuevos valores en términos relacionales (Lara, 2008: 25), así como con el papel colaborativo entre los componentes del campo de la investigación.

En tales sentidos, se busca conocer cómo se da el flujo del conocimiento desde el exterior y al interior de la institución, por lo tanto es útil conocer la red

de relaciones laborales, que se constituyen en redes de información y conocimiento, en la medida que transmiten información entre investigadores pertenecientes a distintos grupos de investigación y especialmente cuando los distintos proyectos son variantes de un área específica (Gaete y Vásquez, 2007 apoyados en Suárez, 2006).

Específicamente con esta categoría es posible observar cómo a través de los directores de tesis se constituyen redes socioacadémicas, fundamentalmente en el manejo de la bibliografía que da el sustento teórico-metodológico a las investigaciones que llevan a cabo los egresados para la obtención del grado. Y también explicar uno de los mecanismos que han posibilitado que entre los profesores de educación básica de la entidad, se divulgue conocimiento de diferentes contextos, autores, obras, planteamientos, tiempos y latitudes, a través de los investigadores provenientes de instituciones nacionales que han participado en la planta académica del ISCEEM, y en la orientación del proyecto institucional, en alguna medida, pero también en los seminarios y tesis dirigidas.

En la construcción de evidencias empíricas, al tratarse de mi propio espacio de trabajo, se encontraron facilidades para captar datos a través de la observación directa de diferentes aspectos de mi objeto de estudio, aunque en momentos también tuve dificultades para tomar la distancia necesaria, lo que fue superado con la interlocución teórica y académica con mi comité tutorial y contrastando mis puntos de vista con otros.

Para analizar cómo en el ISCEEM, se dan la producción y circulación del conocimiento, se recopiló, capturó y sistematizó la información contenida en la totalidad de las 285 tesis acumuladas de 1988 a 2008, de las cuales 259 corresponden al total de programas de maestría impartidos de 1981 a 2008, y 26 corresponden al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación,

presentadas del año 2004 al año 2008. Ese análisis se realizó a partir de las siguientes preguntas de trabajo:

- ¿en qué áreas de conocimiento se ubican las tesis,
- cuál fue el principal método utilizado,
- qué nivel de escolaridad investigan y dentro de qué subsistema,
- quiénes son los sujetos de estudio,
- dentro de que contexto son estudiados y con cuál cobertura
- cuáles son los principales referentes teórico-metodológicos que las sustentan?

El análisis se complementó con el estudio de la obra editorial del ISCEEM. Se enlistó la producción y se ubicaron las ponencias presentadas por los investigadores en los congresos del Comie.

La información acerca de las condiciones institucionales se recopiló por observación directa y mediante la consulta de documentos institucionales, de entrevistas abiertas a investigadores del ISCEEM, y estructuradas a informantes calificados del sector educativo estatal: funcionarios, exfuncionarios, y exdirectores del ISCEEM; y de la consulta de estadísticas administrativas del Instituto. La información relativa al acervo del Centro de Documentación y Biblioteca se obtuvo a través de investigación documental y de entrevistas abiertas a la actual responsable de dicho Centro, que ha laborado ahí de base y ha funcionado como su titular de manera intermitente, desde principios de la década de 1990.

Este documento se integra con cuatro capítulos: el primero contiene la problematización, los supuestos de investigación, el planteamiento de objetivos, las categorías de análisis, la metodología y los procedimientos utilizados para recopilar y procesar los datos, así como la estrategia de análisis de la información empírica.

El segundo capítulo contiene resultados de la investigación documental sobre un breve recorrido por el nivel de estudios de posgrado en el ámbito

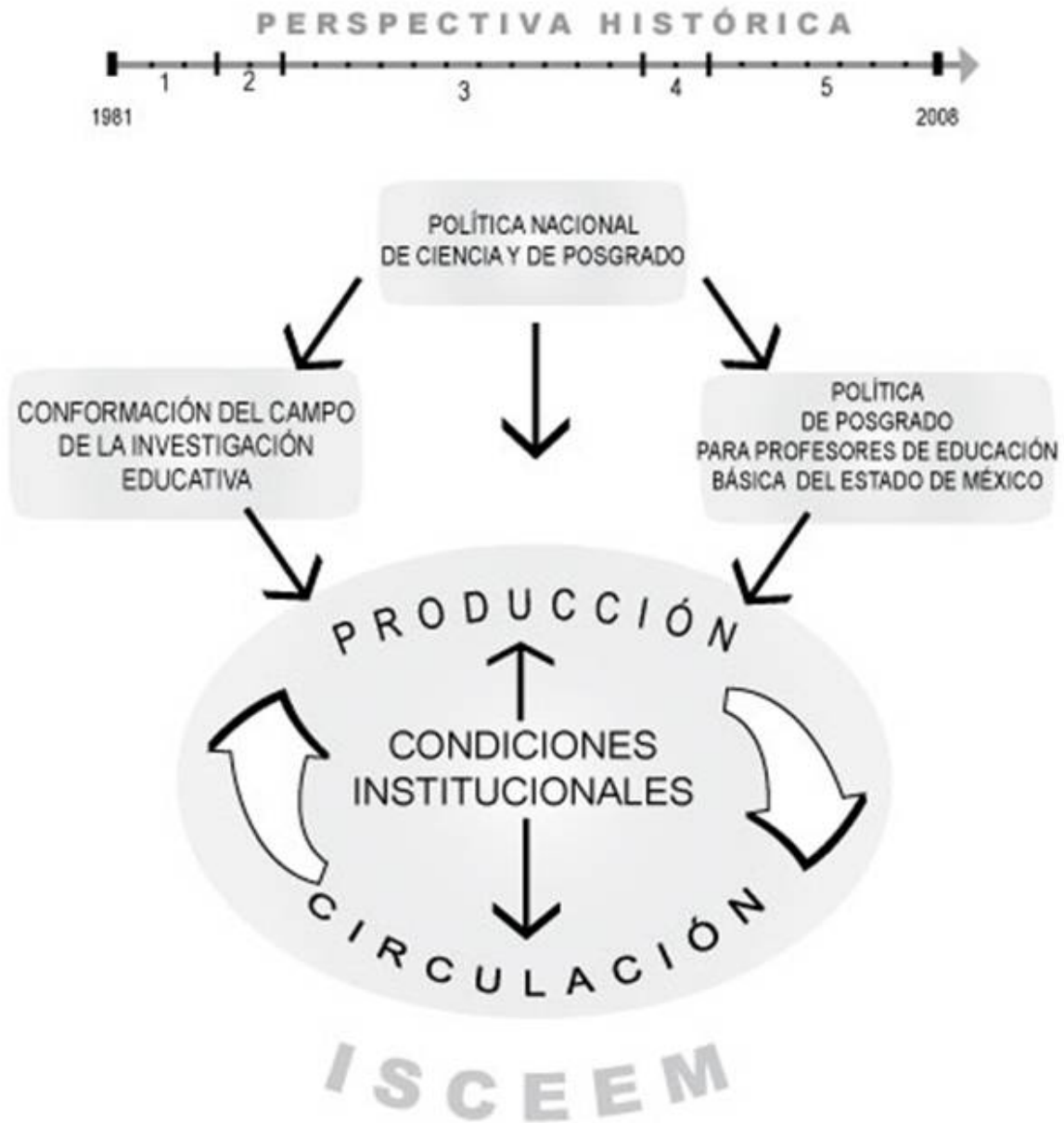
nacional, los enfocados a la educación en general y los específicamente dirigidos a los profesores de educación básica, donde se buscó ubicar la presencia de la investigación, desde los inicios de su proceso de institucionalización hasta la etapa actual.

En el tercero se desarrolla una periodización de la historia del ISCEEM a partir de los productos obtenidos de su actividad de investigación, las condiciones institucionales de producción y circulación del conocimiento educativo, propiciadas por las diferentes tendencias de la política educativa y de la ciencia.

En el cuarto capítulo se analizan los resultados encontrados en las tesis de los egresados de las maestrías y del doctorado impartidos por el ISCEEM, se aborda brevemente las formas y canales de circulación del conocimiento del exterior y al interior del ISCEEM, en cada uno de los cinco periodos. Finalmente se presentan las conclusiones y algunos puntos de análisis, para futuros trabajos.



**POSGRADOS PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA:  
CONDICIONES INSTITUCIONALES, PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN  
DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN**



**Figura 1**

**CUADRO 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y REFERENTES EMPÍRICOS**

Categorías	Referentes empíricos	
Condiciones institucionales	Infraestructura	
	Equipamiento	
	Acervo bibliográfico	
	Organización administrativa	Gestión
		Financiamiento
		Estímulos
	Organización académica	Estructura curricular/investigación
		Normas para proyectos de investigación
		Formas de trabajo
		Redes internas/externas
		Reproducción de investigadores
		Formas de reclutamiento
		Criterios de validación del conocimiento
Producción	Tesis de egresados	Año
		Área temática
		Nivel educativo y subsistema
		Sujeto de análisis y contexto
		Método y cobertura
		Referentes teórico-conceptuales
Circulación	Difusión	Ponencias
		Publicaciones
	Redes	Colegios invisibles
		Redes académicas
	Directores de tesis	Referentes teórico-conceptuales
	Investigadores externos	

**CAPÍTULO I**  
**EL PROBLEMA Y SU ACERCAMIENTO**  
**TEÓRICO-METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA Y SU ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este capítulo contiene una síntesis de los elementos encontrados en el proceso de problematizar; de cuestionarse y desestabilizarse sobre los saberes y creencias propios, de ir clarificando el objeto de estudio y construyendo gradualmente el problema de investigación hasta llegar a establecer y definir las preguntas de investigación, las categorías de análisis, y sus referentes empíricos (Sánchez Puente, 1993). Así, como resultado de este proceso, aquí se da cuenta, desde la perspectiva del análisis histórico, del origen de los estudios de posgrado dirigidos a los profesores de educación básica y su posterior evolución en las décadas de 1980, 1990 y 2000; de cómo durante su proceso de expansión, han venido atendiendo sus funciones de producción y circulación de conocimiento sobre educación. Además de revisar el estado de conocimiento sobre los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, también se retoman los debates sobre la definición, validez, aplicación de la investigación educativa y de sus vínculos con la docencia.

#### **1.1. PROBLEMATIZACIÓN**

Los posgrados para profesores de educación básica se inician en la década de 1970, época de expansión de la educación superior y de posgrado en el país. Para entonces existían demandas históricas de movilidad salarial y profesional del magisterio, ante las cuales se respondió con la creación en 1973 de las licenciaturas en preescolar y primaria.

Sin embargo, a partir de 1982 se opta por un modelo de desarrollo educativo en el cual la educación pública, sobre todo la superior, se ve cuestionada en su calidad y acusada de serios problemas de eficiencia atribuidos a los procesos acelerados de crecimiento vividos en décadas anteriores.

En consecuencia, desde entonces se promueven medidas para alentar la participación del sector privado en el ofrecimiento del servicio educativo, acompañadas de restricciones presupuestales y de disminución de la matrícula en instituciones públicas (Noriega, Ibarra y otros).

En este contexto, la educación normal se eleva a nivel de licenciatura (1984), con lo cual se logra disminuir drásticamente su matrícula, ante el incremento de la cantidad de años para cursar esta carrera, dado que se establece el nivel de bachillerato como prerrequisito para el ingreso. Ahora las normales tendrían que adoptar las funciones atribuidas a las universidades y, en consecuencia, los normalistas, en tanto licenciados, tendrían la oportunidad de cursar posgrados.

En lo que resta de esa década de 1980, y en las subsecuentes, continúa el crecimiento de las maestrías dirigidas a profesores de educación básica en normales públicas, en instituciones dependientes de gobiernos estatales y en el sector privado, sin que mediara un proceso de planeación previa por parte del sector educativo, más bien como respuesta político-sindical a las necesidades individuales de los profesores de superar su nivel profesional, pero también de ubicarse con más éxito en la estructura laboral académica, administrativa o política del magisterio.

Las maestrías en educación de las universidades, a su vez, habían surgido y proliferado, también en la década de 1970, debido no a la madurez del campo de la investigación educativa si no a la necesidad de preparar para la docencia a profesionistas recién egresados de licenciatura que ya se encontraban atendiendo los numerosos e imprevistos requerimientos de las instituciones de educación superior.

Después de la crisis declarada en 1982, continúa la expansión no planeada de estas maestrías universitarias ahora impulsada por la necesaria sobrecredencialización, ante la caída del valor de los títulos profesionales en el mercado laboral, en condiciones nacionales de desempleo en todos los rubros de la economía, pero sobre todo en el académico.

En el caso de las normales, pese a que éstas se constituyeron en instituciones de educación superior, en el nivel de posgrado en educación se fue estructurando una oferta diferenciada para los maestros de educación básica, con respecto a la oferta para los profesores universitarios.

La expansión de maestrías para profesores normalistas en los estados se da en un momento histórico en el que la estructura y dinámica del sector académico del país no contaba, en lo general, con los recursos y las condiciones materiales (acervo bibliográfico, tecnologías de información y comunicación, espacios apropiados para las actividades de investigación y docencia) ni aún en las universidades (Ezpeleta y Sánchez, 1982); no se habían construido las condiciones institucionales para realizar investigación o formar investigadores, fuera de los tres casos (uno en la UNAM y los otros dos en establecimientos no universitarios), concentrados en el DF, donde se empezó a institucionalizar la investigación educativa (Gutiérrez, 1999).

Ante tales circunstancias, resulta pertinente preguntarse, para el caso de los posgrados para profesores ¿cuáles han sido los fines, los mecanismos de política educativa y las condiciones institucionales con que éstos se han insertado y evolucionado en el proceso de generar y circular el conocimiento sobre la educación?

Desde el ángulo histórico de la investigación educativa, diversos estudios ubican la creación en 1936 del Instituto Nacional de Pedagogía, cuyos trabajos más importantes fueron publicados entre 1947 y 1961 (SEP, 1982) y que existió hasta ser absorbido por la UPN en 1978, como el principal exponente de la investigación pedagógica de antes de la década de 1960, de la cual se deslinda la

investigación educativa, para después institucionalizarse e irse constituyendo como campo a través del surgimiento del Centro de Estudios Educativos, de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM y el Departamento de Investigación Educativa en el IPN, en las décadas de 1960 y 1970 (Gutiérrez, 1999).

La incipiente estructura institucional que enmarcaba el desarrollo de la investigación educativa, se comenzó a reforzar a partir de 1984 con la creación del SNI<sup>□</sup>, institución que perseguía “reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología”. Más tarde, en la década de 1990, el crecimiento y la consolidación del SNI se vinculan con las políticas de posgrado que condicionan el apoyo organizativo y financiero a los posgrados que cumplan con indicadores de eficiencia terminal y de calificación y eficiencia de la planta académica de investigadores. En esa política, también se considera la organización institucional y la disposición de infraestructura y equipamiento, para garantizar la calidad del servicio educativo, requisitos establecidos con base en parámetros internacionales para el nivel de posgrado.

En tal política se percibe el propósito central de apoyar selectivamente programas que asignan prioridad a la investigación, que ya cuentan con grupos de investigadores y las condiciones institucionales requeridas, mientras se quedan fuera de los beneficios del sistema científico numerosos programas dedicados a la enseñanza profesional (Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries, 2003).

No obstante que el Conacyt terminó por otorgar, formalmente, el beneficio de concursar, a los posgrados profesionalizantes, para ser reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, lo hace utilizando indicadores de

---

<sup>□</sup> El Sistema Nacional de Investigadores fue creado [Por Acuerdo Presidencial](#) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado. <http://www.conacyt.gob.mx/sin/Paginas/default.a5px> Consulta: 19 de marzo de 2011



evaluación que esencialmente corresponden a los posgrados de investigación (Díaz Barriga, 2003).

En este contexto de selectividad de las acciones gubernamentales para promover la investigación en el nivel de posgrado, me planteo la pregunta: ¿cómo se han visto influidas las instituciones de posgrado dirigidas a los profesores de educación básica por las políticas nacionales de posgrado, en cuanto a la producción y circulación de conocimiento educativo?

En el ámbito de los estudios de posgrado para profesores de educación básica, de manera reciente, con los avances en la institucionalización de la investigación educativa, propiciada por las administraciones gubernamentales, federales y estatales, en función del ritmo marcado por los cambios históricos en la sociedad global y la necesidad de los sistemas educativos de replantear su currícula para adaptarse a ellos, ha sido posible ampliar el mercado académico de los posgrados, disponer de formas de organización colegiadas para generar conocimiento especializado, y atender la formación de cuadros profesionales con maestría y doctorado en el medio magisterial.

Sin embargo, estos programas de posgrado que dependen de las normales y de las secretarías de Educación, también tienen en su estructura y en su dinámica la intervención de factores político-administrativos ajenos al *ethos* de la academia, que determinan en diversos sentidos la vida institucional, sus funciones sustantivas, y sus productos mismos. De aquí, surge preguntarse:

¿Cuáles son esos procesos y qué nivel de autonomía pueden tener las instituciones que ofrecen servicios de posgrado a los profesores de educación básica en la producción y circulación del conocimiento educativo?, ¿cómo las políticas de posgrado nacionales apoyan o propician esa autonomía académica?

En ese sentido, uno de los supuestos que guían esta investigación es que las instituciones que ofrecen posgrados a los profesores de educación básica se mueven en un terreno conflictivo, sujetas, a las ideologías y políticas gubernamentales derivadas de las formas corporativas de relación existentes en el

gremio magisterial, por un lado, y por otro, estas instituciones cuentan con un margen de acción derivado de las políticas y de las exigencias que un programa posgrado académico requiere.

Entonces, esas instituciones cumplen funciones contradictorias, de sujeción al aparato gubernamental y también de socialización del conocimiento, a través de su circulación, reproducción y recreación, y, aunque en menor proporción, aportan conocimiento nuevo, que en algunos casos, podría abrir caminos para la innovación.

Las preguntas hasta aquí planteadas me remiten a revisar el estado de la investigación educativa en el país (Arredondo, 1998; Colina, 2005; Pacheco, 2000), sus relaciones con los demás campos de conocimiento y la educación: la docencia, la difusión; la aplicación de sus resultados, sus límites epistemológicos y científicos, su importancia en el desarrollo social, su razón de ser. Estos son los asuntos que se analizan en el siguiente apartado.

## 1.2. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTOS A DEBATE

Una buena parte de investigadores coinciden en que la investigación educativa observa características de un campo bourdiano desde la óptica general de algunos de sus protagonistas (Salord, 2004; Bertely, 2004; Gutiérrez, 1999; Rueda, 2006; Weiss, 1998), en tanto se trata de un espacio de relaciones estructuradas entre distintos roles en las actividades de producción, distribución y consumo, que se determinan mutuamente, pero que funcionan de acuerdo con reglas o principios más o menos explícitos.

No obstante, algunos investigadores (Loera, 2005; Martínez, 2005) expresan que sería posible analizar si la investigación educativa puede ser vista como una *comunidad*, con sus características de colectivo, donde “se busca tratarse en un clima de entendimiento, que opera con base en comunicaciones y

en argumentaciones, que a todos les parecen válidas, legítimas” (Martínez, 2005:61).

Algunos miran la investigación educativa como una forma de organización al estilo de las *tribus* propuesta por Maffesoli (2004), lo cual, opinan otras personas, es una etiquetación restringida. La otra idea de tribu, la de Beche (2001), tampoco parece ser acogida por el consenso de los investigadores: “aporta poco, por que de alguna manera exime de establecer la especificidad del campo académico. Aborta el trabajo analítico y conduce a muchas imprecisiones: no se ha demostrado todavía la pertinencia de dichas metáforas: de la tribu como forma específica de asociación que corresponde a unas particulares (situadas) relaciones de producción de la existencia” (García, 2005:200).

Existen investigadores (Weiss, 2003; Rueda, 2005) que han descrito la investigación educativa con una noción más laxa que el concepto campo, “en el sentido de *terreno*, donde se articulan y re articulan diferentes tradiciones histórico-culturales” (Weiss, 2003: 340), donde se despliega una serie de acciones profesionales producto de diversas formaciones disciplinarias, diversas tradiciones teórico-metodológicas, así como diversos intereses por múltiples objetos de estudio.

Para establecer la relación que nos ocupa, entre la investigación educativa y los posgrados para profesores de educación básica, aquí retomo las discusiones referidas a cuatro asuntos que me parecen los más relevantes para la construcción de mi objeto: a) la validez científica de la investigación educativa; b) investigación básica *versus* investigación aplicada, c) creación individual vs. decisión colectiva; y d) vinculación docencia e investigación.

- **1.2.1. La investigación educativa, su validez científica**

La percepción desalentada y desalentadora de algunos investigadores con respecto al interés por definir los criterios de validez de la investigación educativa

se plasma en opiniones diversas, unas que consideran el desfase de la investigación educativa mexicana con relación a la de Estados Unidos y Europa donde la delimitación del campo ya está rebasada, dado el gran número de especialidades que existen dentro de la investigación educativa en esos países, lo cual “implica la existencia de programas de doctorado en el tema, de revistas especializadas, de plazas en las universidades e incluso de corrientes teóricas internas. También implica debates sobre delimitación y validez que son específicos de la especialidad” (Cortina, 2005:196).

Otras opiniones tampoco se muestran optimistas con la idea de la delimitación ya que al reconocer las diferentes tradiciones de investigación en las ciencias de la educación, con formas y métodos legítimos todos, en el sentido multidisciplinario consideran que “diseñar algo con un enfoque único no llega muy lejos, porque los problemas sociales reales, educativos son complejos” (Weiss, 2005:89). Otra postura, en el mismo sentido, se observa en el siguiente texto:

No está compartida la necesidad de construir un trasfondo común y los criterios de validez son interpretados como mecanismos de exclusión y no como recurso del consenso. El consenso es que no hay y que no debe pensarse en el consenso. La investigación es vista primordialmente como un campo de lucha y conflicto entre modelos hegemónicos y alternativos (Rodríguez, 2005:218).

No obstante, el polo de la delimitación y la validez científica es debatido por los investigadores (Salord, 2004; Bertely, 2004; Gutiérrez, 1999; Rueda, 2006; Weiss, 1998), ellos y muchos más discuten sobre el sentido empírico, metodológico e interpretativo, el establecimiento de los criterios de coherencia lógica, conceptual y analítica que serían los elementos *sine qua non* para distinguir lo que es y no es investigación educativa.

En esta discusión subyace la polémica que existe entre las ciencias de la educación, que provienen de las ciencias sociales, y el pensamiento que viene de la pedagogía. En el último, se considera el conocimiento de lo educativo desde el

corte filosófico, humanístico y ensayístico. Mientras que desde las ciencias sociales se explica lo educativo desde herramientas teóricas y empíricas propias de las diversas discusiones para dar cuenta de las transformaciones sociales (Ibarrola, 2003:680).

Esta polémica se refleja en las dificultades para establecer criterios de calidad, validez y delimitación y en la identificación de productos considerados como investigación educativa: resultados de investigaciones empíricas, de investigación acción, y de investigaciones teóricas (ensayos de reflexión). Con menos consenso también se reconocen los estudios para orientar decisiones, pero los proyectos y los escritos de expresión de opinión “levantan polémica y muchos no los consideran como investigación educativa” (Chavoya, 2006).

Weiss (1999: 280) cree necesario distinguir “entre investigación educativa, trabajos de desarrollo educativo (llámense trabajos de intervención, de innovación o alternativas) y la práctica educativa misma”, con la idea de identificar que en el saber intermedio se reduce la complejidad de la realidad, con enfoques especializados con intereses pragmáticos que constituyen herramientas esenciales en la formación de maestros, directores, inspectores escolares, en el diseño institucional de modelos curriculares, de seguimiento, monitoreo o evaluaciones, o en sistematizaciones de experiencias (Weiss, 1999: 282).

Sin embargo, aclara Weiss la línea divisoria entre estos trabajos de intervención y los de investigación “es fina y cambiante”, según sea su contribución al trabajo científico, lo cual lleva de regreso al debate: qué es investigación educativa y qué no lo es.

Ante esta diversidad de productos, una propuesta es no definir o establecer requisitos comunes del campo sino convocar a los representantes de cada una de las actividades que confluyen en el campo para que argumenten y validen sus rigores específicos, en tanto considera que “en el campo se hace investigación en y sobre educación; no todo lo que se hace en el campo es investigación, y no toda

la investigación que se hace en el campo responde a los rigores específicos de la investigación científica” (Salord, 2005: 208).

El problema de la delimitación del campo se relativiza al considerarlo en perspectiva histórica, en la cual se apoya este trabajo, lo que de manera sucinta plantea Buenfil (2005:123), cuando sostiene que es posible definir límites al campo de la investigación educativa, pero lo que es imposible es delimitarlo “en sentido pleno o de una vez y para siempre”; se afirma que por un lado habrá que considerar el uso del campo en un contexto particular, aludir al carácter relacional y diferencial de la investigación educativa en tanto lo que comparte y no comparte con los demás campos de la investigación; aceptar que sus “fronteras son necesarias pero precarias, débiles y porosas”; que cambiarán en cada contexto, incluso por el avance mismo del conocimiento sobre la delimitación de la investigación educativa, y por la posición de una comunidad científica.

Así, con base en lo anterior, aceptamos que los criterios que definen el campo de la investigación educativa han de ubicarse “lejos de pretensiones prescriptivas absolutas”, y admitiendo la posibilidad de explicitar algunos principios compartidos, implícitamente consensuados, en torno al referente empírico, la metodología, la interpretación (García, 2005:83), pero sin negar que esas relaciones conceptuales pueden estar presentes en el ensayo que construye objetos y metodologías donde se da cuenta de problemáticas teóricas, desde otra tradición “donde la reflexión es el eje de todo, incluso antes de la indagación empírica” (Weiss, 2005:102); “tenga o no un referente empírico expreso” (Gil, 2005:103).

- **1.2.2. La investigación básica vs. investigación aplicada**

Este es otro polo de discusión, independientemente de la validez *científica* del conocimiento producido por la investigación educativa, pero a veces traslapado, está el aspecto de su utilidad, se argumentan algunas posiciones que definen la

investigación básica, de acuerdo con Barboza (2008), en términos de la búsqueda de teorías, para probarlas, sin intención de aplicarlas a la solución de una problemática práctica, su propósito es el desarrollo del conocimiento científico, por lo que no se le exige que explique implicaciones prácticas de su estudio; esta preocupación por saber y explicar, empieza por una teoría, un principio básico, una generalización.

En tanto que la investigación aplicada se entiende desde algunas acepciones no contrapuestas entre sí: 1) aplicada a los procesos del aula y dirigida a los docentes; 2) dirigida a los investigadores para fortalecer el campo de lo metodológico-investigativo; y 3) dirigida al desarrollo social a nivel macro, para orientar los sistemas educativos, la toma de decisiones y el diseño de políticas.

En el primer sentido, a manera de ejemplo, se defiende la investigación *aplicada* en la corriente de “la investigación con base en la enseñanza” (Stenhouse, 2004), con referencia al nivel del aula, al nexo que ha de tener la investigación educativa con “realidades y casos concretos, a los que es posible aplicar soluciones claras y eficaces [... donde] los receptores de la investigación en la acción serían los docentes, no los científicos sociales, ya que su fuerza parte de que sus hipótesis se comprueben no que se acepten sin más” (Stenhouse, 2004:12-14).

En el segundo sentido, se opina a favor la investigación aplicada en tanto ésta tiende a aumentar el conocimiento que se logra en un campo de estudio concreto y a fortalecer posteriores investigaciones, sugerir nuevas teorías acerca de la práctica y alentar el desarrollo metodológico (Barboza, 2008).

En el tercero, se argumenta que la *investigación aplicada* permite los vínculos que la investigación educativa ha de tener con la sociedad, con sus problemas específicos, se señalan los ámbitos del sector productivo, del sector gobierno, de la sociedad en general (Latapí, 1998; Velasco, 1987; Rueda, 2005; *et al.*). En esta acepción, sobre la correspondencia de la investigación educativa con las necesidades del sistema educativo y la sociedad en general, se afirma que “el

campo de lo educativo forma parte de un interés social por la libertad, la equidad y la justicia social. Así el interés no es el objeto de conocimiento sino las estrategias y prácticas para disminuir la pobreza, la ignorancia, la incapacidad para incorporar a los sujetos al proceso civilizatorio y a poder delimitarlo y discutirlo y no sólo sufrirlo” (Loera citado por Vera, 2004:105).

Hay puntos de vista en los cuales la aplicación y los vínculos de la investigación educativa son consustanciales a su objeto específico:

el quehacer educativo; acción social relacionada con fines políticos, ideológicos, económicos, socioculturales, institucionales y pedagógicos, y sobredeterminada por las perspectivas, experiencias y expectativas de las diversas fuerzas sociales y actores involucrados en ella. A fines del siglo xx, en un país donde los hechos actúan en contra de los derechos educativos de la población mayoritaria, nuestra comunidad necesita fortalecer la relación entre la sociedad política y la sociedad civil, asumiendo nuestra tarea histórica como intelectuales (Bertely, 2005:33).

Esta posición se refuerza con la institucional del Comie que apoya la tarea de establecer una agenda de investigación por regiones y niveles escolares además de aspirar a evaluar la pertinencia de las temáticas de investigación educativa en función de los problemas del país (Rueda, 2007).

Acciones que vienen al caso en el momento que se advierte, en la investigación educativa actual, cierto alejamiento de la acción, de la práctica educativa (Weiss, 2005), justamente cuando la institucionalización de la investigación educativa surge como respuesta concreta a las necesidades del sistema educativo, en las décadas de 1960 y 1970, en diferentes niveles: del superior en la UNAM, del nivel básico con los libros de texto trabajados por el DIE, de la educación formal e informal en el país y los métodos participativos abordados en el CEE (Gutiérrez, 1998; Weiss, 2005).

Estas discusiones sobre el binomio investigación básica - investigación aplicada o para el desarrollo han adquirido mayor atención en esta época de transformaciones sociales, llamada por algunos *era del conocimiento*, cuya



premisa es evolucionar de la transmisión de conocimientos a la formación de personas e instituciones que produzcan conocimiento en ciencia y tecnología, en tanto estos actualmente constituyen factores productivos con los cuales las sociedades interactúan en el mundo globalizado y generan desarrollo humano (Zorrilla, 2006; Díaz-Barriga, 2002; Weiss, 2006; Rueda, 2006).

Algunos académicos (García-Salord, 2005; Villa-Lever, 2005; Vera, 2005) expresan que el hecho de que alguna investigación educativa no tenga un fin o una utilización precisos, no significa que la investigación esté alejada de la realidad o que no sea posible de sus resultados tomar elementos para resolver problemas y comprender y modificar una realidad. Nosotros agregamos, con Pereyra (1980) que tampoco la utilidad social de la investigación desvirtúa su legitimidad, aunque ésta no es reducible a la primera.

En el mismo sentido, Ardoino (1999) defiende la alternativa de que haya trabajos de investigación que sirvan a las dos finalidades, o que se dé la aplicabilidad de la investigación básica y se generen conocimientos nuevos a partir de la investigación praxeológica o aplicada, independientemente de su intención inicial.

Según lo expresa Bourdieu (2003), es falsa la antinomia que ubica a la ciencia pura como torre de marfil y a la aplicada como comprometida con lo social, de acuerdo con él es responsabilidad de cada campo intervenir y dar su opinión sobre los problemas que le incumben, de la sociedad y de la innovación. Se trataría de aplicar el principio de “acumular la mayor cantidad posible de autoridad [científica] para hacer de ella, llegado el caso, una fuerza política, sin convertirse en un político” (Bourdieu, 2003:130).

Armados con los logros del trabajo de los sociólogos y los conocimientos especializados que poseen los científicos, podrían intervenir eficazmente en problemas de interés general, y no sólo de modo intermitente, como hoy que los políticos se pasan de la raya, sino de manera habitual [...] podrían empezar por contribuir directamente a definir la famosa demanda social en materia de investigación científica. Si hubiera una estructura de deliberación

colectiva, capaz de superar las divisiones que yo mencionaba hace un momento entre teóricos, prácticos, fundamentalista, aplicados, hombres, mujeres y *tutti quanti*, y que enunciaran las cuestiones a la vez importantes y urgentes, es evidente que sería algo bueno, para la ciencia y la sociedad (Bourdieu, 2003:130-131).

Lo cual no obsta para que no estemos de acuerdo con Barboza (2008), quien expresa que sería deseable una investigación más realista que responda a un equilibrio entre la investigación básica y la aplicada, que abandone ambos extremos: “no a las recetas” empiristas buscadas por los profesores para mejorar sus prácticas pedagógicas, y del otro lado *no* a las teorías inaccesibles y ajenas a lo práctico.

En esta investigación, además consideramos que la responsabilidad del débil nexo entre la academia y la problemática social-educativa denunciada responde a una política nacional de ciencia y tecnología que no define ni alienta con suficiencia financiera la producción de conocimiento en líneas de investigación de largo plazo, que tienda a contribuir con sus aportes a la superación de rezagos sociales.

### **1.2.3. Decisión individual vs. decisión colectiva**

En el contexto general de la investigación que realizan las instituciones públicas el reconocimiento de que la investigación ha de responder a las necesidades sociales, tiende a desvalorizar la elección individual en la definición de los proyectos de investigación, al proponer que sea rebasada por la cooperación, la solidaridad y los principios de responsabilidad y pertinencia sociales (Didriksson, 2002:285-289).

En tanto campo bourdiano, donde la lucha entre actores y entre grupos por imprimirle cierta dirección y determinado sentido a la investigación, hay investigadores que denuncian cómo es estimulada por el gobierno la posición de fomentar las decisiones individuales de creación intelectual de los investigadores,

sus temáticas y metodologías, y cómo esto es alentado con las políticas de premiación individual (Noriega, 2009).

En contradicción con la construcción social del conocimiento, las directrices marcadas por las burocracias nacionales (Conacyt, SEP), de apoyar exclusivamente proyectos con temas que interesen a los usuarios, o sea a los gobiernos federal y estatales (Weiss, 2005), por ejemplo, el programa de comprensión lectora (Vera, 2005); y por los organismos financieros internacionales cuyas tendencias apuntan a apoyar investigaciones ligadas a la producción de tecnología (Weiss, 1998), o evaluativas de programas compensatorios del Banco Mundial (Vera, 2005; Gil, 2005); o ligadas a proyectos promovidas por la OCDE, para la innovación en el campo educativo (Weiss, 2005), muestran las limitaciones de impulsar políticas de ciencia y tecnología desde una sola óptica.

Cualquier que sea el caso, sobre la intencionalidad original de la investigación que se realice consideramos que en la política nacional de ciencia y tecnología no existen espacios dedicados a promover mecanismos que concerten acciones para aplicar los resultados de la investigación, sea ésta básica o aplicada (*La Jornada*, 2010), o que se encarguen de promover permanentemente la acumulación de masa crítica a través de la publicación y discusión de series de investigaciones a lo largo de un tiempo prolongado, en tanto, como lo afirma Barboza (2008), también es posible que los efectos y consecuencias de la investigación se aprecien indirectamente a largo plazo, como ya ha sido expresado en diferentes foros nacionales de investigación.

Consideramos que el conocimiento científico básico ya es en sí un aporte a la resolución de los problemas educativos, incluso, por ejemplo, al evidenciar la complejidad de la realidad educativa; de considerarse, alertaría contra soluciones simplistas a los problemas, y si la investigación fuera indiferente al *homo faber*, o al *homo politicus*, “bastaría para su defensa que se reconociera su necesidad para el pleno desarrollo del *homo sapiens*” (Bloch, 1957).

Esta defensa de la investigación educativa por el conocimiento mismo, no se contrapone con la aspiración casi generalizada de que la investigación educativa llegue a convertirse en un soporte fundamental para el diseño de políticas y estrategias que puedan mejorar el sistema educativo en su conjunto; y de acuerdo con las palabras de Didriksson (2004) opinamos que esa relación imbricada entre investigación educativa y política, que ocurre en otros países, debiera ser un elemento central para redefinir la estructura misma de nuestro sistema educativo.

- **1.2.4. Vinculación docencia e investigación**

Este debate adquiere diversos sentidos y genera posiciones, según cada contexto, universitario o normalista. En el contexto de la educación superior y de acuerdo con las funciones que se le atribuyen, se registran posiciones en defensa del predominio de la docencia sobre la investigación y la difusión, o del predominio de la investigación sobre la docencia, o de considerarlas simultáneas. Con distintas finalidades: de apuntalar la formación de nuevos investigadores a través de la docencia, o en busca de aportar conocimiento científico y social a los demás actores del campo educativo que participan en la docencia, profesores, alumnos, administrativos, autoridades (Chehaybar, 1999; Noriega, 1987; Velasco, 1987; Chain, 1987; Arredondo, 1998) entre otros.

La baja presencia de la investigación para preparar docentes y reforzar el aprendizaje, durante el proceso de expansión de la educación superior en el país, obedecía a las carencias históricas de instalaciones y a las limitantes de la organización institucional, a lo cual se sumaba el hecho, que según Martínez-Rizo es ya casi un axioma, de que los recursos asignados a esta función, por parte del gobierno no se acercan, en tiempo y forma, a la cantidad que se recomienda con relación a los porcentajes del PIB y del gasto público, en consideración al tiempo

que lleva la consolidación de una infraestructura apropiada y la formación de grupos de investigadores.

Por otra parte, en la propuesta de vincular docencia e investigación, subyace la necesidad de especificar la naturaleza de cada actividad, que si bien no son excluyentes, requieren diferentes insumos y condiciones. Para que la docencia cumpla con los objetivos institucionales de transmisión de aprendizajes significativos, se requiere el dominio de disciplinas, de áreas de conocimiento y de las implicaciones del ejercicio profesional. Así los docentes necesitan una formación específica, pero que trascienda las aulas, que responda a su inserción en un currículum, en una estructura y una organización colectiva (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987:22).

Por su parte la investigación requiere condiciones objetivas y subjetivas enmarcadas en las instituciones, al igual que la docencia, se asume como una tarea colectiva que trasciende lo individual (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987:22). Sin embargo, es un hecho que la investigación en ciertos momentos gozó de más prestigio que la docencia, por tratarse de la producción del conocimiento y no de su reproducción como sucedería en la docencia. Aquí se manifestaban los efectos secundarios del SNI, que sobretodo en sus primeras versiones devaluaba la docencia, provocando su abandono por parte de los investigadores; por tener escasa ponderación en los dictámenes. Sin embargo las políticas han ido cambiando y en la actualidad se alienta la docencia en cuanto a su papel en la formación de recursos humanos.

La desvinculación de ambas funciones, se ha pretendido resolver haciendo que los investigadores impartan clases y que los profesores investiguen, para ello se crea la figura de docente investigador, surgida y difundida en el ámbito de la educación popular, de las corrientes de investigación-acción latinoamericanas, pero llevada a algunas instituciones de educación superior ante las políticas salariales que retribuyen con mejores salarios a investigadores científicos, cuyos

resultados no corresponden a las expectativas y esfuerzos canalizados, según lo expresa Weiss (1997:269), al hacer alusión a la experiencia de la UAM.

Pero, la figura de *docente investigador* en ciertos programas de maestrías dedicadas a los profesores de educación básica, en el contexto de una práctica reflexiva y propositiva, tiende a mejorar el desempeño del profesor. Una vez que se ha logrado delimitar la especificidad de cada una de las actividades, de la docencia y de la investigación, se ha podido buscar la complementariedad entre ambas, no obstante que la orientación curricular sea profesionalizante, según lo argumenta Maya (2006:81-83).

En el caso de las instituciones dedicadas a la investigación como propósito central que están en posibilidades de apoyar a los grupos de maestros en su proceso de construcción de conocimientos, partiendo de los saberes que han adquirido en el trabajo docente, se debe reconocer que “la formación en la investigación no es transferible tal cual al trabajo docente. [Y] aprender a ser maestro o a formar maestros tiene sus propias exigencias, requiere de capacidades distintas, y debe tener sus espacios y tiempos propios” (Rockwell y Mercado, 1986:73).

Para los profesores de educación básica, el planteamiento de que el investigador haga o realice docencia y de que el docente investigue carece de viabilidad, no obstante, aclaran Rockwell y Mercado (1986), eso no significa que no haya personas que tengan capacidad para dedicarse a ambas cosas, dadas las condiciones y aptitudes para ello. Pero en general, los profesores de educación básica se encuentran en escasas posibilidades de asumir el doble papel docente-investigador, por falta de formación, pero también de tiempo. Ambas tareas requieren sus propias condiciones de realización.

Por lo anterior, prosiguen Rockwell y Mercado (1986:73), no es posible producir investigación a partir de consignas como: *ahora los maestros tienen que investigar*, sin que se promuevan específicas condiciones laborales para quienes lo realicen ni se propicien los espacios institucionales que realmente posibiliten

ese trabajo. No es factible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más del trabajo escolar cotidiano ya bastante exigente en sí. El reconocimiento de las condiciones institucionales que requiere el trabajo de investigación obliga a distinguir los espacios y procesos destinados a esta actividad de los que corresponden a la docencia.

Noriega (2007), en el mismo sentido plantea que los docentes de educación básica, o incluso media, para realizar investigación requerirían, además de no tener que trabajar en dos o tres empleos, contar en sus instituciones con acceso a infraestructura y equipo humano y material adecuados, tanto para su propia formación como para el desarrollo de sus proyectos.

Pero si la finalidad fuese acercar la investigación a la docencia habría algunas opciones, una de ellas es la apuntada por Arredondo (2006): la idea de crear carreras académicas diferenciadas para docente e investigador y que se establezcan planes y programas institucionales de investigación análogamente a los planes y programas de docencia. Los planes y programas de investigación implicarían ámbitos especializados que ofrecieran condiciones para su realización, distintas a las escuelas y facultades, a las cuales tengan acceso los profesores de carrera de acuerdo a criterios específicos. El punto de convergencia de ambas funciones serían las áreas de conocimiento o disciplinas específicas.

Asimismo, los cursos, asesorías, publicaciones, seminarios, conferencias, son estrategias para acercar la investigación a la docencia; los mayores niveles académicos dependen de los avances en la investigación y la preparación de nuevos investigadores depende de más altos niveles de formación, actualización, superación, capacitación de los docentes.

En la vinculación docencia-investigación se considera clave (Arredondo, Santoyo y Pérez, 1987; Noriega, 1987) el dotar a la investigación, si bien vinculada a la docencia, de un régimen independiente de ésta, que le defina su carácter y finalidades institucionales, su estructura y líneas programáticas, su política, normatividad, y un sistema de contratación que garantice certidumbre y

continuidad de los proyectos. A la vez deben buscarse mecanismos más justos de reconocimiento social e institucional de la docencia, que la estimulen y la enriquezcan con discusiones y reflexiones sobre su propio quehacer, y le ofrezcan un camino de realización profesional (Noriega, 1987).

En el ámbito de los posgrados algunos investigadores consideran que la opción más adecuada para este nivel es que se combine la docencia y la investigación por considerar que es enseñando los resultados de su investigación como los profesores pueden formar otros grupos de científicos investigadores (Santamaría, 1995:36). Incluso se defiende el planteamiento de que la productividad de una unidad académica reside en buena parte en el grado de integración que tenga de ambas funciones, la docencia y la investigación: “significaría que la investigación opera en íntima y lubricada vinculación con la enseñanza de posgrado, donde el trabajo de producción de nuevo conocimiento incluye al estudiante en un aprendizaje que deriva de su participación en la investigación” (Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries, 2003: 67).

Alejado geográficamente del campo de la investigación educativa mexicano, pero inmerso en los mismos debates, Bourdieu expresa:

El cargo de docente, en cualquier nivel que se considere, me parece en realidad muy difícilmente compatible con el de investigador [...] Por desdicha lo que por común se llama enseñanza corresponde a lugares de transmisión codificada, rutinaria del saber, y una parte considerable de la inercia de los campos científicos obedece al retraso estructural resultante del hecho de que la gente que enseña está en general desconectada de la actividad investigativa. Por eso, curiosamente, no es exagerado decir que la enseñanza es en parte un factor de inercia. Los docentes tienen intereses inconscientes favorables a la inercia. Como no están directamente conectados a la investigación viva, son solidarios a la rutina, por el solo hecho de estar por ley un poco al margen, e incluso tienen a veces un interés inconsciente en descalificar lo que es eminente. [...] Así como el sacerdote, según Weber, convierte en rutinario el mensaje del profeta, el profesor rutinista, trivializa el discurso del creador, en especial por que provoca la desaparición de lo fundamental, a saber, el problema tal como se lo planteó el creador (Bourdieu, 2003:127).



Hasta aquí los debates más importante, pero estas discusiones inagotadas e inagotables me obligan a establecer una posición para desde ahí realizar los análisis. En cuanto al debate sobre:

a) La científicidad o validez científica de los productos de investigación educativa, mi posición es que serán atributos que corresponde aplicar a los cuerpos académicos especializados (Weiss, 2005), en cada uno de las áreas temáticas, donde no sólo se vigile el cumplimiento de una estructura básica del protocolo de investigación, si no la capacidad de la investigación para aportar conocimiento nuevo. Esto en relación con el primer punto del debate expuesto.

Pero también, en el mismo inciso, debe considerarse que las diferencias entre los subcampos son resultado de su historia particular; su origen, desenvolvimiento y condiciones de producción, se manifiestan en diversos matices de *habitus* investigativos y son resultado de específicos niveles de exigencia, modalidades de investigación y criterios de legitimación al interior del subcampo.

Tal es el caso de la investigación que se produce por los egresados de los programas de posgrado dirigidos a los profesores de educación básica a través de las tesis, las cuales desde los campos locales del conocimiento se dictaminan como aportes nuevos al conocimiento mismo y como propuestas de solución a problemas educativos de nivel básico, medio o normalista percibidos en su medio por los profesores que cursan los programas ya sea de maestría o doctorado.

b) La investigación básica o aplicada: con respecto a esta disyuntiva, como ya se apuntó antes, pensamos que en la política nacional de ciencia y tecnología todos los tipos de investigación educativa deberían de ser alentados con suficiencia financiera, así como los mecanismos para que sus resultados se difundan, publiquen, discutan y se conviertan en guía de las políticas y estrategias del sistema educativo mexicano, esto independientemente de la intencionalidad de origen de la investigación: básica, aplicada, para el desarrollo, individual, o determinada por una agenda social.

c) La vinculación de la docencia y la investigación, en el ámbito de la formación de los profesores de educación básica, la presente investigación coincide con la propuesta de que existan en el campo de la educación espacios de intercambio de experiencias entre investigador y docente, donde ambos aprendan, en el sentido que lo sugieren Rockwell y Mercado (1986:73): si bien “la investigación y la docencia aportan elementos una a la otra [no son] integrables en un solo proceso”; el trabajo de investigar plantea “como en el caso de cualquier profesional, una formación particular teórica y metodológica que se obtiene con tiempo y trabajo dedicados realmente a ese fin”, en condiciones materiales, financieras y tecnológicas especializadas para el desempeño de las actividades propias de la creación de conocimiento (ver el apartado sobre “las condiciones institucionales”). Tema éste, el de las condiciones institucionales, que junto con la producción y circulación, constituyen las categorías de análisis, que se tratan a continuación.

### 1.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En las perspectivas histórica e institucional, las categorías que posibilitarán reflexionar sobre el vínculo que existe entre la investigación educativa y los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, son: las condiciones institucionales de la investigación educativa, sus productos y su circulación. Para los fines de esta investigación, no obstante que se tiene claro que la producción y la circulación se alternan de manera permanente, la una no se efectúa sin la otra, se consideran de manera separada sólo con fines analíticos.

#### 1.3.1. **Producción de conocimiento educativo**

En el campo de los estudios de posgrado, cúspide de los sistemas educativos de todos los países, la máxima aspiración es la producción o generación de

conocimiento; curricularmente es una de sus finalidades, si no es que la principal; es una consecuencia lógica; la obtención de resultados de investigación y de los procesos de formación para la investigación, los cuales son inherentes a la función de este nivel de estudios, incluso de los posgrados que buscan especializar la práctica profesional, en tanto los proyectos de intervención, propios de esa variante, requieren de una sólida base investigativa.

En el proceso de investigación educativa se desarrolla la capacidad analítica y argumentativa, centrada en una o varias ideas directrices, sobre una tesis defendida con argumentos” (Villa Lever, 2005:242), se da la reflexión y se propicia la discusión académica fundamentada que conduce a conclusiones explícitas.

El conocimiento producido en la investigación educativa responde a dos criterios: la validez científica, independiente de las demandas de orden social y de los actores que forman parte del objeto de estudio, y el de su compromiso, desde la interpretación científica, con la resolución de problemas educativos de distinto orden, el cual no ha de contraponerse al primer criterio (Villa Lever, 2005:245).

Los resultados de la investigación se traducen en conocimientos que se plasman y se divulgan a través de mecanismos diversos, artículos, monografías, ensayos, capítulos de libro, libros; las tesis son una manera de documentar tales hallazgos, que si bien son individuales también se encuentran en relación de dependencia funcional con la realidad específica de la institución y del grupo social del que emanan y forman parte (Mannheim, 1925/1971:115, en Ritzer, 1999:445).

En este estudio no se trata de dar cuenta de si el conocimiento producido en el ISCEEM responde a los cánones internacionales o nacionales de lo que se considera científico, no se analizan las tesis a partir de su validez, ni su rigor metodológico, como tampoco se busca conocer su impacto social o educativo, ni evaluar su eficiencia, eficacia, ni efectividad. Sin embargo, con respecto de la legitimación de la validez científica del conocimiento, se considera, apoyándonos en Weiss (2005: 99-102), que se está ante la generación de conocimiento cuando

los miembros de una comunidad académica de referencia o una institución aceptan que tal conocimiento, producto de la reflexión en un contexto de discusión especializado, aporta algo nuevo a quienes hacen estudios dentro de ese campo.

Se parte de que el ISCEEM produce conocimientos legitimados en tanto que es una institución con una trayectoria en el campo de los posgrados en educación e investigación educativa en el país, en congruencia con su estructura académica, sus propósitos y sus funciones, que adopta el modo tradicional de producción de conocimiento, con circuitos de valoración y comunicación locales, de conformidad con lo que la comunidad académica “entiende normalmente por ciencia” (Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries, 2003: 64).

Desde este control se determina sobre qué problemas, métodos y técnicas se considera importante trabajar y quiénes están calificados para hacerlo. El control de calidad se ejerce por la revisión de pares, se trate de comité tutorial, de lectores, o dictaminadores; condiciones y procesos que, al menos formalmente, se cumplen en el ISCEEM.

La actividad de la investigación educativa puede desembocar en la elaboración de teorías educativas plasmadas en diversas formas de presentación del discurso escrito, en mayor profesionalización de la docencia y de la administración, en propuestas de solución de problemas educativos; la práctica más exigida en los procesos de formación de posgrado es la elaboración de tesis.

Las tesis significan el mayor proyecto de investigación que realizan los estudiantes, en los programas de maestría y doctorado; son formas particulares de presentar los conocimientos que han sido producidos durante los procesos de formación académica y de indagación sobre un fenómeno educativo, regidas por normas específicas establecidas por cuerpos colegiados y avaladas por una institución. Por ello las tesis producidas en el ISCEEM constituyen uno de los referentes empíricos que seleccionamos para analizar: cómo, cuándo, cuánto, qué conocimiento educativo se está produciendo en este Instituto, independientemente de los productos de los docentes investigadores, que se hicieron públicos a través

de ponencias o publicaciones, los cuales se dan a conocer en cada uno de los periodos institucionales.

### **1.3.2. Condiciones institucionales**

Esta categoría de análisis la definimos con base en planteamientos de De Certeau (1990) quien ha mostrado que los resultados de investigación son inseparables del proceso de producción que los crea. Los productos finales serían inexplicables sin entender los contextos intelectuales e ideológicos en que se construyeron, así como las condiciones sociales, laborales, institucionales materiales y económicas que permitieron la actividad de investigación.

En esta red de condiciones sociales, algunas inmediatas otras lejanas, se determinan desde los temas a estudiar, los medios dónde se realizan y los procedimientos analíticos de que puede disponer en la práctica real el que investiga (Florescano, 1980). Asimismo, son las instituciones a las que el Estado delega la función social de crear y transmitir el conocimiento las que en cumplimiento de una doble función crean las condiciones materiales para realizarla pero también definen las prácticas científicas que fijan los requisitos de la disciplina (Florescano, 1980). En ese sentido, para definir operacionalmente esta categoría, *condiciones institucionales de producción y circulación del conocimiento educativo*, se parte de los lineamientos del Conacyt (2008) al respecto: 19 criterios internacionales y 10 aspectos a evaluar, para asegurar la calidad de los programas de posgrado, mismos que se consideran ineludibles. De los que atañen a la actividad de investigación se retomó el rubro de infraestructura. Sus requerimientos se plantean en los siguientes criterios y aspectos:

- Espacios y equipamiento (aulas y espacios para profesores y estudiantes).
- Laboratorios y talleres (espacios, equipos y servicios; materiales y suministros; programación y utilización).

- Información y documentación (biblioteca e instalaciones; acervos y servicios).
- Tecnologías de información y comunicación (equipo e instalaciones; redes; atención y servicio).

Los requisitos que se estipulan para las aulas: contar con capacidad, condiciones y mobiliario adecuados; con espacios para seminarios, conferencias y reuniones entre alumnos y personal académico; los espacios corresponderán con la líneas de trabajo del programa. El equipo de cómputo ha de contar con *software* legalizado, necesario para la academia; para el equipo y la paquetería se considerará su mantenimiento idóneo y los planes de adecuación a cambios tecnológicos. Asimismo se requiere facilitar acceso a redes internacionales de información; ingreso de académicos y estudiantes a estaciones de trabajo en forma personal; y, en el caso de personal de tiempo completo, disposición de computadoras personales actualizadas y en red. Dotar de cubículos, personales o compartidos, que permitan el trabajo académico y la atención de los alumnos del programa. Entre otros requerimientos, se encuentran los recursos bibliográficos actualizados, suficientes y adecuados a la naturaleza del programa; la política de adquisiciones de material bibliográfico adecuada a las necesidades de la docencia y de las líneas de investigación, “reflejada en la orientación de una proporción significativa del presupuesto del programa al acervo bibliotecario y documental” (SEP-Conacyt, 2008: 35).

En el recorrido histórico del ISCEEM es posible observar estas condiciones de producción, sus características y cómo se manifiestan en los productos y su circulación.

Aparte de las condiciones básicas materiales y de infraestructura para la realización del trabajo académico, hay indicadores de otra naturaleza, académica, simbólica y valorativa, que fue posible abordar y también resultaron de utilidad para el análisis de las condiciones de producción, se refieren a la seguridad gremial y laboral; la libertad para la toma de decisiones que afectan al propio

trabajo: la formación de colectivos de trabajo y organización; las posibilidades de superación académica; las posibilidades de participar e intercambiar experiencias; la apropiada convivencia entre la estructura formal y burocrática con la academia; de acuerdo con Hirsch (1996).

Así como indicadores derivados de las dimensiones de la organización administrativa y académica, adaptados de Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries (2003: 71-72): gestión, financiamiento, estructura curricular/investigación, normas para proyectos de investigación, formas de trabajo, redes internas y externas, reproducción de investigadores, formas de reclutamiento, criterios de validación del conocimiento.

### **1.3.3. Circulación de conocimiento educativo**

Se considera que la producción y la circulación, se alternan de manera permanente, la una no se efectúa sin la otra; sólo el conocimiento genera conocimiento, mediando la capacidad de razonar; su distribución, difusión, comunicación, transmisión ha transitado de la estructura jerárquica, arborescente, ramificada de lo general a lo particular, a las estructuras reticulares, basadas en sistemas de conexiones transversales (Scolari, 2007). El estudio de estas estructuras reticulares ayuda a acercarnos a la comprensión de los procesos de elaboración de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación, en ese sentido, fueron de utilidad algunos trabajos publicados por Arellano y Jensen (2006) y Arellano (2000, 2003) sobre la sociología y antropología de la ciencia y la tecnología, que explican la construcción de conocimientos y artefactos tecnocientíficos.

En tales investigaciones se han conjuntado planteamientos sobre redes, provenientes de teorías como la del actor-red y sistemas informáticos recientes, con ello se integran métodos considerados de diferente naturaleza, unos cualitativos y otros cuantitativos. Estos asistentes informáticos permiten dar

cuenta, de modo visual, de la organización de elementos sobre el conocimiento que se crea y recrea al interior de las instituciones. Sin embargo existen algunas variantes de la noción de red en el estudio de los fenómenos sociales y el papel que juegan en ellos los conocimientos científicos. Según Arellano y Jensen (2006), en los trabajos sociologistas “las redes son asociaciones de actores sociales organizados en torno a objetos de estudio o artificiales; para los tecnistas las redes son conjuntos de elementos científico-técnicos relacionados que soportan las acciones sociales”.

De acuerdo con estos autores, apoyados en Tichit (1999), en el estudio de la actividad científica existe recientemente una noción de red relacionada con trabajos interdisciplinarios en los cuales especialistas en sistemas informáticos trabajan en alianza con científicos de las ciencias sociales, de tal manera que una serie de métodos considerados cualitativos permiten el tratamiento de datos asistidos en sentido cuantitativo por programas informáticos, como nuevas fuentes de significación.

Así es posible ver la estructura de redes de datos de distintas entidades expresadas cualitativa y cuantitativamente, a través de un esquema de relación de categorías descritas gráficamente; no sólo se descubren lazos de similitud entre actores, sino también sus respectivas relaciones, que indican su capacidad de producir asociaciones. Por supuesto son visibles los elementos que no influyen en la configuración de la red, que permanecen aislados.

Para esta investigación, entender la circulación de conocimiento en el estudio de caso, requiere el apoyo de una dimensión de las redes que no tiene mucho que ver con su estructura y morfología pero sí con los resultados de la interacción en términos de “formación de capital humano, mejora de productos y procesos, creación de nuevos valores en términos relacionales” (Lara, 2008: 25), además del papel colaborativo entre los componentes del campo de la investigación.



En tales sentidos, para conocer cómo se da el flujo del conocimiento desde el exterior y al interior de la institución es de utilidad conocer la red de relaciones laborales, que se constituyen en redes de información y conocimiento, en la medida que ellas transmiten información entre investigadores y alumnos, a través de la currícula de los programas, y entre investigadores pertenecientes a distintos grupos de investigación, aún más, cuando los distintos proyectos son variantes de un área específica. Así que se considera a los agentes de investigación como los elementos claves, que alimentan el flujo de conocimientos. Que transmiten el conocimiento tácito, en la dirección de proyectos de investigación y el conocimiento explícito en la función de docencia (Gaete y Vásquez, 2007; apoyados en Suárez, 2006).

En función de estos conceptos se concibe un análisis de las distintas participaciones de agentes de investigación que han ido conformando redes, sus características, su influencia (relacional) dentro de la planta de investigadores y de los tesisas, así como la medida en que dicha posición está determinada por el capital científico, económico y simbólico del agente de investigación.

Con apoyo de los trabajos de Gaete y Vásquez (2007), debido a las posibilidades permite contactar y conectar a distintos grupos entre sí, o unir a investigadores de forma indirecta con ciertos grupos de investigación, se considera que una de las características fundamentales de los investigadores de una institución es su participación paralela en otros proyectos de investigación. Incluso la existencia de estas elites podría dar lugar a lo que se conoce como *colegios invisibles*, que desarrollan su actividad investigadora bajo la influencia de un líder con un reconocido prestigio y una elevada productividad científica; no obstante que los integrantes generalmente conocen sólo a una parte de dicho círculo o red son influidos por los otros integrantes con los que no están conectados directamente, pero que contribuyen a establecer vías interaccionales, “anónimas e implícitas”, que hacen posible la circulación del conocimiento dentro de las organizaciones.

Continuando con Gaete y Vásquez (2007), estas fuentes relacionales entregan, en menor o mayor medida, atributos de poder e influencia a algunos investigadores (generando posiciones diferenciales), ya que pasan a ser facilitadores de información y conocimiento privilegiado. La idea fue identificar grupos, o individuos, cuyo capital social, más que formal, orienta el desarrollo y la circulación del conocimiento organizativo, con una calidad que estaría en función de la posibilidad de acceso a información, referente a entornos inaccesibles al individuo por sí solo.

En esta función de mediación en cuanto al acceso de oportunidades, se denomina conexiones *de puente* a las que logran conectar a los individuos con grupos distintos al de pertenencia. Así, las conexiones que tienden puentes hacia otros grupos constituyen una ventaja respecto de las posibilidades de acceso a información, ya que estos individuos alcanzan un volumen mayor de información al relacionarse indirectamente con un mayor número de personas, pero más importante aún, es la diversidad de los contactos, que garantiza de algún modo, que esa información no será redundante (Gaete y Vásquez, 2007).

Esta categoría nos permite observar cómo a través de la planta académica responsables de impartir los seminarios y de los directores de tesis se constituyen redes socioacadémicas, fundamentalmente en el manejo de los referentes bibliográficos que dan el sustento teórico-metodológico a las investigaciones que llevan a cabo los egresados para la obtención del grado. También, permite explicar uno de los mecanismos que han posibilitado que entre los profesores de educación básica de la entidad, se divulgue conocimiento de diferentes contextos, autores, obras, planteamientos, tiempos y latitudes, a través de los investigadores provenientes de instituciones nacionales que han participado en la planta académica del ISCEEM, y con ello en la orientación del proyecto de institucional.

Además de enunciar algunas de las redes, en esta categoría se integra la dimensión de difusión del conocimiento, en medios escritos (publicaciones) y en foros especializados de investigación educativa, como son los congresos

organizados por el Comie. Al igual que las otras categorías de análisis, la circulación de los productos de investigación también se observa en el marco histórico del ISCEEM.

## **CIERRE DEL CAPÍTULO**

En los tres puntos desarrollados en este capítulo establecimos, en el contexto del surgimiento y proliferación de los posgrados en educación, la serie de preguntas que se construyeron para el caso de los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, fundamentalmente las que se refieren a *las condiciones que han permitido la producción y circulación del conocimiento sobre la educación, y su relación con el desarrollo del campo de la investigación educativa y con las políticas nacionales de posgrado*; asimismo establecimos, con la revisión del debate en torno a lo que significa la investigación educativa, que ésta es un campo bourdiano, un microcosmos social autónomo, que obedece leyes propias, diferentes al mundo social que le rodea, pero esta independencia en cuanto a la producción y circulación del conocimiento se encuentra permeada por la intrusión de lógicas externas, criterios de eficiencia, comerciales, de control burocrático que amenazan las condiciones materiales en que puede desarrollarse.

Asimismo, partimos de que el *campo* se estructura por un conjunto de *subcampos* que corresponden a cierta distribución de distintas especies de capital (cultural, social, económico, simbólico), lo que se refleja en su capacidad de producción (Bourdieu, 2001). En cuanto al estudio de la institucionalización con apoyo en Dubet (2002:31) y para el caso de la investigación educativa en Gutiérrez (1999) y Chavoya (2006) definimos que tal proceso comienza cuando se crea el reconocimiento legal de los actores para participar “en los diferentes dispositivos formales de constitución de un debate público y de una escena política”, con la especificación de que cada caso cuenta con sus propios tiempos y contextos.

Consecuentemente, las categorías de análisis en esta investigación son tres: la producción de conocimiento educativo, las condiciones institucionales y la circulación del conocimiento educativo, en este sentido se plantea realizar un estudio de caso, en el cual se observarán los siguientes referentes empíricos: para la categoría de *producción*, se toman las tesis de los egresados de maestría y doctorado en tanto *productos* de investigación; en cuanto a la categoría *condiciones institucionales*, se establecieron como el referente empírico las condiciones marcadas por el Conacyt, a manera de requisitos mínimos para la actividad académica de un posgrado, a los cuales se añadieron indicadores de orden administrativa, académica, simbólica y valorativa: la seguridad gremial y laboral; la libertad para la toma de decisiones que afectan al propio trabajo: la formación de colectivos de trabajo y organización; las posibilidades de superación académica; las posibilidades de participar e intercambiar experiencias; la apropiada convivencia entre la estructura formal y burocrática con la academia; de acuerdo con Hirsch (1996).

Por último, la categoría *circulación*, se observa con los indicadores del flujo del conocimiento del exterior a través de la estructura de redes socioacadémicas que intervienen en el plan curricular y en la dirección de tesis. Asimismo, se observan las actividades de publicación del instituto y de participación en los congresos nacionales de investigación educativa, con ponencias de los investigadores. La construcción de la problemática y las categorías de investigación, dan pauta a realizar el análisis histórico sobre los estudios de posgrado en el país y la conformación del campo de la investigación educativa, el cual se aborda en el siguiente capítulo.

**CAPÍTULO II**  
**LOS POSGRADOS Y LA INVESTIGACIÓN**  
**EN MÉXICO Y EN EL ESTADO DE MÉXICO**



## **CAPÍTULO II. LOS POSGRADOS Y LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO Y EN EL ESTADO DE MÉXICO**

En el anterior capítulo se dio cuenta del proceso de problematización que condujo a la definición del problema a investigar y de las categorías de análisis, de lo cual deriva este capítulo que da cuenta del análisis histórico de dos ejes de conocimiento: los estudios de posgrado y el campo de la investigación educativa. En el primero se hace un recorrido del posgrado en México, el surgimiento y propagación de los posgrados en educación, así como de los dirigidos a los profesores de educación básica, ubicados en las decisiones de política sexenal para el desarrollo de la ciencia y de la educación.

Con respecto al segundo eje, sobre la conformación del campo de la investigación educativa en el país se muestran los inicios de la institucionalización y su posterior desarrollo donde se manifiesta la estructuración de redes para producir y circular conocimiento sobre la educación. En el mismo sentido, se examinan los dos ejes en el ámbito del Estado de México.

### **2.1. El posgrado en México, los posgrados en educación y para profesores de educación básica**

Los estudios de posgrado, en palabras de Valenti (1995), constituyen el vínculo entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada, por ello son el mecanismo principal de reproducción de las comunidades académicas de las elites científicas y profesionales y, un mecanismo de absorción del proceso científico y técnico mundial, además de jugar un papel importante en la

adecuación de los saberes y habilidades a las necesidades del desarrollo nacional y, por ende en el potenciamiento de la cultura nacional.

Continúa Valenti, los estudios de posgrado detonan los saberes generados, y su implicación clave en la competitividad internacional; como mecanismo de reproducción del capital humano. A la vez contribuyen en la valoración cualitativa de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología.

Y, seguramente pensando en un modelo de posgrado de competencia internacional, Valenti percibe los posgrados como exportadores de servicios educativos a través de sus estudiantes provenientes del extranjero (al retornar ellos a sus países afirman y promueven la ciencia y la tecnología), y como promotores del intercambio de personas, saberes y experiencias por los vínculos que se construyen entre profesores, profesores y alumnos y entre los mismos estudiantes (Valenti, 1995:84-85).

Sin embargo, en la vida real ¿qué ha sucedido con este nivel de estudios en el país?

### **2.1.1. Orígenes y crecimiento de los estudios de posgrado en el país**

Los estudios de posgrado en México tienen su antecedente en la Escuela Nacional de Altos Estudios\*, creada en 1909, institución que para cursar la maestría y el doctorado pedía como antecedente formal sólo el bachillerato; su finalidad era la formación de profesores para las escuelas normales y la enseñanza media, la investigación y la alta docencia (Barrón, 1982).

Pero el desarrollo de los posgrados en su versión actual, de post-licenciatura, es relativamente reciente, si se considera que el sistema educativo vivió un proceso de expansión y diversificación importante, –aunque siempre de

---

\* En 1925 esta escuela se transforma en Escuela de Graduados, que también otorga maestrías y doctorados con la finalidad de preparar profesores universitarios, difundir la cultura científica y coordinar la investigación (Guerrero, 1998).



manera insuficiente y restrictiva– frente a un acelerado periodo de crecimiento de la población, a partir de la década de 1960 (Noriega y Lechuga, 2009).

Tal proceso de expansión permitió aumentar la población escolar de menos de 6 millones de alumnos en 1960, a 22.7 millones en 1982, pero ese proceso resultaba insuficiente y piramidal, si se considera el aumento de las demandas y la mínima población que llegaba a la educación superior. En 1960, cursaban este nivel apenas 71 mil estudiantes, aproximadamente y se estaba aún en la batalla por universalizar la educación primaria. Para 1982, ese número se había elevado a cifras cercanas a 1.1 millones de estudiantes, no obstante se conservaba la estructura piramidal, esa cifra representaba menos de 5 por ciento del total de estudiantes (Noriega, 2000).

Esta dinámica del sistema educativo se genera en el contexto de un proyecto nacionalista, que prevaleció como dominante hasta antes de 1982. Y es aquí cuando también se perfila el crecimiento y conformación del que ahora podríamos llamar subsistema de posgrados en el país. Los estudios ubican sus orígenes en el periodo cardenista, en 1935, es entonces cuando se crean organismos para promoverlos y para realizar investigación.

En la década de 1970 para formar a los posgraduados se dependía, casi totalmente, de instituciones del extranjero: Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania (Arredondo *et al.*, 2006), especialmente. El Colegio de México, calculaba que de 1955 a 1965 el número de becarios en el país y el extranjero no excedía de 450 al año<sup>1</sup>, y al iniciarse 1970, sólo 13 instituciones nacionales ofrecían estudios de posgrado (Barrón, 1982).

Eran tiempos en que tener posgrado era un privilegio verdaderamente exclusivo. En las universidades, su mejor sitio de ubicación, pocos profesores eran

---

<sup>1</sup>El Colegio de México. 1967, *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*.

posgraduados, muchos de ellos ni siquiera eran titulados de licenciatura (Arredondo, 1998, 2006; Castrejón, 1982; Wuest y Jiménez, 1998).

Como lo han expuesto estos y otros investigadores del tema, el desarrollo de los estudios de posgrado en el país ha estado supeditado a las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología, provenientes de la SEP, la ANUIES, y posteriormente del Conacyt.

Aunque se diseñan políticas específicas para el nivel de posgrado, las políticas de educación superior afectan al posgrado puesto que en nuestro país, como otros de América latina, las universidades han tendido a ser “universidades de las profesiones”, y crean en consecuencia dentro de su estructura académica el posgrado como un cuarto nivel, un ciclo posterior a la licenciatura (Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries, 2003: 33); además por lo regular, el posgrado se encuentra físicamente en las instituciones de educación superior, forma parte de ellas, sin éstas no puede entenderse el posgrado en general, ni mucho menos los posgrados en educación o los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica.

En 1970 sólo 13 instituciones ofrecían estudios de posgrado en el país. No existía en esta década de 1970 un diseño de política nacional de posgrado que estableciera prioridades o procedimientos que estimularan su desarrollo (Guerrero, 1998: 164).

A partir de entonces empezaron a proliferar los posgrados. Crecimiento que tenía que ver con el desarrollo de los niveles educativos antecedentes, mencionado en párrafos arriba, y con las características del modelo de desarrollo del país y las necesidades de política gubernamental de los sexenios de Echeverría Álvarez (1970-1976) y de López Portillo (1976-1982), las cuales alentaron el surgimiento de instituciones y la expansión de las ya existentes (Weiss, 1999).

El acelerado crecimiento del sistema educativo y la incorporación masiva a la docencia de los recién egresados de licenciatura, a las instituciones y

programas creados en las décadas de 1960 y 1970, generó necesidades de capacitar al personal académico y administrativo y de profesionalizar la docencia, tanto en procesos de formación pedagógica como en estudios de especialización y actualización de contenidos, aquí apareció la investigación como tarea determinante y el incremento de la demanda de estudios de posgrado (Wuest y Jiménez, 1990).

Esas fueron las bases para insertar a los docentes en las instituciones de educación superior; los estudios de posgrado eran un modo importante para lograr una carrera académica, lo cual significó una de las principales causas de su expansión y de sus repercusiones: procesos de institucionalización incipiente, inserción docente débil o precaria, falta de tradición en investigación, continuidad con el pregrado, y ausencia de planeación y de vínculos con las políticas nacionales de investigación (Wuest y Jiménez, 1990).

En esa década de 1970, como lo señala Noriega (2000) vivíamos ya los vaivenes de la economía y se avizoraba el quiebre de las finanzas públicas, pero también nos cobijaba el auge petrolero, en ese contexto, el impulso a la educación superior y la investigación conoció el límite de sus mejores años, en esa década se crearon un gran número de instituciones nuevas relacionadas con la investigación educativa: el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud, el Centro de Experimentación para el Desarrollo de Formación Tecnológica, el Centro de Didáctica e la Universidad Iberoamericana, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Centro para el Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Colegio de Bachilleres, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, las escuelas nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, la Fundación Javier Barros Sierra, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, y la Universidad Pedagógica Nacional (Weiss, 1998).

A raíz del cambio del modelo de desarrollo nacional, posterior a la crisis económica y financiera de 1982, los presupuestos educativos se contrajeron y con ellos los salarios y la creación de empleos; con la reducción de las fuentes de trabajo se incrementaron las exigencias de mayor escolaridad para los egresados de la época de expansión de la licenciatura (década de 1970), con estos factores la matrícula de estudios de posgrado pasó de 5 mil 753 alumnos en 1970, a 39 mil 505 en 1988 (Guevara, 1989:4).

Si bien ya existía el Conacyt, desde 1971, y a finales de la década de 1970 se contaba con apoyo gubernamental para la formación especializada, se dependía del extranjero para la formación en el nivel de posgrado, tal como se observa en las becas concedidas por este organismo de 1971 a 1983, para financiar estudios en Estados Unidos, Francia e Inglaterra (Tinajero, 2005).

Los programas de posgrado en el país fueron apareciendo de manera desorganizada y sin ajustarse a algún plan de desarrollo, más bien impulsados por la demanda y en respuesta, en la mayoría de los casos, a problemas locales, específicos y a decisiones coyunturales y hasta azarosas; funcionaban con base en elementos desarticulados y dispares (Barrón, 1982; Benítez, 1982; Domínguez, 1982; Flores, 1982; Servín, 1982).

En esa década de 1980, se empezaron a ensayar esfuerzos de planeación de la educación superior y a diseñar planes para el desarrollo científico y tecnológico que lograron articularse, al menos en el discurso y en la formalidad.

Con esos objetivos, el Conacyt, en colaboración con la SEP, elaboró tres diagnósticos (1984, 1987, 1989) sobre la calidad de los estudios de posgrados en el país; se evaluaron los mismos aspectos en 21 áreas de la ciencia. Sus resultados se publicaron y las instituciones estuvieron en posibilidad de conocer la valoración que se hacía de sus programas y de fundamentar las acciones para superar sus problemas.

En esos diagnósticos aparecía como problema persistente, la dispersión disciplinaria de profesionales y posgraduados, que era resultado a su vez de la

ausencia de criterios regionales para planear y adecuar los procesos de formación de recursos humanos a las condiciones locales. La alternativa fue proponer la integración de programas regionales y nacionales y articular los esfuerzos del sistema educativo para aprovechar más las potencialidades de la infraestructura ya instalada (Aguado, 1989:7).

En las circunstancias de crisis económica nacional esos objetivos no se lograron de momento, pero si se fueron perfilando necesidades y estrategias que, posteriormente, en la década de 1990, apoyaron las posibilidades de crecimiento, control y reestructuración de los posgrados.

Hasta antes de la década de 1990, el Conacyt, tal como lo expresa Tinajero (2005), no era una instancia que influyera en el diseño de las políticas nacionales para la investigación y posgrado, pero tal irrelevancia cambió en 1991.

### **2.1.2. Políticas recientes de los posgrados en el país, de 1991 a 2006**

El desarrollo del posgrado en la última década del siglo pasado, fue el resultado de al menos cuatro componentes: 1) las necesidades surgidas del ya consolidado subsistema de educación superior; 2) los efectos de la política educativa centrada en la calidad, 3) el desempleo, a partir de la crisis económica de 1982 y, 4) la apertura del país hacia el exterior, propiciada por los procesos de la globalización y la integración de nuestro país al TLC, en el intento de México de reducir las brechas existentes frente a sus socios comerciales, en el ámbito de los recursos humanos y su calificación.

A inicios de esa década, de 1990, se comenzaron aplicar políticas para los posgrados, que apoyaban su reorientación, para responder a exigencias y parámetros que suponían una mejor calidad y eficiencia.

Una de las estrategias puestas en marcha en 1991 para avanzar en esos objetivos, fue la creación del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2000), en el cual se inscribirían los programas

nacionales de calidad, formativos, rigurosos, con alto nivel académico. Para ingresar y permanecer en ese Padrón, los programas de maestría y doctorado habrían de estar orientados a la investigación y cumplir con una serie de requisitos diseñados por el mismo Conacyt, a cambio de obtener financiamientos adicionales para sus programas.

La cantidad de posgrados registrados en el Padrón, en 1991, fue de 424 programas que equivalía a 25 por ciento del total de 1 mil 689 programas existentes en ese año, según cifras de Conacyt (2002). Sin embargo, observa Tinajero (2005) la oferta de posgrados siguió en expansión, pero no así la proporción de aceptados, por ejemplo en el ciclo 1997-1998 eran 2 mil 411 programas y sólo 471 (20 por ciento) fueron aceptados, además los programas condicionados fueron en aumento, lo que significó el reconocimiento de la calidad pero la decisión de fomentar el proceso de mejora continua. En el año 2000 el padrón se redujo a 406 programas.

Las obligaciones más importantes que debían ser cubiertas en relación con el personal académico y las condiciones de operación, eran: contar con una plantilla de profesores de tiempo completo de base, con doctorado y pertenencia al SNI, con amplia trayectoria en investigación y con publicaciones, así como disponer de la infraestructura material y tecnológica indispensable. Mantener una tasa de titulación adecuada y, en el caso de los posgrados tecnológicos, la existencia de vínculos con la industria.

Estas exigencias esencialmente se mantuvieron en el año 2001, en el Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado (PNFP) (2001-2006), con algunas variantes, por ejemplo se dio cabida no sólo a los programas orientados a la investigación si no también a los de maestría orientados a la profesionalización.

De acuerdo con ese Programa, la maestría con orientación profesional se dirige a ampliar los conocimientos de una especialidad, campo o disciplina y habilita al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. En este plan, los alumnos de estos posgrados participarán durante su

formación, en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial y al término desarrollarán proyectos con características similares.

Otra variante, en este periodo 2001-2006, fue el cambio de nombre del padrón, ahora se llamaría Padrón Nacional de Posgrado (PNP), pero que registraría dos categorías de programas consolidados: los *Competentes a Nivel Internacional* y los de *Alto Nivel*.

El segundo componente del PNFP es el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop) cuyo objetivo ha sido el impulsar la mejora continua de los niveles de especialidad, maestría y doctorado para lograr su registro en el PNP, y a la vez ampliar las capacidades para el desarrollo científico, humanista y tecnológico. Para 2005, estaban registrados en el Padrón, 340 programas y en el Pifop 382. De ellos sólo 5 por ciento y 9 por ciento, respectivamente, correspondían a las universidades particulares.<sup>2</sup> Y en estos avances, la evaluación ha adquirido ya carta de naturalización en el sistema educativo y en estos niveles.

Al respecto de esta normatividad, no obstante que se reconoce la necesidad de su existencia, diversos investigadores han criticado (Valenti, 1995:91; Pradilla, 2002:43) la estrategia del Conacyt: sesgada a lo empírico y formalista, con ausencia de criterios cualitativos referidos al contenido de los programas o a la calidad de los productos de la investigación, con lo cual se corre el riesgo de que se rutinice la evaluación por requisitos, limitándose los posgrados a elevar la eficiencia terminal y a buscar las mejores formas de presentación de los informes en desmedro de la consecución y continuación de los niveles de calidad.

En cuanto al énfasis puesto en la evaluación, se prevé por algunos autores que

la diferenciación salarial que se estableció para los profesores del sistema educativo superior, por la vía de la superación académica y la productividad científica y el énfasis en la carrera académica, van a generar una demanda

---

<sup>2</sup> [http://www.conacyt.mx/Posgrados/Convocatorias/2006/2001\\_PFPN.pdf](http://www.conacyt.mx/Posgrados/Convocatorias/2006/2001_PFPN.pdf).

mayor, no sólo por los estudios de posgrado sino por los títulos. Lo que puede reforzar la presencia de la orientación escalafonaria en el desarrollo de los posgrados, que se puede articular con gran facilidad a la preocupación, por lo demás legítima, de lograr mayor eficiencia y eficacia en el funcionamiento y la conclusión de los estudios de posgrado, a lo cual contribuirá el hecho de que las nuevas condiciones de la economía exigen profesionistas actualizados en conocimientos, versátiles y con capacidades y habilidades para obtener información y procesarla, así como para aplicarla a la solución de los múltiples problemas que se presentan tanto en el campo laboral como el profesional. De ahí que la orientación credencialista se modificará y operará una mayor presión por parte del mercado laboral extrauniversitario por programas de formación que brinden conocimientos actualizados, a la vez que habiliten a los egresados en el manejo e intercambio de la información internacional (Valenti, 1995:87).

En opinión de Díaz-Barriga (2000) este sistema de evaluación deja de lado aspectos sustantivos que

atañen al desarrollo intelectual de maestros y estudiantes y el papel que juegan en la generación de conocimiento educativo a mediano plazo. [...] Es significativo que ninguna de las aproximaciones para evaluar programas de posgrado en educación estudien la problemática sobre el grado en que pueden formar intelectuales [en la idea de que un intelectual] puede realizar con originalidad y brillantez la tarea del [investigador] sobretodo cuando el oficio de investigador se restringe a la aplicación más o menos rígida de formas establecidas de trabajo [...] no deja de ser una actividad ordenada, lógica y coherente, pero sin la chispa que da la aproximación intelectual (Díaz-Barriga, 2000:126).

De aquí se desprende, que no basta con que los posgrados tengan un núcleo básico de profesores y que se eleve su eficiencia terminal, ello es una condición necesaria, sin embargo, también es indispensable que la organización académica que sustenta el posgrado reúna las siguientes cuatro características: a) conocimientos competitivos y actualizados, b) mecanismos regulares de interacción con instituciones académicas y también con empresas e instituciones, es decir una interacción sistemática con los actores que enfrentan los problemas, c) proceso y mecanismos periódicos de evaluación, estudios de egresados (su ubicación laboral, su desempeño profesional), conocimiento de los mercados



profesionales, reflexión sobre los avances y rezagos de las disciplinas (en los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos), estudios sobre la opinión de los empleadores respecto de las necesidades presentes y futuras de formación profesional avanzada (Valenti, 1995:90-91).

Aunada a tales observaciones se encuentra la postura (Díaz-Barriga, 2006) que sostiene que los criterios de formulación del Padrón Nacional del Posgrado, que son los mismos de su anterior versión, el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, privilegian la formación de científicos (en el mismo sentido que el SNI), en detrimento del desarrollo profesional; plantean a manera de concesión el reconocimiento de maestrías orientadas a la profesionalización, cuyo desarrollo se acota por indicadores de evaluación que son una adaptación de los indicadores marcados para la perspectiva de investigación, en cierto sentido son los que hacen, los que orientan la evaluación, pero en última instancia reflejan una concepción de la evaluación y una concepción del posgrado, de su sentido y su para qué.”

La idea que se plantea es que, cuando se establece la dicotomía, ambos tipos de programas deben distinguirse por sus indicadores, unos para los que se orientan a la investigación y otros para la formación. A manera de ejemplo, expone el caso de los Estados Unidos donde se reconoce una doble vía para la formación en los posgrados, una que se imparte por universidades reconocidas por su orientación a la investigación y, la otra, impartida en programas profesionalizantes que ofrecen instituciones que cumplen otra función social.

Asimismo, Díaz-Barriga (2006) argumenta la necesidad de que el Conacyt reconozca la utilidad de la función social de los programas para la formación profesionalizante, lo cual no se contrapone con que se identifiquen mecanismos que mejoren la calidad de la oferta de estos estudios:

En el caso de los posgrados orientados a la investigación, quizá no es factible modificar los indicadores, aunque es necesario limitarlos a lo sustantivo, mientras que en el caso de los posgrados de orientación

profesional es indispensable conformar indicadores acordes a sus características.

[...] pero por otra parte, también se requiere darle contenido a la expresión pertinencia social tan utilizada en la política educativa. Pertinencia social que atañe a lo que permite resolver grandes problemas a nivel nacional, algunos de los cuáles guardan una estrecha relación con la investigación, mientras que otros se refieren al dominio experto de un ámbito profesional.

De esta postura se desprende, en concordancia con Díaz Barriga, que el país requiere de programas de posgrado (Maestría y Doctorado) claramente orientados a la investigación y/o desarrollo profesional. Pero los criterios del desarrollo profesional se deben construir desde la sociología de las profesiones y no desde el sistema de evaluación de la investigación.

Al mismo tiempo, Díaz-Barriga (2006) apunta la necesidad de profesionalizar a los docentes de todos los niveles:

Sólo habría que tener claro que si el país quiere un sistema educativo de calidad se debe ofrecer opciones de formación en posgrado (maestría y doctorado) no sólo a los profesores de enseñanza media superior, sino a los profesores de primaria, secundaria y educación superior. El reto es enorme sólo en educación primaria se encuentran 800 mil profesores, en secundaria 550, en educación superior 220 mil. En Estados Unidos existen programas de liderazgo educativo orientados para profesores de primaria (Díaz-Barriga, 2006).

Agrega Díaz-Barriga (2006:8), que la proliferación de muchos programas que no garantizan la mínima calidad, tienden a reproducir la lógica de los programas de investigación y abandonan la perspectiva profesionalizante que debiera fortalecerse desde las necesidades del desarrollo del país, en el marco de la globalización.

Sobre este planteamiento, en alusión particular a la modalidad de doctorado, Porter (2007) opina que el modelo utilizado como referencia por los promotores de la actual política (ANUIES, SECYC, Conacyt), corresponde al primer mundo, distante de nuestras necesidades y posibilidades locales, por lo que se debería “redefinir el concepto de calidad, o de excelencia, medido con varas nuestras y no con báculos ajenos” (Porter, 2007: 151), con lo cual hace referencia a la viabilidad de diseñar un modelo de doctorado en el que se asuma nuestra

realidad tercermundista con sus carencias de recursos humanos y materiales, sus condiciones demográficas, sus perfiles de profesorado y de estudiantado, y en el que “será necesario echar mano de los recursos regionales (redefiniendo este concepto como *región académica*, liberándola de la geografía), haciendo eficiente uso de las potencialidades de la informática y de nuestra histórica y cultural capacidad de armar redes de sobrevivencia y apoyo mutuo” (Porter, 2007:154).

Hacer un balance de la situación actual de los posgrados y los efectos de las políticas impuestas, quizás aun, en la actualidad, resulte prematuro (Arredondo *et al.*, 2006), pues los procesos que se han emprendido son de larga maduración. Pero se advierte que hoy estos niveles están más regulados y parecen consolidarse siguiendo las directrices marcadas por las políticas, con sus claros y oscuros. El camino recorrido por ese nivel, del que aquí sólo hemos marcado algunos momentos y rasgos muy gruesos, sirve como telón de fondo para comprender también el desarrollo de los posgrados en educación dirigidos al magisterio, de cuya historia nos ocupamos más adelante.

### **2.1.3. Los posgrados en educación**

Los posgrados en educación tienen una historia particular y sus orígenes están vinculados a las necesidades de las instituciones por formar a sus profesores, especialmente en el ámbito universitario, debido a que la incorporación acelerada e improvisada de ellos exigía tratamientos y estrategias para su formación pedagógica.

Esos posgrados surgieron, en su mayoría, al interior de las universidades y, por lo general, ofrecían estudios de maestría, los doctorados eran casi inexistentes en este campo. A finales de la década de 1970, ya se encontraban registradas 19 maestrías en educación, en instituciones universitarias, que según los estudios de Ezpeleta y Sánchez (1982) agrupaban:

- programas generales, que eran cinco (UNAM en el DF, UM en Monterrey, UAC en Saltillo, DIE en el DF, y UIA en el DF), operaban en un amplio espectro del campo educativo, hacia la formación en el campo de la docencia en general;
- programas especiales, también eran cinco (UA en Puebla, UNAM en el DF, DIE en el DF, CREFAL en Michoacán y UANL en Monterrey), se ocupaban de alguna de las ciencias de la educación o de algún problema educativo específico;
- los programas de enseñanza superior que se conformaban por nueve maestrías dedicadas a la formación de docentes de ese nivel (UAG en Jalisco, UNAM en el DF, UANL, ULS en el DF, UAS en Sinaloa, UR en Monterrey, CIIDET en Querétaro, UAQ en Querétaro, UAA en Aguascalientes), contaba con el mayor número de matrícula.

La mayor parte de estos programas (69%) correspondía a servicios públicos y el resto eran privados. Un mayor número de ellos se ubicaban en el DF, pero de ellos solamente dos se orientaban más hacia la investigación educativa, mientras que pocas entidades contaban con algún posgrado en educación y los existentes se encauzaban preferentemente hacia la docencia (Ezpeleta y Sánchez, 1982), para responder a las necesidades derivadas de la expansión del nivel superior, como hemos apuntado antes.

En la década de 1980, en el campo de las ciencias de la educación la proliferación de posgrados se hizo más notoria; no obedeció a la maduración de la disciplina educativa como una evolución natural del campo de educación (Díaz Barriga, 2002:128) sino a la presión ejercida por la política salarial, por la devaluación de los certificados para asegurar niveles de ingreso, por la facilidad de cursarlos e insertarse con mayores posibilidades de éxito en el mercado de la docencia (Díaz Barriga, 2000; Moreno, 2000; Soria, 2000).

Los posgrados en educación han compartido los mismos problemas de los posgrados en general: aparecen de manera dispersa y desordenada, constituyendo un conjunto improvisado y desarticulado, a decir de la OCDE-CERI (2004).

Moreno (2003:14-18), a manera de marco general problemático, compartido por los posgrados de educación, explica las preocupaciones de la comunidad de investigadores y autoridades participantes en el Congreso Nacional de Posgrado de 2002 acerca del posgrado en el país en los rubros de: la calidad, la pertinencia, la competitividad, la eficiencia terminal, la distribución de la oferta de programas, y la vinculación con el mercado de trabajo. Pero hace notar algunos factores que más demandan atención:

a) La forma de expansión reactiva y masiva en que se han desarrollado los posgrados en educación. Mientras que la matrícula en el posgrado nacional se triplicó en la última década [1990], en el caso de los posgrados en educación el número de estudiantes se cuadruplicó, pero no sólo eso, en el ámbito de estos posgrados parece haberse acentuado de manera especial ese surgimiento de pequeños establecimientos no universitarios sostenidos por las cuotas de sus alumnos, dedicados exclusivamente a ofrecer programas (muchos de ellos de baja calidad y costo).

b) La identidad difusa. Un buen número de posgrados en educación sobre todo los que parten de la característica señalada en el párrafo anterior, presentan rasgos que por su imprecisión en propósitos, vaguedad en diseños curriculares y multiplicidad de formas de operación, los hacen aparecer como un universo sin una identidad claramente definida. A esta situación contribuye, además, el hecho de que los posgrados en educación se han convertido en alternativa de formación a la que recurre por decisión académica o estratégica, por deseo propio o por inducción institucional, todo tipo de profesionales, tengan o no antecedentes de formación en el campo de la educación.

c) La falta de criterios que permitan distinguir si la atención a ciertas necesidades de formación continua demanda acciones de actualización o bien puede ser razón para el surgimiento de un posgrado. [...]

d) La acentuación del problema de la eficiencia terminal. En los datos del Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior recuperados por la SESIC (2001), se evidencia que más de la mitad de los posgrados en educación no reportaron un solo titulado en el periodo 1997-2001 y que dos

terceras partes de las instituciones donde no se reportaron titulados son particulares. [...]

e) La escasa vinculación con prácticas educativas que caracteriza a un buen número de posgrados en educación. Aunque muchas veces el diseño curricular de los programas refiere una orientación a prácticas específicas como evaluación, planeación, gestión, docencia, etcétera, es común que en ellos se ofrezca una formación general centrada principalmente en la revisión de planteamientos teóricos.

Las situaciones descritas válidas para el posgrado nacional y en particular para los posgrados en educación conducen a que el año 2002, de los 271 programas de maestría en educación existentes en el país sólo 11 están reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado del Conacyt, y de los 34 programas de doctorado sólo cuatro pertenecían a ese padrón (OCDE-CERI, 2004), una realidad que tenderá a reproducirse mientras prevalezcan las condiciones de desarrollo social y educativo y que las políticas de posgrado establecidas desde la década de 1990 promuevan no un sistema de posgrado nacional sino la consolidación selectiva de programas y con ello la agudización de diferencias entre los programas.

#### **2.1.4. Los posgrados para profesores de educación básica, década de 1970**

En la historia del normalismo, aun en la década de 1970, pesaban dos factores clave: 1) los estudios normalistas no eran de nivel superior; y, 2) la expansión de la educación básica de las décadas 1960 y 1970 condujo a la ampliación y diversificación de las normales y a la incorporación de personal docente sin la formación académica adecuada (SEP, 2003). No obstante los grados de maestro y doctor ya se extendían en el ámbito de la profesión normalista.

- Maestrías y doctorados sin licenciatura, para normalistas

La Escuela Normal Superior de México, ubicada dentro de la UNAM hasta 1934, fue creada, en papel, por Justo Sierra desde 1881, pero empezó a funcionar en 1910.

Su objetivo era “formar profesores y sabios especialistas”, pero a decir de Weiss (1997:282) entonces sólo formaba directores e inspectores escolares. En 1926 por decreto la SEP señala la necesidad de que los docentes de secundaria obtuvieran algún grado de los que ofrecía esta institución, o algún título universitario.

Después de haberse otorgado la autonomía a la UNAM, en 1929 y hasta 1934, la Escuela Normal Superior seguía integrada a ella, aún la SEP consideraba que “la Universidad Nacional era la institución formadora de docentes y que dotaría a las escuelas secundarias de maestros” (Pérez, 2002:599).

En 1942, la Ley Orgánica de Educación Pública denomina Escuela Normal Superior al instituto de preparación del magisterio fundado por Lázaro Cárdenas en 1936 para sustituir a la antigua Normal Superior. La nueva Normal Superior además de formar maestros de enseñanza media tenía el cometido de especializar a maestros de escuelas secundarias, de educación industrial, de educación normal y de bachillerato. “Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de cuatro años para alcanzar los grados de maestro y doctor en pedagogía” (Pérez, 2002:601). Esto estudios superiores se impartían a normalistas graduados, bachilleres o personas con estudios docentes, pero con una experiencia docente mínima de cuatro años.

En 1946 se emite el primer reglamento de la ENSM, en el cual ésta quedó organizada por especialidades. Al término de los estudios y cumpliendo el requisito de examen profesional se otorgaba el grado de maestro en la especialidad cursada. También de acuerdo a este reglamento en 1952 se iniciaron los cursos de doctorado en pedagogía (*Ibidem*).

- Maestrías poslicenciatura, para normalistas

Si bien, fue hasta 1984 que los estudios normalista se elevan a nivel licenciatura por Decreto Presidencial, y quedan facultados sus egresados para cursar niveles

de posgrado, ya en la década de 1970 existieron programas de posgrado poslicenciatura diseñados para profesores.

En la década de 1970, se dan dos fechas para decir que legítimamente se inició la oportunidad para los normalistas de cursar posgrados poslicenciatura: en 1978 con la promulgación de la Ley que crea a la UPN y en 1975 como consecuencia inmediata de los resolutiveos emanados de la Asamblea Plenaria del Conalste, realizado en Chetumal en 1974, los cuales funcionaron como base para que la SEP creara el nivel de licenciatura para preescolar y primaria dependiente de la DGN (1975) y consecuentemente diera las posibilidades de acceder a estudios de posgrado, fue entonces cuando surgieron las primeras oleadas de maestrías para normalistas (Maya, 2006)

En la Escuela Normal Superior de Nuevo León “Profesor Moisés Sáenz Garza” se registra en 1977 (Maya, 2006) el primer esfuerzo de las normales por legitimarse como educación superior, integrando en su estructura las funciones de docencia, investigación y extensión, lo cual sucedió una vez que se ubica a los estudios normalistas en el nivel superior dentro de la Ley Federal de Educación de 1973.

En congruencia con tal disposición legislativa, dicha Normal de Nuevo León crea el Centro de Investigación Educativa y la Escuela de Graduados con lo cual a la formación disciplinaria de la maestría se sumaba la investigación, a través del interés por formar profesores investigadores.

Como se apuntó antes, se ha debatido la factibilidad de formar profesores investigadores, si bien este tema se aborda en otro apartado, en principio es importante recordar que las escuelas normales de provincia en la década de 1970, dados los factores históricos que marcaban su propio desarrollo, y el desarrollo de la educación y la investigación científica en el país, no estaban en posibilidad de resolver el problema de reunir una planta docente adecuada al nivel de posgrado, que se responsabilizara de formar para la investigación a sus estudiantes,



problemática que entonces ni siquiera el sistema universitario tenía resuelta aun para su nivel de licenciatura.

Con ese interés por la investigación, la Normal Superior de Nuevo León tuvo en sus maestrías como docentes invitados a investigadores de la UNAM y de otras instituciones de educación superior, que ya entonces eran reconocidos, tales como Margarita Noriega, Graciela Hierro, Adriana Puiggrós, Libertad Menéndez, Enrique Moreno de los Arcos. Lo anterior calificó a esas maestrías como de “mucho nivel”, les dio reconocimiento e incrementó la demanda, lo que trajo como efecto su propagación en el norte del país (Maya, 2006).<sup>3</sup>

Esta primer oleada de maestrías estaban encaminadas a especializar a los profesores en una disciplina concreta. Además de la impartida por la Normal Superior de Nuevo León, destacan las impartidas por las normales superiores estatales de Coahuila, Durango, Tamaulipas y Yucatán. Las maestrías de esta oleada<sup>4</sup> continuaban impartándose hasta el año 2000.

Si bien estas maestrías eran profesionalizantes en el sentido de especializar al maestro en una disciplina, también tenían entre sus objetivos el diseño de alternativas para la solución de problemas de su nivel educativo y especialidad, pero además, la formación de profesores investigadores, como ya se mencionó antes; consideraban como base de su orientación la investigación educativa.

---

<sup>3</sup> Resultado de una encuesta de opinión realizada en 1979 por la Academia de la Investigación Científica (Servín 1982:125). Al respecto se señalaba entonces (Servín, 1982) que en los requerimientos mínimos de calidad para el posgrado el papel de los profesores invitados ha de ser complementario y condicionado a estancias que impliquen ciclos completos de trabajo con los alumnos, y su proporción con respecto a los profesores de planta debe ser mínima. No obstante sería importante conocer cuál fue el influjo que la participación de los mencionados investigadores tuvo en un posible proceso de institucionalización de la investigación educativa en esos posgrados.

<sup>4</sup> Catalina Olga Maya Alfaro, en su tesis de doctorado de la UPN (2006), al organizar la información referente a las maestrías, utiliza el término “oleada” para referirse al “conjunto de tendencias de formación para el magisterio, de acuerdo a las orientaciones que expresen las intencionalidades curriculares de estos programas [...] se observan en cada oleada tres momentos: inicio, aceleración y desvanecimiento, lo que da cuenta de la dinámica del fenómeno” (Maya, 2006:55).

## CUADRO 2

### MAESTRÍAS PARA NORMALISTAS 1977-1982

ENTIDAD FEDERATIVA/ INSTITUCIÓN	AÑO	NOMBRE DEL PROGRAMA
<b>Nuevo León / Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza”</b>	<b>1977</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Educación Media con Especialidad de Ciencias Biológicas</li> <li>2. Maestría en Educación Media con Especialidad de Ciencias Sociales</li> <li>3. Maestría en Educación Media con Especialidad de Física y Química</li> <li>4. Maestría en Educación Media con Especialidad de Idiomas</li> <li>5. Maestría en Educación Media con Especialidad de Lengua y Literatura Españolas</li> <li>6. Maestría en Educación Media con Especialidad de Matemáticas</li> <li>7. Maestría en Educación Media con Especialidad de Pedagogía</li> <li>8. Maestría en Educación Media con Especialidad de Psicología y Orientación Vocacional</li> </ol>
<b>Tamaulipas / Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1979</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Educación con Especialidad en Ciencias Sociales</li> <li>2. Maestría en Educación con Especialidad en Ciencias Biológicas</li> <li>3. Maestría en Educación con Especialidad en Español</li> <li>4. Maestría en Educación con Especialidad en Matemáticas</li> <li>5. Maestría en Educación con Especialidad en Pedagogía</li> <li>6. Maestría en Educación con Especialidad en Psicología y Orientación Educativa</li> <li>7. Maestría en Educación con Especialidad en Idiomas</li> <li>8. Maestría en Educación con Especialidad en Educación Especial</li> <li>9. Maestría en Educación con Especialidad en Física y Química</li> </ol>
<b>Coahuila / Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1980</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Pedagogía</li> <li>2. Maestría en Historia</li> <li>3. Maestría en Letras Hispanoamericanas</li> <li>4. Maestría en Planeación y Administración Educativas</li> </ol>
<b>Nayarit / Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1980</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Pedagogía</li> </ol>
<b>Durango / Escuela Normal Superior de La Laguna</b>	<b>1980</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en la Educación Media en la Rama Pedagógica</li> </ol>
<b>Estado de México/ * Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México</b>	<b>1981</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Investigación Educativa</li> <li>2. Maestría en Administración Educativa</li> <li>3. Maestría en Psicología Educativa</li> </ol>
<b>Yucatán/ Escuela Normal Superior de Yucatán</b>	<b>1982</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestría en Matemáticas</li> <li>2. Maestría en Ciencias Sociales</li> <li>3. Maestría en Psicología y Orientación Vocacional</li> <li>4. Maestría en Educación Especial</li> </ol>

Fuente: Maya Álfaro, C. Olga (2007) “Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores”, Tesis doctoral, UPN-Ajusco. Excepto los datos\* obtenidos del ISCEEM (1983).

Se pretendía cubrir los objetivos curriculares a través de modalidades de estudio impulsadas por la DGN: trabajo a distancia, curso directo y trabajo terminal; en

sábados y domingos y en vacaciones de verano, debido a que los profesores trabajan los días hábiles de la semana durante todo el año.

Entre 1977 y 1980, existieron 21 maestrías de esta oleada, con enfoque disciplinario (ver cuadro 2). Aclara Maya (2006) que en la apertura de estos programas de maestría fue decisiva la negociación del grupo promotor con la organización sindical.

La segunda oleada de maestrías en las normales de los estados que registra Maya (2006) se originó en 1980, se trata de maestrías con una orientación generalizada en educación, pedagogía y ciencias de la educación; también hacían incapié en la investigación como estrategia prioritaria para la formación profesional. De 1980 a 1982 se registran los programas de maestría en Pedagogía en las normales superiores de Nayarit, Coahuila y Yucatán.

En el caso de Nayarit, la maestría se abrió por un grupo de la elite burocrática de la SEP y del SNTE para quien el posgrado significó “la alternativa de profesionalización para reposicionarse de un amplio sector de maestros”, ante la pretensión de la política educativa de limitar el incremento de la matrícula de las escuelas normales.

En 1981, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) abre tres programas de maestría: en Administración Educativa, en Psicología Educativa, y en Investigación Educativa.<sup>5</sup>

De acuerdo con el registro de la SEP, analizado por Maya (2006), en total, en el país, hasta 1982 existieron 30 programas de maestría para los normalistas: 27 programas ofrecidos por la escuelas normales superiores estatales y tres por el ISCEEM.

Por otra parte, a finales de la década de 1970, para los profesores de educación básica se instituyó una opción más de desarrollo académico con la apertura de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1979, que posteriormente

---

<sup>5</sup> El ISCEEM surge en 1979 es una institución creada por el gobierno estatal, pero inicia sus funciones hasta 1981 con el ofrecimiento de los programas aludidos.

ofecería especializaciones, maestrías y doctorado; dirigida y pensada para los maestros de educación básica, con particulares e trascendentales aportes y desarrollo en campos didácticos y pedagógicos que no cubren otras instituciones, tales como la educación indígena y la de adultos.

Con respecto al proyecto UPN, se ha investigado el proceso que lo originó, su significado político, académico, laboral tanto para la SEP como para el SNTE (Moreno, 2007; Pescador y Torres, 1985; Fuentes-Molinar, 1979) al parecer tal proyecto se aceptó por la SEP y por el SNTE, sin embargo, para uno representaba el mejoramiento profesional y la movilidad social del magisterio a través del credencialismo, mientras el SNTE miraba el control político del magisterio y la reivindicación gremial mediante la creación de cuadros incondicionales formados en la UPN. Para el Estado como órgano de control político existió preocupación de orden técnico-académica por elevar la formación y desempeño profesional magisterial, mediante la formación del aparato educativo. "Por eso, el sector no magisterial que ocupa la dirección de la SEP verá en la UPN una oportunidad para inducir modificaciones en la formación del maestro, rompiendo el monopolio técnico del normalismo para crear un tipo de personal funcional con la política modernizadora de la cultura que promueve el Estado" (Fuentes Molinar, 1979:93).

En otras palabras:

Mientras el proyecto SNTE trató de controlar la UPN como un medio para incrementar su poder, obtener ganancias políticas y tener mayor capacidad de negociación, los objetivos académicos, intelectuales y culturales del proyecto fueron claramente una prioridad secundaria. En contraste la visión de la SEP pugnaba por la profesionalización del magisterio como medio para mejorar la calidad de la educación en México y además se proponía la concepción de una institución original, diversificada y de alta excelencia académica a cargo del entrenamiento docente. Brevemente puede ser dicho que el objetivo principal de la organización sindical fue el movilizar un proyecto político y sólo secundariamente implantar un proyecto académico; en contraste el objetivo principal de la SEP fue promulgar la necesidad de un proyecto académico el cual indudablemente tendría implicaciones políticas (incluyendo efectos a nivel sindical), sin embargo éstas fueron un prioridad secundaria" (Pescador y Torres, 1985:23-24).

Afirma Prudenciano Moreno (2007), que al final resultaron dos modelos de universidad, uno escolarizado con sede en el DF y otro abierto, como un aparente triunfo de la burocracia sindical; pero que tanto en los planteamientos originales como en los modificados, “el magisterio de base fue el gran ausente durante todo el proceso” (Moreno, 2007:33).

#### **2.1.5. Los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, después de 1982, en la década perdida**

Como se expuso en el inciso anterior, las escuelas normales empezaron a ofrecer posgrados en 1977, eran momentos en que los profesores se encontraban al margen de las posibilidades reales de generar o siquiera de interesarse por el conocimiento educativo producido en el país, en opinión de Don Pablo Latapí (1994), pues las escuelas normales no contaban con la infraestructura física, material, ni con los recursos humanos de alta cualificación que pudieran emprender y dar impulso tanto a los posgrados como a la investigación educativa.

Eran momentos en que la investigación educativa apenas se comenzaba a abrir camino, y un número muy reducido de instituciones –DIE Y CEE– los más importantes, apenas estaban solidificándose y comenzaban a abonar ese terreno.

A estas alturas, los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica empiezan a expandirse justo cuando en el discurso oficial aparece reiteradamente la preocupación por la calidad y en oposición al desarrollo “cuantitativo” del sistema educativo. Discurso en el que subyace también la preocupación por frenar el ritmo de crecimiento del sistema educativo al avizorarse una crisis económica y presupuestal profunda que, después de varias crisis recurrentes, mostraban el agotamiento del modelo de desarrollo que en nuestro país se conocía como “desarrollo estabilizador” (Noriega, 2000).

Así fueron ganando fuerza los discursos que cuestionaban la gratuidad de la educación y que en el fondo eran resonancias que tenían su fuente en las ondas de expansión del pensamiento neoliberal y de las estrategias que a nivel

mundial impactaron las sociedades contemporáneas y los sistemas educativos, por supuesto el mexicano también. Uno de cuyos ejes más importantes ha sido la privatización y el impulso a *la competitividad*.

Es en 1984 que en México se eleva al rango de educación superior a la educación normal y se le atribuyen las funciones propias de las instituciones de educación superior: docencia, difusión e investigación (SEP, 2003), sin que esta reforma trajera el respaldo presupuestal y los apoyos materiales y humanos que permitieran la formación de los profesores de esas escuelas, especialmente para la investigación y su desarrollo.

A las 30 maestrías para profesores de educación básica que habían surgido en diferentes oleadas durante la década de 1970 y hasta 1982, se sumaron otras 30 de 1983 a 1991 (ver cuadro 3), no obstante los problemas de restricción presupuestaria originada en la crisis económica y el reordenamiento del subsistema de formación docente con la elevación al nivel de licenciatura en 1984, además de la desconcentración de los cursos intensivos de la ENSM (Noriega, 1992 citada por Maya, 2006).

En la primera oleada de maestrías encaminadas a la especialización en algún campo para preparar profesores en el nivel medio, surgida en 1977 en las escuelas normales superiores de los estados, hubo otras cinco maestrías en el periodo 1982-1991: tres en la Normal de Coahuila y dos en la Normal del Estado de México.

En el periodo 1983-1991, continuando con lo reportado por Maya (2007): en la segunda oleada de maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación, surgida en 1980, se crearon otras 10 maestrías durante 1983-1991: dos en el Estado de México, y una en cada uno de ocho estados, ver cuadro 26. De las 10 maestrías, sólo dos corresponden a escuelas normales, una a un Colegio particular, otra a la UPN (Ajusco) y, las otras seis a varios institutos (Michoacano, Campechano, de Guanajuato, Chiapas, Jalisco), entre ellos el ISCEEM.

Además de ser esta oleada representativa por generarse maestrías en institutos de las entidades federativas, también lo es por la aparición de instituciones privadas, las cuales a decir de Maya (2006) atrajeron a los profesores por las facilidades para obtener el grado, pero en su mayoría, por su inconsistencia académica, no obtuvieron el reconocimiento de la SEP y terminaron constituidas en una simulación más. Otro rasgo más, de esta oleada, fue la presencia, también fraudulenta, de las maestrías resultantes del convenio de la República de Cuba con el SNTE.

En la cuarta oleada de maestrías consideradas profesionalizantes se generaron de 1983 a 1991, 16 maestrías, de las cuales 12 fueron ofrecidas por la UPN, la mayoría en el DF, pero también en los estados de Baja California, Tlaxcala, Nuevo León y Yucatán; las otras cuatro corresponden a dos normales (Cohahuila y México), un instituto (Michoacano de Ciencias de la Educación) y un centro de Estudios Superiores en Tlaxcala.

Los posgrados de esta cuarta oleada, aparecen a finales de la década de 1980, son las más representativas en la profesionalización del magisterio “surgen en el escenario del Programa de la Modernización Educativa 1989-1994 como parte de las políticas modernizadoras tendientes a reestructurar la vida pública del país” (Maya, 2006:75), tal programa daba la encomienda a la UPN para que se convirtiera en la institución de excelencia para el normalismo nacional; para formar y actualizar docentes.

### CUADRO 3

#### MAESTRÍAS PARA NORMALISTAS 1983-1991

ENTIDAD FEDERATIVA/ INSTITUCIÓN	AÑO	NOMBRE DEL PROGRAMA
<b>Estado de México/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México</b>	<b>1984</b>	1. Maestría en Educación*
	<b>1986</b>	2. Maestría en Ciencias de la Educación
<b>Baja California/ Escuela Normal Superior</b>	<b>1985</b>	1. Maestría en Ciencias de la Educación
<b>Puebla/ El Colegio de Puebla, A.C. (particular)</b>	<b>1985</b>	1. Maestría en Estudios de la Educación
<b>Nuevo León/ Escuela de Ciencias de la Educación</b>	<b>1986</b>	1. Maestría en Psicopedagogía
<b>Zacatecas/ Escuela Normal Superior</b>	<b>1986</b>	1. Maestría en Educación
<b>Guanajuato / Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado</b>	<b>1987</b>	1. Maestría en Ciencias de la Educación
<b>Campeche/ Instituto Campechano</b>	<b>1987</b>	1. Maestría en Pedagogía
<b>Michoacán / Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación</b>	<b>1989</b>	1. Maestría en Ciencias de la Educación con terminal en Administración de la Educación
<b>Coahuila / Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1990</b>	1. Maestría en Psicología Educativa y Orientación Vocacional
	<b>1987</b>	2. Maestría en Educación Especial
	<b>1985</b>	3. Maestría en Ciencias Naturales
	<b>1983</b>	4. Maestría en Matemáticas
<b>México/ Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1989</b>	1. Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional
	<b>1989</b>	2. Maestría en Administración de la Educación
	<b>1988</b>	3. Maestría en Educación Matemática
<b>Jalisco / Instituto Superior de Investigación y Doencia para el Magisterio</b>	<b>1990</b>	1. Maestría en Ciencias de la Educación
<b>Tlaxcala / Centro de Estudios Superiores de Comunicación</b>	<b>1991</b>	1. Maestría en Tecnología Educativa (Tlaxcala)
<b>Universidad Pedagógica Nacional</b>	<b>1991</b>	1. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Baja California) 2. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Baja California) 3. Maestría en Educación Campo Formación Docente (Nuevo León) 4. Maestría en Educación Campo Historia Regional (Nuevo León) 5. Maestría en Educación Campo Formación Docente (DF) 6. Maestría en Pedagogía (DF) 7. Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular (DF) 8. Maestría en Educación Indígena (DF) 9. Maestría en Lenguaje y Educación (DF) 10. Maestría en Educación Matemática (DF) 11. Maestría en Educación, Comunicación y Cultura (DF) 12. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa (DF) 13. Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular (Yucatán)

Fuente: Maya Alfaro, C. Olga (2007) "Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores", Tesis doctoral, UPN-Ajusco. Excepto los datos\* obtenidos del ISCEEM (1983).



Entonces la UPN empezó a ofrecer *maestrías en educación campo en ...*, para especializar docentes en aspectos concretos de su práctica educativa. Según lo describe Maya (2006:76), este esquema de las maestrías impartidas por la UPN a partir de 1991 “fue adoptado posteriormente por varias instituciones para ofrecer posgrados al magisterio” (ver cuadro 3).

En suma, durante el periodo 1983-1991, se registraron ante la SEP 31 maestrías para el magisterio del país.

#### **2.1.6. Los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica y el ANMEB**

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como ya se vio en anteriores apartados de esta tesis, se crea en la Ley General de Educación y con ella el sistema de formación, actualización y superación profesional para maestros, con el cual se proponía articular las distintas instituciones federales y estatales, respecto a la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Pero la regulación de los estudios de posgrado, se basaría en el Programa Nacional Indicativo de Posgrado 1989-1994 documento que normaba los posgrados de las universidades e instituciones de educación superior, el cual condicionaba la apertura de posgrados a la realización de investigación, lo cual quedó sin efecto después de 1995, por la falta de condiciones mínimas para formar investigadores en los posgrados en educación para profesores de educación básica y normalistas (Maya, 2006:77).

El Programa Nacional Indicativo de Posgrado 1989-1994 ofrece una caracterización y conceptualización del posgrado (las especializaciones, la maestría y el doctorado), incluye también una evaluación del posgrado nacional en la cual se subraya un conjunto básico de normas técnicas para evaluar y regular el funcionamiento de los distintos programas de posgrado; hace énfasis en los criterios normativos sobre los planes de estudio, el personal académico y los tutores, así como en los requisitos de ingreso y egreso y, finalmente, establece

una serie de líneas de acción para lograr el desarrollo y la consolidación del posgrado en México.

Estableció bases y criterios bajo los cuales se podían ir normando los estudios de ese nivel y constituyó la base para regular los programas dirigidos a los profesores. En momentos en que las maestrías de dudosa calidad y las ofrecidas por instituciones particulares proliferaban, eran los primeros años del gobierno de Zedillo (1994-2000), y la propia SEP reconoció que los posgrados se abrieron gracias a la intervención de los funcionarios en turno, sin considerar los mínimos requisitos de calidad académica (Maya en Noriega: 2005: 167).

Este programa, aunado al Programa de Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior y el dedicado a la Evaluación de la Investigación Científica, sentó las bases para el establecimiento del Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) del Conacyt, que comenzó a operar en 1991.

Además del Programa Nacional Indicativo de Posgrado (1989-1994), otro programa que antecedió a la firma del ANMEB fue el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) que marcaba las necesidades de innovar la ciencia y la tecnología y la importancia que en ese sentido adquiriría la formación en altos estudios de todo tipo de profesionales e incluso de investigadores, pero una variante estaba en la modalidad de financiamiento de estas actividades, se afirmaba que los recursos se asignarían “con criterios de rentabilidad social, evitando la provisión exagerada de servicios públicos sin una adecuada recuperación.”

Otra medida era que el presupuesto se complementara con inversión particular mediante una política de precios eficiente y equitativa en la oferta de servicios. Se consideraba que el beneficiario del posgrado debería contribuir a su sostenimiento, mientras que el gasto público se destinaría para crear infraestructura física, dejando el gasto operativo a cargo de los usuarios o beneficiarios.

En cuanto a la calidad, y para atender los cuestionamientos sobre los modelos de enseñanza y la función docente, el Programa de Modernización proponía la profesionalización del magisterio, así surgió en el país la oleada más importante de posgrados para profesores (Maya, 2006:75), a la vez que se anunciaba que “la UPN se constituirá en la institución de excelencia del formalismo nacional a efecto de formar en ella a los cuadros académicos de formación y actualización docentes” (PME, 1989). Como ya se apuntó antes, la UPN empezó a impartir *maestrías en educación, campo en...*, ante los cambios que se perfilaban para reformar al magisterio, especializar a los profesores en su campo laboral.

De estas maestrías la UPN, a partir de 1991 y hasta 1999, registró 50 programas, 18 de ellas en el DF y el resto (32) en los estados (Baja California, Nuevo León, Yucatán, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tlaxcala, Chihuahua, Morelos, etcétera (ver cuadro 29).

En la década de 1990 se estableció y sistematizó una serie de estrategias orientadas a impulsar el desarrollo y mejoramiento del posgrado nacional: generalización de los sistemas de evaluación, tanto internos como externos, el fortalecimiento del sistema nacional de investigadores, pero también en el sexenio de Zedillo (1994-2000) proliferaron las maestrías de dudosa calidad incluso particulares “lo cual dibujó un escenario incontrolable para la misma SEP” (Maya, 2005:78).

Con el ANMEB, se descentralizaron los servicios de educación básica y Normal y se reformó la Ley General de Educación en 1993, ambas acciones redefinieron las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente (SEP, 2003:30-31).

Para la firma del ANMEB se partió de un diagnóstico en el cual se detectó bajo nivel y deficiente formación de maestros, bajos salarios y pésimas condiciones laborales, currículos rezagados, administración ineficiente, falta de evaluación, falta de participación social y vinculación, reprobación, deserción,

repetición, bajo aprovechamiento y retraso, modelo corporativo y autoritario en educación.

El ANMEB fue el elemento más sobresaliente de la política educativa de ese periodo, llamado *acuerdo para la descentralización o de la federalización de la educación básica y normal*. Mediante éste se transfirió de la federación a los estados el manejo de 22 millones de bienes muebles, 515 mil plazas y sus correspondientes relaciones laborales (Ornelas, 1995). Sus pretensiones eran abrir la educación a la sociedad, profesionalizar docentes investigadores (elevando su productividad), mejorar el desempeño, compensar las diferencias, aplicar el programa de carrera magisterial para la educación básica.

Antes del ANMEB, el desarrollo desordenado y poco sistemático de los posgrados para profesores había estado orientado a la formación de investigadores, en gran medida respondiendo a la reforma de normales de 1984, que las había obligado, por decreto, a asumir esa función. Aunque en el mayor de los casos, los programas no contaran con las condiciones mínimas para ello y un buen número de ellos fueran programas de “fin de semana”, a los que acudían los maestros, haciendo un esfuerzo personal por superarse, pues por lo general, no recibían apoyo institucional alguno para ello (Noriega, 1998).

Según Maya (2005 y 2006), se puede decir que es a partir del ANMEB y por los compromisos ahí establecidos, especialmente por la creación de la carrera Magisterial, que surge la necesidad de una reconfiguración del sistema de formación, actualización y superación profesional para maestros y desde entonces se inicia una marcada expansión de estos servicios.

No obstante los avances obtenidos con el ANMEB, a Latapí (1998:422) preocupan las deficiencias de la formación normalista, la inexistencia de sistemas (nacional y estatales) de formación de maestros, la calidad de las asesorías en el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (Pronap) y de los centros de Maestros y, finalmente, las desviaciones de la Carrera Magisterial que, aunque incorpora 80 por ciento de los docentes en ejercicio, ha diluido su capacidad de

estimular la superación profesional del maestro y se ha convertido en un mecanismo credencialista, de simulación.

En ese marco y a partir de 1995, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal fue la responsable de regular y autorizar los posgrados dirigidos al magisterio, en las instituciones formadoras de docentes en los estados.

Con el establecimiento, en 1997, de los *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, se cambia la orientación de los posgrados para darles un sentido profesionalizante, la formación de investigadores no era ya el propósito central. Pero, la investigación era “una estrategia para el análisis de los problemas y los retos que enfrenta el docente en la vida cotidiana escolar” (Maya, 2006: 82).

Lo anterior contribuyó a que en los posgrados, en su mayoría maestrías y especializaciones, se fueran abriendo campos más bien relacionados con los niveles en los que se centraban y conforme a las reformas y a las necesidades del magisterio, que con los líneas que constituyen el campo de conocimiento de la educación: 1) Educación Básica; 2) Educación Básica relacionada con preescolar o secundaria; 3) Educación Básica relacionada con la enseñanza de alguna asignatura; 4) Educación Básica relacionada con Educación Especial; 5) maestrías en procesos institucionales (gestión escolar); 6) maestrías en formación docente (sobre todo en la UPN); 7) maestrías para el desarrollo, innovación e intervención educativa; 8) maestrías apoyadas con tecnología de comunicación e informática (Maya, 2005).

Esos programas constituyeron un grupo heterogéneo y con características diversas, muchos negociados en los estados y en algunos, con fuerte influencia sindical, otros más ligados a iniciativas de las instituciones formadoras de docentes y de las administraciones de educación estatales. En total, de 1992 al año 2000 se crearon 121 maestrías (ver cuadro 29).

La tendencia nacional que se observó en el incremento de los estudios de doctorado en México se vio reforzada en los siguientes años como consecuencia de las políticas de fomento implantadas a través de diferentes programas, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) establecido en 1996 por la SEP y que en tres años otorgó 2 mil 461 becas para estudios de posgrado, tanto en el país como en el extranjero, pero en el cual no se incluía las escuelas Normales.

El diagnóstico oficial refiere que, en general, los posgrados para los profesores de educación básica están ligados a estímulos salariales, son masificados (no selectivos), responden a presiones para abrir el servicio, se formulan aislados de la planeación institucional y estatal, y se abren sin buscar atender las dificultades de la educación básica del país o locales y sin tener claro a dónde dirigirlos (SEP, 2003:64). Pero además, algunos programas están ligados con la vida sindical y ahí se juegan intereses políticos y con frecuencia electorales, que en momentos predominan sobre los académicos.

En los primeros años de este siglo, los posgrados en las escuelas normales entraron en una breve fase restrictiva, a la par que se abrió más la puerta a posgrados de instituciones privadas, especialmente en el sexenio de Fox. Han sido posgrados, cuyo diseño, en muchos casos, no está definido con base en el conocimiento de la problemática nacional de la educación básica y de sus maestros, ni tienen como sustento los resultados de la investigación educativa. La tendencia privatizadora se propició con la liberación de reglamentos y sin cuidado o control de la calidad con lo que se abaten aun más sus niveles (Lechuga, 2006), en un contexto de elevación de la demanda producida por una mayor selectividad en la contratación laboral y por cambios en la estructura salarial, cuya base se reduce al mínimo y los incrementos están sujetos a evaluaciones.

## **2.2. El campo de la investigación educativa en el país**

### 2.2.1. Los inicios de la institucionalización de la investigación educativa

El campo de la investigación educativa se ha ido constituyendo con decisiones que han representado diferentes momentos en la historia social, económica y política del país; nace, de acuerdo con lo documentado por la OCDE-CERI (2004), en 1936 con la creación del Instituto Nacional de Pedagogía, que cambió su nombre a Instituto Nacional de Investigación Educativa y fue absorbido por la UPN en 1978; su finalidad era realizar investigaciones científicas en materia educativa, en su actividad tuvieron influencia autores estadounidenses como Lewis Terman; recibió impulso en 1963 con la creación de plazas para investigadores en pedagogía en diferentes ramas, pero no mejoró cualitativamente, de forma semejante sucedió con el doctorado de la Escuela Normal Superior de México, establecido en 1954, “por la problemática muy particular del gremio magisterial mexicano” (Martínez, 1998:357).

La creación en 1945 de la UNESCO, vino a favorecer el surgimiento de la investigación sobre educación; un organismo especializado de las Naciones Unidas, con el objetivo de establecer la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial".<sup>□</sup>

Tras la fundación de la UNESCO, surgen en México en la década de 1950 las sedes del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) y del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). El CREFAL fue instalado en Pátzcuaro, Michoacán en 1951, “por la UNESCO y el gobierno de México que se hizo cargo exclusivamente del centro a principios de los años setenta [...] refleja la importancia que tuvo el apoyo de organismos internacionales como la UNESCO, la OEA y otros, en el inicio de actividades

---

<sup>□</sup> [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

modernas de investigación educativa en la región, sin embargo, debe subrayarse que no es un centro cuyo propósito central sea la investigación, sino la formación de personal calificado para trabajos de alfabetización, así como para el desarrollo de metodologías y material al respecto” (Martínez, 1998:351-352).

En cuanto el ILCE éste también fue fundado con apoyo de la UNESCO, en 1956, pero, igual que en el caso del CREFAL tampoco la investigación educativa era su objetivo central (Martínez, 1998:356), la idea de su creación respondía a “satisfacer necesidades educativas, tecnológicas y de desarrollo social, mediante la investigación, la innovación, la difusión y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” ([www.ilce.edu.mx](http://www.ilce.edu.mx)).

Sobre el proceso de institucionalización de la investigación educativa fueron fundamentales algunas acciones en el ámbito educativo, provenientes de los sectores civil y público (oficial). De la investigación de Gutiérrez (1999), extraemos las siguientes:

1) La creación del Centro de Estudios Educativos (CEE). Significó un parte aguas en el proceso de institucionalización de la investigación educativa. El CEE fue formalmente instalado en 1963 como asociación civil, en busca de mejorar la educación en México. Surgió identificando una problemática global del sistema educativo, en sus carencias y limitaciones. Realizó trabajos considerados desde el punto de vista del ámbito oficial de la educación, como analíticos, críticos y certeros.

2) La creación de dos centros de investigación más: el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav, y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, los cuales se vinieron a agregar al CEE en la década de 1970.

El DIE se conformó por decisión de la SEP, en el sexenio de Echeverría, y por acuerdo del Cinvestav en 1971. Surgió para atender problemas más específicos en el ámbito de la reforma educativa de entonces: la reformulación de los libros de texto de educación primaria, lo cual tuvo impacto en amplios sectores



de la sociedad y logró incorporar en los libros de texto los avances de las ciencias naturales, con enfoques pedagógicos novedosos.

La Comisión de Nuevos Métodos se crea por decisión del rector de la UNAM Barros Sierra, ratificada por el Consejo Universitario en 1969, con el fin de enfrentar los problemas universitarios de masificación, ante la necesidad de nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Paralelamente esta comisión impulsaría trabajos de apoyo a la Secretaría General de la Rectoría de la UNAM.

3) La naturaleza del trabajo de estos centros (CEE, DIE Y CNME) rompió con paradigmas existentes de análisis de la realidad educativa; no se ciñe a los procesos de enseñanza Normal ni a la reflexión pedagógica para producir conocimiento sobre problemas de la educación no atendidos; se trata de establecimientos académicos, donde a la vez que se reconoce la importancia de la acción estatal para el desarrollo educativo y se reclama su atención, sin someterse a sus demandas, en la consideración de los productos de investigación educativa, para la toma de decisiones.

4) En la conformación de equipos de trabajo de estos espacios sobresalen los capitales científicos de los investigadores contratados y el liderazgo académico ejercido por personalidades que en el momento de fundación de las instituciones gozaba de reconocido poder simbólico en el medio de la academia y de la política educativa. Así, se encuentra el doctor Pablo Latapí Sarre, fundador del CEE, quien, según Gutiérrez (1999:102), “no sólo tiene el reconocimiento de una credencial doctoral en educación otorgada por una universidad alemana, además cuenta con el aval de la Compañía de Jesús, una institución exigente en la formación de sus propios intelectuales”.

En la formación del equipo de trabajo inicial del CEE fue determinante la participación de la Universidad Iberoamericana (Sylvia Schmelkes y Raúl Cremoux) y de personas muy preparadas de la Compañía de Jesús.

En la Comisión Nacional de Nuevos Métodos, Enrique González Casanova de la UNAM es reconocido por innovador y gran humanista “con un

conocimiento profundo de la legislación universitaria. En diferentes administraciones de la UNAM recibe nombramientos por parte de los propios rectores [...] incluso es nombrado asesor a la Presidencia de la República”.

En cuanto al DIE, “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, además de haber sido director de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, es miembro de varias organizaciones internacionales de la enseñanza de la biología y fundador, en México y Latinoamérica de organizaciones del mismo tipo [...]”. Su equipo de colaboradores se integró con elementos del Cinvestav (físicos, biólogos, químicos), de la UNAM (economistas, sociólogos, psicólogos), con excolaboradores del CEE, pero además de estas fuentes proveedoras

en este primer periodo, fueron contratados como profesores del DIE varios investigadores cuya formación en la Universidad de Illinois, la Universidad de Ginebra, la Universidad de Chicago [...] quienes] orientaba los proyectos iniciales de investigación del Departamento (DIE, 2008).

### **2.2.2. Heterogeneidad del campo de la investigación educativa y “la primera consolidación”**

En la década de 1970 y hasta 1981, en el naciente campo de la investigación educativa, se da lo que Martínez (1996) llama “la primera consolidación” para referirse a la confluencia de recursos gubernamentales, privados y de organismos internacionales en el financiamiento de instituciones y actividades de investigación educativa: unidades educativas, dependencias coordinadoras de investigación, escuelas nacionales de estudios profesionales, grupos, centros, colegios, fundaciones, proyectos editoriales, y el aumento de personal calificado como científicos de diferentes ramas relacionadas con la educación; además de la participación del sector privado, se trataba de la creación de alrededor de 20 centros de investigación en las universidades públicas, así como la UPN, que nació

como la universidad de los maestros, según se pretendía, y se estructuraba con dos direcciones: una de docencia y otra de investigación.

Esta etapa, la década de 1970, según lo plantea Weiss (1997:266), fue de expansión y de reformas curriculares de educación básica a universitaria, eso marcó el tipo de investigación que se realizaba: trabajos de desarrollo educativo que tenían que ver con la planeación, el diseño de nuevos planes y programas de estudio, la formación de docentes. En su coordinación nacional se encontraba la SEP, a través de algunas dependencias, grupos y unidades, el Grupo de Análisis del Sector Educativo, donde participaban la SEP y otras dependencias del gobierno, la ANUIES.

A la aparición de instituciones abocadas a la investigación educativa se sumó el trabajo del Conacyt, que vino a definir la política del gobierno mexicano respecto a la ciencia y la tecnología, con la creación de 10 programas indicativos como instrumentos para impulsar políticas y evaluar las acciones en áreas de investigación consideradas prioritarias para el desarrollo económico y social del país (Latapí y Gómez, 1995:151-156). A la vez estos programas vinculaban a los diversos actores relacionados con la investigación: comunidad científica, usuarios de la investigación, autoridades, instituciones de docencia en la prosecución de objetivos comunes y en la optimización de recursos.

Las políticas en ciencia y tecnología en el país quedan plasmadas en esos 10 programas nacionales indicativos del Conacyt, entre ellos el correspondiente a la investigación educativa, el cual se creó en 1975 con tres funciones: indicativa, promocional y operativa.

Con esas funciones se trataba de orientar al propio Conacyt, organismos de gobierno y a la comunidad científica en general sobre los problemas educativos del país; impulsar la investigación educativa, en cuanto a formación de recursos humanos, comunicación y coordinación entre instituciones e investigadores, servicios de documentación e información, publicación y difusión de estudios; y, apoyar directamente los proyectos de investigación insertos en las prioridades

establecidas por el Programa. “El principio general que inspira al Programa [Nacional Indicativo de Investigación Educativa] en su relación con las instituciones de investigación, es que no corresponde al programa hacer las cosas, sino facilitar que las propias instituciones las hagan” (Latapí y Gómez, 1995:152).

De 1977 a 1982 por medio del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, del Conacyt, se desarrollaron varias acciones para promover, orientar y fortalecer la investigación educativa, se logró favorecer el desarrollo de las instituciones, los programas de formación de investigadores, la consolidación de los acervos documentales y bibliográficos, así como participar en la discusión sobre la propia investigación educativa (Latapí, 1994).

El desarrollo del país era el propósito de la investigación educativa de entonces, para ello se propusieron políticas y acciones consecuentes con los resultados de las investigaciones, las cuales se plasmaron en el llamado *Plan Maestro de Investigación Educativa* de 1981, que se quería constituir en instrumento para planear, evaluar y regular; su función era indicativa respecto a las instituciones que realizaban investigación educativa y a las otras que se relacionaban con ella (Latapí, 1994; Weiss, 1998); “constituía un excelente instrumento para orientar el esfuerzo de todas las instituciones preocupadas por la educación, para que se evitaran duplicaciones innecesarias y se centrara la atención en temas prioritarios” (Martínez-Rizo, 1998:360).

Como lo expone Martínez-Rizo (1998:360), la celebración, encabezada por Pablo Latapí, del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en noviembre de 1981, culminó esa dinámica de la década de 1970; en él se reflejó el avance extraordinario que había alcanzado la investigación educativa en el país.

La crisis financiera del país (1982-83) impidió la aplicación del Plan Maestro de Investigación Educativa; “el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa desapareció, lo mismo sucedió con la Dirección de Planeación Educativa de la SEP, con su departamento de Fomento a la Investigación

Educativa que estaba desempeñando un papel importante para el impulso de esta actividad en las instituciones federales y en las delegaciones de la SEP en los estados” (Martínez, 1997:361); se redujeron los recursos destinados a la investigación; los salarios perdieron gran parte de su poder de compra, organismos de investigación fueron desmantelados, otros hasta tuvieron que interrumpir sus suscripciones a revistas extranjeras, y, afirma Latapí (1994:53): no pocos investigadores se vieron “forzados a abandonar su país en busca de mejores oportunidades.”

### **2.2.3. La política educativa y de la ciencia, y el campo de la investigación educativa, en 1982**

Esta etapa en el desarrollo de la investigación educativa en México abarca desde los finales del sexenio de López Portillo hasta principios de la década de 1990. La crisis financiera del país, que se hizo evidente en 1982, cuyo análisis lo han realizado diferentes autores, entre ellos Padua (1996) quien señala como estos procesos, entremezclados e interrelacionados, “influyen y alteran formas de vida, desde la estructura de la familia y la comunidad, hasta el contenido y la organización de las instituciones más importantes”: el desarrollo explosivo de las tecnologías de información, comunicación e innovación, los cambios en la organización social y técnica del trabajo, la globalización y la transnacionalización de la economía, las transformaciones de la organización política y el cambio cultural (Padua, 1996:189-191).

De acuerdo con este investigador, (Padua, 1996:195-196), los nuevos contextos colocaron a la educación como el componente principal para el mejoramiento de los otros factores, no sólo como factor de crecimiento sino de desarrollo, por lo que se alteran las nociones que se tenían de la planificación de la educación, y del papel del Estado y de los sectores privados en cuestiones de financiamiento, de elección de alternativas de educación.

Los organismos gubernamentales nacionales e internacionales de planeación y financiamiento de la educación presionaban sobre la racionalidad de las operaciones, su transparencia, su eficiencia, calidad y productividad; insistían sobre la importancia de las ciencias y las ingenierías. Estos organismos, antes pasivos, en la década de 1980 pasaron a ser agentes de monitoreo y control.

Para entender lo que sucedió con la investigación educativa a partir de 1982, sobre los procesos que tuvieron lugar a partir de la crisis financiera de 1982 es útil el panorama de aquella época, los dos sexenios 1982-1988 y 1988-1994, que ofrecieron Loyo y Luna (1996:19-28):

1. En el sexenio de De la Madrid (1982-1988), tomó ímpetu la tendencia opuesta al estatismo y populismo del régimen político: “las políticas de austeridad adoptadas y la manera de administrar la crisis engendraron nuevos patrones de relación en el ámbito económico, pero también en el político y en el educativo” (Loyo y Luna, 1996:19-28).

El cambio estructural promovido por el gobierno y apoyado por la cúpula empresarial llevó, entre muchas otras medidas, a la privatización de las empresas estatales y a los recortes presupuestales que incidieron en la disminución de la burocracia y afectaron el gasto social, el cual en el presupuesto total descendió a 13.1 por ciento, en el periodo 1982-1988, después de haber representado 21.1 por ciento en el año 1975.

Al sector educativo se aplicaron tres tipos de medidas: se cancelaron y eliminaron proyectos, dependencias y unidades administrativas; el presupuesto se asignó para gastos operativos, se abandonó la construcción de espacios y la compra de equipos y muebles; “los sueldos de los maestros y empleados fueron golpeados en forma inaudita”.

La revolución educativa puesta en marcha por el secretario Reyes Heróles pretendía resolver los problemas relativos a “la formación y superación del magisterio, la desvinculación entre educación y sistema productivo, la atención a grupos marginales, la deserción, la reprobación, y se propuso también aumentar la

eficiencia y la calidad de los servicios educativos”. En el discurso gubernamental sobre la ciencia se “insistió en la eficiencia a través de la calidad y de la vinculación con el sector productivo”, pero el recorte de recursos produjo efectos desarticuladores sobre las instituciones (Loyo y Luna, 1996:19-28).

El propio Conacyt describe la situación que prevaleció en la década 1980-1990, la llamada “década perdida” (Latapí, 1994:7), en términos de que la situación económica y financiera “impidió el desarrollo de la actividad científica en nuestro país”, durante esa época el gasto asignado a ciencia y tecnología representó menos de 2% del presupuesto programable y menos de 0.4% del PIB.□

Aclara Padua (1996) que frente al deterioro generalizado de los salarios se creó el Sistema Nacional de Investigadores, en 1984, destinado a evitar la fuga de los escasos investigadores al exterior. “La política salarial se distancia de los tabuladores y los ingresos de los profesores e investigadores pasan a depender de criterios de productividad que generan inquietudes y alteran el *ethos* de la comunidad” (Padua, 1996:190).

2. En el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994), continúan Loyo y Luna (1996), se profundizaron los cambios del sexenio anterior, se introdujo “una concepción distinta de las funciones del Estado que da prioridad a su papel como agente activo en el establecimiento de un marco propicio para el desempeño eficiente del sector privado” (Loyo y Luna, 1996:19-28).

La tendencia general fue “restituir al sector financiero, un vez reprivatizada la banca, mayores cuotas de poder en la formulación y el manejo de las políticas económicas. Asimismo esta medida pudo reflejar el abandono del interés por

---

□ Como se sabe, “esta proporción resulta insuficiente y muy baja en comparación con los índices alcanzados por los países desarrollados, cuyo gasto en ciencia y tecnología fluctúa entre 1 y 3% del PIB. Por lo que se refiere al capital humano, México cuenta con tan sólo 2.2 investigadores por cada 100 mil habitantes. Esto implica que para poder alcanzar los niveles existentes en países desarrollados tales como Japón (50.3), Estados Unidos (33.1) y Alemania (27.2) [...]” (DAIC-Conacyt, 1994, citado por Martínez Rizo, 2000:39).

hacer de la planeación la estrategia privilegiada de formulación de políticas públicas, para asumir sin mayores cortapisas la centralidad de las fuerzas del mercado” (Loyo y Luna, 1996:19-28).

La política social trató de incidir en el mejoramiento de las condiciones de participación en el mercado de sectores marginados y atender recomendaciones de organismos internacionales; los fondos para educación, salud y bienestar aumentaron de 5.6 por ciento del PIB en 1988, a 8.2 por ciento en 1992; y, el gasto destinado a educación aumentó de 2.9 a 4.3 por ciento del PIB, en ese periodo; tal flujo de recursos dio factibilidad a las adecuaciones de algunos niveles educativos y del sistema de ciencia y tecnología.

La calidad, la excelencia, la evaluación y la vinculación con el sector productivo fueron conceptos centrales para todas las instituciones y niveles educativos; una de las líneas de política de este sexenio fue “incorporar el enfoque productivista a los ámbitos de la educación, la ciencia y la tecnología” (Loyo y Luna, 1996:19-28).

De acuerdo con el balance de Weiss (1997), de esa *década perdida*, de 1980, “la investigación educativa se fortaleció en algunos centros o institutos de posgrado”, por la espiral de calificaciones que llevó a la proliferación de maestrías y por la nueva política científica promovida por el Sistema Nacional de Investigación, creado en 1984, que logró paulatinamente profesionalizar equipos de trabajo en algunas instituciones. Al parecer ese balance positivo, Weiss lo traslapa de “algunos centros o institutos de posgrado” a todo el campo de la investigación educativa.

Sobre el impacto de los instrumentos de política de incentivos al investigador, en diferentes momentos han existido posturas críticas (Alcántara (1996); de Ibarrola, (1992) que han denunciado el carácter excluyente de tales políticas, al favorecer a una mínima cantidad de investigadores que logra llegar a la marca de calidad definida a ultranza según criterios internacionales, mientras se olvida a la gran mayoría de investigadores que laboran en subcampos con todas la



limitaciones posibles, creando así una denominación popular, convertida en casi un lugar común entre investigadores: “el efecto Mateo” (al que más tiene, más se le dará).

A la distancia se incrementa la certidumbre de Weiss sobre los avances obtenidos en la investigación educativa, gracias a esta política a ratos criticada:

Desde 1980, sin duda hemos evolucionado [...] hemos elaborado estados de conocimiento y organizado congresos nacionales con periodicidad, hemos fomentado doctorados de investigación y revistas arbitradas. Sin duda nos influyeron las políticas científicas –por más que consideremos que habría que cambiarlas (cfr. Comie, 2003) –, en especial el Sistema Nacional de Investigadores y los programas recientes de modernización de la educación superior (Weiss, 2006:341-342).

#### **2.2.4. Principales acciones después de 1992: el ANMEB, programa de Apoyo a la Ciencia, el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, el Comie**

##### **a) El ANMEB**

Es en 1992 cuando se abre una nueva etapa para la investigación educativa en el país, Martínez-Rizo (1997:361) la ubica con la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de Educación Básica, en el contexto de una economía recuperada en el nivel macro y un aumento progresivo del gasto educativo.

Los cambios ocurridos en la investigación educativa en esta etapa se dieron en los centros ubicados en las instituciones universitarias, en los organismos ubicados dentro de los sistemas educativos, y en la investigación que llevaban a cabo las instituciones formadoras de maestros, de acuerdo con Martínez (1997:362-363):

- Los centros de investigación de las universidades que lograron sobrevivir a la crisis, en la década de 1990 contaron con más recursos para el gasto

corriente y para contrataciones de personal por honorarios; y, si bien bajo las nuevas tendencias económicas, se complementaban los bajos salarios con estímulos a la productividad. Se reanudó la publicación de algunas revistas y la realización de proyectos antes impensables.

- Por cuanto a la investigación llevada a cabo por la SEP, ante la federalización de la educación básica y Normal se favoreció que las entidades contaran con unidades de investigación educativa: DF, Estado de México, Guanajuato, Aguascalientes, Jalisco, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Michoacán y Oaxaca.
- Desde 1992, se dieron algunas iniciativas para que tuvieran efectos reales las medidas que buscaban el desarrollo de investigación en las escuelas Normales: la UPN promovía la capacitación en investigación en las unidades del territorio nacional, la Subsecretaría de Educación Básica lanzó algunas convocatorias para apoyar proyectos de investigación de profesores de educación básica, la SEP y los sistemas educativos de cada estado promovían proyectos de innovación.

## **b) Programa de Apoyo a la Ciencia**

Ante la disposición de recursos provenientes del Banco Mundial, de acuerdo con el científico Antonio Peña Díaz, presidente en el periodo 1992-1993 de la entonces Academia de la Investigación Científica,<sup>□</sup> el Conacyt estableció el Programa de Apoyo a la Ciencia en México, que retribuiría 300 millones de dólares al rubro de ciencia y tecnología en el bienio 92-94, mismos que se destinarían a intensificar programas de becas, proyectos de investigación científica y

---

<sup>□</sup> “La mejor época de la ciencia en México”, <http://comunicación.amc.edu.mx/noticias> consultada el 5 de abril de 2011

repatriación de jóvenes investigadores. Se reconocía la importancia de la investigación científica para el desarrollo social y económico del país, por su capacidad para mejorar las condiciones de vida de las sociedades, y se expresaba que

la generación, acumulación y difusión del conocimiento científico y tecnológico modifican la posición competitiva de las empresas, industrias y países. Ante un entorno internacional que se caracteriza por una creciente globalización, México no puede permanecer ajeno. Resulta urgente fortalecer y ampliar la infraestructura científica y académica de nuestro país a fin de elevar la calidad a niveles compatibles con los estándares mundiales (DAIC-Conacyt, 1994, citado por Martínez-Rizo, 2000:38).

Como lo reseña Weiss (2006), la nueva política del Conacyt abandonó la determinación de prioridades nacionales de investigación y, a partir de la década de 1990, se enfocó a la investigación de excelencia, basada en estándares internacionales y dictaminada por comités de pares; se apoyó a posgrados que contaban con planta profesional de investigadores científicos, con doctorado de preferencia y requerimientos específicos de infraestructura y equipo propios para las tareas de investigación, todo lo cual conlleva un alto costo financiero y un largo tiempo sobre todo para la integración de grupos de investigadores.

### **c) El II Congreso Nacional de Investigación Educativa y el Comie**

El Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993 “constituye una muestra clara del nuevo vigor de las actividades que nos ocupan, a principios de los años noventa” (Martínez-Rizo, 1996:365). Doce años después del primer congreso fue posible llevar a cabo el siguiente, implicó la preparación de 30 estados del conocimiento que sintetizaron los trabajos realizados de 1982 a 1992, además de una serie de congresos temáticos en Toluca, Pátzcuaro, Xalapa, Guadalajara, Monterrey y Guanajuato en los que se expusieron 355 ponencias. La

culminación fue un “magno acto de síntesis y perspectiva, que tuvo lugar en noviembre de 1993” (Martínez-Rizo, 1996:365).

Sin embargo, “de forma ciertamente muy aproximada, puede estimarse que sólo una tercera parte del total (o sea más de 2 mil de los 6 mil 432 trabajos revisados constituyen productos de investigación educativa” (Martínez-Rizo, 1996:367).

En cuanto al Comie, esta organización de los investigadores se constituyó en el mismo año en que fue realizado el Segundo Congreso. Desde entonces se da a la tarea de llevar a cabo los congresos nacionales, de elaborar los estados de conocimiento así como llevar la relación con el Conacyt, el SNI, la SEP y otras dependencias oficiales, por lo cual se considera (Latapí, 2003:669) una de las piezas fundamentales que apoyan la investigación educativa en el país, ubicado sólo después de los centros e instituciones de investigación.

Para García Salord (2005:100) desde la perspectiva bourdiana “el Comie es una asociación científica del campo donde se ha congregado el polo que delimita el campo, que le ha dado visibilidad y que ha disputado su legitimidad y sus recursos y demás. Pero en el campo hay muchísima otra gente [...] el campo tiene articulado un montón de prácticas”.

Para Colina y Osorio (2004:152-153) la existencia del Comie, entre otras asociaciones es determinante para que el campo perdure y funcione, “de ahí que los inicios de los agentes se dan primordialmente si estos son reconocidos o apoyados por una institución educativa”. El Comie “es la asociación científica que más agentes del campo agrupa [...] que más ha apoyado la consolidación del campo [...]; 237 investigadores pertenecen a esta asociación, es decir 71 por ciento de la población [de investigadores registrados].”

### **2.2.5. La investigación educativa en el subcampo de los posgrados dirigidos a profesores de educación básica**

En la actual estructura del campo, además de los centros creados *ex profeso* para hacer investigación educativa, ésta existe también como una práctica anclada a propósitos de formación académica, en el nivel del posgrado, se trata de instituciones, universitarias y no universitarias, que funcionan con diferentes grados de legitimación: reconocimiento científico, adquisición de distinciones otorgadas por parte de su área de especialización, cantidad de publicaciones, distinciones burocráticas vía financiamiento.

En sentido histórico, en la configuración del campo de la investigación educativa dentro de los posgrados en el país *grosso modo* se observaban, a finales de los años de 1970 (Ezpeleta y Sánchez, 1982), dos grandes subcampos: maestrías de tipo universitario que “conciben y organizan la enseñanza de la investigación de modo tal que el objetivo muestra una presencia fuerte y central en cada uno de ellos” y dentro del cual únicamente se ubicaban dos programas: el de la Universidad Iberoamericana y el del DIE-E. En estos, “la formación en investigación está presente en la totalidad de los planes a manera de eje estructurante”.

En contraparte, el otro subcampo se constituía por los programas, también universitarios, cuyos objetivos propuestos ponían énfasis en actividades de desarrollo de proyectos, planeación, docencia, desarrollo teórico de las ciencias de la educación, o bien se proponían la investigación como objetivo de formación, pero no se observaba su presencia en los planes de estudio. No obstante, en estos casos la investigación aparecía como instrumento para sustentar las actividades trazadas en los objetivos.

Así que era posible distinguir la posición en el campo de cada institución de acuerdo con sus capacidades curriculares, de infraestructura y equipamiento para formar para la investigación; muy pocas instituciones contaban con posibilidades

reales de hacer investigación y orientar la formación de sus estudiantes con ese propósito.

En ese sentido, a finales de la década de 1970 y principios de los ochenta, las maestrías para normalistas eran un mundo aparte, ni siquiera se consideraron en la delimitación del universo de estudio del cual se pretendía conocer las maestrías orientadas a la formación de investigadores (Ezpeleta y Sánchez, 1982:19).

La explicación se da en breves términos: “quedaron excluidos los programas que entonces dependían de la SEP y de las direcciones de Educación de los estados, a través de Mejoramiento Profesional del Magisterio y de las escuelas normales superiores. Este sistema, orientado especialmente a la formación docente, se ha caracterizado por su autosuficiencia (sic)” (Ezpeleta y Sánchez, 1982:20).

Fue hasta 1993, en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa que, en el recuento de sus instituciones participantes, aparecieron 167 escuelas normales y 37 unidades adscritas a las direcciones generales de servicios coordinados de educación pública en los estados (Maggi, 1997:48). Para entonces las maestrías dirigidas a los profesores normalistas ya estaban surgiendo en oleadas en los rubros de *ciencias de la educación* y de *investigación educativa*, en busca de legitimar la educación normalista en el *status* del nivel superior, otorgado en 1984 (Maya, 2006).

La diversidad de condiciones en que se realizaban los intentos de hacer investigación fue una constante que se analizó en ese Segundo Congreso; se consideraba como explicación de “la productividad y el prestigio de algunas unidades de investigación frente a las carencias de la mayoría de las dependencias gubernamentales y estatales, escuelas Normales y otras instancias de educación superior” (Maggi, 1997:50).

En particular para el caso de las Normales se hizo evidente que en su ascenso a educación superior, su planta docente se homologó salarialmente al

esquema de estudios superiores, sin un estudio previo de perfiles requeridos, y se extrapoló la estructura de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión) (SEP, 2003), sin embargo estas funciones no pudieron desarrollarse por la carencia de recursos humanos y materiales y por la falta de un proyecto que articulara los nuevos planteamientos en contraposición con las rutinas académicas normalistas (Noriega 1998:39).

Tal situación se reflejó en la tipología de instituciones que entonces realizaban investigación educativa, elaborada con motivo del Segundo Congreso mencionado, la cual ubicaba a las Normales en el grupo dedicado a la enseñanza que no cuenta con infraestructura necesaria y formación especializada para realizar investigación, aún cuando, por el objeto de enseñanza que es la formación del magisterio se generen iniciativas, no se cuenta con las condiciones para su realización. Esto explica por qué “sólo 32 de los 690 investigadores [normalistas] que reportaron estar realizando 709 proyectos en 1991, presentaron ponencias para el Segundo Congreso, y que de éstas únicamente nueve fueran aceptadas” (Maggi, 1992:55).

#### **2.2.6. La formación para la investigación educativa en los posgrados en educación**

Según Chavoya y Weiss (2003), en el balance 1993-2001 de la investigación educativa en el país, se confirma la apreciación que ya se tenía en la década anterior, con respecto a los beneficios de las políticas de investigación científica, de educación superior universitaria y del sistema de educación tecnológica que pusieron el acento en el cambio de perfiles académicos y laborales de los docentes, con programas como Promep y SUPERA.

Sin embargo, no se puede hablar del impacto de esos programas en los posgrados para profesores de educación básica (de las escuelas normales, y dependencias de las secretarías de Educación de los estados) pues estaban al

margen de esas políticas; no fue sino hasta 2008 que se abrió para las escuelas normales la oportunidad de participación en el Promep, por ejemplo.

Pero, incluso para los posgrados universitarios, esas líneas de política en ciencia y tecnología no impactaron sustantivamente en las mejoras de la producción de conocimiento, para 1993 sólo seis maestrías en educación calificaron como “posgrados de excelencia”. Asimismo, otro indicador de impacto se percibe en los estados del conocimiento, los cuales reportan baja calidad de la mayor parte de la producción —no se distingue un ensayo de difusión de un ensayo de investigación, por ejemplo—; la mayor parte de los trabajos no son publicados, y los publicados son de muy variada calidad; los bancos de datos no cubren todos los trabajos relevantes e incluyen demasiados trabajos sin valor (Weiss, 1998).

Algunos años después, en el mismo sentido, pero en torno de los trabajos realizados por los estudiantes, Moreno (2000) encontró problemas de redacción, de no profundización en el análisis de los fenómenos, de plagio, de no relevancia para el campo del conocimiento o para la transformación de la práctica, e inconsistencia entre lo teórico y lo empírico.

Estos indicadores sobre la producción de conocimiento educativo en los posgrados de finales del siglo pasado, reflejan algunos factores intrínsecos a cierta tipología de programas, sus expectativas, sus plantas docentes, sus recursos e infraestructura, los perfiles de formación de los estudiantes y sus motivos para ingresar al programa.

Soria (2000:38-39) reporta un abanico de motivos institucionales para ofrecer programas de posgrado: el de fortalecer el desempeño institucional mediante la capacitación de su personal docente y administrativo; el de resolver problemas concretos especialmente en la formulación de políticas y toma de decisiones como prioridades del aparato central de la educación; como reacción a las acciones pioneras de otras instituciones, en competencia por prestigio social; el de generar recursos financieros alternativos para la institución; el de alcanzar



estándares de acreditación de agencias extranjeras; el de ocupar un papel de liderazgo académico en un área, en el cual pueden subyacer razones políticas, como ganar influencia a través de sus egresados en los centros de toma de decisiones.

Entre otros motivos de la oferta, estudiados por Soria (2000), destacan los programas ofrecidos a raíz de la firma del TLCAN y de otros tratados con la Unión Europea, con los cuales México se ha convertido en un mercado por el que compiten universidades de USA, Canadá, España, solas o asociadas con instituciones locales, se trata de programas profesionalizantes que combinan las modalidades presencial y a distancia, que ganan mayores porcentajes de la matrícula en la medida que se expande el acceso a las tecnologías de información y comunicación.

La clave para entender estas características de la oferta, aclara Soria (2000), reside en conocer las características de la demanda: se trata de alumnos, en su mayoría de género femenino, que combinan el estudio con el trabajo y con la atención doméstica de un hogar e hijos, y cuentan con una parte muy limitada de su tiempo para asistir a clases, estudiar e “investigar”; la oferta sólo se ajusta a esta realidad; ofrece programas “indulgentes en materia de exigencia académica”.

Por ello, el ingrediente del tiempo parcial de los alumnos, en sesiones por la mañana muy temprano, de noche, de fin de semana, o en periodos intensivos en verano hace posible la modalidad presencial la cual predomina desde los inicios de la expansión de los posgrados en educación, aunque, como ya se apuntó, con el avance sostenido de las modalidades no tradicionales.

En cualquiera de esos casos, de acuerdo con Soria (2000), además de las variables personales de los estudiantes, su perfil académico, su trayectoria y sus motivaciones para cursar el posgrado, la “variable oculta del éxito” es la disponibilidad de tiempo para dedicarse a las actividades propias de un posgrado, “buscar, leer, estudiar, observar, hacer y escribir”. Pero, son escasos los programas que funcionan con alumnos becados de tiempo completo. Cuando

existe la motivación del fortalecimiento institucional es posible que los alumnos reciban apoyos institucionales como descargas horarias, descuentos o becas totales u otros incentivos.

La mayoría de los posgrados en educación optan por una formación donde la investigación sea periférica, incluso cuando se conoce que esta función es la principal diferencia con los estudios de licenciatura, pero la calidad del posgrado finalmente se medirá por habilitar a la persona para desarrollar “funciones intelectuales superiores, capacidad de síntesis y visiones a más largo plazo, pero sobre todo actitudes científicas e investigativas” (Soria, 2000: 47).

En cuanto a los motivos de la demanda, los más básicos son la certificación profesional, y el avance escalafonario y salarial, ya sea dentro de las expectativas generadas por convenios como Supera o Promep o en el escalamiento por mejor ubicación en las relaciones de poder de la administración pública; el desempleo y la devaluación de los títulos de licenciatura impulsan a credencializarse y a cursar posgrados en educación con la esperanza de ganarse una plaza en el aparato académico o administrativo de la educación. Lo deseable es que tras estas motivaciones exista el interés personal de integrar un perfil claro de disposiciones deseable para convertirse en investigador.

Moreno (2000), en entrevistas con expertos en investigación educativa, detectó que los problemas en la formación para la investigación obedecían a que un alto número de posgrados en educación sólo cuenta con académicos para atender las funciones de docencia y de asesoría de tesis, algunos académicos realizan investigación pero no asociada al programa en el que laboran como formadores. Hay muchos profesores que no son investigadores pero dirigen tesis y tienen a su cargo la formación para la investigación.

Son pocos los casos de programas que surgieron sustentados por investigadores y que han iniciado actividades después de contar con un conjunto de elementos: investigadores en ejercicio, biblioteca, especializada, equipo de cómputo de uso individual y programas de becas (Trigos y Velázquez, 1992:41).

Pero, afirma Moreno (2000), aún entre estos casos la existencia de líneas de investigación son mera formalidad, no una dinámica real de producción del conocimiento. De ahí se concluye que la formación para la investigación no sea favorecida; que falte solidez en los procesos de formación de investigadores.

Un indicador de esta serie de deficiencias en los programas se observa en los productos de investigación de los estudiantes que resultan, en parte, de las equivocadas estrategias de formación para la investigación, de las cuales, Moreno (2000), menciona las siguientes:

- 1) Se entiende más la investigación como acumulación de cursos que como generación de procesos y desarrollo de habilidades, se da una formación no ligada a la práctica de la investigación.
- 2) Se parte de la idea de que hay que tener primero resuelto el planteamiento teórico-epistemológico antes de acercarse a la realidad; se separa teoría y práctica o se determina una sobre la otra.
- 3) Enseñan un modelo a repetir en la elaboración de protocolos de investigación, sólo adecuados en la forma pero no relevantes para la construcción de objetos de estudio.
- 4) Se incorpora a los estudiantes como ayudantes de los investigadores titulares, proceso en el cual no se les hace partícipes del proceso de investigación, sólo realizan actividades puntuales, casi mecánicas, problema que se origina quizá en que se mal entiende la relación de tutoría.
5. Muy pocos ponen énfasis en la formación de actitudes investigativas, a través del trabajo cotidiano con investigadores activos.

Anexas o conexas a estos errores didácticos se encuentran otras prácticas ocultas “donde toman forma y contenido las sombras producidas por las políticas de productividad y eficiencia, así como las razones instrumentales que explican la presencia de comportamientos que, en lugar de preparar al alumno para generar

conocimientos y para su aplicación innovadora [...] lo vacían de sentido” (Bertely: 2008:299).

Entre esos comportamientos hay focos rojos en la misión de formar, “en ese trayecto formativo [de un doctorado] hubo muchas mediaciones ignoradas, muchas circunstancias de la vida que no ayudaron, condiciones pedagógicas que no fueron las acertadas, excesos de lecturas que obstaculizaron la reflexión, relaciones que fueron la mayoría de las veces verticales y generadoras de frustración” (Durán, 2006: 148).

Tales procesos agravan el hecho de que el número de investigadores educativos en el país sea insuficiente en comparación con el tamaño del sistema educativo y con las necesidades existentes (OCDE-CERI, 2004), para 2003 sólo existían 508 investigadores educativos en el país, concentrados la mayoría de ellos en posgrados en educación de universidades públicas localizadas en el DF. Mientras que se observa que son muy pocas las escuelas normales que realizan actividades de investigación y cuentan con investigadores (Ramírez y Weiss, 2004).

Mario Rueda (2006) sostiene que además de la falta de investigadores y de su deficiente formación se encuentra la inequidad en la calidad de los programas de formación de las instituciones que los ofertan y el problema del financiamiento, el cual es desigual y poco ligado a la solución de problemas. No menos importante es la falta de articulación entre los investigadores educativos y la centralización de éstos en la ciudad de México.

A lo anterior se suma la ausencia de directrices generales que orienten las acciones de los académicos hacia los temas prioritarios de investigación educativa, una vez que se haya identificado la producción de la investigación educativa asociada a los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior) y de haber establecido para cada región la agenda de investigación correspondiente (*Ibidem*).

Realizar investigación y formar para la investigación es en ese sentido un quehacer académico fundamental para los posgrados en educación, aunque no una prioridad en todos los programas, debido a las condiciones heterogéneas de su creación y desarrollo, así como las circunstancias históricas que propiciaron la expansión del nivel de posgrado, principalmente en el campo de la educación.

No obstante, si aceptamos que históricamente es en los posgrados en educación donde se produce potencialmente la investigación educativa, entonces importa saber que para el año 2002, ya sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado, impartidos en unas 135 instituciones, considerando 20 unidades de la UPN y 35 escuelas normales públicas que imparten maestrías (de las 291 que existen en el país). De las 135 instituciones mencionadas 50 por ciento son particulares y solamente 10 por ciento de los programas de educación y humanidades estaba en el padrón del Conacyt (ANUIES, citada por Chavoya y Weiss (2003: 653).

### **2.2.7. La investigación educativa en el DF, el Estado de México y en el ISCEEM**

En 1993, tres cuartas partes de la producción investigativa se centraba en el DF (UNAM, IPN, UPN, UI, UAM) (Weiss, 1998). Para inicios de los años 2000 seguía predominando la centralización en el DF y la zona metropolitana de la ciudad de México, un indicador es que dos terceras partes de los investigadores educativos se localizan en esa zona (Colina y Osorio, 2003: 99).

Entre las ocho entidades federativas participantes en los estados de conocimiento de la década 1993-2001, sumaron 408 las personas que al menos contaban con un libro y un artículo publicados, de estas personas 133 son de Jalisco y 60 del Estado de México (Chavoya y Weiss, 2003).

En el conjunto de grupos consolidados en las entidades federativas se ubicaron 59 miembros del SNI, de los cuales 24 pertenecen al Estado de México

distribuidos principalmente en la UAEM, la FES-Iztacala (UNAM) y El Colegio Mexiquense (Sandoval, 2003).

En el Estado de México para caracterizar la producción de la investigación educativa se ha de visualizar la existencia de tres grandes subcampos de actividad investigativa, representados en el ámbito estatal por instituciones de distinta naturaleza: 1) el relacionado con la educación normalista, representado en el estado por el ISCEEM y las escuelas normales; 2) el de tipo universitario, representada por la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo y la UNAM (dos escuelas y dos facultades); y, 3) el del sistema de colegios, representado por El Colegio Mexiquense, A.C. Aparte de esos subcampos se ubican también las instituciones privadas, tanto de tipo normalista como universitario (Sandoval *et al.*, 2003:310-12).

De acuerdo con los datos reportados en la elaboración de los estados de conocimiento, la producción del primero de los subcampos responde a objetos de conocimiento que lógicamente se ubican en la educación básica y la escuela Normal con temas que se refieren a las prácticas educativas e institucionales, los procesos formación y de enseñanza, las relaciones escuela-comunidad.

En cuanto a la FES- Iztacala y la ENEP- Aragón, sus objetos de investigación atañen al nivel superior, la primera como líder en varios campos del conocimiento, por sus investigadores y por sus productos de desarrollo teórico y los dirigidos a la solución de problemas de la realidad de sujetos específicos, desde diversas perspectivas metodológicas: psicológicas, historias de vida, trayectorias académicas. En campos de la educación para la salud y el cuidado del medio ambiente, pero también en áreas de análisis curricular, gestión y desarrollo institucional, así como estudios sobre didáctica.

La ENEP Aragón produce investigación en el área pedagógica, evaluación curricular, didáctica, formación de profesores, y planeación y evaluación de la educación superior.

La Universidad Autónoma de Chapingo cuenta con investigaciones sobre prácticas educativas, análisis curricular, políticas dirigidas al sector agropecuario y su impacto en la formación en sus especialidades.

La Universidad Autónoma del Estado de México, investiga temas de actualidad y de debate universitarios, presenta productos preponderantemente en las áreas de Filosofía y teoría educativa, Políticas, y Procesos educativos (Sandoval *et al.*, 2003:333-335).

En cuanto a El Colegio Mexiquense, A.C., éste tiene como objetivos la realización de investigación en ciencias sociales y humanidades, en ese sentido los productos de investigación educativa con que cuenta se relacionan con el entorno social, con aspectos económicos y políticos de la entidad, no obstante se ha especializado en historia de la educación de los siglos XIX y XX, “las temáticas de los trabajos versan sobre educación elemental, la socialista, los maestros y sus organizaciones gremiales [...] en la educación de adultos y la no formal” (Sandoval *et al.*, 2003:333).

Para la década 1992-2002, el ISCEEM reportó la publicación de 310 documentos, distribuidos en las 11 áreas temáticas manejadas por el Comie; de estas publicaciones casi la tercera parte se refieren al área de Historiografía de la educación, seguida de lejos por las siguientes área: Sujetos, actores y procesos de formación en 14% de las publicaciones; Educación, cultura y sociedad, en 12% de las publicaciones; Procesos y prácticas educativos, en 10% de las publicaciones; Filosofía, teoría y campo de la educación, en 9%; Políticas educativas, en 7% de las publicaciones. El área temática que menos figuró fue la de Aprendizaje y desarrollo, con solamente cuatro trabajos publicados (Sandoval *et al.*, 2003:341). Ver cuadro 4.

**CUADRO 4**  
**PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ESTADO DE MÉXICO POR INSTITUCIÓN (1993-2001)**

<b>Institución</b>	<b>Artículos de divulgación y memorias</b>	<b>Total de productos (libros, artículos, memorias, reportes)</b>
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	148	283
EL COLEGIO MEXIQUENSE	10	59
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL EDO. MÉX.	161	310
ESCUELAS NORMALES	72	93
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES-ACATLÁN	--	12
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES-ARAGÓN	56	68
FACULTAD ESTUDIOS SOCIALES-CUAUTITLÁN	--	0
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES-IZTACALA	63	166
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO	35	66
COLEGIO DE POSGRADUADOS	--	1
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (TOLUCA)	6	6
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TOLUCA	2	5
UNIVERSIDAD ANÁHUAC	4	17
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY	1	1
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL	10	15
SERVICIOS EDUCATIVAS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO	11	11
TOTAL	579	1,113

Fuente: Sandoval Cedillo, David *et al.* (2003).

En cuanto a la difusión del conocimiento sobre educación, en el país ésta se hace a través de medios impresos y memorias de congresos, en los estados se acostumbran las revistas institucionales y en un menor porcentaje de revistas arbitradas de circulación nacional, son escasos los artículos publicados en el extranjero por investigadores de Jalisco y de Puebla, fundamentalmente. En el



Estado de México sólo 25 por ciento de artículos se publicaron en revistas arbitradas (Chavoya y Weiss, 2003).

Uno de los avances en esta década 1993-2001 encontrado por Chavoya y Weiss (2003: 649) es el aumento de las revistas en investigación educativa reconocidas en el Índice de Revistas Científicas y Tecnológicas, había una, ahora son tres: *Perfiles Educativos*, *Revista de la Educación Superior* y *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sin embargo el efecto perverso del pago al mérito se observa en las coautorías y en la publicación de partes de los trabajos en diferentes medios.

En un sentido semejante se expresan Sandoval *et al.* (2003:323), cuando hacen el recuento de que “tres cuartas partes de los libros que son producto de una investigación concluida, así como los libros y capítulos que son resultado de algún evento académico, y los capítulos de libro que forman parte de una obra sobre una temática de investigación, fueron editados en los últimos cuatro años”.

Algunas de las interpretaciones de ese hecho, que realizan los autores de referencia, del capítulo “La investigación educativa en el Estado de México 1993-2001”, son varias, una de ellas es justamente que “las políticas educativas asociadas con las evaluaciones, exigen indicadores de producción y calidad, en este caso de publicaciones, y que éstas son necesarias para obtener apoyo financiero” (Sandoval *et al.*, 2003:323-324).

Esas apreciaciones se enfatizan en el balance final de los avances de la década con el señalamiento de que hacen falta más publicaciones en proporción con el número de instituciones y de investigadores en el Estado de México, “ya que la mayoría de las publicaciones se ha centrado en los productos de eventos académicos” (Sandoval *et al.*, 2003:338).

Chavoya y Weiss (2003) reportan 38 revistas que se publican en los ocho estados del país; de ellas 11 son del Estado de México y de éstas una (*Tiempo de Educar*) es editada por el ISCEEM, en colaboración interinstitucional con la UAEM y el ITT. A estos avances se suma la presencia importante de las revistas y portales

electrónicos. Si bien se señala la necesidad de estudiar los órganos de difusión e innovación que circulan hacia y desde las escuelas.

Sin duda la presencia del Comie en la organización de foros, encuentros, congresos ha ayudado a difundir y circular los productos de investigación, a crear intercambios y vínculos entre investigadores de diferentes latitudes. El ISCEEM por su parte, en la última década del siglo pasado reportó que

realiza eventos internos para dar a conocer la comunidad académica el desarrollo de los proyectos de investigación [logrando] una mayor sistematicidad en su organización y en sus objetivos. Son eventos que se realizan cada dos años. [...] también organiza [organizaba] seminarios internos con duración variable, aunque sobresalen [sobresalían] dos permanentes: el de Historia de de la educación y vida cotidiana, 1994-2000 –coordinado por la doctora Luz Elena Galván– y otro sobre constructivismo y cognositivismo que desde 1995, coordina [coordinaba] el doctor Rigo Limini. Han existido otros [...] (Sandoval *et al.*, 2003:328-329).

Ha destacado también la participación de algunos investigadores del ISCEEM en comunidades de Historiografía de la educación, en la organización de encuentros nacionales e internacionales, así como en sus publicaciones. También existe participación de investigadores del ISCEEM en seminarios como el de Análisis del discurso, coordinado por Rosa Nidia Buenfil (DIE), el de Educación y valores coordinado por Ana Hirsch (UNAM), y el de Educación indígena coordinado por María Bertely, tales seminarios han tendido a constituirse en comunidades de investigación (Sandoval *et al.*, 2003:319-320).

Los procesos de institucionalización de la investigación educativa, iniciados en el país en las décadas de 1960-1970, en la mayoría de las instituciones del Estado de México ocurrieron hasta la década de 1990, pero ya se avanzaba a principios de la primera década del presente siglo en la participación de algunos investigadores en organizaciones (Sandoval *et al.*, 2003) nacionales e incluso internacionales que a la postre, a finales de la década del año 2010, han derivado

en la configuración de redes que construyen significados colectivos y circulan y producen conocimiento, en el sentido que lo reportan Weiss y Gutiérrez (2009).

Lo anterior abre posibilidades de abordar problemáticas educativas y de organizar y profesionalizar el campo de la investigación, con la integración de mayor número de agentes e instituciones.

## **CIERRE DEL CAPÍTULO**

En este capítulo se destacó el papel medular y estratégico de los estudios de posgrado como mecanismo principal de reproducción de las comunidades académicas, de las elites científicas y profesionales y de absorción del proceso científico y técnico mundial, en palabras de Valenti (1995). Sin embargo, con el análisis histórico de este nivel en México se aclaran algunas de sus características desde su origen hasta sus posteriores momentos de desarrollo que tienen que ver con las necesidades de la educación superior, en sus diferentes subsistemas, y con las políticas económicas sociales de los diferentes periodos, de la década 1970, en el contexto de un proyecto nacionalista, que prevaleció hasta antes de 1982, de la política para los posgrados de la década de 1990, caracterizada por la integración del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, de apoyo selectivo a programas que cumplen con criterios internacionales de calidad, la instaurada en 2001 cuando dicho Padrón abre su reconocimiento a la opción profesionalizante, además de la orientada a la investigación, pero conservando en esencia los mismos parámetros de evaluación, con lo cual desconoce la necesidad de profesionalizar en opciones de posgrado a los docentes de todos los niveles (Díaz-Barriga, 2006).

Este telón de fondo permite comprender los posgrados en educación dirigidos al magisterio, que se propagaron en oleadas (Maya, 2006) a partir de 1977, pero con carencias académicas y materiales mayores que los universitarios, lo cual los ubica en un subcampo reconocible por esas limitaciones, atado a su origen político.

Otro eje de análisis abordado en el capítulo fue el proceso de la institucionalización de la investigación educativa, donde sobresalen acciones como la creación del SNI que fortalece instituciones e investigadores con obra publicada, reconocimientos y condiciones adecuadas de producción. Mientras es generalizada la problemática en torno a la formación de investigadores en los posgrados, no obstante que son una de las principales fuentes de producción de conocimiento, según lo detectado por el Comie en la integración de los estados de conocimiento.

En la última parte se observan efectos perversos del pago al mérito a través de la publicación de obras colectivas, publicación de partes de trabajos en diferentes medios, y de primacía de libros derivados de eventos académicos. Asimismo puntualizamos que uno de los flujos de información del exterior se da a través de la participación de docentes investigadores del subcampo magisterial en grupos académicos dirigidos por investigadores con reconocido capital simbólico-científico provenientes de instituciones del DF (Sandoval *et al.*, 2003:338).

Estos recorridos históricos sobre el posgrado en México, los posgrados en educación y los dirigidos a los profesores de educación básica, así como sobre el proceso de conformación del campo de la investigación educativa serán de utilidad para contextualizar el estudio de caso y tratar de entender cómo, por qué y para qué surgió el ISCEEM, y cuáles han sido sus condiciones institucionales para la producción y circulación del conocimiento sobre la educación, lo cual se aborda en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **EL ISCEEM EN PERSPECTIVA HISTÓRICA**



### **CAPÍTULO III EL ISCEEM EN PERSPECTIVA HISTÓRICA**

En el capítulo anterior se hizo un recorrido histórico sobre el posgrado en México, los posgrados en educación y los dirigidos a los profesores de educación básica, así como sobre el proceso de conformación del campo de la investigación educativa, mismo que permitió conocer el marco nacional para abordar el estudio de caso y tratar de entender cuáles han sido las condiciones institucionales para la producción y circulación del conocimiento sobre la educación y analizar los procesos de producción y circulación del conocimiento educativo.

En este capítulo se analizan las transformaciones y orientaciones del ISCEEM, como resultado de algunos factores: las políticas educativas estatales, las nacionales dirigidas a la formación de profesores y hasta la cultura política de la entidad. Así como de las orientaciones y énfasis que, dentro de su limitado margen de acción, han impreso las diversas administraciones del mismo Instituto, el ISCEEM.

Se intenta reconstruir los procesos que dieron origen al ISCEEM y el papel de algunos actores políticos y académicos, mediante información recopilada sobre las condiciones institucionales para producir y circular conocimiento sobre educación, sus circunstancias políticas y económicas, y características del proceso de constitución del ISCEEM, a través de entrevistas y del análisis documental, lo cual hizo posible definir una periodización que abarca cinco etapas: 1) 1981-1984; 2) 1984-1986; 3) 1985-1997; 4) 1998-2000; y 5) 2001-2008.

### **3.1. Opciones educativas de posgrado en el Estado de México**

En el territorio de la entidad, las instituciones que imparten estudios superiores y que se encuentran vinculadas con la formación e investigación en educación, son de tres tipos: públicas estatales, públicas nacionales; y, privadas.

Instituciones públicas estatales: Universidad Autónoma del Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C., el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y 38 escuelas normales.

Instituciones públicas nacionales: Universidad Nacional Autónoma de México, en cuatro unidades (Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala), Universidad Autónoma de Chapingo, Colegio de Posgraduados de Chapingo, Universidad Pedagógica Nacional en tres unidades (Ecatepec, Atizapán de Zaragoza, y Toluca, esta última con sus cuatro subsedes: Tejupilco, Acambay, Ixtlahuaca y Jilotepec) e institutos tecnológicos del sistema SEP.

De las 38 escuelas normales públicas que existen en el Estado de México 37 estatales son dependientes de la Secretaría de Educación del estado y una dependiente de los SEIEM. En 1984 se constituyeron como instituciones de educación superior con funciones de docencia, investigación y difusión (Sandoval, 2003:309).

Estas escuelas normales ofrecen licenciaturas en educación y forman profesores para atender los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. La Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), aunque tiene mejores condiciones para realizar trabajos de investigación, dirige sus programas a la formación de profesores. A inicios de la década del año 2000 la ENSEM ofrecía ocho maestrías: Matemáticas, Orientación Educativa, Educación Superior, Administración, Ciencias Sociales, Inglés y Química (Sandoval, 2003:310).

Conviene especificar que los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) son un organismo público descentralizado con personalidad



jurídica y ejercicio de su patrimonio propio ubicado en el Estado de México, integra a los maestros de educación básica y normal, incluyendo las unidades de la UPN y sus subsedes localizadas en la entidad, que a partir del ANMEBYN se federalizan al transferirse la administración de sus recursos a la entidad.

En la entidad, desde el sexenio pasado, se registran matrículas masivas de profesores de educación básica en programas de posgrado, atendidas por instituciones privadas: Universidad Anáhuac, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en dos unidades (Toluca y Estado de México), Universidad del Valle de México y tres escuelas normales.

Las de mayor influencia son la UVM y el ITESM. La atención a los profesores en esas instituciones fue negociada con intermediación sindical y ha sido subsidiada por el gobierno, no obstante que las características de la mayoría de estos programas no sean las idóneas: poca exigencia académica, otorgamiento del grado sin tesis, atención de los alumnos en sesiones semanales, en diversas instalaciones prestadas incluso por escuelas del sector público, sin condiciones, sin infraestructura, ni equipamiento humano y material adecuados, con personal docente contratado por horas.

Para dar una idea cuantitativa de los posgrados en educación en el Estado de México en 2007, baste mencionar que el universo de los dirigidos a los grupos magisteriales lo constituían 44 programas de maestría y siete de doctorado. En ambos, la mayoría son ofrecidos por el sector privado: 28 maestrías y cuatro doctorados. Mientras los posgrados del sector público se integran con 16 maestrías y tres doctorados.<sup>6</sup>

En los posgrados públicos, los de mayor matrícula en el magisterio del estado son los programas de la ENSEM y del ISCEEM, pero no compiten con la numerosa oferta de las instituciones privadas, ni con la cantidad de estudiantes que absorben. Algunos de los programas del sector privado, como el de la UVM y

---

<sup>6</sup> De acuerdo a las cifras presentadas por David Pérez Arenas, en su "Catálogo analítico de estudios de posgrado en educación que se ofrecen en el Estado de México. Correspondiente al periodo del primero de septiembre de 2007 al 4 de julio de 2008."

el ITESM, cuentan con modalidades curriculares que les permiten atender grandes cantidades de estudiantes, ya sea en forma virtual, o en diversas sedes paralelas, 15 o 17 sedes a la vez, incluso en puntos de los menos urbanizados del estado (Funcionario 3, 2004: entrevista).

### **3.2. El ISCEEM, sus orígenes y su expansión**

El proceso a través del cual se conformó el ISCEEM como la primera opción institucional de posgrado para los profesores de educación básica en el sistema estatal, se da en el contexto de los cambios ocurridos en la política de formación de docentes en el país, que se reflejan en las siguientes acciones: la creación de la licenciatura en educación preescolar y primaria en 1973, el surgimiento del primer programa de maestría en una escuela normal en 1977, y el surgimiento de la UPN, en 1978, cuestiones del ámbito nacional, ya comentadas en el apartado anterior.

Pero, sin duda, en el ámbito estatal, dos hechos concurren como factores detonantes en la creación del Instituto. Uno fue el surgimiento de una notable red de escuelas normales para atender el crecimiento también importante de la matrícula de educación básica, por el aumento imponente de su población en edad escolar, –en la década de 1960 a un ritmo de 145 por ciento, cifra muy superior a la registrada en el país, que fue de 48 por ciento–. Otro, fue el apoyo central que el gobierno de Echeverría\* concedió al gobernador Hank González (1969-1975) y por la relación de apoyo mutuo\*\* con el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) gremio magisterial, corporativizado, el más

---

\*En el renglón educativo el presupuesto del Estado de México pasó de 270.5 millones a 949 millones de pesos de 1970 a 1975 (Velázquez, 1990:10).

\*\* “Con el objetivo de dirigir la Dirección de Educación Pública, la corriente [del SMSEM] —liderada por Agripín García Estrada— renunció al derecho de huelga al aceptar incluir al sindicato en el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes del Estado, a la par que restringió la entrada solo para los maestros de base” (Patricia Mercado, citada por Civera, 1998:398).

importante del estado, independiente del SNTE, \*\*\* operado a nivel estatal de manera análoga al SNTE en el país.

Una muestra de la compenetración de intereses y la reciprocidad entre el poder estatal y el poder sindical que ha prevalecido hasta nuestros días, es el hecho de que desde el sexenio de Hank González (1969-1975), varios de los secretarios generales del SMSEM pasaron a ocupar la dirección de Educación del estado y consiguieron diputaciones locales o federales, esta situación aun prevalece, de 18 secretarios generales del SMSEM, 13 de ellos han ocupado como mínimo una curul en la cámara de diputados, pero también otros puestos de elección popular como alcaldías, regidurías otorgados por la estructura gubernamental priísta del estado, incluso, en la mayoría de los casos, antes de concluir su periodo de dirigencia en el sindicato; son puestos y nombramientos que se alternan con altos cargos en el aparato administrativo de la educación estatal (SMSEM, 2008).□

El ISCEEM surge en ese contexto, y su creación obedeció también al propósito de crear la contraparte estatal de la recién nacida UPN. La idea era crear una institución moderna para el sistema de formación, superación y actualización del mayor contingente magisterial del país, de todos los estados. En 1977 se empezó a diseñar una universidad pedagógica del Estado de México. Se constituyó una comisión que estudiara la viabilidad del proyecto, se discutió en el

---

□ De acuerdo con la Memoria Sindical Magisterial del Estado de México (1952-2007), Sixto Noguez fue secretario general del SMSEM de 1967 a 1970, posteriormente presidente del PRI, luego director General de Educación, luego senador suplente del líder obrero Pérez Ríos, enseguida diputado federal y presidente de la Gran Comisión del Estado de México de 1987 a 1990. La elección más reciente a diputado federal fue la de Héctor Hernández Silva, quien fue secretario general del SMSEM de 2006 a 2009.

consejo técnico estatal de educación, que era un órgano de consulta de la Dirección de Educación Pública<sup>7</sup> (Lechuga, 2004).

Uno de los planteamientos que más fuerza tenía, concebía esa universidad pedagógica estatal como integradora de todas las instancias de formación del magisterio, desde el nivel técnico y de bachillerato, las normales con nivel de licenciatura, y la Escuela Normal Superior; se trataba de una idea que había prevalecido desde hacía tiempo también en la federación, pero que nunca había podido concretarse. La nueva universidad ofrecería los estudios de posgrado y comprendería también centros e institutos de investigación.

A este proyecto hubo una respuesta negativa por parte de la SEP, probablemente ésta antepuso sus relaciones con el SNTE; una universidad estatal pedagógica escaparía al control de ese sindicato, o por que su plan era crear un sistema centralizado de subsedes en los estados. En su lugar se optó por crear un instituto superior de ciencias de la educación, sólo un instituto, cuyos fundamentos técnicos se desconocen, que ofrecería incluso licenciatura además de los niveles de posgrado (Funcionario 1, 2004: entrevista). Finalmente, el gobernador Jorge Jiménez Cantú, expidió el acuerdo, publicado con fecha 18 de diciembre de 1979, mediante el cual se creó el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. De acuerdo con ese documento, el ISCEEM “tendrá como funciones primordiales, la docencia, la investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, así como la difusión de los conocimientos relacionadas con la educación y la cultura en general y las demás que sean acordes con sus fines” (ISCEEM, s/f).

Sin embargo, este acuerdo no fue acompañado de una planeación que insertara presupuestalmente al Instituto, con estructura programática propia y con los objetivos y estrategias que fijaran prioridades y metas y creara el soporte en la administración estatal para dar continuidad al proyecto. Sin un proyecto

---

<sup>7</sup> Esa comisión, además de los representantes sindicales, se integró por los equipos de trabajo del Departamento de Educación Superior [Departamento de Normales] y del Departamento de Planeación Educativa y Control Técnico.

académico y operativo claro, el ISCEEM orientó su tarea hacia los estudios de posgrado dirigidos al magisterio estatal, eran posgrados justificados con un macrodiagnóstico de la situación educativa del Estado de México, en el que se enfatizaba la existencia de una demanda muy alta por parte de los profesores hacia estudios superiores, observable en el éxito de las normales superiores del estado (Funcionario1, 2003: entrevista).

En ese contexto se puede afirmar que la creación del ISCEEM fue una respuesta del gobierno que buscaba atender escalafonariamente las necesidades de movilidad profesional-laboral-salarial de una enorme masa de profesores que continuaban produciéndose en un número todavía creciente de normales. La suerte y la demagogia marcaron al Instituto desde sus orígenes:

Los mexicanos preocupados por la superación permanente del magisterio recibimos con entusiasmo el decreto del presidente José López Portillo que creó la UPN, el 25 de agosto de 1978 que, conforme al texto de ese documento: 'es la respuesta del gobierno federal al legítimo anhelo del magisterio nacional' [...] por lo que nuestro gobierno, acorde con estos preceptos legales [los de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior aprobada el 20 de diciembre de 1978] apoyará decididamente a los maestros en servicio del gobierno del Estado de México para obtener los títulos profesionales de nivel superior que otorga la UPN, mediante los convenios que celebramos con el gobierno federal (Velázquez, 1991:32).

Un año después, en 1980, se anunciaba que "en breve el ISCEEM abrirá sus cursos, siendo un nuevo instrumento para impulsar la calidad de la educación que se brinda al pueblo de nuestro estado" (Velázquez, 1991:47).

La demanda potencial que se estimaba para los servicios que ofrecería el ISCEEM se había incrementado durante ese sexenio estatal. En sus inicios, existían 33 escuelas normales con una población de 9 mil 626 alumnos. Mientras al finalizarlo, había en el estado 45 escuelas normales estatales que atendían a 21 mil 469 estudiantes (Velázquez, 1991: 47). Esta solicitud se agrandaba si se considera que en la Escuela Normal Superior, estudiaban mil 991 alumnos.

Ya en los informes de los primeros años de la década de 1980, se consideraba que ese instituto había sido “uno de los pasos más trascendentes en el mejoramiento de la educación estatal”. Pues se aseguraba que promovería la investigación educativa para hacer más efectiva la práctica y el servicio educativo de la entidad. Sin embargo, una lectura diferente sobre esas políticas de posgrado para el magisterio estatal advierte que la creación del ISCEEM fue la “respuesta gubernamental a las condiciones laborales, salariales y de organización sindical que han conformado las demandas de los maestros normalistas, dándoles un trato ideológico discursivo” (Ramírez y Valle, 1993:22), lo cual se comprobaba al percibir la ausencia de programas o mecanismos de recuperación de egresados en tareas para las que se les preparaba.

Un rasgo que persiste a lo largo de la historia del ISCEEM es que, desde su origen, nació con grandes problemas de infraestructura material y de recursos humanos. La sede comenzó, al igual que sus divisiones académicas, en espacios prestados por las escuelas normales, y la planta de académicos que atendía los primeros programas provenía de la Normal Superior, y de algunos investigadores de las grandes instituciones de educación superior del Distrito Federal, en calidad de invitados. En las etapas iniciales de la subsedes que fue abriendo el ISCEEM en el estado (llamadas divisiones académicas), la mayoría de los docentes eran licenciados y paulatinamente se han estado convirtiendo en maestros y doctores.

Pese a las complejidades y a las políticas de austeridad de los años 1980 que impactaron los programas educativos de todos los niveles de gobierno, el ISCEEM siguió expandiendo sus servicios estratégicos, para atender la demanda magisterial de las diferentes regiones del estado. Aunque las subsedes del ISCEEM surgieron sin un plan diseñado, sin recursos humanos y presupuestales para cubrir las necesidades materiales y académicas de un posgrado, se fueron abriendo conforme los profesores se organizaban y se entablaban negociaciones entre instancias administrativas y sindicales.

### **3.3. El ISCEEM en la crisis nacional se expande**

Las divisiones del ISCEEM, como sucedió con la sede (Toluca) arrancaron nada más con un salón dentro de una escuela normal; se establecieron en Ecatepec (1983), Chalco (1987 como extensión académica y en 1990 como División Académica), y Tejupilco (1992). Esbochemos de manera general el mapa de su expansión, por unidades:

#### a) Ecatepec

En los antecedentes de la creación de la División Académica de Ecatepec, destacan las siguientes acciones de política educativa estatal:

A finales de 1981, en el inicio del periodo gubernamental de Alfredo del Mazo (1981-1987), y ya en puerta el principio del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), en el Estado de México, se estrenó una nueva y compleja estructura orgánica del sector educativo, el nuevo aparato administrativo no se conformaba ya como dirección general de educación, si no como secretaría: la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (Secybs).

Este hecho marcó la entrada de diferentes actores en la implantación de la política de posgrado para profesores de educación básica, y la incorporación del ISCEEM a un menor nivel jerárquico del organigrama sectorial. Pero además, el entorno económico y político nacional a partir de 1982 cambió desfavorablemente, tal como se expuso en el capítulo anterior. La austeridad se impuso y estas circunstancias también repercutieron en el desarrollo del ISCEEM.

Sin embargo, pese a lo adverso, el Instituto continuó su crecimiento y en 1983 se creó la División Académica de Ecatepec. Esta unidad obedecía a las necesidades de formación que planteaba la existencia de 18 normales elementales (preescolar, primaria) y una normal superior localizadas en el Valle Cuautitlán–Texcoco. Estas 19 normales requerían, para su funcionamiento, alrededor de 837 maestros para atender su matrícula cercana a 19 mil alumnos.

De esos profesores 238 no tenían formación pedagógica, sino que provenían de diversas carreras universitarias.

Las carencias se manifestaron en las pobres instalaciones donde comenzó a operar la División, dentro de una de las escuelas del estado y sin mayor infraestructura material ni tecnológica (ISCEEM, 2005).

#### b) Chalco

La División Académica de Chalco inició con la apertura de la Especialización en Investigación Educativa, durante el ciclo 1987-1988, a la que se agregó una más en Administración, Organización y Desarrollo de Instituciones Educativas en el ciclo 1988-1989, ambas se ofrecieron desde entonces hasta 1996. A partir de 1990 quedó formalmente reconocida como "División Académica de Chalco", con el inicio de la Maestría en Ciencias de la Educación. Durante tres generaciones (1990-1992, 1992-1994 y 1994-1996) se atendió nada más al grupo de la modalidad escolarizada (becarios) y a partir de 1996 se agregó la modalidad a distancia (Hernández, 2003:39).

Al igual que las anteriores, esta sede se creó para atender las necesidades del sistema educativo, propias del crecimiento de la educación básica y normal, que se fueron extendiendo en ese municipio, aparejadas a la expansión metropolitana. Chalco se convirtió en esos años en un gran asentamiento improvisado con inhumanas deficiencias urbanísticas de numerosos sectores de población migrantes de otros estados. El sector educativo de esta zona también nació y creció bajo los arreglos y negociaciones político-sindicales, con la influencia de la misma cultura política y en la pobreza de infraestructura.

#### c) Tejupilco

En 1992 se fundó la División Académica de Tejupilco. Las circunstancias de su establecimiento las describe Carpóforo Emilio Martínez Vences, quien fue su coordinador por alrededor de un década y quién afirma que "el titular de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Jaime Almazán Delgado, a principios de los 90, como una estrategia para acercarse a la problemática escolar



cotidiana se daba a la tarea de realizar una serie de audiencias públicas con el magisterio estatal. El reclamo y la demanda constantes por parte de los maestros sureños por espacios de superación que les permitiera acceder a un conocimiento más acabado sobre el nuevo modelo académico de educación básica [...]” (Martínez, 2002:57), justificaron la decisión de abrir la sede Tejupilco. Con los mismos rasgos que las anteriores, o quizá en condiciones más precarias.

### **3.4. El ISCEEM, sus momentos y sus orientaciones. Una periodización**

La expansión del ISCEEM y los derroteros de sus funciones sustantivas, son producto de decisiones políticas, de las necesidades generadas por el crecimiento del sistema educativo estatal, de las relaciones intrincadas de compromisos mutuos entre sindicato y gobierno estatal, pero también de la orientación que sus administraciones institucionales le han impuesto, como hemos venido analizando.

En este apartado se propone una periodización que permita caracterizar los momentos más significativos del ISCEEM; significativos con relación a nuestros ejes de análisis: la investigación y el desarrollo de los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica y con respecto a las categorías: condiciones institucionales, producción y circulación de conocimiento sobre educación. En ese intento podemos identificar cinco momentos:

**CUADRO 5**  
**MOMENTOS Y ORIENTACIONES DEL ISCEEM**

MO- MENTO	PERIODO	ORIENTACIONES	DIRECTORES
1º.	1981-1984	Cuatro programas maestría: Psicología, Investigación, Matemática, y Administración	Jorge Terrón Estrada
2º.	1984-1985	con becarios Inicia Maestría en Educación,	Rocío Nava Álvarez
3º.	1985-1997	Empieza, en 1986, Programa Maestría en Ciencias de la Educación	Ranulfo Vivero y Eugenio Martínez
4º.	1998-2000	<i>Tiempo de Educar</i> . Revista interinstitucional de investigación educativa	Martha Elizabeth Aguilar Sánchez
5º.	2001-2008	Inicia doctorado en Ciencias de la Educación. <i>Boom</i> de obtención de grado	José Garcilazo Bedolla

Fuente: elaboración propia.

a) Primer momento:

Durante este lapso (1981-1984) la principal tarea de la administración fue la de gestionar la infraestructura y el equipamiento básicos, y conseguir un lugar para instalarse, en calidad de préstamo. El enfoque hacia la docencia determinó la apertura en ese periodo de cuatro maestrías: Matemática, Psicología, Administración, e Investigación educativas. Los docentes en su mayoría eran contratados por horas, provenían de comisiones y de la propia Normal Superior, aunque hubo recursos para traer a docentes investigadores, de la UNAM y del DIE, quienes ya entonces destacaban por sus análisis de lo educativo, y ahora cuentan con reconocido prestigio en el campo de la investigación social.

b) Segundo momento:

El segundo momento, que podríamos caracterizar como un intento refundacional del Instituto, se registra en 1984, con un equipo liderado por Carlos Campuzano, quien era entonces subdirector de Planeación e Investigación Educativa. A partir de un diagnóstico que consideraba que las contribuciones del ISCEEM a la

producción académica, a la docencia y a la práctica educativa en general, habían sido hasta entonces limitadas. Lo mismo pasaba con la investigación, escasa y alejada de los grandes problemas educativos de la entidad. Mientras que las tareas de difusión de sus trabajos entre en el sector magisterial, eran marginales.

Entre las causas señaladas como más importantes de estos incumplimientos estaba la imposibilidad, hasta ese momento, de los alumnos para dedicarse de tiempo completo a sus estudios, así como al escaso personal de tiempo completo con estudios de posgrado contratado por el ISCEEM, debido a las condiciones laborales y salariales que se ofrecían, la carencia de infraestructura adecuada y del subsidio para “gastos correlativos”. Además se señalaba la desvinculación entre los programas de investigación, docencia y difusión y la escasa o más bien nula investigación realizada, así como la falta de relación con las escuelas normales y los maestros en servicio.

Es así que se reestructura el ISCEEM, bajo un diseño inspirado en la estructura y funcionamiento del DIE-Cinvestav, pero en el contexto de nuevos planteamientos en la política educativa nacional: implantación de la educación básica de 10 grados y el establecimiento de la licenciatura en las escuelas normales, la aplicación de la descentralización educativa para reorganizar el sistema educativo estatal “y atender en mejores condiciones las crecientes y complejas demandas que en materia educativa plantea una sociedad como la del Estado de México” (ISCEEM, 1984:5-8).

Fue entonces cuando se gestionó el otorgamiento de 25 becas, para que profesores en servicio realizaran estudios de tiempo completo y se fortaleció la planta académica con investigadores invitados, especialmente del DIE-Cinvestav, aunque este equipo fue de corta duración en el Instituto. Con esta reestructuración se pretendía dar un verdadero impulso a la investigación y a la formación de investigadores.

El proyecto no se centraba en la formación de profesores ni en la atención a las demandas de movilidad económico-profesional. El énfasis estaba en la

generación de respuestas a las necesidades de investigación, de un sistema escolar complejo y de grandes dimensiones como era el del Estado de México.

La infraestructura de que se dispuso siguió siendo inadecuada. Se contó con un edificio, en el Exrancho Los Uribe, se trataba de una construcción diseñada para otros niveles escolares, sin servicios públicos básicos (agua, drenaje, energía eléctrica), sin barda perimetral por lo cual se encontraba expuesta al vandalismo y a daños del ganado.

El gobierno del estado cubría, y lo sigue haciendo, la nómina del personal docente y no docente, pero no otorgaba, ni otorga, al ISCEEM una partida presupuestal para sus programas estratégicos, por lo cual se ha tenido que recurrir a los recursos autogenerados provenientes del pago de los derechos escolares que cubren los estudiantes, por la expedición de documentos oficiales, por los cursos de educación continua, la venta de publicaciones. Aunque sí se dispone del subsidio del gobierno del estado para solventar el pago de algunos servicios como energía eléctrica, teléfono y vigilancia. Pero la vida de la institución ha sido históricamente precaria.

#### c) Tercer momento:

El tercer momento, el de más larga duración, se inicia con un cambio en el rumbo y proyecto del Instituto. Bajo la guía de Ranulfo Vivero Castañeda, quien de una u otra manera y desde la burocracia educativa del estado, había participado como uno de los principales promotores y gestores del ISCEEM. Llega a la Dirección del Instituto en 1985 y lo primero que hace, es reformular el proyecto que se había implantado apenas el año anterior.

A partir de 1986 se estableció otro programa de maestría, más sujeto a las negociaciones político-sindicales y de supeditación a los avatares de la burocracia estatal. Así, la generación de la Maestría 1986-1988 ya no cursaría el programa en Educación si no el de Ciencias de la Educación. En un artículo publicado en

Cuadernos ISCEEM no.1, Vivero (1987:13) expone que en el nuevo enfoque se pasa de la ciencia pedagógica a las ciencias de la educación “que supone una intención de conocimiento y la perspectiva de utilizar, no los resultados específicos, sino la metodología de las diversas ciencias humanas, para la construcción del conocimiento que explique el hecho educativo.”

Sin embargo, la misma orientación se observa en el planteamiento anterior, pues su diseño curricular así lo muestra. Pero el meollo del asunto estaba en que el nuevo proyecto modificó la esencia del anterior: generar conocimiento para centrarse en la formación de docentes. Mientras el proyecto 1984 ponía el énfasis en la investigación y contaba con una selección rigurosa de un grupo reducido de estudiantes, atendidos por una planta de académicos reconocidos, la propuesta que lo substituyó tomaba la docencia como el eje principal, y adoptaba mecanismos de selección de la matrícula tendientes a extender la cobertura por todo el estado. Se convirtió así en un posgrado profesionalizante.

Este viraje muestra como la institución cambia de rumbo sin una discusión previa, sin participación de la comunidad, sino que está también sujeta al vaivén de sus dirigentes y a la necesidad de éstos y de sus superiores de proyectarse políticamente, desde la atención a los profesores de educación básica, como plataforma de lanzamiento. En el Estado de México, las justificaciones se presentan, las más de las veces, con un discurso que pretende por lo general destacar los esfuerzos de la entidad por estar a la vanguardia. Discurso que impregna el decir del sector magisterial, pues los profesores se sienten adheridos así a *la grandeza* de su estado.

Un ejemplo de lo anterior lo tomamos del discurso de un funcionario entrevistado, quién afirmaba que a través del ISCEEM “se introducía a Piaget” al sistema educativo del estado, con lo que el estado se había adelantado cuatro años a la política nacional (Funcionario 4, 2003: entrevista) cuando desde la década de 1970, el pensamiento de Piaget ya se estudiaba en varios centros y universidades y aún en la Escuela Normal Superior de México. El discurso,

(introducir a Piaget) además rebela una confusión que deriva de amalgamar el pensamiento científico con el discurso político oficial, elemento que permea la vida magisterial estatal.

Ante la aplicación del nuevo plan de educación normal, en 1985, hubo una gran demanda por cursos de especialización; se abrieron las especialidades en varias normales 12 o 16 especialidades. Así se dio a conocer el ISCEEM (Funcionario 4, 2003: entrevista). En realidad, el ISCEEM sí se convirtió en un centro de referencia para los profesores del estado, gracias también a que los actores de su gestación: Ranulfo Vivero, Carlos Campuzano y Marisela Olivera, ocuparon distintos y altos cargos en la administración educativa estatal y desde ahí apoyaron su impulso, aunque con visiones diferentes sobre su desarrollo.

Así por ejemplo, Vivero dejó el ISCEEM para ocupar el cargo de director General de Desarrollo Educativo de 1989 a 1993, desde ahí estimuló y apoyó las actividades de los docentes del Instituto, su participación en foros externos, su programa editorial y su vinculación con instituciones educativas y centros de investigación, a la vez que incrementó la matrícula de becados y la planta docente.

La ruleta política y esta amalgama político-sindical, trajo de regreso a Ranulfo Vivero a la Dirección del ISCEEM en 1993, y tres años después decide competir por la dirigencia del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. Finalmente, aun cuando participó en la contienda electoral con una planilla registrada, los estatutos sindicales de entonces no le permitieron ser elegible. Este hecho nos refuerza aún más el argumento que venimos sosteniendo de la imbricada relación administrativo-sindical, que subyace en la vida académica de este tipo de instituciones.

En el periodo 1985-1997, se dio la expansión geográfica del ISCEEM a dos regiones más del estado a través de la creación de las subsedes de Chalco y Tejupilco. Sin embargo, tanto la expansión como el origen de la propia sede y su posterior desarrollo no se dieron en condiciones adecuadas, y los resultados quedaron mostrados en la primera evaluación del Conacyt, en 1997.

Por lo que toca a la infraestructura, continuó siendo inadecuada y deficitaria, al igual que el equipamiento informático y el acervo documental. Sin embargo, algo que vino a favorecer la situación económica de la planta académica del ISCEEM fue el establecimiento, en el escalafón del magisterio estatal, de la categoría de *investigador educativo* en 1986. Categoría que goza de las mejores prestaciones salariales, pero que en contraparte, se convirtió en una categoría deseable y en algunos casos disponible para premiar o favorecer empleados a criterio de jefes burocráticos.

En el plano académico, durante esta gestión se avanzó en la determinación de líneas de investigación que orientarían los trabajos de los docentes-investigadores y de los alumnos en el Instituto: 1. Práctica educativa, 2. Formación de profesores, 3. Política y administración de la educación, 4. Educación y sociedad, 5. Educación no formal e informal; y, 6. Estudios teórico-disciplinarios. Asimismo se propuso considerar que en tanto el servicio del ISCEEM se presta fundamentalmente a profesores normalistas que laboran en los niveles básico y normal, hacia ellos se orientaría el programa (Zarur, 1987:27).

Al inicio de ese periodo las líneas de investigación se definían en los siguientes términos, presentados en un recuento realizado por el Instituto sobre “El proceso de la investigación educativa en el ISCEEM, 1981-1992” (ISCEEM, 1992: 5-6):

1. Práctica educativa, “comprende el quehacer cotidiano del maestro no sólo en el ámbito escolar, sino con todo aquello que tiene que ver con el contexto socioeconómico, político y cultural”.

2. Formación de profesores, “en dos vertientes: por un lado la formación y capacitación y por otro las prácticas profesionales de los profesores.”

3. Política y administración de la educación, “estudia los tópicos relacionados con la formación de políticas, dirección y organización en materia educativa”.

4. Educación y sociedad, “comprende el análisis de las relaciones históricamente determinadas que guardan las instituciones y procesos educativos en el contexto social, económico, político y cultural”.

5. Educación no formal e informal, “es un espacio para aquellas investigaciones que aporten conocimientos al estudio de los procesos no institucionalizados, pero sí reconocidos como parte de una totalidad social”.

6. Estudios teórico-disciplinarios, “aquí se pretende dar cabida a aquellas investigaciones que aporten conocimientos al estudio de los fenómenos educativos, desde los puntos de vista teórico, metodológico y técnico”.

d) Cuarto momento:

El cuarto momento (1998-2000) se identifica por el planteamiento de otra versión de lo que debería ser el ISCEEM: un organismo que llevara la rectoría de los estudios de posgrado y de la investigación educativa en el Estado. El Plan de Desarrollo Institucional 1998-2000, expresa que se pretendía “hacer del ISCEEM una institución de excelencia en la investigación y el posgrado en educación en el mediano plazo” (ISCEEM, 1998: 11).

Sin embargo, las condiciones institucionales se impusieron a las expectativas; en el proceso de autoevaluación al final de este momento del instituto, se proclamaban más que los avances, las limitantes para alcanzar los objetivos planeados al inicio de esta administración: falta de personal y de recursos financieros, escasa producción de libros y revistas, limitaciones para asistir a eventos académicos y el descenso de proyectos de investigación con relación a periodos anteriores, ausencia de un programa de actualización orientado a la docencia y a la especialización disciplinaria, la insuficiente experiencia y desarrollo de estrategias metodológicas aplicadas a las modalidades del posgrado [...] la baja eficiencia terminal”, entre otros (Valle y Luna, 2000:39).



Lo que sí se logró en ese breve lapso, fue un impulso al área de publicaciones; se gestionó la coedición de 15 libros algunos con el SMSEM y otros con la SEP, así también se hizo posible la firma de un convenio para publicar, en coedición, la revista interinstitucional de investigación educativa *Tiempo de Educar*, con la Universidad Autónoma del Estado de México y con el Instituto Tecnológico de Toluca.

En ese tiempo se comenzó a incubar el proyecto de doctorado que posteriormente se abrió en el Instituto, cuyas gestiones e iniciativa parten desde entonces, inscrito en la carrera por estar a la altura de las nuevas circunstancias educativas y responder a las exigencias cada vez más intensas, por mayores niveles educativos en el estado y entre los profesores de educación básica. Pero no obstante las ambiciones, la infraestructura y el equipamiento básico continuaron siendo inadecuados para las actividades sustantivas de una institución de posgrado.

A lo largo de este reducido periodo, el acervo del Centro de Documentación y Biblioteca se vio favorecido con la adquisición de publicaciones recientes y algunas suscripciones a revistas especializadas. Asimismo, se instituyó la práctica de mostrar bianualmente en un acto público los hallazgos o avances de los proyectos de investigación de cada uno de los investigadores del ISCEEM, tanto de Toluca como de las tres divisiones académicas, en un intento por impulsar la rendición de cuentas del trabajo académico individual; en 1999 se realizó la Primera Bienal de Productos de Investigación Educativa del Instituto. Tal práctica se sostiene a partir de entonces y hasta la fecha, cada dos años.

e) Quinto momento:

El quinto momento (2001-2008) se caracteriza por capitalizar tanto los esfuerzos invertidos hasta entonces, como los aprendizajes en los diversos planos de la vida institucional. A 20 años de iniciada la vida institucional, es tiempo ya de maduración de la planta docente, la mayoría de los profesores había ingresado al ISCEEM con licenciatura, ahí se fueron haciendo maestros y doctores, intensivamente sobre todo en los inicios de los años 2000; habían acumulado ya experiencia y en algunos casos avanzado en el desarrollo de sus trayectorias académicas y de investigación. De modo que ahora el Instituto contaría con una planta docente con más y mayores grados académicos.

Esto, junto a la decisión gubernamental de implantar el programa de Doctorado, trajo una dinámica que condujo a elevar la eficiencia terminal de la maestría y la consecuente obtención de mayores resultados de investigación que se manifestaron en tesis de maestría y doctorado de estudiantes egresados. No obstante, si se analiza el proyecto académico del doctorado, se revela la mirada corta en cuanto a la formación, pues no considera las condiciones y la carencias académicas con la que llega la mayoría de los estudiantes al nivel; un doctorado pensado para realizarse en dos años, resulta por lo menos, no realista, si se mira en el torno a las instituciones que ofrecen ese nivel.

En cuanto a infraestructura, un avance en este periodo fue la construcción de uno de los edificios que constituyen parte del plan arquitectónico de lo que será el ISCEEM en un futuro que quizá *algún día llegará*. En un terreno de 30 mil metros cuadrados gestionado por anteriores administraciones, se colocó la primera piedra el 19 de diciembre de 2000, con una aportación federal de 2 millones de pesos para ese fin. Con estos recursos y los reunidos por el patronato del Instituto, ahorrados desde años atrás, aproximadamente un millón de pesos, se emprendió la construcción de la primera etapa (Mejía, 2001:4).

Con la idea de prepararse para volver a concursar por los apoyos financieros del Conacyt, en esta ocasión para la evaluación del Programa de Doctorado, el edificio nuevo se destinó para tal programa, casi con exclusividad. Se construyeron cubículos y salas de asesoría, de acuerdo con las medidas establecidas por el Pifop. A este esfuerzo se aunó la contratación de una planta de investigadores nacionales para atender a los estudiantes del doctorado con un enfoque tutorial.

Con esta historia detrás, en el ciclo escolar 2007-2008, se cursaba la tercera generación del doctorado, y se atendía ocho grupos de maestría (dos en cada una de las divisiones y dos en Toluca), más el grupo de doctorado en Toluca. De los grupos que cursaban maestría, cuatro lo hacían en la modalidad de tiempo completo y los otros cuatro en semiescolarizada, mientras que el Programa de doctorado funcionaba sólo en Toluca con alumnos de tiempo completo.

En cuanto al monto de la beca o apoyo que otorga el gobierno estatal a cada estudiante, podría decirse que ha disminuido, dado que a las primeras generaciones del Doctorado, se otorgó una plaza de investigador educativo (la máxima plaza a que puede aspirar el personal docente): durante los dos años de estudios, el profesor dejaba su plaza docente, por medio de una licencia, la cual retomaba al concluir su doctorado. Mientras que ahora el estudiante sólo recibe la comisión de la plaza laboral que ocupa. Uno de los problemas resultantes, de tipo administrativo y de tipo personal, es el hecho de que al terminar su formación, que básicamente se inscribe en la investigación educativa, los nuevos doctores regresan a sus funciones como profesores frente a grupo o son promovidos a funciones administrativas, sin posibilidades de continuar desarrollando algún proyecto de investigación educativa, para lo que fueron formados.

### **3.5. Algunos resultados y evaluaciones**

El ISCEEM, desde su creación ha ofrecido programas de posgrado a los profesores estatales y a la fecha no ha escapado de varias de las características que padecen las instituciones y programas de posgrado ofrecidos a los maestros de educación básica, antes mencionadas: están ligados a estímulos salariales, responden a presiones para abrir el servicio, se formulan a raíz de negociaciones y dinámicas del sector estatal y no responden necesariamente a un proyecto de largo plazo.

No obstante que el ISCEEM ha intentado seguir la dinámica nacional de los posgrados, al año 2008 solamente dos de sus profesores de planta, nativos del ISCEEM, han podido convertirse en miembros del SNI, y hasta ese año ninguno pertenecía al Comie, pero, como ya se ha visto, algunos docentes del Instituto se han consolidado como investigadores y ya comienzan a ser reconocidos en el ámbito nacional, funcionando incluso como dictaminadores de publicaciones en revistas reconocidas por el Conacyt.

#### **3.5.1. Evaluaciones del Conacyt**

Con respecto a las evaluaciones externas del Conacyt, aunque a veces se viven con mucha frustración, han servido, sin embargo, de acicate para empujar la superación de las deficiencias y en muchos casos permiten a las instituciones una mirada fresca, menos autocomplaciente. En este caso, los resultados de las evaluaciones realizadas al ISCEEM influyeron en el rumbo que tomaron las decisiones y las acciones en ambos niveles del posgrado que imparte.

Decisiones y acciones que, sin embargo, podrían analizarse desde la óptica de varios investigadores (Valenti, Bazúa, Alcántara, Díaz-Barriga) que preveían la perversión de las medidas evaluatorias del Conacyt en tanto las instituciones

necesitadas de su acreditación se afanarían en atender los requerimientos cuantitativos descuidando la cuestión de la calidad.

En efecto, el carácter de las evaluaciones del Conacyt no permitió la reflexión, el análisis de fondo de los problemas básicos que afectan la calidad del proceso de formación y la función social del ISCEEM; condujo a cambios sobre todo en la variante cuantitativa de la eficiencia terminal, que ha dejado dudas en cuanto a la seriedad de los trabajos de investigación que respaldan la obtención del grado de los alumnos y de la propia planta docente.

Queda pendiente dimensionar la evaluación institucional, desvinculada de la acreditación, centrada en el mejoramiento de sus funciones educativas y sociales (Wiese, 2005), en la rendición de cuentas con respecto a la atención investigativa de la problemática educativa estatal, inmersa en la región centro-sur:

- Necesidad de formación docente y para la investigación de los profesores de educación básica
- Papel, funciones y desempeño de los supervisores
- La calidad educativa de la educación media superior
- Los procesos y prácticas en las aulas de educación básica
- La práctica docente en educación superior
- La operatividad del programa de integración educativa
- La formación profesional superior ante la globalización, el desarrollo sustentable y las necesidades emergentes
- La pobreza, la desigualdad social en la educación básica; el impacto de los programas compensatorios en primarias regulares, indígenas y rurales
- La vinculación de la educación superior con el trabajo
- Las estrategias para fortalecer y consolidar la investigación en los estados (Osorio y Colina, 2006, en Rueda Beltrán, coordinador)

La primera evaluación realizada al ISCEEM por el Conacyt en 1997, y la segunda en 2002, arrojaron observaciones que coinciden esencialmente en señalar las carencias, tanto en los rubros de condiciones de operación del programa, como en los de integración de la planta de investigadores. Asimismo subrayan la poca transparencia en la aplicación de criterios para la admisión y graduación de

estudiantes: la muy baja eficiencia terminal (véase cuadro 3). En la evaluación de 1997 se señalaba la existencia de una planta académica poco consolidada: "aunque es muy numerosa, cerca de 61% de los maestros de tiempo completo son candidatos al grado de maestría, 28% terminaron la maestría y 11% restante son tres candidatos a doctor y tres doctores. En ese momento, ninguno era miembro del SNI y la gran mayoría eran egresados de la misma institución"; respecto de la producción se manifestaba que: "es prácticamente nula la publicación de artículos científicos arbitrados resultantes de la investigación" (Conacyt, 1997, Ref.5/055-0/pad).

Y en esa evaluación se agregan otras fragilidades:

- a) Débil vinculación entre líneas de investigación, plan de estudios y tesis.
- b) Las líneas de investigación son específicas pero no complementarias y hay una gran variedad de proyectos, lo que puede causar dispersión de esfuerzos. En varios proyectos no participan alumnos.
- c) Existe un plan único para estudiantes regulares y para estudiantes en modalidad a distancia, la mayoría siguen esta última, con niveles desiguales de atención académica en cantidad y calidad de las tutorías.
- d) Impacto del programa: existe el riesgo de que no se logren los objetivos del programa y no se incida en el mejoramiento de la calidad de las escuelas del estado. La burocracia estatal parece ser el principal empleador de los egresados, y otros son absorbidos por el programa como docentes de la Maestría. En esto puede incidir el hecho de que acceden a estos puestos sin necesidad del título y también obtienen bonos de superación sin haberse titulado.

De ahí surgen las principales recomendaciones:

[...] consolidar la planta académica con profesores con maestría terminada, doctores y miembros del SNI, elevar la eficiencia terminal, fortalecer la formación de investigadores a nivel aula e institucional aprovechando la experiencia del docente, incrementar la producción de publicaciones científicas en revistas con arbitraje, integrar grupos de investigadores en torno a líneas estratégicas de investigación articuladas con el plan de estudios, reestructurar la modalidad a distancia para asegurar la calidad y

atención académica y aumentar el índice de titulación (Conacyt, 1997, Ref.5/055-0/pad).

La reacción institucional ante la primera evaluación del Conacyt se manifestó hasta el año 2002, con un nuevo intento evaluador. Esta búsqueda de una segunda evaluación del Conacyt, correspondió a la decisión voluntaria del director del ISCEEM en turno por insertarse en el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), convocatoria 2001-2002. Sus propósitos fueron: establecer los avances alcanzados de 1997 al 2001 con respecto a las recomendaciones hechas en la primera evaluación, identificar las fortalezas y las acciones concretas que se emprendieron para lograrlas, y atender las debilidades persistentes con el desarrollo de programas estratégicos para superarlas (Funcionario 2, 2004: entrevista).

Nuevamente, los resultados de tal evaluación no resultaron favorables, y ahora fueron de mayor exigencia. En cuanto a la operación del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, resalta la ausencia de perfil de ingreso y egreso, aunque existe un perfil profesional; asimismo no se cuenta con estudios sobre demanda e impacto del programa; en relación al plan de estudios, éste establece la evaluación y acreditación del aprendizaje, sin embargo no se verifica la confiabilidad de los criterios e instrumentos de evaluación.

Con respecto a la planta académica, se encuentra que quienes ejercen la función de docentes-investigadores, varios no cuentan con el grado de maestría y dirigen tesis de grado, lo cual incide en la bajísima titulación; asimismo, realiza investigación y existen productos pero no se someten a arbitraje externo y su difusión es limitada; en cuanto al seguimiento de la trayectoria escolar, los egresados se encuentran adscritos en los diferentes niveles educativos en campos afines a su formación y las tasas de eficiencia terminal son bajas; con relación a la infraestructura, ésta es insuficiente en cuanto a instalaciones, recursos bibliográficos, informáticos y financieros; con respecto a la vinculación, débil vinculación formal e institucional (Funcionario 2, 2004: entrevista).

La respuesta de la Dirección del ISCEEM fue instrumentar medidas para ir dando respuestas a los rubros: eficiencia terminal y calificación de la planta docente, así como dotación de espacios académicos destinados al programa de doctorado (aulas para seminarios y cubículos para investigadores y para asesorías).

En breve, lo que se muestra aquí, en estas evaluaciones, es que las políticas de posgrado impulsadas a nivel nacional desde la década de 1990, han impactado de diversas maneras en la vida, propósitos y metas de las instituciones locales, como se puede inferir del cuadro anexo, para el caso del ISCEEM.

Los datos del cuadro nos muestran cómo el acicate de la evaluación y la pretensión por adscribirse a los programas de apoyo al posgrado, han tenido efectos, si bien controvertidos y contradictorios, al menos han resultado positivos no sólo en términos de indicadores cuantitativos de eficiencia terminal, sino en el sentido de hacer partícipe a la sociedad de los aportes que se están haciendo al conocimiento de la realidad educativa; pero además en el sentido de la consecución de objetivos formativos del estudiante de posgrado, al propiciar que tenga esa experiencia de investigación, quizá la única en su vida.

La producción de tesis en el ISCEEM era mínima: en 1988 se presentó la primera tesis, le siguieron dos tesis en 1994. En 1997, a una distancia de casi 15 años de haber egresado la primera generación de maestría, existían apenas 19 tesis de los diferentes programas que se impartían en la sede y en las tres divisiones académicas.

Desde 1999 empezaba a darse un ligero aumento en el número de tesis de la maestría, pero es a partir de 2003 cuando se hace más notorio tal aumento al pasar en este año a 34 tesis, de 15 tesis que se habían presentado durante el año anterior; el programa de Doctorado se encontraba ya en desarrollo, preparando la primera generación y empezaban a aplicarse las recomendaciones del Conacyt provenientes de la segunda evaluación del ISCEEM.



**CUADRO 6**  
CANTIDAD DE TESIS DE EGRESADOS DEL ISCEEM(1988 – 2008)

AÑO	CANTIDAD DE TESIS DE MAESTRÍA	CANTIDAD DE TESIS DE DOCTORADO
1988	1	
1994	2	
1995	5	
1996	6	
1997	5	
1998	4	
1999	9	
2000	9	
2001	12	
2002	15	
2003	34	
2004	34	2
2005	37	5
2006	31	7
2007	25	6
2008	30	6
TOTAL	259	+26= 285

Fuente: Cálculos propios con datos del Área de Obtención del Grado y del Centro de Documentación y Biblioteca, ISCEEM.

A partir de entonces, en el periodo 2001-2008, el número de alumnos graduados aumentó significativamente, en promedio 25 alumnos cada año, fueron alumnos de diferentes generaciones, incluso de la primera que dio inicio en 1981. En cuanto al doctorado, en las tres generaciones se ha obtenido una eficiencia terminal de 80 por ciento; obtienen el grado justamente en el año que sigue a la terminación del programa de estudios.

Seguramente para los docentes del Estado de México, pero en especial para los del ISCEEM, las nuevas circunstancias institucionales de construcción de uno de los edificios, la puesta en marcha del Doctorado, el impulso administrativo a la obtención del grado, representaron una oportunidad para avanzar en su carrera académica, así que en el lapso 2002-2008 algunos realizaron estudios de posgrado, y alrededor de 40 de ellos obtuvieron grados de doctor o de maestría, tanto en programas del mismo ISCEEM como en instituciones externas (UNAM, UPN,

UAM, UAEMorelos, DIE, Instituto Mora). De modo que los esfuerzos individuales y de la institución por obtener grados respondieron, en buena parte, a las políticas derivadas del Pifop, lo cual resultó en un impulso a la investigación.

Estos indicadores, por su naturaleza, no aluden a la calidad de las investigaciones realizadas para la obtención de grados, ni es el objetivo dar cuenta de tan complejo tema en este trabajo. Lo que sí puede afirmarse es que las tesis, al ser dictaminadas por un comité de lectores y avaladas por las autoridades académicas del ISCEEM, se asume que cumplen con los requisitos formales establecidos para estos productos de investigación.

### **3.5.2. Autoevaluaciones del ISCEEM**

Dentro de las múltiples autoevaluaciones del Instituto, la que recupera un periodo más amplio es la “Evaluación del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (1996)” llevada a cabo por un grupo de directivos y docentes del ISCEEM, en el año 2005. Ahí se muestran listas de las fortalezas y debilidades de la institución y los currículos formal y vivido del mencionado programa de maestría.

En cuanto a las debilidades más directamente relacionadas con la producción de los egresados, en el plano del currículo formal se señalan las siguientes:

- “Es necesario fundamentar más la relación que existe entre las ciencias de la educación, la práctica profesional y la investigación con los procesos de formación de la maestría.
- Uno de los problemas que presenta el plan de estudios es el que tiene que ver con el carácter híbrido, al promover una formación tanto para la investigación como profesionalizante, además de las confusiones que a partir de esto se han generado en relación con los seminarios optativos, así como las implicaciones que todo esto tiene en la elaboración de la tesis de grado.
- [...]
- La escasa articulación de algunos seminarios básicos con los seminarios de investigación y optativos.

- El haber eliminado los créditos de la tesis de grado.
- Dificultad para articular los programas frente a los objetivos de egreso y la propuesta de formación” (Garcilazo *et al.*, 2005: 84).

Con relación a los procesos educativos (currículo vivido), las debilidades enumeradas son:

- “El desarrollo de la práctica docente con predominio de la palabra, falta de discusión grupal y la definición de ejes de análisis.
- La sobrecarga docente en algunos investigadores
- El perfil de ingreso del alumnado se muestra débil ante el nivel de exigencia del programa de la maestría.
- El perfil de egreso, debido a la amplitud y variedad de elementos que lo conforman no queda suficientemente claro.
- Las modalidades didácticas en que se desarrolla el programa de maestría implica atender las particularidades y las condiciones en que se encuentran los sujetos que la reciben.
- Las cargas académicas que se encuentran en el primero y segundo semestres de la maestría.
- Los seminarios optativos requieren de su revisión para hacerlos más pertinentes a la orientación que tiene el programa de maestría.
- La no distinción entre evaluación, acreditación en los procesos de formación.
- La elaboración de la tesis de grado” (Garcilazo *et al.*, 2005:86).

Entre las fortalezas, la mejor consiste en las respuestas que han dado los egresados: “el Programa de Maestría es satisfactorio con respecto a las expectativas y a la experiencia vivida por los estudiantes”, esto en un estudio de seguimiento, un tanto desconocido incluso al interior del Instituto, que se hizo con una muestra de las generaciones de 1998 a 2004. En total se aplicaron cuestionarios a 163 alumnos egresados “todos con el estatus de pasantes en el momento de la aplicación” (Garcilazo *et al.*, 2005:40). Cabe aclarar que no se hace mención de la opinión de los empleadores y que los estudios de posgrado se compensan salarialmente, incluso sin obtención de grado.

Por otro lado la autoevaluación incorpora lo que se percibía como debilidades ante las nuevas orientaciones de los estudios de posgrado en el contexto actual, tales como:

- Las políticas destinadas al registro, certificación y evaluación de los posgrados.
- Ser un programa híbrido, es necesario definir su orientación hacia la investigación educativa.
- No pertenecer al Padrón de Excelencia.
- La disminución de los presupuestos destinados a la investigación educativa.
- La falta de acuerdo y convenios con otras instituciones de posgrado y con centros de investigación educativa.
- El no acceso a bancos de datos, redes electrónicas y órganos de información de calidad.
- Las demandas que el desarrollo de ciencia y tecnología hace a los programas de posgrado en educación” (Garcilazo *et al.*, 2005:87).

### **3.6. Hacia un recuento**

En el recorrido histórico del ISCEEM, reflexionamos que la vida de instituciones como el ISCEEM, destinadas a ofrecer servicios de posgrados a profesores de educación básica, se cruza y a veces se amalgaman con intereses, políticas, concepciones y orientaciones, producto de una serie de procesos históricos nacionales, estatales y hasta locales.

Se trata de instituciones que carecen de autonomía con respecto a los vaivenes de la dinámica de la burocracia sectorial. Y se hayan sujetas a concepciones, prácticas sociales y políticas de los directivos en turno que no siempre permiten un mejor desarrollo académico, porque prevalecen visiones burocráticas, y en momentos autoritarias, que ahogan la vida de la institución, no obstante algunos esfuerzos de los sectores académicos de su comunidad.

Generalmente, los proyectos de este tipo, al estar engarzados con la legitimidad de las administraciones políticas, presentan una brecha entre las aspiraciones, las promesas y los recursos, la infraestructura y los apoyos que los

programas de posgrado y de formación de profesores de educación básica exigirían. Sin embargo, es gracias a la administración estatal que surgen, crecen y sobreviven instituciones de esta naturaleza.

Estas instituciones viven sujetas a presiones y contradicciones y a veces a contracorriente de los cambios que se esperan de ellas y las condiciones en que se desenvuelven. Lejos están de poder responder a los desafíos actuales que planteamos en el inicio de este trabajo, cuando no se cuenta con la infraestructura y el ambiente propicio para el enriquecimiento intelectual.

A través de este recuento podemos identificar ciertos rasgos en la construcción del ISCEEM, uno referido a su supeditación al gobierno estatal en cuanto a contratación de la planta académica, y que deriva del control que por ley se tiene sobre la formación de docentes, pero que, desde la perspectiva de desarrollo académico e institucional, limita las posibilidades del Instituto, al estar sujeto a los vaivenes de la dinámica política estatal y al rejuego de los actores y grupos políticos hegemónicos.

Pero por otro lado, precisamente en el polo opuesto, debido a la naturaleza política tanto del surgimiento del posgrado en el ISCEEM como posteriormente en la Normales del estado, nunca se ha generado un sistema científico estatal que regule las actividades académicas de los posgrados que dependen del gobierno del estado<sup>□</sup>, lo cual deja en cierto tipo de *autonomía* a estos programas, en tanto presupuestal y jurídicamente no están obligados a rendir cuentas ante organismos nacionales.

Este hueco de autoridad, en el caso del ISCEEM, lo han cubierto cada uno de los directores que han sido nombrados por las autoridades del sector educativo estatal, y que si bien han estado sujetos al control burocrático, también tienen un margen de acción y puede determinar cierto rumbo y dirección a este organismo.

---

<sup>□</sup> Salvo la existencia efímera de un seudointento por normar y fomentar la calidad de los posgrados del subsistema educativo estatal, con la creación de un departamento de Posgrado e Investigación Educativa, en 2003, que estuvo en funciones durante algunos meses.

El segundo rasgo tiene que ver con la cultura política que se juega en las relaciones político-sindicales que no necesariamente favorecen el desarrollo sano de la institución. Si bien, es a través del sindicato que se logran y se pelean condiciones laborales relativamente favorables para los académicos y administrativos, la amalgama favorece también el corporativismo, con todo lo que implica. El tercero, es que pese a las buenas intenciones, el ISCEEM históricamente ha padecido de las carencias de infraestructura, materiales, tecnológicas y hasta de personal capacitado que le permitan aprendizajes institucionales en beneficio de su labor. Las concepciones burocráticas rígidas y en momentos hasta obsoletas han primado, a veces más a veces menos, en la conducción administrativa de la vida cotidiana, obstaculizando las actividades de investigación, docencia y difusión.

El cuarto rasgo se refiere al ámbito del personal académico, el Instituto se ha nutrido de diversas tradiciones investigativas a través de dos mecanismos: uno, ubicado más en el terreno de iniciativas individuales y personales de algunos de sus profesores que han continuado su formación en universidades y centros externos, estatales y nacionales (Flacso, IPN, UPN, UNAM, UAM, UACH, UAEMEX, UAEM, DIE), a veces con algún apoyo institucional y otras sin ninguno.

Otro, ha sido la incorporación de profesores, algunos pertenecientes al SNI y con amplia trayectoria, académica, que aportan visiones y concepciones actualizadas y nutren el debate académico del ISCEEM, además de dar legitimidad a los programas de maestría y doctorado y contribuir a mantener el prestigio que la institución ha adquirido en el medio local. Aunque no siempre se puede aprovechar ampliamente esa experiencia, pues esos mismos profesores se topan con un ambiente no siempre propicio para el mejor desempeño de sus tareas y en ocasiones sujetos al arbitrio de los funcionarios en turno. De modo que se constituyen en un sector no ha estado plenamente integrado a la vida de la institución.

## **CIERRE DEL CAPÍTULO**

El ISCEEM fue la primera opción institucional de posgrado para los profesores de educación básica en el Estado de México, se crea en el contexto nacional de expansión de educación superior y de los cambios ocurridos en la política de formación de docentes, que se reflejan en la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria en 1973, el surgimiento en el país del primer programa de maestría en una escuela normal en 1977, y el surgimiento de la UPN, en 1978.

Existían dos premisas de peso en la entidad: una notable red de escuelas normales para atender el crecimiento de la matrícula de educación básica, constituida por el aumento imponente de su población en edad escolar, –en la década de 1960 a un ritmo de 145 por ciento, cifra muy superior a la registrada en el país, que fue de 48 por ciento–, otro elemento fue el apoyo central que el gobierno de Echeverría concedió al gobernador Hank González (1969-1975) y la relación de apoyo mutuo con el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) gremio magisterial, corporativizado. Desde su origen, el ISCEEM nació con problemas de infraestructura material y de recursos humanos, al igual que sus divisiones académicas (Ecatepec, Chalco y Tejupilco).

Se ubican cinco momentos históricos en la vida del ISCEEM delimitados por sus productos, sus condiciones de producción y los mecanismos de circulación del conocimiento educativo. Durante el último momento, de 2001 a 2008 ocurren cambios sustantivos derivados en buena parte de los planteamientos evaluadores de la política de posgrado establecida por el Conacyt y de la decisión voluntaria del director del ISCEEM de adaptarse a ellos, de responder a los llamados de la modernización del sistema científico nacional, en el afán de allegarse recursos financieros y académicos.

Tal decisión condujo a una elevación sin precedentes de la eficiencia terminal en ambos niveles del posgrado impartidos por el ISCEEM, y a la adquisición de grados académicos por parte de la planta académica.

Las características de esta producción de conocimiento sobre lo educativo en el ISCEEM, en sus diversos momentos históricos; los rasgos generales de la circulación de conocimiento, del exterior y al interior del Instituto, así como las condiciones institucionales en que se dieron ambos procesos, durante el periodo 1981-2008, son objeto del siguiente capítulo.



**CAPÍTULO IV**  
**CONDICIONES INSTITUCIONALES, PRODUCCIÓN**  
**Y CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE**  
**EDUCACIÓN EN EL ISCEEM**



## **CAPÍTULO IV**

### **CONDICIONES INSTITUCIONALES, PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN EN EL ISCEEM**

En el anterior capítulo se ubicaron y describieron cinco momentos históricos en la vida del ISCEEM delimitados por las características generales de su producción, sus condiciones de producción y los mecanismos de circulación del conocimiento educativo.

En este capítulo, en cada uno de los cinco periodos definidos, se estudia la dinámica de la producción y circulación del conocimiento en el ISCEEM, en el marco de las condiciones institucionales: orientaciones de la organización administrativa y académica y sus recursos de infraestructura y equipamiento.

- La producción de conocimiento y sus condiciones institucionales. En el estudio de estas categorías se analizan las tesis de los egresados de maestría y doctorado: área temática, nivel educativo, sujeto de análisis, contexto, orientación metodológica y cobertura. Se da cuenta de la organización académica (líneas de investigación, las reglas cognitivas y sociales que guían la actividad de investigación y la academia), los mecanismos de control de calidad (formas de dictaminación); el contexto en que se realiza: las políticas sectoriales de posgrado y de la ciencia, la acción y reacción de la institución y sus investigadores frente a estas políticas; la infraestructura y equipo de tecnologías de información y comunicación y el acervo bibliotecario; los

mecanismos de reclutamiento de la planta docentes y las características de ésta.

- La circulación del conocimiento se analiza desde dos planos, uno que corresponde al flujo de conocimiento del exterior proveniente de la participación de investigadores en la impartición de seminarios y en la dirección de tesis, ahí los indicadores son los referentes teórico-conceptuales utilizados por los alumnos egresados para la elaboración de sus tesis de grado, de maestría y doctorado; y, las redes socioacadémicas en las que se han involucrado los docentes investigadores del ISCEEM.

El otro plano corresponde a las características de la divulgación de documentos producidos por investigadores del ISCEEM; y, el recuento de sus ponencias presentadas en los congresos nacionales de Investigación Educativa organizados por el Comie.

#### **4.1. Condiciones institucionales y producción de conocimiento en las maestrías del ISCEEM**

A finales de la década de 1970, aun era época de expansión de la educación superior, surgían instituciones, centros de investigación, programas de posgrado, y dentro de estos también se constituía como subcampo el de los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, los cuales se empezaban ya a impartir principalmente en las Normales de los estados, pero también en centros particulares y en instituciones dependientes de las direcciones o secretarías de Educación estatales. El Estado de México no era la excepción, aquí se autorizó la creación del ISCEEM, en 1979.

Con la opción de cursar posgrados, para los egresados de las escuelas normales del país se abrieron posibilidades no sólo escalafonarias, y de movilidad profesional y laboral, sino horizontes de formación distintos al normalismo; en caso como el ISCEEM se había hecho explícita la naturaleza de sus funciones

académicas, fue creado con la idea “no de que fuese una normal más” (Funcionario 1, entrevista), sino que realizase investigación sobre la problemática educativa de la entidad.

En la tónica nacional de modernizar la formación de profesores, promovida por la SEP, en la que se enmarca la creación de la UPNpor ejemplo, se percibe que con el ISCEEM, el subsistema de educación estatal también se proponía no sólo impartir posgrados sino dar pie a una alternativa diferente a la normalista en el nivel de estudios de licenciatura, lo cual se puede leer literalmente en el Acuerdo de Creación del ISCEEM (ISCEEM, s/f).

Sin embargo, los cambios en la sociedad, la política y la economía ocurridos a nivel nacional al inicio de la década de 1980 frustraron las expectativas de crecimiento y desarrollo del sistema educativo nacional y los subsistemas estatales, cuestión observable en particular para el caso del ISCEEM.

En el Estado de México, dado que el fin sexenal se da un año antes que en la federación, se iniciaron los ajustes modernizadores desde 1981, con el cambio de gabinete gubernamental. Se empezó por *modernizar* la estructura y el funcionamiento de la administración pública estatal; en el caso del sector educativo desapareció la Dirección de Educación como máximo órgano y se implantó en su lugar la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (Secybs) en cuyo organigrama el ISCEEM quedó ubicado en desventaja jerárquica, lo cual aunado a la crisis económica y financiera nacional declarada en 1982, marcó una serie de dificultades y limitantes en su puesta en marcha y su funcionamiento, servicios y productos de las subsiguientes etapas.

Los productos obtenidos por el ISCEEM a lo largo de su historia hablan de una experiencia particular de trabajo, de la forma en que fueron definiendo sus orientaciones y vinculándose con la educación y la política en el ámbito estatal, y con los diferentes subcampos de la investigación educativa en el país.

#### **4.1.1. Periodo 1981-1984. Inicio de funciones en la crisis**

El ISCEEM se gestó en un gobierno estatal de la época de bonanza presupuestal, como ya se expresó antes, pero su inicio de labores ocurre cuando ya las condiciones políticas, económicas y sociales habían cambiado desfavorablemente, en particular para la educación, lo recibió una década perdida para el país, la de 1980. Así que durante su arranque el ISCEEM tuvo como marco una crisis económica nacional, y la implantación de un modelo de desarrollo con tendencias neoliberales; de escasez de recursos presupuestales destinados al gasto social y la educación, donde la ausencia de políticas de fomento a la calidad del posgrado y a la ciencia sólo era un reflejo más de las carencias de financiamiento.

En el mismo contexto nacional y en semejantes condiciones y sentidos académicos que las maestrías impartidas por las escuelas normales superiores en los estados de Nuevo León, Tamaulipas, Durango, Coahuila, Nayarit y Yucatán (Maya, 2006), las primeras maestrías ofrecidas por el ISCEEM se encaminaban a especializar a sus profesores en algún campo disciplinario, así que se abrieron tres programas de este tipo: Matemáticas, Psicología, Administración, además otro, el de Investigación, como respuesta a la demanda, por los requerimientos oficiales de echar a andar el área de investigación en las escuelas Normales.

La incipiencia del campo de la investigación educativa en el ámbito de las maestrías en educación (Ezpeleta y Sánchez, 1982), afectaba de manera interdependiente al subsistema universitario que recientemente se había construido con grandes poblaciones estudiantiles y docentes provenientes de “estratos asalariados de los servicios y los aparatos gubernamentales, de las fracciones organizadas y con mayores ingresos de la clase obrera, del campesinado medio, de la figura cada vez más común del trabajador-estudiante” (Fuentes-Molinar, 1989:54-55).

En el mismo sentido, pero en condiciones más desventajosas por el menor estatus académico de la educación normalista, que aún no era reconocida como

educación superior, estaban las maestrías para profesores de educación básica, que para entonces (1977-1982) ya sumaban 31 (programas), de acuerdo con los registros de la SEP; tampoco estaban en posibilidades de dar a la investigación algún lugar que no fuera el de llevar de las instituciones del DF a investigadores invitados para reforzar algún evento o a cubrir temporalmente la impartición de seminarios.

En esas transiciones, como ya se explicó en el anterior capítulo, inicia actividades el ISCEEM el cual asumía, por lo menos en la exposición oficial de motivos (GEM, 1979), la encomienda estatal de realizar investigación educativa. No obstante, de 1981 a 1984, el currículum ofrecido se limitó a la formación para la docencia, en las cuatro áreas mencionadas: psicología, administración, matemática e investigación (ver cuadro 2), por razones de índole político-laboral, como de limitaciones académicas y de infraestructura, que como ya se dijo no eran privativas ni del ISCEEM ni del Estado de México, sino más bien reflejo de la vida nacional.

En tales circunstancias, los posgrados además de la anarquía en la apertura de programas y su cuestionable calidad y pertinencia, se perfilaban, por la baja eficiencia terminal de las maestrías, atribuida en forma directa a la poca formación de su planta académica y al poco tiempo que se dedicaba al posgrado, por parte de docentes y alumnos, según lo diagnosticaba el Conacyt .

Sin embargo, para el ISCEEM no sólo en este periodo sino en los tres posteriores, tales rasgos no significaban una preocupación real, si bien oficialmente se reconocía el reducido porcentaje de egresados que obtenían el grado, a lo que se sumaba el largo tiempo que transcurría para obtenerlo, más de 10 años.

### **a) Formas de organización académica (1981-1984)**

El proyecto ISCEEM que se puso en funcionamiento careció de una definición inicial de líneas de trabajo como eje en torno al cual se llevaran a cabo las actividades sustantivas de la institución, lo cual, se afirma (ISCEEM, 1984), derivó en insuficientes resultados en investigación y en docencia de ese periodo.

- Características de los alumnos y obtención del grado

Los alumnos de los cuatro programas de maestría que se impartieron en este periodo (1981-1984), sólo tuvieron la opción de estudiar en la modalidad de tiempo parcial; eran profesores en servicio que continuaban laborando en sus escuelas de adscripción como profesores frente a grupo, o algunos en tareas administrativas. Estos estudiantes, como en casi su totalidad lo siguen siendo y como acontece a nivel del país en los demás posgrados, son edad relativamente alta, con compromisos personales, familiares y profesionales, y sin recursos adicionales para sufragar gastos de un trabajo investigativo (Pradilla, 2002: 43). Y, en consecuencia, con *habitus* que respondían a otros campos de actividad diferentes al de la investigación.

Los alumnos inscritos en ese periodo, en todos los programas de maestría, fueron 123, pero sólo egresaron 45, de los cuales únicamente seis obtuvieron el grado al paso del tiempo: uno en el año 1988, otro en 1994, dos en 1997, y uno en 2003. De los contenidos de esas tesis se da cuenta en un apartado posterior.

- Características de la planta docente, sus formas de reclutamiento

La planta docente de las maestrías del ISCEEM se integraba por maestros normalistas que laboraban en la Normal Superior y se les comisionaba al ISCEEM, pero también por investigadores de la UNAM y el DIE, que empezaban a destacar



en el naciente campo de la investigación educativa del país, a quienes se invitaba a colaborar por horas o medio tiempo, así como por docentes que laboraban en la UAEM, entre ellos algunos profesionistas inmigrantes chilenos.

#### **b) Infraestructura, equipo y acervo bibliotecario (1981-1984)**

El Instituto, durante esta etapa de arranque, careció de toda infraestructura propia, solamente contaba con un espacio físico prestado en instalaciones de una escuela Normal, con un acervo que se reunía poco a poco, “a través de donaciones de docentes del propio instituto [de] contadas adquisiciones por compra [y las obtenidas por convenios con] la OEA, el Instituto Alemán Tubingen, el CIEP de Uruguay, el Instituto Vaona de Cuba, el CISE de la UNAM, el DIE, la ANUIES, el IIS de la UNAM, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, el Crefal [...]” (Valle, 2010: ponencia).

**c) Producción de tesis de egresados de maestría (1981-1984):** (durante este periodo no se presentó ninguna tesis).

#### **4.1.2. Periodo 1984-1986. El centro de investigación**

Este periodo de la vida del ISCEEM fue de transición, fue la primera generación (1984-1986) de estudiantes de maestría con la que se dio inicio a la política de apoyo estatal de becas. 25 profesores en servicio contarían con la prestación de cursar una maestría, mientras se les descargaba de sus labores para que se dedicaran de tiempo completo los dos años a estudiar.

Pero también fue de transición en el sentido curricular, al plantearse como propósito “la investigación de los problemas educativos prioritarios en el Estado de México, la formación de especialistas en investigación educativa y la difusión del conocimiento científico relativo a la enseñanza y el aprendizaje” (ISCEEM, 1984).

Eran tiempos de crisis financiera y cambios de rumbo político-económico por los que atravesaba el país; la tendencia a modernizarse y los recortes presupuestales en la educación y en los salarios de los académicos desembocaron en que el Conacyt estableciera el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, y se vinculara el financiamiento de la educación superior a la elevación de la calidad, de acuerdo con ciertos criterios de evaluación. Se comenzaron a establecer los estándares para evaluar las competencias académicas, al mismo tiempo que se pusieron en marcha el Centro Nacional para la Evaluación (Ceneval) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

El campo de la investigación educativa, según opinan algunos investigadores (Weiss, 1999) se vio fortalecido con la creación del SNI, con él se fomentó la consolidación de ciertos grupos de investigadores y programas de posgrado, los que ya contaban con reconocimiento y condiciones adecuadas para practicar la investigación, pero no así los programas y los investigadores que, alejados del DF y de los recursos humanos y materiales requerían de una política de desarrollo para incorporarse al proceso de generar conocimiento.

En tanto, en el ámbito del Estado de México, de los semilleros de las maestrías, fundamentalmente del DIE, hubo funcionarios quienes desde dentro de la estructura orgánica de la Secybs, en posiciones administrativas decisorias, intervinieron coyunturalmente en el destino del ISCEEM, en el diseño de un nuevo proyecto, inspirado en el modelo del DIE, orientado hacia la investigación y concentrándose en dos campos: la enseñanza básica y la formación y desempeño del maestro (ISCEEM, 1984).

Sin embargo, nuevos reacomodos políticos dentro del sector administrativo de la educación estatal trajeron consigo más cambios: del equipo directivo del ISCEEM y del rumbo institucional, justo a la mitad del proceso de este primer programa de becarios 1984-1986, el Instituto dejó de centrarse en la formación para la investigación y se enfocó a la docencia.

### **a) Formas de organización académica (1984-1986)**

- Líneas de investigación

La Maestría en Educación (1984-1986) pretendía organizar la investigación en dos campos: 1) la enseñanza básica, y 2) la formación y desempeño del maestro. Se preveía una fase de evaluación diagnóstica y enseguida el diseño de proyectos de aplicación experimental, previo estudio de prioridad, operatividad y correspondencia con los recursos existentes (ISCEEM, 1984). La idea era que en 1986 se evaluarían los productos logrados, se reajustaría el programa de los dos campos básicos y de ser necesario se ampliaría el ámbito de los problemas a estudiar.

- Características de los alumnos y obtención del grado

Por primera vez hubo alumnos de tiempo completo, fue la primera generación de becarios, integrada por 25 alumnos quienes de 1984-1986 cursaron el primero y único programa de la Maestría en Educación, de ellos obtuvieron el grado solamente ocho alumnos lo cual equivale casi a 30 por ciento, éste ha sido uno de los mayores porcentajes, por generación, que obtuvo el grado de maestría, sin embargo esto ocurrió en un lapso de 10 a 20 años después, uno en cada uno de los siguientes años: 1994, 1996, 1998, 2001, 2003, 2004, 2006 y 2007 (ver cuadro 7).

A través de la serie histórica de datos sobre la matrícula y obtención del grado, también se observa que la dedicación de tiempo completo a los estudios de maestría de los becarios se refleja tanto en una mayor frecuencia de graduación, en comparación con los estudiantes de tiempo parcial, quienes laboraban a la par que cursaban su maestría (ver cuadro 7).

**CUADRO 7**  
**INSCRIPCIÓN Y TITULADOS. MAESTRÍAS 1984-1986**

Inscripción	graduados	Años de obtención del grado
25 (becarios, tiempo completo)	8	1994, 1996, 1998, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007
74 (tiempo parcial)	4	1995, 1996, 2004, 2007

FUENTE: Elaboración propia con datos de Mejía (2007) y Centro de Documentación y Biblioteca

Paralelamente al programa de becarios (del ISCEEM Toluca), en la promoción 1984-1986 se desarrollaban otras tres maestrías, de tiempo parcial, con una matrícula total de 74 alumnos, de la cual sumaron cuatro los graduados: una maestría en Enseñanza Superior, en Toluca, con una inscripción de 18 alumnos, de los cuales solamente obtuvieron el grado dos de ellos; otra maestría en Investigación Educativa, con una inscripción de 32 alumnos, en Ecatepec, de la cual nadie obtuvo su grado y la otra en Enseñanza Superior, también en Ecatepec, con 24 alumnos inscritos de los cuales dos obtuvieron su grado.

- Características de la planta docente

En el programa original de la Maestría en Educación (1984-1986) se observaba “la falta de personal de alta capacidad para la investigación educativa [para lo cual se proponía el desarrollo de] un programa de maestría destinado específicamente a ese propósito” (ISCEEM, 1984).

En 1984 la planta de profesores era de 19, de los cuales siete se dedicaban a funciones administrativas, algunos de los académicos contaban con experiencia en investigación o docencia, ante todo los ocho investigadores externos provenientes de posgrados nacionales; además de ellos se encontraban laborando cuatro profesores en la categoría de auxiliares de investigación. □

□ Fuente: ISCEEM (1985: “Plantilla de personal”, 21 de noviembre de 1985, anexo12).

Como se exponía en la anterior página, a un año del programa de esta maestría, hubo un reacomodo de fuerzas al interior del aparato educativo, en el organigrama de la Secybs y en la Dirección del ISCEEM; el nuevo director del ISCEEM presenta otro proyecto de Instituto y designa una nueva configuración de la planta académica; en 1985 se decide el desplazamiento de la planta de académicos integrada por investigadores invitados del DIE y la UNAM, se los sustituye por docentes con poca experiencia en actividades de investigación, algunos de ellos provenientes de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la UNAM.

A finales de 1986, Zarur (1987) reporta una planta académica de 20 investigadores de los cuales solamente cuatro contaban con el grado de maestría, nueve con estudios de maestría, y siete con licenciatura.

#### **b) Infraestructura, equipo y acervo bibliotecario (1984-1986)**

El “inventario bibliográfico” del ISCEEM en noviembre de 1985 se integraba por 853 títulos, entre libros, revistas y documentos oficiales, algunos aparecen como fotocopias, algunos como donaciones, otros en el rubro de compras realizadas por el Instituto en diferentes fechas (ISCEEM, 1985).

En 1984, el ISCEEM se traslada a Santa Cruz Atzacapotzaltongo, a unas instalaciones inconclusas que habían sido construidas para otro nivel escolar (Edayo), ahí se funcionaba sin servicios básicos; el acervo bibliohemerográfico se alojaba en un salón y se continuaba con la operación hormiga para nutrir el futuro Centro de Documentación y Biblioteca.

**c) Producción de tesis de egresados de maestría (1984-1986):** (en este periodo no hubo tesis, ningún graduado, ni de la generación que recién había concluido (1984-1986), ni de las anteriores).

#### **4.1.3. Periodo 1985-1997. Expansión geográfica del ISCEEM en el estado**

Había terminado el intento de orientar al ISCEEM hacia la investigación y también había concluido la única generación de la Maestría en Educación (1984-1986). A partir de la generación 1986-1988 el programa de maestría recibió el nombre de Ciencias de la Educación y sería cursado mínimo en dos modalidades: la de tiempo completo con alumnos becados y la de tiempo parcial, con alumnos que continuaban laborando, mientras realizaban su maestría. Con el relevo del personal directivo del ISCEEM, desde 1985, como se apuntó antes, se dio también la sustitución del proyecto vigente por uno que inició de lleno en 1986 centrándose en la expansión cuantitativa del servicio educativo de posgrado, más que en la función de investigar.

En el país, la decisión de elevar a educación superior los estudios normalistas, en 1984, en parte, determinó las maestrías ofrecidas al magisterio establecieron como objetivo la formación de investigadores, a la par que surgieron maestrías en ciencias de la educación en el afán de sustentar su currícula de manera integral y científica (sociología, filosofía, sicología), en contraposición a la visión pedagógica (Maya, 2006). Son ejemplo de estos programas, algunos ofrecidos en escuelas normales, colegios e institutos en los estados de Baja California, Puebla, Zacatecas, Guanajuato, Michoacán, Jalisco, además del Estado de México.

La política educativa que convirtió en educación superior los estudios de Normal, en 1984, influyó en estos años en las actividades del ISCEEM, el cual se dio a la tarea de ofrecer un amplio programa de especializaciones para atender las necesidades de los normalistas ante la reforma del plan curricular. Las especializaciones se ofrecieron en la sede Toluca, en la división académica de Ecatepec y en la que después de ofrecer especializaciones se convertiría en la División Académica de Chalco.

En 1986 se establece en el escalafón del magisterio estatal la categoría de *investigador educativo*; en el ambiente nacional estaba la creación del Sistema

Nacional de Investigadores y la elevación de la educación Normal a educación superior, con las funciones universitarias sustantivas entre las que estaba la investigación. La probabilidad muy cercana a cero de que un investigador del subcampo normalista fuese aceptado en el sistema de remuneración del SNI era compensada con un salario realmente elevado (comparado no sólo al interior del gremio magisterial sino del universitario), en tiempos de crisis presupuestaria y desempleo generalizado.

Categoría y salario que no estaban sujetos ni a la producción, ni a la preparación académica, ni siquiera al desempeño en actividades relativas a la investigación. Pero tal esplendor no se observaba en los recursos destinados al desarrollo de proyectos de investigación, de adquisición de equipos tecnológicos y bibliotecarios, o a la dotación de espacios e infraestructura básica adecuados al nivel de posgrado y a las actividades de investigación.

En referencia al financiamiento, el ISCEEM, desde su fundación a la fecha, lo ha resuelto en parte con la intervención del gobierno del estado para el pago de la nómina de personal docente y de intendencia, así como para la dotación de cierto número de becas para los profesores en servicio que son aceptados para estudiar los dos años de maestría. No existe una partida destinada al desarrollo de proyectos de investigación, ni al financiamiento que conlleva esta actividad, como tampoco para los rubros de difusión y publicaciones; incluso el gasto corriente ha de ser cubierto por el ISCEEM a través de los recursos captados por la venta de sus publicaciones y servicios como cursos, diplomados, y por el cobro de derechos a los alumnos, inscripciones, expedición de constancias, principalmente.

En 1989, Pichardo Pagaza sustituyó a Alfredo del Mazo en la gubernatura, y dentro de la nueva estructura de la administración educativa se crea la Subdirección de Investigación y Superación Académica, en conexión con el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 que para elevar la calidad de la educación se propuso promover tareas de investigación y mejorar las opciones para formar y actualizar profesores (GEM, 1989).

Se trataba de las primeras acciones descentralizadoras en las que según Martínez-Rizo (1996:364) se reconocía “la necesidad de que cada entidad cuente con capacidad propia de diagnóstico y análisis de la problemática educativa, como fundamento para las decisiones respectivas. No es difícil ver que esto constituye una coyuntura especialmente favorable para el desarrollo de la investigación educativa”.

En ese tenor se realizan diversas acciones que inciden en el fortalecimiento de la investigación educativa en la entidad como la creación del Sistema Estatal de Investigación Educativa en 1991 que reúne en un foro a las instituciones de educación superior del estado que realizan investigación en líneas afines a la educación, de ahí se deriva el Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa, de 1992. Pero todo eso desaparece del escenario educativo estatal con el cambio de sexenio en 1993 (Guadarrama, 1999: 533-535).

Ante la política evaluatoria de la educación de todos los niveles, no obstante que el ISCEEM es una institución dependiente del gobierno estatal por lo que no podía ser evaluado con los parámetros de las instituciones autónomas, como ya se planteó en el capítulo anterior, en 1997 el ISCEEM se somete a la evaluación del Conacyt, de la cual resulta no aceptado en el padrón de excelencia, tal decisión soporta con una serie de observaciones en torno a los índices que se incumplían en cuanto a preparación de la planta docente, la baja eficiencia terminal, la falta de publicaciones arbitradas, a lo que se añadía las carencias en el acervo bibliográfico, en el equipamiento y la infraestructura.



## a) Formas de organización académica (1985-1997)

- Líneas de investigación

En 1986, al arrancar el primer programa de la maestría en Ciencias de la Educación, se establecieron seis líneas de investigación (Zarur, 1987: 27) cada una con varios ejes temáticos que deberían guiar la actividad de los docentes y los estudiantes: Práctica educativa, Formación de profesores, Política y administración de la educación, Educación y sociedad, Educación no formal e informal; y, Estudios teórico-disciplinarios.

Sin embargo, la existencia de estas líneas de trabajo no implicaba el trabajo colegiado, ni la integración dentro de ellas de los proyectos de los estudiantes, como vía de formación para la investigación o de potencialización de los propios proyectos de los docentes-investigadores.

- Características de los alumnos y obtención del grado

Un factor que asegura el mínimo de condiciones de estudio, son las becas, éstas que en 1984 habían sido 25 se incrementaron en la medida en que se fueron creando otras sedes del mismo ISCEEM en otras partes del estado, además de Toluca: Ecatepec, Chalco y Tejupilco.

Las características de los estudiantes, de acuerdo a la modalidad de estudio podían ser profesores en servicio becados para realizar su maestría de tiempo completo, o semipresencial para el caso de quienes no contaban con beca. En general se trata de egresados normalistas, que laboraban en alguno de los niveles de básica o media, o incluso en funciones administrativas.

La primera generación de la Maestría en *Ciencias de la Educación* (1986-1988) se constituyó con 41 alumnos becados, dedicados de tiempo completo a sus estudios, de ellos solamente cuatro alumnos obtuvieron el grado. Quizás tal

disminución en el porcentaje de obtención del grado se explique tanto por el cambio de programa de formación como por los argumentos de Trigos y Velázquez, (1992:180), quienes explican el bajo índice de titulación por la poca estabilidad en el personal docente, pues sólo 25% de la planta que laboró en 1984-1986 se contrató para la siguiente; a partir de entonces la dinámica fue contratar docentes entre los mismos egresados del ISCEEM, sin grado ni experiencia en investigación.

Paradójicamente de los 82 alumnos del ISCEEM Toluca, que cursaron el programa de Ciencias de la Educación en su primera promoción (1986-1988), pero en la modalidad de tiempo parcial, nueve alumnos obtuvieron el grado (Mejía, 2008), lo cual significa un porcentaje ligeramente mayor que el obtenido por el grupo de becarios (ver cuadro 8).

**CUADRO 8. MATRÍCULA Y OBTENCIÓN DEL GRADO. MAESTRÍAS 1984-1997 EN SEDE, DIVISIONES Y EXTENSIONES**

GENERACIONES/ MODALIDADES	MATRÍCULA (alumnos)	OBTENCIÓN DE GRADO (alumnos)	
		absoluta	%
1984-1986			
• Tiempo completo (primeros becarios)	25	08	32
• Tiempo parcial	74	04	5
1986-1988			
• Tiempo completo	41	04	10
• Tiempo parcial	82	09	11
1988-1990			
• Tiempo completo	37	09	24
• Tiempo parcial	73	06	8
1990-1992			
• Tiempo completo	54	08	14
• Tiempo parcial	23	01	4
1992-1994			
• Tiempo completo	77	15	19
• Tiempo parcial	48	06	13
1994-1996			
• Tiempo completo	80	14	17
• Tiempo parcial	119	09	8

FUENTE: Elaboración propia con datos de Mejía (2007) y Centro de Documentación y Biblioteca

\*OBTENCIÓN DEL GRADO HASTA 2005

En las generaciones posteriores (1988-1990, 1990-1992, 1992-1994, y 1994-1996), la proporción de alumnos graduados de una y otra modalidad, fue visiblemente mayor para los alumnos que contaron con tiempo completo para cursar su maestría.

En la modalidad de tiempo completo se inscribieron, de manera global, en el periodo 1984-1996, un total de 314 alumnos en Toluca, Ecatepec, Chalco y Tejupilco, de ellos obtuvieron el grado, con el paso del tiempo y con corte en el año 2008, 58 alumnos.

Mientras que en las modalidades de tiempo parcial o distancia en suma, en la sede y divisiones, incluyendo la extensión de Ixtlahuaca, hubo una inscripción total de 419 alumnos, en las generaciones de 1984 a 1996, de los cuales se titularon 35 alumnos.

Los porcentajes de alumnos que obtienen el grado en la modalidad de becarios es de alrededor de 18 por ciento, con relación a los alumnos inscritos; mientras que para los alumnos que no se dedican de tiempo completo a estudiar dicha proporción de graduados con relación a los alumnos inscritos es de alrededor de 8 por ciento, cálculos apoyados en Mejía (2008).

- Características de la planta docente

Las características de los académicos que eran invitados a colaborar en la planta docente tenían que ver con el carácter de dependencia del gobierno del estado con la que nació y se ha desarrollado el ISCEEM, se trata de un organismo en cierto modo desconcentrado dependiente de la Dirección de Desarrollo Docente que a su vez depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y ésta a su vez ubicada en la Secretaría de Educación, lo cual se traduce en una libertad acotada, para contratar personal docente, entre otras decisiones, en tanto se carece de presupuesto propio; en la autorización de la cantidad y tipo de plazas, así como en cuanto a los perfiles profesionales que deban contratarse o recibirse

en calidad de comisionados, por lo general la dirección del ISCEEM tiene un reducido margen de negociación, y con mucha frecuencia entonces, como en épocas recientes, la plantilla se integra con decisiones alejadas de la academia.

Una decisión de política gubernamental-sindical que alentó la actividad del ISCEEM y de las Normales fue la creación en el escalafón magisterial de la categoría de Investigador Educativo, pero que representó una fuente de premios para recursos humanos sin orientación o interés hacia la investigación (Guadarrama, 1999). Asimismo se convirtió en un obstáculo para la obtención del grado en tanto se promovía, a la categoría de Investigador Educativo, a los docentes sin necesidad de que hubiese el mérito del grado, según lo atestiguaba años después el Conacyt (1997). Situación que, en el caso de las escuelas Normales, a finales de la década de 1990, conduce a que 50% de las plazas de Investigador se encuentren dedicadas a tareas administrativas (Guadarrama, 1999: 535).

Únicamente nueve investigadores, de un total de 67, que trabajaron en alguna de las tres promociones (1984-1986, 1986-1988 y 1988-1990) contaban con el grado de maestría, incluso personal con estudios de licenciatura desempeñaba tareas docentes, entre ellas la asesoría de tesis.

Al finalizar este periodo, en 1997, existía un total de 79 docentes, 58 de los cuales eran de tiempo completo y 21 de "horas clase". De los 79 docentes, 29 tenían grado de maestría, dos estudios de doctorado y 45 estudios de maestría (Mejía, 2006).

#### **b) Infraestructura, equipo y acervo bibliotecario (1985-1997)**

Durante ese periodo fueron pocas las variaciones con respecto a infraestructura y acervo de la biblioteca, aunque se consideran algunas mejoras en las instalaciones y en el aumento de convenios y donaciones de material bibliohemerográfico, con las principales instituciones que publicaban resultados de

investigación en educación y sociología: Centro de Estudios Educativos, UNAM Y DIE.

En 1990, el Centro de Documentación logra disponer de “2 mil 500 volúmenes en libros, varios títulos de revistas y documentos oficiales” (Valle, 2010: ponencia). Pero se intensifica la actividad bibliotecaria, en cuanto a “convenios, envío y recepción de donaciones y canje, se incrementan las relaciones interinstitucionales, [se participa] en “la Coordinación de la Red Mexiquense de Información y Documentación, integrada por aproximadamente 30 instancias de gobierno e instituciones educativas” (Valle, 2010: ponencia). Dentro de esa función se difunden los productos de investigación de las instituciones integrantes de la Red a través de tres boletines de resúmenes analíticos y se continúa participando en el Sistema Estatal de Documentación.

El Centro de Documentación del ISCEEM empezó a tener una imagen al exterior “usuarios de diferentes instituciones y dependencias nos visitan para realizar consultas, trayendo como referencia que es la mejor biblioteca de educación en el Estado de México” (Valle, 2010: ponencia). Entonces se adquiere *un equipo de cómputo* para el Centro de Documentación con “servicios de internet y de diseminación selectiva de la información” (Valle, 2010: ponencia).

**c) Producción de tesis de egresados de maestría (1985-1997):** (área temática, nivel, modalidad y subsistema educativo, cobertura, sujeto de análisis)

El periodo 1986-1997 fue de preparación de la planta docente del ISCEEM, de las 19 tesis presentadas por egresados de las maestrías del ISCEEM, 14 correspondieron al personal de la planta docente del ISCEEM.

De estas 19 tesis primeras del ISCEEM, siete desarrollaron su investigación en la línea de Sujetos y formación; cinco en la líneas de Prácticas y Procesos; dos en la línea de historia; una en cada una de las líneas: Cultura y sociedad, Política, Filosofía, y Didáctica (ver cuadro 30).

Buen número de las tesis pioneras se elaboraron con vinculación a observaciones, críticas y necesidades de desarrollo de un nivel, modalidad o subsistema educativos del estado (preescolar, normal, indígenas) a manera de diagnósticos, o propuestas para ser adoptadas en las políticas sectoriales. Sobresalen tres tesis dedicadas a la educación de grupos indígenas del Estado de México, subsistema que volvió a ser abordado por dos tesis después del año 2000 (ver cuadro 31).

La educación Normal fue el nivel de escolaridad más abordado por los tesis, al parecer inquietaba los efectos de los cambios curriculares en las identidades, capacidades y desempeños profesionales derivados de las reformas educativa que impactaron la currícula de los formadores; el nivel de Primaria, se estudió por tres tesis en cuanto al subsistema de educación indígena y la enseñanza de matemáticas.

También sobresalieron las tesis que sin abordar un nivel educativo específico investigaron temas de historia y del área metodológica enfocada desde reflexión de la filosofía, por ello no se les ubica a estas últimas en alguno de los contextos de la educación, ni tampoco es posible identificar a un sujeto de análisis específico.

En general se detectó que la escuela, el sistema educativo y la comunidad fueron los contextos más estudiados. Así como el alumno y el docente fueron los sujetos más analizados (ver cuadro 33).

En cuanto a los métodos de investigación, de las 19 tesis presentadas, 14 de ellas fueron estudios de caso, en las que se aplicaron algunas variantes etnográficas, mientras que en tres investigaciones se ocupó el método historiográfico; en otra tesis el método de investigación documental, y en otra más, un método sociológico-estadístico.

Para cerrar el análisis de este periodo, es conveniente notar que en el despegue, a partir de 1994 del proceso de obtención del grado de los estudiantes egresados de los programas de maestría del ISCEEM influyó la política nacional

educativa de posgrado y de la ciencia, que desde 1984 había impulsado, quizás involuntariamente, la organización del campo de la investigación educativa con el fortalecimiento financiero de los grupos de investigadores y programas de posgrado más avanzados del país, lo cual derivó en que estos agentes de la investigación estuvieran en posibilidades de organizar en 1992 el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, cuyo evento movilizó instituciones de posgrado en los estados, a sus cuerpos administrativos y académicos, tanto en la coordinación logística como en actividades de elaboración de estados del conocimiento, de ponencias, de coordinación de mesas.

Los investigadores del ISCEEM cumplieron diferentes roles durante ese Segundo Congreso; algunos presentaron ponencias o elaboraron estado de conocimiento (Sandoval *et al.*, 2003:320), no obstante para entonces, 1993, solamente un alumno egresado del ISCEEM había obtenido su grado (en 1988) (ver cuadro 35).

Pero también en coincidencia con las medidas descentralizadoras de la educación se favoreció en los estados la aparición de unidades especializadas en investigación educativa (Martínez-Rizo, 1996: 364). En el Estado de México, funcionó de 1992 a 1994 el Sistema Estatal de Investigación Educativa que además de participar en el Segundo Congreso, mencionado, promovió actividades de intercambio entre investigadores realización de foros, talleres, publicaciones, otorgó estímulos económicos a investigadores y apoyos financieros a instituciones de educación superior para el desarrollo de proyectos de investigación educativa (Sandoval *et al.*, 2003:336).

Secuencialmente, a esta serie de estímulos, en 1994 se presentaron dos tesis de egresados de las maestrías del ISCEEM, seguidas por cinco tesis en 1995, seis en 1996 y, cinco en 1997, que sumaron en total las 19 tesis mencionadas, tomando en cuenta la tesis presentada en 1988; 14 de las cuales, como ya se comentó antes, correspondieron a los propios docentes de la planta académica (ver cuadro 6).

#### **4.1.4. Periodo 1998-2000 ElISCEEM ¿rector del posgrado en el estado?**

En este breve periodo, como ya se comentó antes, se manifestó una preocupación permanente por parte de la dirección del ISCEEM por obtener el reconocimiento como un organismo que llevara la rectoría, en el Estado de México, de la investigación educativa y los estudios de posgrado para el magisterio estatal (ISCEEM, 1998: 11). Un papel que se le proponía, de orden administrativo, que trascendía las funciones académicas institucionales.

Pero nada había cambiado en el entorno técnico estatal, ni en la organización académica y de financiamiento del Instituto, para que se condujera al ISCEEM a superar la inercia de casi 20 años de existencia, y a adoptar actividades de naturaleza diferente a la docencia y la investigación.

##### **a) Formas de organización académica (1998-2000)**

- Características de los alumnos y obtención del grado

Para la promoción 1998-2000, la Maestría se impartió además de las tres divisiones académicas, en las extensiones: Atlacomulco y Tenancingo. En esa generación se inscribieron en todas las modalidades y en todo el ISCEEM un total de 270 alumnos, de los cuales se titularon 32 de ellos, en el transcurso de los años siguientes, hasta el año 2005.



## CUADRO 9

### MATRÍCULA Y OBTENCIÓN GENERACIONES 1996-2000 (SEDE, DIVISIONES Y EXTENSIONES)

generaciones	Matrícula	graduados	% graduados
1996-1998			
• Tiempo completo	89	09	10
• Tiempo parcial	169	15	9
1998-2000			
• Tiempo completo	85	18	20
• Tiempo parcial	185	14	8

FUENTE: Elaboración propia con datos de Mejía (2008) y Centro de Documentación y Biblioteca. Corte en 2005.

Por lo que toca a la generación 1996-1998, de un total de 258 alumnos inscritos en todas las modalidades, y en todo el ISCEEM (sede y divisiones), para el año 2008 habían obtenido el grado 24 de ellos. Generación con la más reducida obtención del grado, proporcionalmente más baja en los alumnos de tiempo completo, en la que seguramente intervino el cambio de la Dirección, justo en la mitad del programa que se cursaba.

- Características de la planta docente

Al finalizar el año 2000, la planta de académicos era de 85 docentes de los cuales tres contaban con doctorado, dos con estudios de doctorado, 34 con grado de maestría y 43 con estudios de maestría. De los 85 docentes, los investigadores y pedagogos de tiempo completo eran 63, y los 22 restantes eran horas clase.

#### **b) Infraestructura, equipo y acervo bibliotecario (1998-2000)**

Acerca de la infraestructura de apoyo al trabajo académico y a la investigación, prevalecieron condiciones que fueron mejorando con los años pero que no reunieron los mínimos requeridos en cuanto a tecnologías de información y

comunicación, espacios para asesorías, cubículos y el suficiente acervo bibliográfico especializado, así como existencia de convenios con centros de investigación y documentación y bancos de datos. No obstante, el Centro de Documentación contó, durante estos dos años, con un presupuesto mensual para adquisiciones, “el más amplio en la historia del Centro de Documentación para la compra de libros” (Valle, 2010: ponencia), que fue de diez mil pesos mensuales (Valle, 2010: entrevista).

**c) Producción de tesis de los egresados de maestría (1998-2000): (área temática, nivel, modalidad y subsistema educativo, cobertura, sujeto de análisis)**

En estos tres años dio inicio y fin la dirección de una de las directoras del ISCEEM; se presentaron 22 tesis, de las cuales nueve de ellas correspondieron a docentes de la planta académica del ISCEEM. En este breve periodo, los docentes del ISCEEM continuaron con su proceso de obtención del grado de maestría, pero ya empezaba a incrementarse el número de tesis, en buena parte asesoradas por los docentes recién graduados. Sus intereses de investigación se manifestaron de la siguiente manera:

- Áreas temáticas, nivel y subsistema educativo

De las 22 tesis, cuatro desarrollaron su investigación en la línea de Prácticas y Procesos; cinco en la de Filosofía; tres en Historia; dos en cada una de las líneas de Sujetos y formación; Cultura y sociedad; Aprendizaje y desarrollo; y, Didáctica; mientras que en la líneas de Política y de Investigación educativa se ubicaron una en cada una de ellas.

De los niveles de escolaridad fueron sobretodo el de primaria y el de secundaria, los abordados; se observó la caída del interés por estudiar la

educación normalista, y se siguió manteniendo una mínima tendencia por estudiar los niveles de posgrado y superior, una tesis para cada uno de ellos, igual que en el periodo anterior (ver cuadro 32).

Con respecto al subsistema fue casi total el interés por la *educación en general*, con una sola tesis para el *subsistema de educación tecnológica* en el nivel de secundaria, y otra tesis para el *subsistema de capacitación* (ver cuadro 31).

- Contexto de la investigación, sujeto de análisis y métodos

Predominaron en estas 22 tesis las investigaciones en el aula, seguidas por la escuela, a diferencia del anterior periodo cuando el interés principal era estudiar la escuela seguida del sistema educativo, como los más estudiados contextos. En el mismo sentido, en cuanto al sujeto analizado, fue predominante el alumno, ya no el docente (ver cuadro 33).

Los sujetos seleccionados para ser estudiados por una gran mayoría de tesis (14) de este periodo fueron los alumnos, solamente tres tesis abordaron al docente; una tesis a ambas figuras; una al investigador y tres tesis estudiaron a otros sujetos (ver cuadro 33).

En cuanto a los métodos de investigación, de las 22 tesis presentadas, en tres de ellas se aplicaron algunas variantes etnográficas, mientras que el método historiográfico se aplicó en tres tesis; en otras tres tesis se aplicó la investigación-acción; en dos tesis el método de investigación documental; en ocho tesis el método interpretativo, en dos un método sociológico y en otra más un método estadístico.

Para cerrar el análisis de estos dos periodos de producción de tesis de maestría, según las características de estos trabajos se puede afirmar que se identifican con la caracterización del estado de conocimiento reportado por el Comie en 2003

para el caso de la investigación realizada por los investigadores del subcampo de posgrados para profesores de educación básica, que se sintetiza en los siguientes términos:

El ISCEEM [...] el nivel educativo más estudiado es el básico. [Sus áreas temáticas:] Historia de la educación [...] Sobre los Procesos de formación los temas de interés son: los estudiantes normalistas en sus prácticas pedagógicas, los formadores de docentes y su quehacer cotidiano, así como la identidad del normalismo. También las relaciones escuela-comunidad en fenómenos de la marginalidad, la pobreza y el proceso escolar; la educación de grupos étnicos mazahuas, otomíes y etnia ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de México...Se reportan trabajos sobre prácticas educativas de los docentes [...]

Los trabajos de las escuelas Normales [...] Están referidos a temas relacionados con la formación de docentes, y con el análisis de sus práctica educativas e institucionales. También abordan el seguimiento a las reformas educativas de la educación Normal (Sandoval *et al.*, 2003:334).

#### **4.1.5. Periodo 2001-2008. Producción de 80% de las tesis**

Cinco datos singularizan este periodo de producción de tesis ISCEEM:

- El impacto del Pifop en los derroteros de la institución,
- la apertura del nivel de Doctorado (en Ciencias de la Educación),
- la construcción de un edificio propio,
- la presentación de 80 % del total de las tesis de egresados del ISCEEM obtenidas desde la primera en 1988 hasta 2008,
- la inscripción en estudios de doctorado y obtención de grados de maestría y doctorado de buena parte de la planta académica del ISCEEM.

- **El ISCEEM bajo el influjo del Pifop**

En 2002, al conocerse la convocatoria del Conacyt, en la cual ahora se daría cabida a los posgrados de tipo profesionalizante, para recibir apoyos del Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado (Pifop), “el ISCEEM se atrevió a competir con las grandes instituciones de educación superior del país, en condiciones francamente desventajosas; sin contar con la suficiente infraestructura académico-administrativa y el resultado no se hizo esperar” (Funcionario 2, 2004).

Ante el rechazo por parte del Pifop, el ISCEEM y la comunidad académica se vieron impelidos a involucrarse en el cumplimiento de requisitos de eficiencia y calidad, la dirección del ISCEEM motivada por el aumento de posibilidades de acceder al Pifop y los académicos empujados por la política institucional de calificar a los docentes, y algunos con el afán de lograr las oportunidades ofrecidas por la institución, como la descarga de trabajo, a cambio de involucrarse en la consecución de su grado de maestría o doctorado; “se propició una estrecha colaboración con aspirantes al grado, directores y revisores de tesis y una cuidadosa relación entre los procesos académicos y administrativos” (Mejía, 2006:20-21).

Con los mismos fines pragmáticos, en el plan de desarrollo institucional 2001-2006, académica y administrativamente se trató de abatir el problema de la baja eficiencia terminal mediante el fortalecimiento de las asesorías de tesis, la presentación de los alumnos de sus avances semestrales de investigación; se estableció un programa para la Obtención del Grado, “potenciando la titulación mediante el diseño y desarrollo de actividades de apoyo que convocaron a más de 100 aspirantes, quienes se mostraron entusiasmados por contar con un director de tesis y titularse en la maestría” (Mejía, 2003: 7-8); se impartió una especialización y tres diplomados en Investigación Educativa. La idea era “alcanzar el nivel de eficiencia terminal señalada por los organismos evaluadores de los programas de posgrado nacional” (Mejía, 2006:22).

En síntesis, el incremento de tesis presentadas por los egresados del ISCEEM se asocia a las directrices modernizadoras de la política nacional de posgrado, las cuales llegan al ISCEEM ya entrado el siglo XXI (casi 20 años después), reflejadas en la determinación de elevar la obtención del grado de la planta académica y la eficiencia terminal de la maestría, en la programación del naciente Doctorado para asegurar la obtención del grado, y en la decisión de contratar investigadores registrados en el Sistema Nacional de Investigadores, para el Doctorado, ambos requisitos básicos para intentar la aceptación del Pifop.

En 2005 el número de tesis es el máximo ocurrido en la historia del ISCEEM, 43 tesis (31 de maestría y 12 del doctorado) y continúa observándose la participación, en la dirección de tesis, de los investigadores pertenecientes al SNI contratados, además de la incorporación del personal docente de base del ISCEEM que ya obtuvo el grado, algunos de doctor, pero la mayoría de maestría. Para 2006, el número de tesis baja a 36 y desciende en 2007 y en 2008, años en que se establece el número de tesis en 25 cada año (ver cuadro 6).

De las dos generaciones del Doctorado: 2002-2004 y 2004-2006, con las nueve y las 16 tesis de cada generación respectivamente se obtuvo una eficiencia terminal cercana al 90 por ciento. De la generación 2006-2008, antes de cerrar el año 2008 se presentó la primera tesis de una estudiante egresada de esa generación.

En la vida del ISCEEM, en total suman 259 las tesis de maestría y 26 las de doctorado, aprobadas de 1988 a 2008; de ellas, 80 por ciento se presentaron durante el periodo 2001-2008 (ver cuadro 6).

Para la planta docente del ISCEEM, la reciente dinámica investigativa para la obtención de grados y realización de estudios de mayor nivel, elevó la probabilidad de lograra el registro como miembro del SNI, como se puede observar en el cuadro anexo, un investigador presenta la cifra de 12 tesis titulados, pero de estos, seis tesis fueron dirigidas en un solo año, justo cuando por la política de mayor

apertura del SNI, y la acumulación de méritos, se incrementaba la probabilidad de lograr tal reconocimiento.

- **“Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”**

En el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en 2003 mediante el programa federal “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica” se buscaba consolidar un sistema nacional que regulara la profesionalización del magisterio; revalorar la docencia; profesionalizar la enseñanza con la formación inicial y permanente del magisterio; y, construir una red para vincular las instituciones formadoras de docentes.

En el “Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Estado de México. Superación profesional” (SEP, 2003b), se detectan núcleos problemáticos básicos en torno a lo académico, lo referente a organización, al financiamiento, y a las carencias de recursos físicos y materiales. En los que resaltan, además de las carencias de recursos financieros, tecnológicos y materiales, los siguientes:

- “Existe indefinición y poca claridad en los objetivos del posgrado y sus opciones; los planes y programas de estudio están desarticulados de las necesidades contextuales y carencia de programas institucionales.
- Todo esto ha generado una alta deserción y baja eficiencia terminal.
- Asimismo, existen deficiencias académicas de los aspirantes y una falta de vinculación del posgrado con la licenciatura.
- Los lineamientos que guían el desarrollo del posgrado son insuficientes y no existen proyectos ni prospectivos para su desarrollo.
- La planeación de estos estudios es inadecuada y existe una gran carencia de evaluaciones integrales de su operación y resultados académicos.
- No existe una organización del posgrado y no se apoya en unidades o grupos de investigación.

- Hace falta el establecimiento de mecanismos adecuados para propiciar la vinculación entre instituciones de educación superior para apoyar y generar estudios de posgrado, así como con el sector público, privado y social.  
[...]

De tales problemas surgen las debilidades:

- Desequilibrio en la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento. Extremada reducción de la matrícula.
- Fuerte centralismo de las áreas de posgrado en los municipios conurbados del Distrito Federal y del centro del Valle de Toluca.
- Baja eficiencia del egreso y titulación. Únicamente un 40% aproximado de los estudiantes de posgrado lograr terminar sus estudios y graduarse, lo cual representa una gran pérdida de recursos.
- Tiempos largos y definiciones diversas para el logro de la titulación.
- Calidad desigual de los programas y la irregular atención a las distintas áreas del conocimiento.
- Escasa vinculación con los sectores sociales y productivos
- Falta de un adecuado financiamiento
- En las Escuelas Normales, no se cuenta con las condiciones para la integración de una planta docente especializada para los programas de posgrado
- Escasez de los programas de posgrado y su vinculación con los campos de la investigación.
- Faltan mecanismo para aumentar el número de graduados de posgrado y garantizar que se incorporen al sistema de investigación científica y tecnológica
- Las políticas sobre posgrado carecen de un hilo conductor dado que han obedecido a la satisfacción de necesidades particulares y no a un plan maestro de largo alcance
- Existen diversas instancias privadas y públicas que ofertan estudios de posgrado.
- No existen canales de coordinación y vinculación ni una unificación de criterios en aspectos de normatividad, orientación, planeación, seguimiento y evaluación (SEP, 2003b:30-38).

De acuerdo con los resultados de esos análisis, el diagnóstico sobre los posgrados que se imparten al magisterio del estado obligaría a replantear la política de este nivel, sin embargo, la decisión tomada fue expandir los posgrados



a través de la ENSEM, al interior de las escuelas normales de la entidad (Secybs, 2003:163).

Esta decisión se explica (Funcionario 2, 2004, entrevista) en el sentido de que la ENSEM y el ISCEEM son “instituciones que con todo y sus limitaciones pugnan por ofrecer un mejor servicio y, sin duda éste es de mayor calidad que el de muchos programas de posgrado que pululan en el mercado académico”, con lo cual se refería explícitamente a “la embestida de las instituciones de educación privadas en su afán de apoderarse del mercado potencial de docentes”.

Las fortalezas encontradas en el funcionamiento del posgrado para profesores de educación básica en el Estado de México fueron: “Disposición de las instituciones públicas para el ofrecimiento de posgrados. Interés de los licenciados en educación por realizar estudios de posgrado. Existencia de un departamento en cada subsistema dedicado a la planeación, coordinación, asesoría, seguimiento y evaluación de los estudios de posgrado” (SEP, 2003b: 39).

Con la última expresión la SEP se refiere tanto a los SEIEM como a la SECYBS. Para el caso de ésta cabe aclarar que tal Departamento de Posgrado e Investigación, creado *ex profeso* para responder a la convocatoria del Programa Nacional de Educación 2001-2006, y en específico al programa federal “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, su existencia fue efímera, de 2001 a 2004, y en la práctica no fue bien recibido por el Departamento de Normales, y no actuó como entidad reguladora, en tanto su estatus administrativo, dentro de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, fue de igualdad con las unidades que pretendía regular, como las Normales y el ISCEEM. No obstante durante sus tres años de existencia logró elaborar un diagnóstico de la actividad de investigación que se llevaba a cabo en las Normales, en esos años.

Al desaparecer el Departamento de Posgrado e Investigación se trasladaron sus funciones al ISCEEM, con lo cual se perdió la esperanza de que húbiese un

sistema científico estatal que fomentara y dirigiera el rumbo del posgrado y la investigación en el ámbito de los profesores de educación básica.

### **a) Formas de organización académica (2001-2008)**

Las ocho líneas con las cuales se organizaba la investigación estaban definidas aproximadamente de la siguiente manera:

- Currículum e institución escolar. “espacio interdisciplinario que queda conformado por fenómenos y objetos de esencias o naturalezas diferentes [...] hay aspectos comunes [...] entre otros están la planeación y la evaluación” (ISCEEM, 2002:22).
- Educación, sociedad y cultura. Conceptúa “la educación como un proceso social y cultural que se lleva a cabo y se explica en los procesos y prácticas que se generan en la escuela por sujetos sociales concretos” (ISCEEM, 2002:16).
- Práctica educativa. Su interés es “el estudio de los procesos escolares, con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje [...] se visualiza como un proceso de reconstrucción y redescubrimiento de las relaciones escolares, entrecruzadas con relaciones originadas más allá de su ámbito” (ISCEEM, 2002:19).
- Formación de docentes. “se sustenta epistemológicamente en las ideas de Hegel, Gadamer, Honoré, Ferry, Schön, Habermas, Perelman y otros [...] Heller, Kosik, Berger, Luckman [...] Carr, Kemis, Van Dijk y Maingueneau” (ISCEEM, 2002:23).
- Historia de la educación. Se interesa por “conocer los procesos que condujeron al mundo a lo que hoy en día es; en ese sentido la historia se considera un saber que nos lleva a comprender cómo el pasado está presente en nuestra vida actual” (ISCEEM, 2002:25).

- Política y administración de la educación. Esta línea considera en estos dos campos “donde el Estado era considerado como actor y espacio principal en la toma de decisiones sobre política y administración de la educación” ahora se considera a otros actores. “[...] recurre a una gama de propuestas teóricas y metodológicas” (ISCEEM, 2002:27).
- Filosofía y teoría educativa. Sus “objetos privilegiados han sido las teorías sociales que ofrecen elementos para una interpretación o posibilidad de una reconceptualización de fenómenos tales como: la formación de los sujetos, sus implicaciones ético-políticas, el sistema de docencia y los fundamentos epistemológicos de las producciones teóricas de lo educativo” (ISCEEM, 2002:28).
- Educación matemática. “Su objeto de estudio es la problemática relacionada con la matemática, su enseñanza y su aprendizaje” (ISCEEM, 2002:30).

A esas líneas de investigación se agregó la de Sistema educativo del Estado de México, en 2006, a *sugerencia* del entonces secretario de Educación del estado.

Por el programa de Doctorado las ocho líneas de investigación se estructuraron en tres campos de conocimiento, definidos de la siguiente manera:

1. Educación, sociedad y cultura. “Parte de una concepción de educación como proceso social amplio, multirreferenciado. Considera que la vida cotidiana de las escuelas está condicionada por su historicidad, atendiendo el entramado que da cuenta de la relación sociedad-cultura y recupera a los sujetos como elementos que pueden generar espacios de intervención” (ISCEEM, 2002b: 18).

2. Práctica educativa y formación docente. En este campo “se integran diversas perspectivas teóricas y metodológicas, relacionadas con los procesos y prácticas de formación docente y su quehacer en los diferentes ámbitos del sector educativo, con el propósito de recuperarlos y resignificarlos, tanto en el análisis institucional como en el curricular y del aula” (ISCEEM, 2002b: 18).

3. Filosofía y teoría educativa. “Este campo se caracteriza por integrar un conjunto de problemáticas de significación para la comprensión, la crítica y la construcción de discursos y propuestas educativas, toda vez que se preocupa por atender las bases de sustentación y argumentación de las prácticas y de los discursos educativos” (ISCEEM, 2002b: 18).

- Características de los alumnos y obtención del grado

“La población de estudiantes [de maestría] se encuentra en un rango de edad entre los 26 y los 35 años [...] más de la mitad de sexo femenino [...] realizaron sus estudios de licenciatura en escuelas normales a partir de la reforma de 1985, por lo cual las licenciaturas de educación primaria y secundaria concentran casi la mitad del total de los alumnos [...] 60% los hicieron en las escuelas normales del Estado de México, 30 % en la Normal Superior, 10% en la Universidad y 5% en otra institución” (ISCEEM, 2005: 30).

“En cuanto a su situación laboral [...] 37% tienen la categoría de “profesor titulado”, 17% son profesores “horas clase”, 7.8% son “pedagogo A”, otras categorías con menor porcentaje [...] la función principal es la docencia con 56%, seguida de la de organización y administración escolar con 30%, después está la función de investigación con 10%” (ISCEEM, 2005: 30-31). Un paliativo ante las bajas percepciones salariales que representan estas categorías se da a partir de la generación 2004-2006 con el inicio de actividades del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (Comecyt), organismo ante el cual los estudiantes de la maestría y el doctorado promueven sus postulaciones individuales con el propósito de obtener recursos para ayudar a solventar sus gastos o sus proyectos de tesis.

En cuanto a la situación académica de los estudiantes, se “identifican deficiencias en su formación académica, tales como la falta de vocabularios técnico y teórico al ingresar a la maestría, la carencia de disciplina para el estudio y la reducción y adopción de un papel pasivo que se limita a reproducir modelos,

que se traducen en la carencia de una disciplina para el trabajo, de hábitos intelectuales y para el estudio que el nivel del posgrado demanda, como la lectura, escritura y la asistencia y consulta a centros de investigación” (ISCEEM, 2005: 31, cita a Pérez, 1999: 12). Sin embargo, tales carencias en el nivel académico del perfil de ingreso, según la comisión evaluadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (1996), al parecer han ido mejorando (ISCEEM, 2005: 31). No obstante esta afirmación en relación con el perfil de egreso se expresa que “puede decirse que debido a la amplitud y variedad de elementos que lo conforman, no queda claro cómo establecer vínculos entre lo instrumental y lo reflexivo, y entre la investigación y la intervención” (ISCEEM, 2005: 32).

Pero, al final de todo, los estudiantes egresados del ISCEEM “consideran que una vez concluida la Maestría, ésta sí responde a sus expectativas, en tanto les ofreció los elementos teórico-metodológicos [...] que les permite transformar su práctica educativa, docente y/o profesional, les abrió nuevas perspectivas para ver el campo educativo] les permitió reflexionar y mirar de distinta manera su trabajo diario y práctica profesional, reconociendo a la gente que interviene en el contexto escolar como hombres de su tiempo e intérpretes de la realidad que comparten” (Pérez *et al.*, 1998: 229-230, citados en ISCEEM, 2005: 32-33).

- Características de la planta docente de la maestría

En 2003, el diagnóstico de la dirección del ISCEEM con respecto a su actividad de investigación educativa, es que era “un área en consolidación [y consideraba que era] necesario, por ende apoyar la formación para la investigación del personal académico” (Garcilazo, 2003:25). Agregaba que en ese sentido se dieron apoyos para ejercer periodo sabático, cursar diplomados y estudios de posgrado, “en estos últimos sobresale el hecho de que 12 docentes-investigadores del Instituto han concluido sus estudios de doctorado en educación y 16 más lo cursan, en instituciones como IPN, las universidades autónomas de Aguascalientes y de

Morelos, la UPN, la UNAM, y El Colegio de México, entre otras [...]”. Lo cual efectivamente elevó el nivel de preparación de la planta docente.

En 2006, laboraban en el Programa de Maestría 81 docentes, de los cuales ocho contaban con doctorado, 38 con maestría, 12 con estudios de maestría y 22 con estudios de doctorado. De estos, 64 docentes tenían plaza de investigador educativo o de pedagogo de tiempo completo, el resto era “Profesor horas clase” (Mejía, 2006). En el año 2005 por primera vez en la historia del ISCEEM, alguien de la planta académica, nativa, una docente investigadora, es aceptada en el SNI, en el nivel I.

De los 38 investigadores del ISCEEM que estaban estudiando maestrías o doctorados, 29 de ellos contaban con la plaza de Investigador Educativo, ocho con la de Pedagogo “A”, y uno con Horas Clase. Asimismo se observa que más de la tercera parte de los programas pertenecían a la UNAM, seis al mismo ISCEEM, y cuatro a la Universidad Autónoma de Morelos, (ver cuadro 10).

CUADRO 10. DOCENTES DEL ISCEEM QUE CURSABAN EN 2005 ALGÚN PROGRAMA DE DOCTORADO

INSTITUCIÓN		DOCENTES
UNAM	FFyL	9
	FCPyS	1
	ENEP-ARAGON	3
	ISCEEM	6
	UAEMorelos	4
	UPN AJUSCO	3
	DIE	3
	UAM-I	2
	FLACSO	1
	ENAH	1
	CIESAS	1
	COLMÉX	1
	UACHAPINGO	1
	UAEMEX	1
	UAAGS	1
	TOTAL	38

Fuente: ISCEEM, Coordinación de Investigación (2005), “Programas de doctorado de los docentes investigadores del ISCEEM”

## **b) Infraestructura, equipo y acervo bibliotecario (2001-2008)**

Las condiciones materiales y el equipamiento continuaron siendo deficientes, pero el programa de doctorado se favoreció con la construcción de un edificio de los que integran el plan arquitectónico del futuro ISCEEM, en el que se contaba con espacios asignados para las actividades administrativas y docentes; aulas, y cubículos para investigadores de acuerdo con los parámetros establecidos por el Pifop.

Se incrementó el equipo informático, pero sin cambios cualitativos y también el acervo bibliográfico disponible en Centro de Documentación y Biblioteca del ISCEEM, aunque el crecimiento incipiente que hubo en la cantidad de volúmenes se basó sobretodo en la donación, y se observó además la pérdida de suscripciones a publicaciones periódicas de instituciones nacionales de prestigio (Valle, 2010: entrevista).

## **c) Producción: las tesis de egresados de maestría (2001-2008):** (área temática, nivel, modalidad y subsistema educativo, cobertura, sujeto de análisis y método)

De la generación 2000-2002 y las dos posteriores hubo el mayor porcentaje de titulados en la historia del ISCEEM; más alumnos recién egresados de la maestría obtenían su grado, de las 218 tesis de maestría presentadas de 2001 a 2008, más de la tercera parte de ellas correspondían a egresados de esas mismas generaciones.

Así, a partir de 2003 se duplicó el número de tesis presentadas por los egresados de los diferentes programas de maestría, al pasar de 16 tesis en el año 2002, a 33 tesis (cuadro 6).

En 2004 se presentaron 34 tesis de maestría, y se observa la participación de los investigadores externos, recién contratados en el programa de Doctorado como directores de tesis, incluso de maestría.

- Área temática

Si bien en las tesis de este periodo se trabajaron las 11 áreas temáticas es notorio que el principal interés de los profesores que han estudiado en las maestrías del ISCEEM, por su procedencia laboral preferentemente de educación básica, y normal es analizar cuestiones problemáticas de su formación, su práctica, la relación de la institución escolar con la comunidad.

De las 218 tesis de maestría, 53 de ellas desarrollaron su investigación en la línea de Prácticas y Procesos Educativos; 49, en Sujeto; 32, en Educación, Sociedad y Cultura; y nuevamente 32 en Didáctica.

Las 52 tesis restantes se distribuyeron de la siguiente manera: seis en la de Filosofía, teoría y campo de la educación; nueve en Historiografía; nueve en Políticas, dos en El campo de la investigación, siete en Economía, seis en Currículo, 13 en Aprendizaje y desarrollo.

En el área de Prácticas y Procesos sobresale un agrupamiento de tesis elaboradas con los temas de lectura, escritura, lectoescritura, enseñanza del idioma español y de su literatura, las cuales suman en total 26 tesis.

La lectoescritura, y otros temas como el del enfoque por competencias, la calidad educativa, la modernización, la evaluación, la participación de los padres y madres de familia, la integración del niño con capacidades diferentes, son de los más recurrentes, en tanto responden a los programas nacionales que se implantan en el estado con impacto tanto en la generación de otras unidades en la estructura administrativa como de otros planes departamentales, y en las reformas curriculares y las prácticas cotidianas de los diferentes niveles. En ese sentido hay tesis sobre: el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, el Programa Nacional de Modernización Educativa, el Camem, el Decad, la reforma del Programa de Educación Especial del Estado de México.

Otro agrupamiento de tesis es el que se constituye por una serie de trabajos que abordan los procesos pedagógicos, prácticas educativas y didácticas de las



escuelas multigrado, la mayoría de ellas ubicadas en el sur del Estado de México. A estas tesis se suman, en cuanto al contexto social de marginación, algunas más entre ellas una que investiga los efectos de los programas compensatorios, otra sobre las condiciones de trabajo de los docentes.

- Nivel educativo, subsistema y contexto

En congruencia con los temas investigados están los niveles de escolaridad abordados, la educación básica fue estudiada por 105 investigaciones: Preescolar, 13; Primaria, 67; Secundaria, 25. Mientras que la Educación Normal, fue el nivel abordado por 37 tesis, seguido de la Educación Media, 27; Superior, tres; y, Posgrado, dos.

Casi la totalidad de las tesis se enfocó no al análisis de un subsistema en específico, 197 tesis abordaron la educación en general. Seis abordaron el subsistema de Capacitación, cinco el de Educación Tecnológica, cuatro el de Educación de Adultos, cuatro el de Educación especial, y dos el de educación Indígena.

Por cuanto al contexto en el cual se ubican los objetos de estudio de las tesis de maestría del ISCEEM, es el Sistema Educativo en 75 tesis; luego la escuela en 56 tesis, luego el aula, en 44 tesis, y por último la comunidad en 24 tesis. Hay tesis, seis, en las que se estudia más de un contexto. Asimismo existen otras que carecen de contexto en tanto se trata de enfoques teóricos de algún problema educativo referente a un campo teórico o de la Filosofía.

- Sujeto de análisis

Los sujetos más analizados son los alumnos, seguidos por los docentes; también existen tesis donde se estudian ambos actores, u otro sujeto. Además se

encuentran la tesis que no abordan ningún sujeto específico, por su tipo de objeto de investigación y su área temática.

Dentro de las temáticas de las investigaciones, un agrupamiento de tesis que destaca, se forma en torno a los sujetos que más se estudian por los egresados de las maestrías en el ISCEEM, y que son ellos mismos: los docentes, abordados desde diferentes enfoques teórico-metodológicos, pero vistos también en el ámbito de su proceso de formación inicial normalista, y de la capacitación y la actualización, así también en su medio laboral, como actores enfrentados a una práctica profesional, en determinadas condiciones y relaciones de trabajo, inmersos en procesos de aula, en procesos escolares y comunitarios, de relaciones colegiadas, administrativas, de gestión; o, analizados desde teorías pedagógicas y filosóficas en las que buscan explicar su ser y su hacer.

Lo anterior se observa en 38 tesis que se refieren a la formación inicial del docente, nueve a su educación continua, tres a sus condiciones de trabajo, ocho que involucran algunos aspectos históricos de su profesión.

- Método de investigación

La diversidad de enunciados que las tesis de maestría expresan cuando se define el tipo de investigación o la orientación metodológica del trabajo evoca lo que acontece en el ámbito de los proyectos de investigación de la planta académica en los cuales la Coordinación de Investigación reportaba en su balance del bienio 2003-2004, la existencia de investigaciones que declaraban ser cualitativas, otras cualitativas-interpretativas, históricas, teórico-empíricas, cualitativo-cuantitativas, estudios de caso, etnográficas, teóricas, descriptivo-analíticas, teórico-reflexivas, teórico-interpretativas, filosóficas, cualitativo-empíricas, explorativo-analíticas, cualitativo-cognoscitivas, documental-interpretativas, empírico-interpretativas, teórico-filosófico-interpretativas, etcétera (ISCEEM, 2004:18).

En el caso de las tesis de egresados de las maestrías, a esta variedad metodológica se agrega, que se enuncia un método pero en el desarrollo del trabajo se va combinando con algunos otros, de ahí que optamos por clasificar en grandes grupos el método predominante de cada tesis: de las 218 tesis, 166 fueron estudio de caso, en la generalidad de ellas se aplicaron algunas variantes etnográficas; mientras que el método historiográfico se aplicó en nueve tesis; en 13 tesis se aplicó la investigación-acción; en 19 tesis el método de investigación interpretativo; en 10 se aplicaron otros métodos y en una el método estadístico.

#### **d) Las tesis del doctorado del ISCEEM (2004-2008)**

El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que empezó sus actividades en 2002, persigue los siguientes objetivos:

- Contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación en sus diferentes niveles educativos en el ámbito nacional y estatal.
- Formar investigadores con fuerte tendencia a la creación de conocimiento original, que pueda repercutir en la solución de problemas educativos.
- Crear espacios de discusión académica e intelectual sobre la situación que guarda la educación en México, a fin de contribuir en la elaboración de propuestas educativas.
- A partir del desarrollo de un proyecto editorial, crear un espacio de intercambio, divulgación y difusión de la cultura pedagógica (ISCEEM, 2002:15).

Desde su diseño, el Doctorado partió de las directrices establecidas por el Pifop, con relación a la integración de la planta de académicos, en cuanto a número y calificación, espacios físicos para seminarios, asesorías, cubículos, mobiliario y equipo. Se trataba de un programa tutorial, en el que estaba claro que la eficiencia terminal era uno de los criterios básicos para ser considerado con posibilidades de competir por el reconocimiento de Conacyt.

De acuerdo con Sánchez (2003:12), la planta académica del doctorado se constituyó con 24 investigadores, la mitad de ellos miembros del SNI (niveles I y II) y, cinco de ellos candidatos o se encontraban gestionando su evaluación, sin embargo las dos terceras partes de ellos fueron contratados por horas, mientras que seis tienen plaza de Investigador y dos de Pedagogo, situación laboral que se explica en el siguiente texto:

La mayoría de los doctores que colaboran con el programa poseen su tiempo completo en otras instituciones y sólo trabajan para el ISCEEM en las posibilidades que el SNI o sus instituciones les ofrecen [...] una sesión de tutoría semanal permite márgenes apropiados para el avance de la producción; sobre todo de aquellos estudiantes que ya manifiestan conocimiento y dominio del oficio de investigador educativo, aunque no se descarta que quienes no lo tienen requieren de mayor relación tutorial (Sánchez, 2003:12).

Para el proceso de reclutamiento de la planta académica del doctorado se convocó a través de la prensa a laborar en un programa con enfoque tutorial, a quienes reunieran los requisitos de contar con el grado de doctor y ser miembros del SNI. Las funciones de estos investigadores serían la docencia, la investigación y la difusión y extensión; mediante el trabajo colegiado.

Para apoyar la formación de los alumnos y dirigir la investigación hacia la obtención del grado se constituyeron comités tutorales, integrados por un tutor y dos cotutores.

Los estudiantes del doctorado geográficamente han provenido de diferentes regiones del estado: Atlacomulco, Coatepec Harinas, Coacalco, Netzahualcóyotl, Santiago Tianguistenco, Metepec, Zumpango, Toluca. De acuerdo con el lugar donde laboraban al momento de obtener su grado se tiene que cinco de ellos se ubicaban en el ISCEEM, dos en la Escuela Normal Superior del Estado de México, siete en la escuelas normales del Estado; cuatro en la administración escolar; dos en secundaria; y, uno en cada uno de los siguientes niveles. Preescolar,

Telesecundaria, Preparatoria, Instituto Tecnológico de Toluca y Universidad Pedagógica Nacional, unidad Toluca.

A diferencia de los estudiantes de la maestría que en su mayoría provienen de educación básica, los del doctorado laboran, más de la mitad en instituciones de educación superior, 16 de los 26.

La primera generación del Doctorado (2002- 2004) tuvo una matrícula de 16 alumnos de los cuales nueve obtuvieron el grado, la segunda generación, 2004-2006 tuvo una matrícula de 20 alumnos de los cuales 16 obtuvieron el grado, la tercera generación 2006-2008 contó con 22 alumnos en su matrícula de los cuales en el mismo año 2008, una alumna obtuvo su grado, con la cual suman en total 26 tesis de doctorado, hasta ese año 2008.

- Áreas temáticas de las tesis del doctorado

De 2004 a 2008, desde la primera tesis del doctorado, presentada en 2004, hasta el año 2008 en total se presentaron 26 tesis. Su distribución por área temática fue relativamente homogénea: seis desarrollaron su investigación en Prácticas y Procesos Educativos; cuatro en el área de Sujetos y Formación; tres en Historia, tres en Cultura y sociedad; tres Didáctica y medios; dos del área temática de Política; dos en Currículum; una en Filosofía y teoría; una en Economía y sociedad; y, una en Aprendizaje y desarrollo (ver cuadro 11).

## CUADRO 11

### 26 TESIS DE DOCTORADO DE 2004-2008, POR ÁREAS TEMÁTICAS

ÁREA TEMÁTICA	CANTIDAD DE TESIS
Didáctica y medios	3
Política	2
Sujeto y formación	4
Historia	3
Procesos y prácticas	6
Filosofía y teoría	1
Cultura y sociedad	3
Aprendizaje y desarrollo	1
Curriculum	2
Economía y sociedad	1
total	26

FUENTE: Elaboración propia con datos del Centro de Documentación y Biblioteca

Los objetos de investigación abordados se refieren a: el paradigma de la complejidad de Edgar Morín como base para insertar en la currícula de educación primaria las asignaturas de ciencia y tecnología; las inteligencias múltiples en una secundaria del Estado de México; la enseñanza de los valores para la vida democrática en la primaria; las competencias profesionales del ingeniero; un estudio prospectivo de servicios de educación media en el Estado de México, la supervisión de educación primaria en el Estado de México; la calidad educativa en el bachillerato del Estado de México; las repercusiones del neoliberalismo en la educación superior del Estado de México; la lectura de los maestros de primaria; la disciplina en la educación; comprensión de la sexualidad preescolar, evaluación de aprendizajes en secundaria; y la asignatura de inglés en secundaria.

En este sentido, los conocimientos sobre lo educativo generados por las tesis del doctorado se pueden describir por las áreas que predominan, combinados con otros campos o áreas de investigación a veces tan homogéneamente que casi pareciera arbitraria la decisión de ubicarlos en uno u otro; se trata en general de tesis híbridas, lo cual se percibe en las breves sinopsis de sus contenidos.

## Historiografía de la educación

Los productos definidos como del campo de la historia encuentran explicaciones de lo que sucede en el presente como las prácticas actuales, las reformas, los actuales enfoques teórico-metodológicos que sustentan las formas de enseñar y de organizar la escuela. Son diversas interrogantes que tienen que ver con cuál es la esencia de la formación profesional de los maestros y cómo se manifiesta ésta en la práctica cotidiana, en la historia de la pedagogía y las ideas de los maestros, en el recorrido histórico por las prácticas de enseñanza, los métodos y materiales de enseñanza.

Siguiendo con el área de la historia, aportan también productos de investigación acerca de la coeducación, en el marco de la educación socialista, que encuentra cómo se construyó el espacio educativo infantil, en el discurso y en los hechos en Sultepec (1934-1942). El hallazgo de otra investigación consiste en cómo las fuentes primarias, en la recuperación e interpretación de los documentos, son centrales en las estrategias didácticas para construir el pensamiento histórico en primaria.

## Didácticas especiales y medios

En las tesis que analizan aspectos de la educación primaria se ofrecen, como productos del proceso de investigación, alternativas tanto en el plano curricular como en el didáctico, que permitirán mejorar el proceso de formación para la tolerancia como valor para la vida democrática. La temporalidad del tema la dio la UNESCO con su programa Educación para el Siglo XXI, donde se plantean los objetivos que debe procurar “la educación para toda la vida”: que garantice el conocer, el hacer, el ser, y el vivir juntos.

## Sujeto, actores y procesos de formación

Destacan cuatro tesis que se refieren a los procesos de educación en las aulas donde se forman docentes, tres de escuelas normales y una de la UPN; a estas investigaciones sobre la formación docente, se añade una más sobre los imaginarios que existen en este campo.

En esta área temática relativa a la formación de docentes, los productos obtenidos en las tesis del doctorado del periodo que se analiza, aportan conocimiento en algunos sentidos: por un lado se parte de lo establecido por el Plan de Estudios de 1997, pero en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las escuelas Normales, ante las pretensiones oficiales de eficiencia y calidad, se detectan problemas de entendimiento “entre personas” en un proceso áulico donde el docente interpone componentes de poder con la operación de normas y reglamentos institucionales, en aras de cubrir en su totalidad los contenidos programáticos y de “tener controlado al grupo”.

En este ámbito de la formación de docentes, pero ahora en la UPN, se aportan conocimientos sobre la apropiación de la teoría pedagógica por parte de los estudiantes, conocimientos que sugieren cómo reorientar los procesos de actuación pedagógica, a través del rediseño curricular, la planeación didáctica, la participación en las propuestas pedagógicas en el trabajo docente.

En el mismo sentido, el de las investigaciones donde los docentes son sujetos y objetos de conocimiento a la vez, pero ahora en el tema de lectura, se muestran procesos en los que al profesor le es posible escapar de sus condicionamientos culturales; se aportan elementos de comprensión de los quehaceres docentes dentro del “mundo cambiante, global y lleno de lenguajes que a veces se complementan, pero que también pueden no comprenderse entre sí.”<sup>□</sup>

---

<sup>□</sup> Mejía Reyes, Enrique (2007), “Los usos y prácticas de lectura de los maestros de educación primaria del Valle de Toluca”, tesis de Doctorado, Toluca, ISCEEM.



## Procesos y prácticas educativas

En relación con las prácticas y procesos que se dan en torno al aprendizaje del lenguaje matemático existen tres tesis las cuales abordan desde diferentes enfoques teórico-metodológicos problemas de investigación sobre el álgebra y el cálculo, que aclaran como los fines del sistema educativo, las condiciones laborales de los docentes y el tránsito de los alumnos de educación media a instituciones de educación superior, orillan a que se legitimen, validen, justifiquen y hasta autoricen creencias y saberes que se dan en los docentes y que influyen en los contenidos que imparten y que moldean su trabajo en el aula.

Asimismo, otra tesis sustenta en su proceso de argumentación cómo, ante la existencia real del problema cultural de enseñanza de las matemáticas, reflejado en el alto índice de reprobación, es indispensable mejorar los procesos de aprendizaje, actualización de los docentes, en función de las necesidades y expectativas que genera la realidad actual.

En el mismo nivel de educación media, ahora sobre la calidad educativa, una tesis respalda la afirmación de lo anacrónico y rebasado que se encuentra el bachillerato en el Estado de México, en sus funciones y en sus recursos asignados; cuya calidad debiera notarse en el desarrollo integral de los jóvenes, quienes requieren acceder con éxito al nivel superior de educación. Asimismo, otra tesis encuentra que en los rituales, ambientes, lenguajes, dominios temáticos, modos de razonamiento del docente de Álgebra se define y redefine el contrato didáctico en educación media superior.

Con respecto al nivel de educación secundaria existen en este periodo que se estudia, 2004-2008, cinco tesis que muestran elementos que marcan el trabajo de los docentes como son los que provienen del ambiente de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006, los que al cruzarse con las representaciones sociales previas de los docentes y con la aplicación de exámenes externos PISA y

ENLACE, dan como resultado prácticas de evaluación del aprendizaje que tienden a desarrollar estrategias para que los alumnos “sepan resolver este tipo de exámenes” haciendo de lado lo central del acto educativo que es el aprendizaje.

Para este mismo nivel de secundaria otra de las tesis presenta con argumentos que le autorizan la investigación teórica y la de realidades de otros países, dos escenarios posibles para operar la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de México. Asimismo, la tesis sobre inteligencias múltiples en secundaria establece lineamientos para la intervención pedagógica en este nivel de estudios, para favorecer el desarrollo del perfil intelectual de los estudiantes.

Un trabajo de investigación que analiza su temática sin un nivel específico de escolaridad es sobre la disciplina, con respecto a la cual se exponen los puntos de acuerdo a los que llegan los principales teóricos de ese concepto, sobre su estructura, integración, funcionamiento y desarrollo.

#### Aprendizaje y desarrollo

Para esta área temática y para el nivel de educación preescolar solamente existe una tesis en el periodo que se estudia, está dirigida a los docentes de este nivel; por su fundamental papel en la formación de la sexualidad de los infantes, los docentes requieren conocer qué saben los niños de su sexualidad, cómo la viven, cómo se hace manifiesta en la familia y en la escuela.

#### Políticas educativas

La educación superior recibió atención en las tesis del doctorado que se analizan, una es la que ofrece aportaciones de modelos desarrollados para el estudio de trayectorias profesionales, de los conocimientos sobre los fundamentos filosóficos y éticos de la ingeniería, un recuento histórico del papel de la educación

tecnológica en México, una sistematización de los datos e informaciones generados por el Sistema Nacional de Instituto Tecnológicos, además de la información sociofamiliar, profesional y laboral, obtenida sobre algunas generaciones de alumnos egresados del ITT, información ubicada en los dos modelos de desarrollo económico en los que se ha desenvuelto el sector industrial en México.

Por su parte la tesis que trata sobre las medidas neoliberales aplicadas a la educación superior trasmite una serie de hallazgos entre los que se mencionan las mediaciones, ajustes, redefiniciones y reconfiguraciones realizadas por los actores locales sobre las políticas nacionales, en los ámbitos del financiamiento, procesos de privatización, evaluación, búsqueda de la calidad y de la vinculación con la industria.

Existe también un producto de investigación que da a conocer fortalezas y debilidades de la función del supervisor escolar, en el ambiente modernizador de la educación, pero apoyado en un análisis de esa función profesional como una figura sociohistórica para encontrar el lugar que ocupa en la actualidad la supervisión escolar en el desarrollo educativo.

- Nivel educativo y subsistema

Tanto los niveles como los sistemas, que formaron parte de los objetos de investigación de las tesis, estuvieron en concordancia relativa con la inserción laboral de los estudiantes del Doctorado: escuelas Normales, UPN e Instituto Tecnológico de Toluca; telesecundaria, bachillerato tecnológico, preescolar (ver cuadro 12). Si bien la excepción fue el nivel de primaria que fue estudiado por cinco tesis, sin provenir ninguno de ellos de ese nivel de docencia. Sólo una tesis abordó el nivel preescolar, y en tres tesis el nivel fue indefinido, dos de ellas por tratar un tema historiográfico y una por analizar desde lo teórico el concepto de la disciplina (ver cuadros 31 y 32).

En el nivel de educación media, del total que fue de cinco tesis, hay dos sobre la enseñanza del álgebra y una sobre la enseñanza del cálculo diferencial, ya mencionadas.

Dentro de las modalidades abordadas hay tres tesis que salen de la generalidad, una que aborda la educación superior tecnológica, una de bachillerato tecnológico, y una sobre la educación de telesecundaria.

## CUADRO 12

LUGARES DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DEL DOCTORADO 2004-2008

LUGAR DE TRABAJO	ESTUDIANTES
Preescolar	1
Primaria	1
Secundaria	2
Telesecundaria	1
Preparatoria	1
Instituto Tecnológico de Toluca	1
Universidad Pedagógica Nacional (sede Toluca)	1
Escuela Normal Superior del Estado de México	2
ISCEEM	5
Escuelas Normales del Estado	7
Administración escolar	4
TOTAL	26

Fuente: *Gaceta ISCEEM*

- Contexto y cobertura

Más de la mitad (14) de las tesis del Doctorado abordan el contexto de análisis que se refiere al Sistema Educativo, le siguen: cuatro que estudian la escuela, tres que estudian el aula y la escuela; dos que analizan su objeto solamente en el aula; y dos cuyo objeto es visto en la comunidad. Existe una tesis sin contexto por referirse desde el enfoque teórico a un problema educativo.

A diferencia de las tesis de maestría, en las tesis del doctorado fue posible elaborar objetos de estudio cuya trascendencia va más allá del ámbito local, seis tesis son de cobertura nacional, cinco abarcan el estado en sus análisis, dos son de cobertura regional; y, 11 se refieren al ámbito de la institución. Existen dos tesis cuyo objeto no corresponde a esta clasificación.

- Sujetos de análisis y método

Casi la totalidad de las tesis del doctorado estudian las figuras de alumno y docente, de manera particular y combinada. Sólo existen tres tesis que se encargan del análisis de un sujeto diferente (una de ellas analiza la figura del supervisor), y una tesis que carece de un sujeto específico por que se trata de un análisis teórico de un concepto de la educación.

En cuanto a los métodos de investigación, de las 26 tesis de doctorado presentadas en este periodo, el método historiográfico se aplicó en tres tesis; en una el estadístico, y en las otras 22 el método de investigación interpretativo.

#### **4.2. Circulación del conocimiento en el ISCEEM**

**(Qué se difundió y publicó en cada periodo histórico del ISCEEM; los investigadores-puente entre los subcampos de la investigación educativa del país, con el ISCEEM; con cuáles referentes conceptuales-metodológicos se elaboraron las tesis de los diferentes programas de maestría, y del Doctorado)**

En el contexto de la expansión educativa de la década de 1970, ya abordada en apartados anteriores, en el proceso de institucionalización educativa en el Estado de México empezó a construirse un espacio de posgrado para los profesores de educación básica, tal dinámica inició con el establecimiento del ISCEEM.

Con el ISCEEM, sus orígenes, expectativas, su currícula, sus actores, sus sujetos, sus condiciones de producción materiales, políticas e intelectuales, se abrieron posibilidades para “el proceso de absorción social creativa del progreso científico-técnico mundial, para identificar los problemas y plantear soluciones pertinentes, sobre todo en los espacios productivos y comunitarios; y el proceso de elevación de la capacidad social de control sobre la autoridad gubernamental, que supone tanto la socialización creciente de la cultura ciudadana como la elevación de la habilidad de argumentación política para definir los problemas genuinamente públicos, y de argumentación técnica para proponer sus posibles soluciones” (Valenti, 1995:84-85).

De esa concepción de lo que significa una institución de posgrado, habría que derivar la pregunta sobre en qué medida el ISCEEM estableció puentes entre el subsistema de educación básica estatal y el campo de la investigación educativa del país y del mundo, a través del flujo de conocimiento que desde el exterior se trasmite en forma de conocimiento explícito en la función de docencia, y de conocimiento tácito en la dirección de proyectos de investigación (Gaete y Vásquez, 2007).

Asimismo, en cuanto al flujo de conocimiento al interior de la institución y del sistema educativo, que se da a través de acciones divulgativas: actividades de difusión y extensión, como series de foros, talleres, conferencias, cabe preguntarse qué papel ha estado jugando el ISCEEM.

Desde una mirada cuantitativa, a nivel de especialización, el ISCEEM desde sus inicios hasta el año 2006 impartió 18 programas en diferentes rubros de especializaciones, a los cuales asistieron un total de 2 mil 858 profesores. En cuanto al nivel de maestría, de los siete programas impartidos en la sede y las divisiones académicas egresaron desde el origen, al año 2006 un total de 1 mil 354 estudiantes (Mejía, 2006).

Asumimos que el dato cuantitativo de egresados o graduados de las especializaciones, la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación del

ISCEEM no dice quiénes son sus egresados en sentido sociodemográfico, en cuanto a su trayectoria académica, su historia laboral, la evaluación que hacen de la formación recibida, sobre el plan de estudios, la planta docente, la organización académico-administrativa del programa que cursaron, la calidad del servicio institucional (Lozano, 2008:221-223). Son cuestiones significativas que escapan de esta investigación.

En este apartado, el objetivo es dar cuenta de cómo ha sido la circulación del conocimiento educativo en el ISCEEM, los puntos de partida son: la currícula; la participación en el ISCEEM de investigadores externos, que en mayor o menor medida han generado conexiones con asociaciones o investigadores de los subcampos hegemónicos de la investigación educativa; las publicaciones; y, la difusión de productos del ISCEEM en los congresos nacionales.

En tal sentido, el plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación, que esencialmente ha sido el mismo de 1986 a 2008, incluso retoma elementos medulares de la ya antigua Maestría en Educación, puesta en escena de 1984 a 1986, contiene en su estructura formal los siguientes elementos:

#### Objeto de estudio:

lo constituyen las prácticas educativas, particularmente las del magisterio de la entidad, que se conforman como un campo problemático definido a partir de su diversidad, complejidad, disciplinas y niveles de concreción; pero cuyos límites se establecen por su carácter institucional dado que se inscriben en el subsistema educativo del Estado de México, conformado por niveles y modalidades educativas que originan problemáticas específicas que se han conformado históricamente (ISCEEM, 2004:19).

#### Orientaciones de la formación:

- Orientación teórico-epistemológica, que permite “a los sujetos la conformación de un esquema de pensamiento categorial, que oriente su práctica profesional y educativa” (ISCEEM, 2004:19).

- Orientación crítico-social, “permite a los sujetos sociales en formación identificarse como producto y parte de la realidad histórico-social en que viven y se desarrollan” (ISCEEM, 2004:19).
- Orientación práctico-profesional, “recupera los conocimientos, valores y habilidades propios de las prácticas profesionales constitutivas del magisterio y del posgrado (la docencia y la investigación), así como de las particulares de los sujetos, instituciones y dinámica social en que se inscriben, como la orientación, la administración y la planeación educativas, así como todas aquellas que surjan y requieran atención” (ISCEEM, 2004:19).

A partir de ahí se plantean tres orientaciones de la formación: para la docencia, para la investigación, y la especialización, esta última “en el sentido de que en el tercero y cuarto semestre optan por una formación específica en uno de los ejes de especialización: docencia, investigación, administración y planeación, y orientación.

Esta formación se define en dos niveles: el analítico-reflexivo y el de intervención. Asimismo se constituyen las áreas de formación como espacios para organizar los contenidos:

Áreas de formación:

- Teórico-epistemológica, articula las demás áreas al analizar “la conformación del campo de las ciencias de la educación [...] proporciona un esquema de pensamiento crítico que orienta las concepciones y prácticas educativas de los sujetos en formación” (ISCEEM, 2004:22).
- Sociohistórica, provee “los elementos teóricos que permitan identificar y comprender el proyecto social que subyace en el sistema, la política y la institución [...] con la intención de consolidar, cuestionar y/o transformar la realidad educativa” (ISCEEM, 2004:22).



- Psicopedagógica, brinda “los elementos teórico-metodológicos para el análisis de las prácticas educativas, reconociendo a la docencia como una actividad central, pero incluyendo otras importantes para el magisterio” (ISCEEM, 2004:23).
- Metodológica, proporciona “los elementos teórico-metodológicos para el estudio y la práctica de la investigación, orientado a la realización del proyecto de tesis de los alumnos” (ISCEEM, 2004:23).
- Práctica profesional, brinda “los elementos teórico-metodológicos para conformar estrategias de intervención” (ISCEEM, 2004:23).

Ante estas aspiraciones del plan de estudios de la maestría en Ciencias de la Educación surgen preguntas que no estamos preparados para contestar ¿qué distancia habrá entre esa formulación curricular y la práctica curricular cotidiana?, ¿y, con la práctica cotidiana del egresado?, sin embargo, una vez que se analizaron en el capítulo III los núcleos problemáticos en la constitución del ISCEEM y en sus programas de posgrado, es posible orientar la respuesta en el sentido de las dificultades políticas y financieras, para que el ISCEEM realmente pudiese cumplir con la formación ofrecida en su plan de estudios.

Y con alusión a la tipología de programas elaborada por Moreno-Bayardo (2003:22), ubicaríamos esta maestría del ISCEEM en las consideradas como híbridas, en tanto ofrecen formación general en temas educativos “y a veces combinan un poco de cada uno de los tipos de posgrados, de los que se orientan a la profesionalización de la docencia, o a la gestión; a fortalecer la investigación educativa; o, especializar a sus estudiantes en el desempeño de una actividad en el campo de la educación.

En todo caso, sí es seguro que en los seminarios los estudiantes contaron con un espacio para reflexionar sobre contenidos, enfoques y paradigmas en los que ocurrieron mediaciones institucionales más o menos acertadas, algunas “recordadas como regalo pedagógico que el otro brinda por el placer de ser”, otras

quizás sólo atentas a parámetros administrativos u organizativos (Durán, 2006:148).

#### **4.2.1. Periodo 1981-1984. Difusión y cohesión institucional**

##### **a) Características de la publicaciones del ISCEEM (1981-1984)**

Lo característico de las publicaciones del ISCEEM de este periodo es que son de dictaminación y divulgación interna, con ellas se pretendía cohesionar la nascente comunidad y fortalecer las tareas académicas generadas en los cuatro programas de maestría que se ofrecieron en estos años.

Se discutían, y difundían, textos publicados por el ISCEEM, en órganos informativos de aparición periódica, que mantenían al tanto al sector educativo, de las actividades académicas que se llevaban a cabo en el propio Instituto: la revista *Presencia* (1981-1984), la *Revista de Investigación Educativa* (1981-1984), el *Boletín ISCEEM* (1981-1982), la *Gaceta* (1982-1983).

Se publicaron también tres libros en el año 1983, sobre enfoques de la problemática educativa local y nacional: 1. *Cien años de educación normal en el Estado de México*, 2. *Política educativa 1824-1867, Estado de México* y 3. *Estado de México. Educación y sociedad, 1867-1911*.

##### **b) La primera ponencia del ISCEEM (1981-1984)**

En difusión quizás no voluntaria de la cultura del posgrado en la entidad, ante las circunstancias adversas de las que se hablaba antes, en un documento titulado "Ponencia que Presenta el ISCEEM en la Tercera Reunión Estatal de Análisis Educativo", en marzo de 1981 (ISCEEM, 1981) se mostraba que el principal problema de la investigación en esos momentos se daba por la transición de los periodos gubernamentales, en tanto que el mayor porcentaje de instituciones que realizan investigación sobre problemas educativos pertenecen al sector público.

Se afirmaba que para 1979 los incipientes trabajos de investigación poco habían contribuido al desarrollo de la educación pues casi toda la actividad se hacía en las grandes instituciones de la ciudad de México, ninguna se localizaba en el Estado de México. Asimismo, se denunciaba que en el gasto de la Dirección de Educación Pública no había una partida destinada a investigación, y por ello el 18 de diciembre de 1979 el ejecutivo acordó crear el ISCEEM.

En el mismo sentido, se solicitaba que al ISCEEM se le asignaran recursos humanos y económicos en cantidad y calidad suficientes para el desarrollo de proyectos de investigación que requería el estado y que dichos proyectos deberían tomar como punto de partida los problemas y el diagnóstico de la realidad educativa de los distintos niveles.

### **c) Los referentes teórico-metodológicos de las tesis (1981-1984)**

Durante el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, aún no existía dictaminación de trabajos así que el ISCEEM no enfrentó dificultades para llevar ponencias de tres investigadores y de algunos estudiantes que apenas se iniciaban, las ponencias fueron leídas en algunas de las 12 mesas de trabajo, en que fue organizado el I Congreso mencionado, según lo reportaba el *Boletín ISCEEM*, números 7 (página 9) y 8 (páginas 9-11) de los meses de octubre y noviembre de 1981, respectivamente.

Pero, también había preocupación por ser identificado por investigadores externos, lo cual se manifestaba, en el contexto de la difusión, con las siguientes palabras:

en septiembre de ese año –1981– salió a la luz y a las miradas del magisterio la *Revista ISCEEM* número 1, así como seis boletines en que se informa de los avances académicos y de la forma en que el ISCEEM se relacionaba con las instituciones de educación superior: UNAM, DIE, ILCE, ITESO, UPN; que acogieran y reconocieran con agrado los esfuerzos académicos y administrativos que un reducido grupo de maestros del

Estado de México, hacía por lograr la aceptación de las instituciones “pares” (Guadarrama, 2006:44).

Guadarrama (2006:44-45), describe ciclos de conferencias y simposios en los cuales destacaban investigadores de instituciones nacionales: Sol Arguedas, Ramón Martínez Escamilla, Rogelio Díaz Guerrero, Olac Fuentes Molinar, Leticia Calzada, Jorge Padua, Raúl Rojas Soriano, Rita Ferrini Ríos, Antón de Schutter, Francisco Gómez Jara. Asimismo menciona que en la primera planta académica se encontraban Guillermina Bahena Paz, Adriana Puiggrós, Ernesto Filio, además de algunos tres o cuatro docentes del estado que ya contaban al menos con estudios de maestría.

#### **4.2.2. Periodo 1984-1986. Difusión y cohesión institucional**

En este lapso, se continuó con las mismas publicaciones periódicas de la etapa anterior. Durante el primer año, antes del relevo de la directora y del cambio de proyecto institucional, continuó la participación laboral de investigadores externos de instituciones del DF (Margarita Noriega, Ernesto Filio, Pedro Gerardo Rodríguez) algunos de ellos, funcionaron, entonces y ocasionalmente después, como puente con grupos de investigadores de instituciones nacionales, a manera de ejemplo, tal es el caso de Margarita Noriega, después de participar en la primera y segunda etapas del Instituto, ella regresa al ISCEEM durante el periodo 1998-2000 al programa de seminarios diseñado para apoyar la actualización, formación y titulación de los docentes que laboraban en la maestría; y, enseguida colabora como docente y directora de tesis en el programa de doctorado. Su función fue de puente entre los docentes y alumnos del ISCEEM e instituciones y grupos de investigación destacados en el país (UNAM, DIE, UPN), pero también de conexión con autores y textos de vanguardia en el estudio de la complejidad de la política educativa, su financiamiento, y sus imaginarios.

Era la época de iniciar convenios de intercambio de publicaciones y de empezar a suscribirse a revistas como la *Mexicana de Sociología*, *Perfiles Educativos*, la revista del Centro de Estudios Educativos, la de la ANUIES. “ese año, el 22 de febrero, con la presencia del licenciado Emilio Chuayffet Chemor, secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social se inaugura el Centro de Investigación Educativa del Estado de México, con un proyecto asesorado por Olac Fuentes Molinar” (Guadarrama, 2006:42) que, como ya se describió, sólo fue puesto en operación durante ese año. Pero aún continúa colocada, en las oficinas de la Dirección del ISCEEM, la placa con el nombre “Centro de Investigación...”

#### **4.2.3. Periodo 1985-1997. Series sin arbitraje externo**

##### **a) Características de la publicaciones del ISCEEM (1985-1997)**

Durante este periodo se publicó material informativo para divulgar las actividades, eventos académicos o logros administrativos; material de autores externos o internos para apoyar la docencia; textos surgidos de seminarios cursados por los docentes o producidos como resultados parciales de investigación de ellos mismos.

Durante estos años se publicaron cuatro series: Cuadernos ISCEEM, Documentos ISCEEM, Avances de Investigación y La Educación en los Informes de Gobierno. La decisión de publicar provino de criterios internos con distintos fines; no se contaba con la figura de dictaminación para asegurar la calidad de la obra editorial.

Cuadernos ISCEEM contiene “trabajos diversos como artículos, ensayos, ponencias, materiales pedagógicos y traducciones. En donde se analiza y debate acerca de temas educativos vinculados con la práctica educativa o la gestión institucional. Son producto de seminarios, foros, simposios, o se derivan del

acuerdo establecido por grupos de interés” (Figueroa *et al.*, 2001). En esta primera época se publicaron nueve números (ver cuadro 13).

**CUADRO 13. SERIE: CUADERNOS ISCEEM**

AÑO	TÍTULO	AUTOR	No.
1984	Una experiencia en la formación de investigadores-docentes	Vivero Ranulfo	1
1984	La formación de docentes investigadores en el Estado de México	Toledo Ma. Eugenia	1
1984	La pedagogía ¿ciencia o ideología?	Zapata Oscar	2
1984	Educación y cambio social, una perspectiva marxista	Goldschmide y Elfego Guerrero	3
1991	Historia de la educación	Quintanilla et al.	4
1991	Pedagogía con imágenes: la historieta como recurso de aprendizaje	Meléndez Ana	5
1991	La enseñanza de la lengua escrita	Huerta Ma. de los Á.	5
1994	Educación y utopías, los límites de la imaginación pedagógica	Radetich Horacio	6
1994	Pedagogía y filosofía hoy	Weiss Eduardo	6
1993	Antropología de la educación	Escalante Carlos	7
1994	Pedagogía o ciencias de la educación	Gómez Marcela	8
1994	Emilio Durkheim, John Dewey y la ciencia de la educación	Hernández y Pérez	8
1994	El Estado como educador en Gramsci	Espinoza Javier	9

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

Documentos ISCEEM, “por su carácter informativo incluye escritos referidos a hechos, sucesos o acontecimientos considerados importantes en el ámbito educativo. La diversidad de su temática incluye aspectos históricos, enseñanza de la historia o el pensamiento de algún autor particular, entre otros temas” (Figueroa *et al.*, 2001). Se editaron en este periodo seis números (ver cuadro 14).

**CUADRO 14. SERIE: DOCUMENTOS ISCEEM**

AÑO	AUTOR	No.
1988, Durkheim educador y sociólogo	Filloux J.C.	1
1992, Educación de adultos en el país y en el Estado de México en 1940	Hernández, G.	2
1992, Huelga del magisterio del Estado de México 1940	Camacho, Guillermina	3
1992, El proceso de la investigación educativa en el ISCEEM 1981-1992	Moreno, Ávila y Millán	4
1993, Lecturas y debate sobre historia y vida cotidiana	Galván, Luz E. y Lamonedá M.	5
1994, La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano	Girón, N. et al.	6

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

La Educación en los Informes de Gobierno. “Es una recopilación del material relativo a educación, extraída de los informes de los gobiernos estatales y federales, antecedida por comentarios a manera de introducción y con análisis de los hechos relevantes en estos periodos” (Figueroa *et al.*, 2001). En este periodo se editaron nueve números (ver cuadro 15).

**CUADRO 15. SERIE: LA EDUCACIÓN EN LOS INFORMES DE GOBIERNO**

AÑO	TÍTULO	COMPILADOR	NÚM.
1991	Administración federal, 1934-1940, estatal 1940-1946	Sandoval y Martínez	1-2
1991	Administración federal, 1945-1951, estatal 1946-1952	Martínez y Hernández	3
1991	Administración federal, 1951-1957, estatal 1952-1958	Guadarrama y Lara	4
1990	Administración federal, 1957-1963, estatal 1958-1964	Trigos y Vivero	5
1989	Administración federal, 1963-1969, estatal 1964-1970	Guadarrama et al.	6
1990	Administración federal, 1969-1975, estatal 1970-1976	Velásquez y Larrauri	7
1991	Administración federal, 1975-1981, estatal 1976-1982	Velásquez y Zarur	8
1991	Administración federal, 1981-1987, estatal 1982-1988	Moreno y Becerril	9
1997	Administración federal, 1987-1993, estatal 1988-1994	Ramos Agustín	10

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

Avances de investigación. “Se planeó para difundir los resultados de investigación educativa derivados de seminarios internos” (Figueroa *et al.*, 2001). En este periodo se publicaron cuatro números (ver cuadro 16).

**CUADRO 16. SERIE: AVANCES DE INVESTIGACIÓN**

AÑO	TÍTULO	AUTOR	No.
1984	La metodología histórica en la investigación educativa	García, Lucía	1
1984	Conducta, desarrollo cognoscitivo y aprendizaje	Lara, Edilberto <i>et al.</i>	2
1984	Evaluación del plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación	Ramírez, Rosa María <i>et al.</i>	3
1984	El sistema educativo y la beneficencia en el Estado de México	Padilla, Antonio	4
1985	Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares	Bertely, María	5

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

Además de las series, el ISCEEM publicó en este periodo los siguientes libros:

- *La investigación educativa en el Estado de México 1986-1987*, de Alejandro Zarur, como resultado de investigación.
- *Nuevas alternativas en la educación de adultos*, que contiene nueve artículos de investigadores externos al ISCEEM, algunos de los cuales actualmente son reconocidos incluso en el ámbito internacional: Susan Street, Silvia Schmelkes, Eduardo Aguado, Enrique Pieck, entre otros. El libro fue de utilidad en la enseñanza de la investigación.
- *Experiencias y reflexiones educativas*, libro colectivo, de riqueza temática abordada por alrededor de 30 docentes-investigadores todos del ISCEEM, de la sede y las divisiones (ver cuadro 17):

**CUDRO 17. LIBROS PUBLICADOS POR EL ISCEEM DE 1985 A 1997**

1989	Zarur Alejandro	La investigación educativa en el estado de México (1986-1987)
1990	(colectivo ext.)	Nuevas alternativas en educación de adultos
1997	(colectivo int.)	Experiencias y reflexiones educativas

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).



## **b) Participación de los investigadores en foros locales y nacionales (1985-1997)**

En el Primer Foro de Investigación Educativa, realizado en 1992, de las ponencias publicadas en la revista *Educativa* se divulgaron tres en extenso del ISCEEM: una en el área de historia, otra sobre educación indígena y otra más sin especificar. Se entendía que la problemática del estado era común a todo el país: el crecimiento de la matrícula, el rezago que se reflejaba en índices de analfabetismo, deserción, falta de recursos y de infraestructura; calidad, la no correspondencia de la educación con las necesidades sociales (regionales-estatales).

La cercanía personal de quien fungía como director del ISCEEM con el titular de la Dirección General de Desarrollo, dentro de la Secybs permitió que el ISCEEM no sólo publicara sino que participara en la organización de foros y reuniones de trabajo académico y de investigación, con motivo de la organización del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. La participación de los investigadores fue en los siguientes rubros:

- Actividades como institución convocante al 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa\*. En tanto que el Congreso se desarrolló en diversas sedes de provincia, a Toluca le tocó organizar el congreso nacional temático titulado "Sujetos de la educación y procesos de formación docente", realizado los días del 8 al 10 de septiembre [1992] cuyos preparativos comenzaron desde finales de 1991; el ISCEEM participó en las reuniones de planeación del mencionado Congreso, en calidad de miembro del comité organizador nacional (Escalante y Sandoval, 1993: s/p).
- En los demás congresos temáticos, llevados a cabo en otras ciudades, varios docentes investigadores del ISCEEM presentaron ponencias y algunos de ellos participaron como autores de los estados de conocimiento de los campos temáticos en que se organizó el Congreso (Escalante y Sandoval, 1993: s/p).

- Finalmente, en la ciudad de México, se efectuó el Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva, los días del 10 al 12 de noviembre de 1993, en el cual "Ranulfo Vivero Castañeda [ya como director del ISCEEM, por segunda ocasión], presentó la crónica del Congreso realizado en Toluca (publicado en los Documentos Base)" (Escalante y Sandoval, 1993: s/p).

En el III y el IV congresos nacionales de Investigación Educativa fueron alrededor de 20 los participantes del ISCEEM con ponencias o como dictaminadores, en cada uno de ellos (ver cuadro 18).

**CUDRO 18. INVESTIGADORES DEL ISCEEM: PONENTES Y DICTAMINADORES EN LOS CONGRESOS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

II CONGRESO (1993)	III CONGRESO (1995)	IV CONGRESO (1997)
López E. Susana	Ávila	Alfonseca (dictamin.)
Ramírez y Valle	Bertely	Ávila
Bertely	Alfonseca	Becerril
Hernández G.	López Espinosa	Bertely (coord.)
Padilla	Mercado	Escalante (dictamin.)
Escalante	Moreno	Espinosa (dictamin.)
Becerril y Moreno	Pérez Arenas	Figueroa
Enríquez, Esthela	Pérez Sánchez	García Lucía
Camacho y Lara	Pineda	García Perea
Trigos y Velázquez	Sánchez Flores	Gutiérrez
Romero (autor de estado de conocimiento)	Guerrero, Jorge	Hernández G.
Sandoval (autor de estado de conocimiento)	Aranda, Gilberto	Hurtado Tomás P.
Zapata (autor de estado de conocimiento)	Hernández Z. G.	López Espinosa
Pineda (autor de estado de conocimiento)	Pastrana F.E.	Mercado
Espinosa, Javier (autor de estado de conocimiento)	Trigos, M. del C.	Moreno
Escalante (autor de estado de conocimiento)	Becerril	Pérez Arenas
Vivero (crónica del congreso)	Moreno G. I.L.	Pérez Sánchez
García, Lucía y Escalante (comisión temática)	García, L.	Valle
	Escalante y Padilla	Vega
10 ponencias	16 ponencias	16 ponencias

Fuente: *Gaceta ISCEEM*, octubre-diciembre 1993 (suplemento); julio-diciembre de 1997

**c) Investigadores externos, conexiones de puente con otros grupos de investigadores. Referentes teórico-metodológicos de las tesis (1985-1997)**

Los referentes teórico-metodológicos utilizados en la elaboración de las primeras 19 tesis del ISCEEM respondían a la inquietud personal de cada tesista; no mediaba alguna política institucional o el trabajo en cuerpos colegiados que orientara la investigación. En este proceso fueron decisivos los investigadores de instituciones externas quienes contratados por horas fungían como sus directores de tesis, de la UNAM, el DIE, El Colegio de México entre ellos: María Bertely, Rigo Lemini, Juan Manuel Piña, Jorge Padua.

Se trata de investigaciones que abordan la práctica docente y el aprendizaje por niveles y modalidades educativas; la formación del profesor y su organización gremial; estudios prospectivos de necesidades, infraestructura y recursos de algún nivel del sistema educativo estatal.

Sus perspectivas de análisis se sustentan en autores clásicos universales de las ciencias sociales consultados aún en la actualidad, como de las humanidades y la educación, tanto latinoamericanos como de otras culturas, pero también de los investigadores educativos mexicanos emergentes en las décadas pasadas, de unos y otros se mencionan, por mayor frecuencia: Weber, Hegel, Kant, Durkheim, Parsons, Faure, Mialaret, Gadamer, Comenio, Devereux, Berger, Shutz, Luckmann, Carr, Geertz, Woods, Ferry, Furlán, Ball, Erickson, Tyler, Soustelle, Ricoeur, Piaget, Wallon, Bauleo, Duverger, Heller, Pichón Riviere, Giroux, Bobbio, Coll, Zemelman, Gimeno Sacristán, Remedi, Tenti, Tedesco, Freire, Latapí, Muñoz Izquierdo, Padua, Bertely, Noriega, Rockwell, De la Garza, Ezpeleta, Larroyo, Meneses Morales, Aguirre Beltrán, Schmelkes, Piña, Galván de Terrazas, Weiss, Calvo, Díaz Barriga, Piña Osorio (ver cuadro 19).

**CUADRO 19**  
**REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**  
**DE LAS TESIS DE MAESTRÍA DE 1988-1997**

TIPO DE AUTORES	AUTORES MÁS CONSULTADOS PARA SUSTENTAR LAS TESIS DE LAS MAESTRÍAS DEL ISCEEM
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LOCALES	-----NINGUNO-----
INVESTIGADORES EDUCATIVOS NACIONALES	Bertely, Buenfil, Carrizales, Corenstein, De Alba, Galván de Terrazas, Radetich, Rockwell, Zemelman, Remedi, Latapí, Muñoz Izquierdo, Padua, Noriega, De la Garza, Ezpeleta, Larroyo, Meneses Morales, Aguirre Beltrán, Schmelkes, Weiss, Calvo, Díaz Barriga, Piña Osorio
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS	Freire, Tedesco, Tenti Fanfani,
CLASICOS DE LA EDUCACIÓN	Woods, Ferry, Furlán, Ball, Erickson, Tyler, Ricoeur, Piaget, Wallon, Heller, Giroux, Coll, Gimeno.
CLASICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Bauleo, Bobbio, Duverger, Weber, Hegel, Kant, Durkheim, Parsons, Pichón Riviere, Soustelle, Faure, Mialaret, Gadamer, Comenio, Devereux, Berger, Shutz, Luckmann, Carr, Geertz

Fuente: Elaboración propia con base en las bibliografías que sustentan las tesis de maestría

**4.2.4. Periodo 1998-2000. Surge *Tiempo de Educar*, con arbitraje externo**

Esta etapa del ISCEEM quedó matizada por el convenio que hizo surgir la primera publicación que contaría con arbitraje externo, se trata de la revista interinstitucional *Tiempo de Educar*, coeditada además por el Instituto Tecnológico de Toluca y por la Universidad Autónoma del Estado de México.

**a) Características de la publicaciones del ISCEEM (1998-2000)**

El cambio sustantivo de este periodo en cuanto a la actividad editorial del ISCEEM residió en que por primera vez se pensaba en publicar documentos de investigación dictaminados por una cartera de arbitros con reconocimiento en el medio de la investigación educativa, no sólo nacional sino internacional, se trataba

de una revista interinstitucional diseñada para ser reconocida por el Conacyt, en su conformación y circulación.

*Tiempo de Educar*, salió a la luz en 1999, de aparición sexenal. En este periodo (1998-2000) se publicaron tres números: 1, 2, y 3-4, en los cuales aparecieron en total cinco artículos de los investigadores del ISCEEM (ver cuadro 20).

**CUDRO 20. ARTÍCULOS EN LA REVISTA *TIEMPO DE EDUCAR* (1999-2000)**

AÑO	ARTÍCULO	AUTOR	No.
1999	De los catecismos teológicos a los catecismos políticos, los libros de texto	Razo Antonio	1
1999	Hermenéutica, una posibilidad de formación	García Dolores	2
2000	Relación entre aprendizaje y desarrollo situacional en la didáctica de la lengua escrita	Aranda Gilberto	3-4
2000	Las tendencias de largo alcance en educación	Larrauri Ramón	3-4
2000	Los alumnos de secundaria ¿qué piensan de sus maestros?	Rodríguez Flora	3-4

Fuente: Elaboración propia

También se publicaron en este periodo: el número 11 de la serie La Educación en los Informes de Gobierno, 15 libros individuales (algunos eran producto de tesis de maestría de docentes-investigadores del Instituto) y dos libros colectivos integrados con algunas de las ponencias de los investigadores presentadas en la primera y la segunda bienales de investigación, bienales que se instituyeron como foros para mostrar al interés público los resultados o avances de los proyectos de investigación del ISCEEM (cuadros 21 y 22).

La mayoría de los libros se publicó con apoyo del SMSEM y de la SEP, 15 libros (13 y dos respectivamente). Se trata de tirajes pequeños de 500 ejemplares y que se distribuyen en el ámbito de los foros educativos estatales y en la población de estudiantes de posgrado del ISCEEM y de las normales.

**CUADRO 21**  
LIBROS COEDITADOS INDIVIDUALES 98-2000

AÑO, COEDITOR	AUTOR	TÍTULO
1998, SMSEM	Camacho C.	¿Problemas de aprendizaje en sexto grado? Propuesta didáctica para desarrollar las capacidades de clasificación, seriación y solución de problemas analíticos
1998, SMSEM	Pineda P.	Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio
1998, SMSEM	Escalante C.	La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo del Estado de México
1999, SMSEM	Galván de T.	Un reto la enseñanza de la historia hoy
1999, SMSEM	Moreno L.	Juan Amos Comenio, un hombre, una realidad
1999, SMSEM	Pérez Arenas	Educación media superior en el Estado de México: análisis curricular
2000, SEP	Aranda G.	El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje de la lengua escrita
2000, SEP	Sánchez F.	La apropiación de la lectoescritura en un contexto otomí
2000, SMSEM	Bertely B.	Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros
2000, SMSEM	Figueroa L.	La identidad en la formación docente
2000, SMSEM	Flores del R.	Filosofía y docencia para profesores
2000, SMSEM	García P. Y.	Filosofía y argumentación en la escuela primaria
2000, SMSEM	López E. S.	La escuela agropecuaria, un espacio de formación para el trabajo
2000, SMSEM	Razo N.	Metodología hermenéutica e investigación educativa

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

**CUARO 22**  
LIBROS COEDITADOS COLECTIVOS 98-2000

AÑO, COEDICIÓN	COORDINACIÓN	TÍTULO del LIBRO COLECTIVO
1998, ISCEEM/SMSEM	Piña Osorio	Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar
1999, ISCEEM	María del C. Sánchez	Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa
1999, ISCEEM/SMSEM	Pastrana Eloina	Aula y escuela
1999, ISCEEM/SMSEM	Pérez Sergio	Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

## **b) Participación de los investigadores en foros locales y nacionales (1998-2000)**

En el transcurso de la vida del ISCEEM, hasta 2007, como ya se comentaba en el anterior inciso, se han llevado a cabo cinco actos públicos mediante los cuales docentes-investigadores exponen los resultados de su actividad de investigación llevada a cabo en dos años, de ahí el nombre de Bienal de Presentación de Productos de Investigación.

La Primera Bienal se conformó con las investigaciones llevadas a cabo durante los años 1997-1998, se realizó en diciembre de 1998, en ella se comentaron los productos obtenidos y se publicó el libro *Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa\**, "que reúne una selección de 19 trabajos" (Alfonseca, 1999:8).

En la Segunda Bienal de Presentación de Productos de Investigación, realizada en diciembre de 2000, se presentaron 50 ponencias en las cuales se expusieron los productos de investigación de dos años: 1999 y 2000 (*Gaceta ISCEEM*, octubre-diciembre 2000:12), de los docentes investigadores adscritos a la sede y divisiones del Instituto. De estos 50 trabajos solamente 16 de ellos fueron remitidos a la administración del Instituto para integrar una publicación colectiva la cual se le tituló *Investigación educativa: hallazgos y escenarios 1999-2000\*\**; siete trabajos provinieron de la División Académica de Ecatepec, cuatro de Tejupilco, tres de Chalco y dos de Toluca.

Las ponencias de los docentes-investigadores del ISCEEM, en el v Congreso Nacional de Investigación Educativa, el de 1999, fueron un total de 19 (Sánchez Flores, 1999).

---

\* Obra compilada por María del Carmen Sánchez Flores, docente investigadora del ISCEEM Toluca (Sánchez, 1998).

\*\* Obra compilada por los docentes investigadores: Carlos Díaz Romero (ISCEEM Toluca), Irineo Mireles Ortega (ISCEEM Chalco), Josefina Díaz Sánchez (ISCEEM Tejupilco), José Miguel Nava Vite (ISCEEM Chalco) y Norminanda Cabrera Tello (ISCEEM Ecatepec) (Díaz *et al.*, 2001).

**c) Los investigadores externos, conexiones con otros investigadores y los referentes teórico-metodológicos (1998-2000)**

Autores clásicos universales de las ciencias sociales, que aún son consultados, y científicos de las humanidades y la educación, latinoamericanos y de otras culturas, han sido utilizados como referentes teórico-metodológicos en las 19 tesis, sobresalen investigadores educativos mexicanos emergentes en las décadas pasadas (ver cuadro 23).

**CUADRO 23**  
REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS  
DE LAS TESIS DE MAESTRÍA DE 1998-2000

TIPO DE AUTORES	AUTORES MÁS CONSULTADOS PARA SUSTENTAR LAS TESIS DE LAS MAESTRÍAS DEL ISCEEM
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LOCALES	Pastrana Flores, E.
INVESTIGADORES EDUCATIVOS NACIONALES	Bertely, Buenfil, Carrizales, Corenstein, De Alba, De la Garza, Ezpeleta, Galván de Terrazas, Latapí, Radetich, Rockwell, Zemelman.
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS	Freire, Gimeno, Granja, Tenti Fanfani,
CLASICOS DE LA EDUCACIÓN	Dewey, Ferry, Filoux, Fullan, Furlán, Giroux, Tyler, Woods,
CLASICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Adorno, Appel, Bachelard, Bacon, Bourdieu, Carr Kemis, Castoriadis, Comte, Erickson, Foucault, Gramsci, Geertz, Habermas, Hegel, Heidegger, Heller, Horkeheimer, Kant, Mialaret, Parsons, Popper, Shultz.

Fuente: Elaboración propia con base en las bibliografías que sustentan las tesis de maestría

**4.2.5. Periodo 2001-2008**

**a) Características de la publicaciones del ISCEEM (2001-2008)**

Hubo en este periodo dos coediciones: una con la Universidad Autónoma de Chapingo y Castellanos, *Políticas educativas, siglo xx y perspectivas*; y la otra con El Colegio Mexiquense, *Debates y desafíos en la historia de la educación en*



*México*, libro colectivo producto del VII Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación. A este libro colectivo se suman otros tres con algunos de los productos parciales o finales de investigación presentados en las bienales del ISCEEM. Ver cuadro 24.

**CUADRO 24**  
LIBROS COLECTIVOS, PERIODO 2001-2008

2001, ISCEEM	Carlos Díaz <i>et al.</i> (coordinadores)	Investigación educativa: hallazgos y escenarios 1999-2000
2002, El Colegio Mexiquense/ISCEEM	Carlos Escalante, Alicia Civera y Luz Elena Galván (coordinadores)	Debates y desafíos en la historia de la educación en México
2005, ISCEEM	Sergio Pérez <i>et al.</i> (comp.)	Hallazgos e interpretaciones del hacer educativo... Tercera Bienal, 2001-2002
2007, ISCEEM	(resúmenes de ponencias)	Quinta Bienal de Investigación Educativa

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

Los resultados de investigación publicados en libros del ISCEEM fueron dos: *Formación de profesores y Escuela, etnia y religión*. Ver cuadro 25.

**CUADRO 25**  
LIBROS INDIVIDUALES, PERIODO 2001-2008

2005, Castellanos edit./UA de Chap.	Victorino Liberio	Políticas educativas. La educación en México, siglo xx
2005, ISCEEM	Ávila María del C.	Formación de profesores
2005, ISCEEM	Pérez Sergio	Escuela, etnia y religión

Fuente: Figueroa *et al.* (2001).

En la revista *Tiempo de Educar*, se publicaron en total 24 artículos, a través de los números del 5 al 18 (ver cuadro 26).

## CUADRO 26

### ARTÍCULOS EN LA REVISTA *TIEMPO DE EDUCAR*, 2001-2008

AÑO	ARTÍCULO	AUTOR	No.
2001	Orientación educativa, una práctica interpretada en una comunidad	Meneses Gerardo	5
2001	Docencia y currículum, una lectura teórico-epistemológica	Pérez David	5
2001	Multiplicidad de la ciencia moderna, contribución para repensar la investigación educativa	Velázquez Macario	5
2001	Tradición y modernidad en la educación normal	Mireles Irineo	6
2001	Política educativa y reforma curricular, una primaria	Quezada Margarita	6
2003	De estudiante a maestro practicante	Mercado Eduardo	7
2003	La investigación etnográfica y el maestro	Velasco Juan Jesús	7
2003	La formación de valores en el relato histórico de los libros de texto gratuitos	Quezada Margarita	8
2004	Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria	Aranda Gilberto y Yolanda Murillo	9
2004	Medio ambiente, ciudad y género	Calixto Raúl	9
2004	la política educativa de Vicente Fox(2001-2006)	Moreno Prudenciano	10
2004	Los valores y la docencia de los maestros	Mercado Eduardo	10
2005	Memoria geográfica y la apropiación del espacio a partir de las trayectorias docentes	Marín D. Rogelio	11
2005	Factores que impactaron en la educación primaria 1960-1990	Solórzano Catalina	12
2005	El acceso juvenil a la escolaridad	Hernández Gloria	12
2005	Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria, el caso de una institución del estado de México	García Graciela de los Ángeles	12
2005	Un acercamiento al desarrollo del pensamiento. ¿Progresión o regresión?	García Samuel	12
2006	Los valores para la vida democrática en la escuela primaria	Rodríguez Araceli	14
2006	La voz silenciada de una joven adolescente	Rebollar Angélica	14
2007	Microculturas y trayectorias estudiantes	Velásquez Luz María	15
2007	El concepto anzuelo y la trama, productores textuales en investigación	Toledano Roberto	16
2008	Innovación, formación docente y políticas educativas en México	Cruz Rodolfo	17
2008	Arte y literatura en el bachillerato	Castañeda Ma. Del Rosario	17
2008	La investigación en la cotidianidad social desde la fenomenología	Martínez Bernardo	17

Fuente: Elaboración propia

Se creó la *Revista ISCEEM* y hasta diciembre de 2008 se había publicado un número con la tendencia a convertirse en los futuros números en un revista con arbitraje externo. En medios externos se publicaron en este periodo dos artículos en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, editada por el Comie, dos en la *Revista de Estudios Latinoamericanos*.

#### **b) Participación de los investigadores en las bienales de investigación del ISCEEM (2001-2008)**

En las bienales de investigación (III, IV, y V) realizadas por el ISCEEM en los años 2002, 2004, y 2007 se reportó la actividad de investigación realizada por los investigadores que laboran en la sede y en las divisiones académicas durante los dos años antecedentes, la cantidad de trabajos que se expusieron, de forma verbal, fueron en promedio alrededor de 65 en cada bienal.

En cuanto a las participaciones en foros nacionales, son 34 los ponentes que han participado lo largo de ocho congresos nacionales de Investigación Educativa (1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 y 2007), por lo menos en una ocasión y dos en promedio. Por congreso en promedio son alrededor de 15 ponencias las presentadas por investigadores del ISCEEM.

#### **c) Los investigadores externos, conexiones con otros grupos de investigadores y los referentes teórico-metodológicos de las tesis de maestría (2001-2008)**

Las propuestas teóricas que han permitido explicar los fenómenos educativos abordados en las tesis de maestría en buena parte provienen de la formación académica de los directores de tesis. Se trata de programas en su mayor parte de la UNAM, la UPN, el DIE, el CIESAS, la UIA. Únicamente uno de los investigadores

cuyo máximo grado de estudios lo extendió el ISCEEM destacó por el número de tesis dirigidas son realmente (ver cuadro 27).

## CUADRO 27

### PRINCIPALES DIRECTORES DE TESIS DE MAESTRÍA DEL 2001-2008

DATOS DEL DIRECTOR	AÑOS DE EXAMEN	TESIS DIRIGIDAS
Grado maestría:ISCEEM Grado doctorado:UNAM	2002, 2004, 2005(6), 2006(2) y 2007	11
Grado maestría:UNAM Grado doctorado:	2002(2), 2003(2), 2004, 2005(2), 2006, 2008(2)	10
Grado maestría:ISCEEM Grado doctorado:UPN	2001, 2003,2004, 2005,2006,2007(2), 2008	8
Grado maestría: ISCEEM	2003(3), 2004, 2006, 2007(2), 2008(3)	10
Grado maestría: ISCEEM Grado doctorado:DIE	2003, 2006(3), 2007(2), 2008	7
Grado maestría:ISCEEM Grado doctorado:DIE, s/g	2004, 2005, 2006(2), 2008(5)	9
Grado maestría: UNAM Grado doctorado:UNAM	2001(2), 2002(3), 2003, 2007	7
Grado maestría:ISCEEM Grado doctorado:UNAM	2001, 2003(2), 2004(4), 2005	8
Grado maestría: UAEMEX Grado doctorado: UNAM	2005(5), 2007, 2008	7
Grado maestría: ISCEEM Grado doctorado: Univ. A. de Morelos	2005, 2006(3), 2007, 2008	6
Grado maestría:DIE	2003, 2005, 2007(2), 2008(2)	6
Grado maestría:ISCEEM Grado doctorado:UNAM	2002, 2003, 2005, 2006, 2007	5
Grado maestría:UNAM Grado doctorado:UNAM	2001, 2002, 2003, 2006, 2007	5

En los referentes teórico-metodológicos utilizados en las tesis de maestría en este periodo ya son visibles autores propios, de la planta de base de académicos del ISCEEM, de la División Académica de Ecatepec: Hernández, Mercado, Pérez-Arenas y Pineda Pineda. Seguida por la División Académica de Chalco: Flores del Rosario y Mireles. Ver cuadro 28.

## CUADRO 28

### REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LAS TESIS DE MAESTRÍA, 2001-2008

TIPO DE AUTORES	AUTORES MÁS CONSULTADOS PARA SUSTENTAR LAS TESIS DE LAS MAESTRÍAS DEL ISCEEM
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LOCALES	Atilano, Flores del Rosario, Hernández, Hoyo, Mercado, Mireles, Pastrana, Pérez Arenas, Pineda.
INVESTIGADORES EDUCATIVOS NACIONALES	Bertely, Buenfil, Carrizales, De Alba, Ezpeleta, Meneses, Guevara Niebla, Hidalgo, Kalman, Latapí, Pieck, Piña Osorio, Rockwell, Schmelkes, Torres, Zemelman.
INVESTIGADORES EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS	Cortina, Fernández, Ferreiro, Freire, Granja, Larrosa, Magendzo, Puigróss, Remedi, Tedesco, Tenti Fanfani,
CLASICOS DE LA EDUCACIÓN	Carbonel, Carretero, Gimeno, Coll, Ferry, Filoux, Fullan, Furlán, Hargreaves, Honoré, Margulis, Morin, Pansza, Perrenoud, Piaget, Popkewitz, Taylor, Wolfock, Woods, Vygostky,
CLASICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Adorno, Apple, Bachelard, Bacon, Bourdieu, Carr, Comte, Descartes, Erickson, Gallart, Geertz, Giddens, Foucault, Gadamer, Habermas, Hegel, Heidegger, Heller, Hobbs, Horkeheimer, Hume, Imbernon, Knobel, Kuhn, Malich, Parsons, Passeron, Shutz, Witengenstein,

Fuente: Elaboración propia con base en las bibliografías que sustentan las tesis de maestría, dirigidas por los primeros diez directores de tesis (ver cuadros anexos).

## CIERRE DEL CAPÍTULO

Este capítulo IV se integró por dos apartados:

- 4.1. Condiciones institucionales y producción de conocimiento en las maestrías y el doctorado del ISCEEM
- 4.2. Circulación de conocimiento en el ISCEEM

A su vez cada apartado se estructuró por periodos, los cinco momentos en que se delimitó la historia institucional del ISCEEM, con el propósito de dar cuenta de cómo fueron evolucionando las categorías de análisis: condiciones institucionales, producción y circulación del conocimiento sobre educación, en el estudio de caso.

Con respecto al primer punto se encontró que el origen político del ISCEEM y el contexto de crisis política económica social y educativa del país en que le tocó iniciar sus actividades marcaron sus condiciones materiales, financieras, y de organización académica y disciplinaria en que se ha desempeñado a lo largo de las casi tres décadas analizadas. La planta académica tardó más 20 años en consolidarse en términos de obtención de grados, no obstante desde la década de 1990 un número muy reducido de docentes ya participaban y empezaban a ser reconocidos en foros locales y nacionales. Los avances de la planta académica se aunaron a las decisiones directivas de asimilarse a los planteamientos modernizadores del nivel de posgrado, lo que trajo incremento de la eficiencia terminal en los primeros años de este siglo.

De tales medidas eficientistas derivan la mayoría de las tesis con que cuenta el ISCEEM y que reflejan la manera local de concebir la investigación educativa: responde a necesidades surgidas en los ámbitos de la práctica educativa o administrativa en que se encuentran insertos los estudiantes, a los recursos y las decisiones individuales; y, a los criterios de calidad derivados de la evaluación de pares.

En este punto 4.1., se analizó cómo desde su diseño el doctorado intentaba partir de los requisitos marcados por el Pifop: planta académica con investigadores registrados por el SNI, espacios físicos diferenciados; sistema tutorial; y, la idea clara de que la eficiencia terminal era básica para competir por el reconocimiento del Conacyt. No obstante que se critica la corta duración del doctorado (dos años) para formar investigadores, el programa tiene en sus tres primeras generaciones una eficiencia elevada, alrededor de 90% de egresados con grado.

Las 26 tesis del Doctorado emitidas hasta el año 2008 guardan en la mayoría de casos concordancia con la pertenencia laboral de los estudiantes: educación superior, telesecundaria, bachillerato tecnológico, preescolar. Los objetos de investigación construidos en las tesis hablan de temas emergentes en la cotidianidad de las escuelas del estado: la currícula de primaria y las

asignaturas de ciencia y tecnología; las inteligencias múltiples en secundaria; la enseñanza de los valores para la vida democrática en la primaria; las competencias profesionales del ingeniero; un estudio prospectivo de servicio de educación media; la calidad educativa en el bachillerato; las repercusiones del neoliberalismo en la educación superior; la lectura de los maestros de primaria, la disciplina en la educación; la comprensión de la sexualidad en preescolar; la evaluación del aprendizaje, y la asignatura de inglés en secundaria.

Con respecto al punto 4.2., en la circulación del conocimiento producido por la investigación educativa del exterior, se aprecia la participación de investigadores externos en la formación, actualización y titulación de la planta académica, también en la impartición de seminarios curriculares de la maestría y el doctorado, así como en la dirección de tesis.

Las redes socioacadémicas y los colegios invisibles constituidos por investigadores de los subcampos hegemónicos de la investigación educativa y en los que participan algunos docentes del ISCEEM son maneras para acceder institucionalmente al conocimiento producido actualmente en otras latitudes, y transmitirlo explícitamente a través del currículo o indirectamente en la dirección de proyectos de investigación.

La circulación desde el interior del ISCEEM, se caracteriza por una reducida obra editorial que en general ha carecido de arbitraje, ha sido un medio para apoyar la docencia e informar en el contexto local de las actividades institucionales. Un avance en el penúltimo periodo fue la publicación de la revista interinstitucional *Tiempo de Educar*, en la que alrededor de dos o tres docentes, por cada número semestral, han difundido los resultados de sus investigaciones; sin embargo, no obstante reunir ciertos requisitos tal revista no ha logrado el reconocimiento del Conacyt.





## CONCLUSIONES



## CONCLUSIONES

La pregunta de investigación planteada al inicio: En el contexto de los cambios en la política de ciencia y posgrado en México, ¿cuáles han sido los mecanismos políticos y las condiciones institucionales que han dado sustento a los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica y cómo estos se insertan en el ciclo de producción y circulación de conocimiento sobre la educación?, nos condujo al análisis de la conformación del campo de la investigación educativa en el país, de las políticas nacionales y del Estado de México con respecto a la ciencia y los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, así como al estudio del caso del ISCEEM, con la idea de argumentar la tesis central.

El desarrollo de la investigación nos permitió constatar que la producción y la circulación del conocimiento científico educativo en los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica se desarrollan en función de las condiciones institucionales tanto de orden material y administrativo, como de organización académica y disciplinaria. Estas condiciones, además, por un lado se entretajan con las relaciones histórico-políticas entre el magisterio estatal y las burocracias gubernamentales, y por otro están sujetas a las interacciones que se dan en y con el campo de la investigación educativa, así como con las políticas gubernamentales sobre ciencia y educación de posgrado, tanto a nivel nacional como local.

Del análisis histórico realizado a los estudios de posgrado se confirma lo encontrado por Moreno (2003) y Maya (2005): en México, los posgrados normalistas, han surgido y se han propagado, ajenos a la investigación; se han

creado ante necesidades de profesionalizar plantas docentes o para legitimar la categoría de educación superior, y más para lograr movilidad profesional y salarial, que para atender necesidades de los campos de conocimiento. Condicionados por las relaciones históricas entre magisterio y burocracia gubernamental, que atañen al ámbito de relaciones laborales pero también a las demandas corporativas magisteriales.

En el caso específico de la expansión de los posgrados en educación, tanto universitarios como normalistas, tal como se argumentó en este trabajo y se ha demostrado por varios investigadores, en particular por Díaz-Barriga (2002) se concluye que no fue la madurez del campo de la investigación educativa lo que propició la proliferación de maestrías de este tipo, sino ciertas necesidades, distantes del *ethos* investigativo, que mucho han tenido que ver con problemas derivados de la pérdida de valor de los certificados y títulos de licenciatura, ante la restricción del mercado nacional de trabajo, general, pero principalmente el profesional.

La elevación de los estudios Normales a educación superior, sin la previsión de los recursos adecuados para desarrollar las funciones sustantivas de tipo universitario, entre ellas la investigación, significó que al crearse el nivel de posgrado, para las Normales fue poco factible fincarlo en torno a equipos de investigadores reconocidos; cuando sólo dos instituciones, en el país (en el DF), contaban con maestrías posibilitadas para formar investigadores o realizar investigación. De ahí que los mecanismos más socorridos de las maestrías normalistas para conectarse con las tareas de investigación fuese importar investigadores de los contados que, en la década de 1980, estaban egresando de los programas del DIE, de la UNAM, y de los pocos que se fueron formando bajo las prácticas del CEE.

La política de evaluación en el nivel de posgrado, de la década de 1990, aunada al sistema de remuneración individual, favorecedor de la élite de investigadores, a través del SNI (creado desde 1984), implanta un modelo

controvertido para desarrollar la ciencia en el país, que trajo por resultado el llamado *efecto Mateo*, y que, por lo menos en el área de Educación, ha consistido en el fortalecimiento de los subcampos hegemónicos de la investigación educativa, constituidos por los grupos de investigadores con grados de doctor y publicaciones con reconocimiento nacional e incluso internacional, afincados en las principales instituciones nacionales, y organizados en torno al Comie.

Con lo anterior se confirma la proposición de la teoría de Bourdieu (2003) que expone cómo la estructura y morfología del campo se da con fuerzas y agentes desigualmente provistos de capital específico, en condiciones desiguales para apropiarse del producto del trabajo científico y también de los beneficios externos, económicos o políticos; un orden que engloba al “conjunto de instituciones encargadas de asegurar la producción y circulación de los bienes científicos al mismo tiempo que la reproducción y la circulación de los productores (o de los reproductores) y de los consumidores de esos bienes, es decir centralmente el sistema de enseñanza” (pp.32-33).

En el caso del ISCEEM podemos constatar cómo las políticas emanadas del gobierno central referidas al posgrado y a la ciencia se manifestaron en el estado, a partir de la década de 1990, en actividades de intercambio entre investigadores realización de foros, talleres, publicaciones, en estímulos económicos a investigadores y apoyos financieros a instituciones de educación superior para el desarrollo de proyectos de investigación educativa de formas diversas; un factor dinamizador más fue la participación de varios docentes del ISCEEM en la organización y como ponentes del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa preparado y realizado de 1992 a 1993. Así en este ambiente investigativo, en 1994 se da el despegue, aunque algo lento, de la obtención de grados de maestría por parte de los docentes del ISCEEM.

En ese lapso, en el Estado de México, existió por efecto de las medidas descentralizadoras el Sistema Estatal de Investigación que sirvió de impulso financiero para proyectos, no sólo de instituciones de la entidad, sino también de

otras, como las de la UNAM, asentadas en territorio estatal. Posteriormente, pero ya entrado el presente siglo, con la reforma a la política de posgrado nacional que permitió el concurso de programas profesionalizantes, el ISCEEM se engarzó a la modernización a través del Pifop, cuyos requisitos lo impelen a instrumentar cambios periféricos en la organización, que condujeron de manera inmediata al incremento de la obtención de grados académicos, tanto de los egresados de los dos ámbitos del posgrado (ver figura 2), como de los docentes.

Por lo que se refiere a las *condiciones institucionales* del caso estudiado, esas políticas de modernización educativa llegan tardíamente, toda vez que en sus inicios más que un centro de investigación, el ISCEEM se constituye en un centro de actualización y posgrado, con una clara orientación a la docencia. Aquí juegan más los acuerdos gobierno-gremio y las necesidades de legitimación.

El ISCEEM desde 1981 y hasta el año 2008, aun cuando se expande, con la creación de tres divisiones académicas, ha enfrentado carencias de infraestructura física que van desde dificultades en la disponibilidad de servicios públicos básicos (agua, drenaje y energía eléctrica), hasta las carencias de espacios adecuados para las actividades de la academia y la administración, y de equipamiento tecnológico y bibliotecario. Es a inicios del presente siglo cuando se construye una parte del proyecto de edificio propio, donde se alojan algunas de las actividades del Doctorado. Obviamente esas condiciones lejos estuvieron de cumplir con los requisitos que el Conacyt establecía.

El financiamiento del gobierno estatal en todo el periodo de análisis se limitó esencialmente al pago de la nómina de personal docente y de intendencia, por lo que continuó sin existir apoyo financiero para el desarrollo de proyectos, las actividades correlativas a la investigación y la publicación, tampoco fueron definidas en el ámbito institucional las políticas para cada una de estas actividades. Las carencias de recursos llevaron a incrementar las fuentes alternas de financiamiento a través de aumentos en el cobro de cuotas y servicios a los

estudiantes: inscripciones, credenciales, constancias, y la venta de servicios de educación continua al gremio magisterial, fundamentalmente.

En el ámbito del Estado de México, en la ya clásica reacción de espejo ante el sistema federal, se crea en el escalafón del sector educativo la categoría laboral de investigador en 1986, una de las mejor remuneradas en el subsistema de educación básica y normal. Con lo cual se premia las relaciones de poder político o sindical de los maestros estatales, no la producción y publicación de conocimiento, como sucedía en el SNI. Esto reforzaba el imaginario de autosuficiencia del sector normalista; no hay necesidad de pelearse por entrar al SNI, puesto que se dispone de un sistema de remuneración particular, no de pago al mérito sino a las relaciones de poder, mediante las cuales es posible acceder a la plaza de investigador sin contar con estudios de licenciatura.

En lo referente a la organización académica y disciplinaria sobresale una estructura curricular de baja integración con la investigación, no se incorpora a los estudiantes en proyectos de la planta académica, se pretende enseñar a investigar por medio de seminarios; son mínimas las reglas para la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación. En la dimensión de las formas de trabajo, es generalizado el formato individual, si bien existen definidas nominalmente líneas de investigación, pero ahí no se deciden las prioridades. Sin embargo es posible encontrar la conformación de pequeños *colegios invisibles* a través de la colaboración profesional, integrados de manera informal, pero efectiva, gestionada por reducidos grupos en cada una de las divisiones académicas. Aunado a esta forma de trabajo y a la estructura curricular, no existen, en este periodo que se analiza, estrategias de reproducción de investigadores; el personal que se recluta es por lo regular sin perfil de investigador, a excepción de la planta académica del doctorado que durante el periodo de arranque, contrató a un grupo de doctores registrados en los niveles uno y dos del SNI.

Por lo que toca a los criterios de validación del conocimiento producido, estos están implícita y ambiguamente fijados al interior de la institución; son los

pares internos, no necesariamente de la misma línea de investigación, quienes legitiman la producción de los estudiantes en sus tesis. En cuanto a los investigadores, sólo un grupo reducido (alrededor de la tercera parte del total de ellos), interesados en competir por reconocimiento externo buscan legitimar su producción acatando criterios de calidad externos, de foros y medios editoriales con arbitraje.

A las condiciones institucionales que se han enumerado se agregan las condiciones sociales de los estudiantes del ISCEEM. Se trata de estudiantes, que en casi su totalidad, como acontece a nivel del país en la mayoría de posgrados, son de edad relativamente alta, con compromisos de tipo personal, familiares y profesionales, y, no obstante que se alrededor de la mitad de ellos se encuentran becados, no cuentan con recursos adicionales para sufragar gastos de un trabajo investigativo, o carecen del interés y las condiciones para hacerlo. Poseen *habitus* que responden a campos de actividad diferentes a la investigación y no están dispuestos a cambiar su estilo de vida para sumergirse en las exigencias del trabajo intelectual profundo. Todo lo que impacta en buena parte, el rendimiento académico y la eficiencia terminal de los programas.

Por lo que se refiere a la planta docente, la mayoría de los profesores han ingresado al ISCEEM con nivel de licenciatura, ahí se fueron convirtiendo en maestros y doctores, sobre todo en los primeros años de este siglo, cuando para el ISCEEM se hizo indispensable contar con una planta docente con más y mayores grados académicos. Para el año 2005, 38 docentes de base del ISCEEM, que constituían una cantidad cercana a 50 por ciento de la planta académica, se encontraban cursando algún programa de doctorado, dentro y fuera del ISCEEM, una tercera parte en instituciones de la UNAM, otra en la UAEMorleos, el DIE y la UPN Ajusco. Ya en los dos primeros periodos de la historia del ISCEEM se había avanzado en la obtención del grado de maestría por parte de los docentes; de las primeras 19 tesis presentadas de 1988 a 1997, 14 tesis pertenecían a los docentes del ISCEEM, a las cuales se sumaron otras nueve en el siguiente periodo.

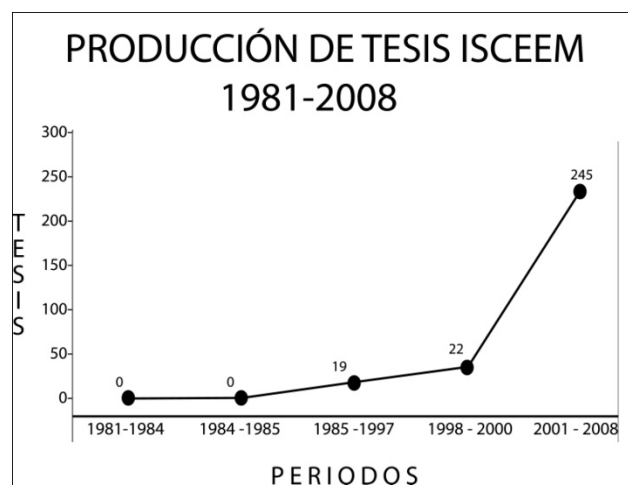


En 1996 solamente 44 por ciento contaban con el grado de maestro y para 2006 esa cifra se elevó a 85 por ciento.

En suma el origen político del ISCEEM, las dificultades financieras nacionales durante su arranque y la falta de perspectiva nacional y local para el desarrollo de los posgrados para profesores de educación básica, han mantenido al ISCEEM al margen de las condiciones institucionales para realizar investigación educativa y generar conocimiento.

En lo que respecta a la categoría *producción del conocimiento educativo*, el estudio devela cómo impactan las políticas federales de posgrado en las políticas del ISCEEM. Las evidencias cuantitativas de los efectos de la política nacional de posgrado: en los primeros momentos del Instituto la producción de tesis de los egresados en su mayoría correspondió a los grados obtenidos por la planta docente del mismo, mientras que en el último momento, de 2001 a 2008, cuando, por iniciativa propia de la institución, se decide participar en la dinámica modernizadora del posgrado, se obtiene alrededor de 80 por ciento de las tesis acumuladas durante todo el periodo que se analiza (1981-2008). Ver figura 2.

FIGURA 2



Las tesis de maestría y doctorado producidas por el ISCEEM pertenecen a circuitos de valoración y comunicación locales, de conformidad con lo que esta comunidad académica “entiende normalmente por ciencia”, en concordancia con Kent, Álvarez, González, Ramírez; y De Vries (2003), de donde se puede afirmar que estas tesis reflejan un modo de producir conocimiento propio de la tradición, los problemas de investigación se plantean y se solucionan en correspondencia con los intereses de los propios individuos o grupos académicos de la institución, Mientras que el control de calidad, deriva de la participación de los pares, al margen de los demandantes de información.

Faltaría reflexionar sobre los argumentos que validan los rigores metodológicos y conceptuales de los procesos de investigación establecidos para la elaboración de las tesis en el ISCEEM; si efectivamente pueden considerarse trabajos de investigación educativa, de investigación sobre educación, trabajos de desarrollo educativo, de intervención o de innovación. Pues hasta el momento en el propio Instituto no se han dado discusiones sobre los criterios de validez de la investigación educativa, su razón de ser, su aplicabilidad, sus nexos con la docencia y las necesidades sociales. Lo que hace difícil decidir qué productos valen por su aporte al conocimiento, o su impacto en la problemática social educativa pues resulta complicado establecer esa línea delgada que divide al conocimiento nuevo del ya visto.

Las tesis de maestría del ISCEEM correspondientes a la década de 1990, se identifican con la caracterización temática del estado de conocimiento reportado por el Comie en 2003 para el Estado de México, que se sintetiza así:

El nivel educativo más estudiado es el básico. Sus áreas temáticas: Historia de la educación, Procesos de formación los temas de interés son: los estudiantes normalistas en sus prácticas pedagógicas, los formadores de docentes y su quehacer cotidiano, así como la identidad del normalismo. También las relaciones escuela-comunidad en fenómenos de la marginalidad, la pobreza y el proceso escolar; la educación de grupos étnicos mazahuas, otomíes y etnia ubicadas en

la zona metropolitana de la ciudad de México...Se reportan trabajos sobre prácticas educativas de los docentes [...]

Los trabajos de las escuelas Normales [...] Están referidos a temas relacionados con la formación de docentes, y con el análisis de sus prácticas educativas e institucionales. También abordan el seguimiento a las reformas educativas de la educación Normal (Sandoval *et al.*, 2003:334).

En general, las tesis de maestría del ISCEEM se caracterizan por atender áreas temáticas que para los estudiantes resultan significativas, pues atañen cuestiones problemáticas de su formación, su práctica docente, la relación de la institución escolar con la comunidad. Se concentran en: Procesos y prácticas educativas, Sujetos, actores y procesos de formación; y, Educación, sociedad y cultura. Su nivel preferido para investigar es la educación básica, seguida de la Normal, casi todas sobre el subsistema general. Hay menos de cinco tesis para cada uno de los siguientes subsistemas: capacitación, educación tecnológica, de adultos, especial, e indígena. Tema, este último al deberían los profesores ser especialmente sensibles tratándose de uno de los estados con más población indígena del país.

En cuanto a las tesis producidas en el Doctorado, se distribuyen en las diez áreas temáticas, más de la tercera parte se concentra en las áreas Procesos y prácticas educativas, y Sujetos, actores y procesos de formación. Destacan objetos de estudio cuya trascendencia va más allá del ámbito local, seis tesis son de cobertura nacional, cinco abarcan sólo el Estado de México, mientras que son 11 las que toman el ámbito de la institución educativa.

En las tesis doctorales es notable el interés por el nivel superior, acorde con la inserción laboral de los estudiantes: escuelas Normales, UPN e Instituto Tecnológico de Toluca. Los objetos de conocimiento abordados se refieren a: el paradigma de la complejidad de Edgar Morín como base para insertar en la currícula de educación primaria las asignaturas de ciencia y tecnología; las inteligencias múltiples en secundaria; la enseñanza de los valores para la vida democrática en la primaria; las competencias profesionales del ingeniero; un

estudio prospectivo de servicios de educación media en el estado, la supervisión de educación primaria; la calidad educativa en el bachillerato del estado; las repercusiones del neoliberalismo en la educación superior del estado; la lectura de los maestros de primaria; la disciplina en la educación; comprensión de la sexualidad preescolar, evaluación de aprendizajes en secundaria; y la asignatura de inglés en secundaria.

Lo anterior muestra una de las premisas planteadas en este trabajo, referente a que en la práctica real de quien investiga hay una red de condiciones sociales, algunas inmediatas otras lejanas, que determinan desde los temas a estudiar, los medios donde se realiza y los procedimientos analíticos de que puede disponer, lo cual no resta importancia social a la producción (Florescano, 1980). Ante todo si se sabe que 285 tesis, son casi nada para una población docente de educación básica de 134 mil 691 profesores que laboran en el Estado de México, y que atienden una matrícula de 3 millones 262 mil 618 alumnos (GEM, ciclo escolar 2006-2007).

Los análisis de tales temáticas seguramente en cantidades microscópicas comparadas con los problemas de la educación en nuestro medio, atienden algunas facetas de la práctica educativa en la entidad, mismas que están dentro de las necesidades de investigación diagnosticadas por las *Notas para una agenda de investigación educativa regional* (Rueda, 2006): cobertura y organización insuficientes de educación preescolar y sus objetivos formativos; eficiencia y calidad de las telesecundarias; escasez de datos sobre media superior relativos a la deserción, naturaleza y funciones de los sistemas de este nivel; instituciones de educación superior privadas de baja calidad, alternativas al desempleo de los egresados; formación de profesores ante el uso de nuevas tecnologías; estrategias de formación para la investigación.

Así también, estas temáticas se ubican en el listado de problemas educativos del Estado de México, elaborado en el marco del programa federal "Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de

educación básica”, de la SEP (2003b), donde además de los anteriores rubros se agregan los relativos a educación especial, escuelas unitarias, educación artística. Otro rasgo general de las tesis es que reflejan una manera de organización disciplinaria tradicional, en la institución, sujeta únicamente a la revisión y control de calidad por pares, dejando al margen el contexto de aplicación de los resultados, donde los sistemas de recompensas salariales son los principales móviles para realizar investigación y obtener el grado.

En lo que respecta a la *circulación del conocimiento educativo*, se concluye que:

Los vínculos con investigadores externos establecidos por los directivos del ISCEEM en sus orígenes para sostener mínimos de calidad de la academia, han observado cambios en el transcurso de la historia del ISCEEM, no obstante, por iniciativa de grupos de docentes estas relaciones han evolucionado hasta la constitución de estructuras de redes que han sido elemento clave en el avance en la producción y profesionalización de la planta académica; por medio de esas redes se alimenta el flujo de conocimientos, se transmite el conocimiento tácito en la dirección de proyectos de investigación y el conocimiento explícito en la función de docencia.

A los escasos investigadores de instituciones nacionales que empezaron a reforzar la academia, como docentes frente a grupo, se fueron sumando otros, en posteriores momentos, con cometidos diferenciados, unos destinados a la capacitación-actualización-formación de docentes para la investigación y otros con el propósito de apoyar la obtención del grado de la planta académica.

En cada una de las divisiones académicas del ISCEEM la conexión con investigadores externos ha sido un recurso permanente de formación y en la actualidad determinante en la producción de conocimiento, con la integración de los investigadores a redes de competencia nacional formalmente establecidas en las áreas de historia, matemáticas, análisis político del discurso, diseño curricular, en las que se encuentran insertos algunos investigadores del ISCEEM Ecatepec,

Toluca y en menor cantidad de las otras divisiones académicas. Todo ello ha nutrido el trabajo del ISCEEM y ha contribuido a abrirse a las tradiciones académicas de otras instituciones más consolidadas, rompiendo los límites y la barrera de la endogamia.

Esta desigual participación de las divisiones académicas en redes, es explicada en parte por la cercanía geográfica a la zona metropolitana de la ciudad de México; sobresale la división académica de Ecatepec en la cantidad de conexiones con los subcampos más aventajados de la investigación, a través de investigadores quienes han trascendido por su apoyo e interlocución en diferentes momentos de la vida del ISCEEM: Fuentes Molinar, Margarita Noriega, Ernesto Filio, Pedro Gerardo Rodríguez, Rigo Lemini, Juan Manuel Piña, Marcela Gómez Sollano, Mercedes Ruíz, Judith Kalman, Patricia Ducoing, Colin Lanckesear, Ramiro Reyes Esparza, Rosa María Zuñiga, Silvia Schmelkes, Juan Mora, Citlali Aguilar, Teresa Yurén, Ana Hirsch, Justa Ezpeleta, Gilberto Giménez, Miguel Ángel Campos, Oscar Zapata, Hernández Zamora, Alicia de Alba, Bertha Orozco, Leticia Pons, Dorothy Tanck, Giron Barthe, María Bertely.

Viene a caso la mención de estos nombres, por que el efecto de estas conexiones puede constatarse en mayor o menor medida, en los resultados obtenidos en las unidades académicas del ISCEEM distribuidas en el estado. De manera particular sobresale la división académica de Ecatepec donde se ubican los investigadores que mayor número de tesis han dirigido en la maestría, y donde surgió el primer registro al SNI, en el año 2005.

Una evidencia más de la importancia de las redes para el desarrollo académico de la institución se dio más recientemente con la puesta en marcha del programa de Doctorado, donde se empezó por legitimar su calidad con la invitación de una planta de investigadores reconocidos: Margarita Noriega, Raúl Calixto, Ana Hirsch, Tomás Martínez, Javier Loredó, Prudenciano Moreno, Eréndira Valdés Coiro, Belinda Arteaga, Luz Elena Galván, Beatriz Calvo, Bertha Elisa Velázquez, Isaías Álvarez, Liberio Victorino, entre otros.

Derivadas de estas conexiones socioacadémicas, manifiestas en la dirección de tesis, se encuentra la socialización de enfoques teórico-metodológicos de las tesis de grado. Estas redes permiten explicar uno de los mecanismos que han posibilitado que entre los profesores de educación básica de la entidad, se divulgue el conocimiento de diferentes contextos, autores, obras, planteamientos, tiempos y latitudes, a través de los investigadores provenientes de instituciones nacionales que han sido contratados en la planta académica del ISCEEM, y con ello han incidido en la orientación del proyecto de institucional.

Con lo anterior expuesto, se muestra que con el ISCEEM se establecieron puentes entre el subsistema de educación básica estatal y los subcampos de la investigación educativa del país y del mundo, esos puentes hicieron posible la consolidación de núcleos de investigadores cuya producción y aportes ya se han constituido en referentes teórico-conceptuales y metodológicos en la construcción de tesis de los estudiantes de la maestría y el doctorado impartidos por el ISCEEM.

Sin embargo, no es obvia la relación entre los subcampos de la investigación educativa; como lo planteaba Bourdieu (2007): si bien estas redes contribuyen a socializar el conocimiento, también promueven la reproducción de criterios de validez, temáticas, modos y modelos de investigación que coadyuvan a perpetuar las diferencias al interior del campo. Tal sería el caso, sobre todo, de los subcampos ubicados en los posgrados dirigidos al magisterio, con desventajas de todo tipo.

El análisis aquí desarrollado permite confirmar que las estructuras reticulares a través de las cuales se da el flujo del conocimiento desde el exterior y al interior de la institución, es de utilidad para explicar la producción de conocimiento, en tanto transmisoras de información entre los distintos investigadores y subcampos de investigación (Gaete y Vásquez, 2007).

Y se puede concluir que dentro del microcosmos heterogéneo y asimétrico llamado investigación educativa, los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica constituyen un subcampo con características, de capitales y

*habitus* propios, pero articulado, y quizás podría decirse, supeditado y en desventaja, a distintos actores, actividades, instituciones, asociaciones, grupos, incluso a subcampos que por su concentración de capitales simbólicos, científicos, culturales y económicos funcionan hegemónicamente con respecto al dictado de normas, criterios de validez y de entrada y permanencia, al interior del campo.

Lo anterior se manifiesta también en la actividad editorial del ISCEEM que en general se caracteriza por ser de divulgación interna, o local y para circular en el medio normalista. De hecho una de sus funciones ha sido cohesionar a la comunidad del ISCEEM y fortalecer las tareas académicas generadas en los programas de maestría; y fue hasta 1999 cuando por primera vez se contó con la figura de dictaminación para asegurar la calidad, con la coedición interinstitucional de *Tiempo de Educar* (ISCEEM-UAEM-ITT). Revista que abrió una oportunidad local para que los investigadores y alumnos publicaran textos con arbitraje externo, en un medio a su alcance. De ese año a 2008 se publicaron en los diferentes números de esa revista alrededor de 20 artículos del ISCEEM.

Los congresos nacionales de Investigación Educativa, como foros que legitiman la calidad de los avances de sus proyectos han funcionado para que alrededor de 10 a 20 investigadores cada dos años difundan su trabajo. Además de la rendición de cuentas que cada dos años hace el ISCEEM sobre su actividad de investigación en un foro local.

Para cerrar, con respecto a los posgrados dedicados a los profesores de educación básica, se concluye afirmando:

Que se mueven en un terreno conflictivo, sujetos a las ideologías y políticas gubernamentales derivadas de las formas corporativas de relación existentes en el gremio magisterial, por un lado, pero por otro, cuentan con un margen de acción derivado de las políticas nacionales educativas y de las exigencias que un programa posgrado académico plantea.

Esas instituciones cumplen funciones contradictorias, de sujeción al aparato gubernamental y también de socialización del conocimiento, a través de su



circulación, reproducción y recreación, y, aunque en menor proporción, aportan conocimiento nuevo, que en algunos casos, podría abrir caminos para la innovación.

Quedan algunos pendientes, un análisis más profundo que nos permita conocer en qué medida estas instituciones están supeditadas a los conflictos entre los diversos grupos de la clase política nacional y local, lo cual también constriñe el ejercicio crítico, el que hasta hace poco se atribuía a la intelectualidad y por ende a los profesores y académicos.

De igual modo, continúa en el tintero la necesidad de discutir sobre la pertinencia de los criterios de coherencia lógica, conceptual y analítica, y de los sentidos empírico, metodológico e interpretativo de las tesis del ISCEEM, y las posibilidades de tránsito a otros modos de producción. Asimismo, se adeuda un balance de las aportaciones del ISCEEM, a lo largo de su historia, al conocimiento de la problemática estatal y al debate de los asuntos educativos, a través de sus tesis pero también de la formación de los docentes de educación básica atendidos en sus aulas en los tres ámbitos de posgrado.

Por último, con respecto a la política nacional de posgrado, del análisis de la problemática abordada en esta tesis sobre los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica se evidencia la necesidad, ya argumentada por Díaz-Barriga (2006), de que el Conacyt reconozca la utilidad de la función social de los programas para la formación profesionalizante, y de los posgrados dirigidos a los profesores de educación básica, lo cual aseguraría el suministro de recursos financieros pero también una adecuada forma de regulación externa para encaminar en direcciones deseables a este tipo de estudios de posgrado.



# **BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS**



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Gutiérrez, Serafín; Guerrero, José; y Hicks, Eva (1989). El posgrado nacional. *Ciencia y Desarrollo*, septiembre, no. especial: 3-6.
- Alcántara Santuario, Armando (1998). Las políticas de ciencia y tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Coordinadores Armando Alcántara Santuarios, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres. México: Siglo XXI Editores: 59-78.
- Arellano Hernández, Antonio; Martínez Miranda, Rubén; y, Ortega Ponce, Claudia (2004). ¿Es global o local la investigación? La proliferación situada de polímeros, transgénicos y colectivos. *Convergencia*. Año 11, mayo-agosto, no.35:133-170.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano; Pérez Rivera, Graciela; Morán Oviedo, Porfirio (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, abril, no. 45: 59-69.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1998). La educación superior: el posgrado. Coordinador Pablo Latapí. *Un siglo de educación en México*, tomo II: 355-383.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano; Santoyo, Rafael; Pérez Rivera, Graciela (1987). Vinculación docencia-investigación. *Colección Pedagógica Universitaria 16. Memorias del Foro Relación Docencia Investigación*. 13-30. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Barboza Norbis, Lidia (2008). Investigación educativa básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicaciones para Uruguay. *Páginas de Educación, año 1, no. 1*: 35-54.
- Barrón Toledo, Jesús (1982). Características del posgrado en México. *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. México: SEP-ANUIES: 9-76.
- Bazúa Fernando y Valenti, Giovanna (1995). Política pública y desarrollo.

*Políticas públicas y desarrollo municipal.* Coordinadores Carlos E. Massé Narváez y Eduardo Sandoval Forero. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, A.C./Universidad Autónoma del Estado de México. 49-82.

- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos*, Barcelona: Gedisa.
- Benítez Centeno, Raúl (1982). Descentralización de las ciencias sociales y su integración regional. *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. México: SEP-ANUIES: 169-182.
- Benítez Zenteno, Raúl (s/f). Sistemas integrados de posgrado. *Seminario Nacional sobre Estudios de Posgrado*.
- Bertely, María (2008). Las prácticas reales de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, no.36:299-306.
- Bertely, María (2005). Simposio de Mérida, Yucatán. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 23-76.
- Bloch, Marc (1957). *Introducción a la historia*, México: FCE.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, editorial siglo XXI, segunda edición en español.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Contrafuegos 2*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural, *Sociológica*, año 2, no.5: 11-18.
- Bourdieu, Pierre *et al.* (1984). *El oficio de sociólogo*, México, editorial siglo XXI, séptima edición.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2005). Simposio de Guadalajara, Jalisco. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 121-177.
- Calvo Pontón, Beatriz (1991). El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado. *Educación y escuela: lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*, Pablo Latapí, coordinador, México: SEP, 371-396.

- Calvo Pontón, Beatriz (1990). Calidad y educación normal superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.xx, no.1: 85-106.
- Casillas García de L., Juan (1989). Los estudios de posgrado: elemento esencial para la superación de la educación superior. *Omnia*, septiembre, no. 16: 13-24.
- Castrejón Díez, Jaime (1982). Estudio histórico del posgrado, s/l, s/e.
- Cerejido, Marcelino (2002). Formando investigadores pero no científicos. *Revista de la Educación Superior*. Vol.xxx(4), octubre-diciembre, no.124: 125-138.
- Colina, Alicia y Osorio, Raúl (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*, México: CESU/ Plaza y Valdés.
- Cortina, José Luis (2005). Tensiones entre inclusión y exclusión al definir el significado y validez de la investigación educativa en México y la necesidad de la discusión. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 193-198.
- Chavoya Peña, María Luisa (2006). Reflexiones sobre la práctica de investigar en educación. *La Tarea*, noviembre, no. 19: 128-134.
- Chavoya Peña, María Luisa (2005). Política en ciencia y tecnología: continuidad y cambio. *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. Coordinadora Margarita Noriega Chávez. México: UPN / Plaza y Valdés: 215-251.
- Chavoya, María Luisa y Weiss, Eduardo (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En Eduardo Weiss (coordinador) *El campo de la investigación educativa (1993-2001)*. La Investigación Educativa en México 1992-2002, tomo I. México: Comie: 641-667.
- Chavoya Peña, María Luisa (1998). Organización de la actividad científica en una universidad mexicana: impactos y desafíos. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Coordinadores Armando Alcántara Santuarios, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres. México: Siglo XXI Editores: 153-170.
- Chavoya Peña, María Luisa (1998). Poder sindical en Jalisco. El caso de la sección 47 del SNTE, tesis de maestría. México: Instituto Mora.

- Díaz-Barriga, Ángel (2006). Indicadores para evaluar el posgrado: un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo. Documento elaborado para la reunión de trabajo con coordinadores de Posgrado de la UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, México.
- Díaz-Barriga Casales, Ángel (2005). Simposio de Mérida, Yucatán. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 23-76.
- Díaz-Barriga, Casales Ángel (2002). El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación. Notas para una discusión. *La universidad hoy y mañana II*. Coordinador Juan Eduardo Esquivel Larrondo. México: Cesu/UNAM/Plaza y Valdés editores.
- Díaz-Barriga Casales. Ángel (2000). Los procesos de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas. *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Editor Oscar Soria Nicastro, 183-201. Ciudad del Carmen: Universidad del Carmen.
- Díaz Barriga, Ángel *et al.* (1997). Efectos de la política de modernización educativa en la educación superior en México. Problemáticas y críticas. *La identidad en la educación superior en México*. Coordinador Guillermo Villaseñor García. México: Cesu/UNAM: 127-142.
- Didriksson, Axel (2002). Hacia la integración del conocimiento. El futuro de los estudios de posgrado. *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. Coordinador Juan Eduardo Esquivel Larrondo, 285-94. México: Cesu/UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Domínguez, Ernesto (1982). El posgrado y la docencia. *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. México: SEP-ANUIES: 77-112.
- Domínguez, Ernesto (s/f). El posgrado y la docencia. *Seminario Nacional sobre Estudios de Posgrado*.
- Durán Pizaña, Eustolia (2006). *La formación de profesores en el posgrado de educación*. México: Pomares.
- Estrada Ocampo, Humberto (1982). *Historia de los cursos de posgrado de la UNAM*. México: UNAM.
- Ezpeleta, Justa, y María Elena Sánchez (1982). *En busca de la realidad educativa*. México: DIE/Cinvestav.



- Fuentes Molinar, Olac (1994). Educación pública y sociedad. *México hoy*. Coordinadores Pablo González Casanova y Enrique Florescano, 230-265. México: Siglo XXI Editores.
- ——— (1990). Democracia y calidad de la educación. *Universidad Futura* 2, febrero, no. 4: 20-25.
- Fuentes Molinar, Olac (1989). “Las épocas de la universidad mexicana”. México: s/l/e, 47-55.
- ——— (1979). Los maestros y el proceso político de la UPN. *Cuadernos Políticos*, no.21. México: ERA.
- Gaete Ficciella, José Manuel y Vásquez, Jorge Ignacio (2007). Conocimiento y estructura en la investigación académica: una aproximación desde el análisis de redes sociales. *1a. Reunión Latinoamericana de Análisis de Redes Sociales*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata: [www.analisisredes.com.ar](http://www.analisisredes.com.ar)
- García Salord, Susana (2005). Aprendizajes a la luz de lo dicho. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 199-213.
- Gil Antón, Manuel (2005). Simposio de la ciudad de México. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 77-120.
- Granja Castro, Josefina (2007). El pensar histórico como dimensión del conocimiento. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, no.4, otoño: 115-132.
- Guadarrama Sánchez, Gloria (1998). Huellas en el sendero de la educación. *Historia general del Estado de México*. 399-401. Vol. 6. Coordinador del volumen Miguel Ángel Sobrino. Coordinación general María Teresa Jarquín Ortega y Manuel Miño Grijalva. México: GEM/LIII Legislatura del Estado de México, Tribunal Superior de Justicia/El Colegio Mexiquense, A.C.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2004). La vinculación en el ámbito científico-tecnológico de México. Instituciones de educación superior en interacción con distintos actores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.xxxiv, 2º. Trimestre, no.2: 47-94.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2002). Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado en México. *Revista de la Educación Superior*, vol.XXX (4), octubre-diciembre, no.124: 87-102.

- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. México: DIE/Cinvestav/IPN, tesis 30.
- Hirsch Adler, Ana (1996). *Educación y burocracia, la organización universitaria en México*, México: Gernika.
- Ibarra Colado, Eduardo (2007). De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. Compilador José Guadalupe Gandarilla Salgado. Educación Superior: Cifras y Hechos. México: UNAM: 135-150.
- Ibarrola, María de (2003). Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional, 1993-2001. El campo de la investigación educativa (1993-2001). *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, tomo I. México: Comie: 673-694. Coordinador Eduardo Weiss,
- Jiménez González, Isabel (1995). El doctorado en investigación ¿un oficio? ¿un régimen de investigación? ¿un concepto de formación en ciencias sociales? *El posgrado en ciencias sociales y humanidades*. Coordinador Ricardo Sánchez Puentes. México: UNAM: 225-229.
- Kent, Rollin (coordinador); Álvarez, German; González, Mario; Ramírez, Rosalba; y De Vries, Wietse (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México. DIE/Plaza y Valdés.
- Lara Ruíz, José de Jesús (2008) *Redes de conocimiento y su desempeño: estudios de caso en el noroeste de México*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa/ Conacyt/ Plaza y Valdés.
- Latapí Sarre, Pablo (2004). *La SEP por dentro*. México: FCE.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México*. Coordinador Pablo Latapí Sarre, 417-36. Vol. II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/FCE.
- Latapí Sarre, Pablo (1998a). Un siglo de educación nacional: una sistematización. *Un siglo de educación en México*. Coordinador Pablo Latapí Sarre, 21-42. Vol. I. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/FCE.

- Latapí, Pablo (1998b). La modernización educativa en el contexto neoliberal. *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional*. Coordinador Prudenciano Moreno Moreno. México: UPN: 43-49.
- Latapí, Pablo (1991). Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas: problemas y perspectivas. *Educación y escuela: lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*. Coordinador Pablo Latapí, México: SEP, 290-319.
- Lechuga Martínez, Susana (2004). Políticas de posgrado para el magisterio del Estado de México, tesis de maestría, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Lechuga Ortiz, Lilia (2006). Neoliberalismo educativo: sus repercusiones en la educación superior del Estado de México. Tesis de doctorado, Toluca: Doctorado en Ciencias de la Educación, ISCEEM.
- López Contreras, Yolanda (2007). Construcción, desarrollo y retos de la investigación educativa en un contexto de formación de profesores. *Entre lo emergente y lo posible: desafíos compartidos en la investigación educativa*. Coordinadora Oresta López. Barcelona: Pomares: 183-197.
- López y Mota Ángel D. *et al.* (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, julio-septiembre, no.22: 699-719.
- Loyo, Aurora y Luna, Matilde (1996). I. El contexto de las políticas educativas y científicas en la década 1982-1992. *Economía y políticas en la educación*. Coordinadores Aurora Loyo y Jorge Padua. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Coordinador Eduardo Weiss. México: COMIE: 17-28.
- Lozano Medina, Andrés (2008). Capítulo 12. Seguimiento de los profesionales de la educación. *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. Compiladores Juan Manuel Delgado Reynoso y Luis Eduardo Primero Rivas. México: UPNy Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México: 217-227.
- Maggi, Rolando (coordinador) (1997). "Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa". *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Coordinadores Eduardo Weiss y Rolando Maggi. México: COMIE: 45-73.

- Martín Barbero, J. (2002). "Ensanchando territorios en educación/comunicación, en Inés Castro, *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. México: UNAM/plaza y Valdés: 21-35.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). Invertir en el conocimiento. Programa de becas crédito del Conacyt. *Revista de la Educación Superior*, vol.XXX (4), octubre-diciembre, no.124: 153-170.
- Martínez Rizo, Felipe (1997). La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Coordinadores Eduardo Weiss y Rolando Maggi. México: COMIE: 93-117.
- Martínez Rizo, Felipe (1996). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano. *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*. Coordinador Gilbert de Landsheere. México: FCE: 347-372.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (2006). Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores. Tesis de doctorado, México: Doctorado en Educación, UPN.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (2005). Las políticas de profesionalización del magisterio. *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. Coordinadora Margarita Noriega Chávez. México: UPN / Plaza y Valdés: 139-173.
- Mejía García, Josefa (2008). Trayectoria escolar de los titulados del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tesis de maestría, Toluca: Maestría en Administración Educativa, ISCEEM.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: SEP.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2002). Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de la Educación Superior*, vol.XXX (4), octubre-diciembre, no.124: 87-102.
- ——— (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación. *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Editor Oscar Soria Nicastro, 59-81. Ciudad del Carmen: Universidad del Carmen.

- ——— (2001). Un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación. Avance de investigación. *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (memoria electrónica)*. México: COMIE, 1-15.
- Moreno Gutiérrez, Irma L., y René R. Becerril García (1991). La educación en los informes de gobierno del Estado de México, sexenio 1981-1987. *La Educación En Los Informes De Gobierno*, noviembre, no. 9: 5-34. Toluca: ISCEEM.
- ——— (1991). La educación en los informes de gobierno 1982-1988, sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado. *La Educación En Los Informes De Gobierno*, noviembre, no. 9: 35-68. Toluca: ISCEEM.
- Moreno Moreno, Prudenciano (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, 1978-2007*. México: UPN.
- Moreno Moreno, Prudenciano (1998). Presentación. *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional*. Coordinador Prudenciano Moreno Moreno. México: UPN.
- Morfín L., Luis (2005). Simposio de Mérida, Yucatán. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 23-76.
- Noriega Chávez, Margarita y Lechuga Martínez, Susana (2009). Producción y circulación del conocimiento científico educativo en posgrados dirigidos a profesores de educación básica: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ponencia en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Noriega Chávez, Margarita (2005). México 1994-2000. Modelo económico y sistema educativo: políticas e imaginarios. *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN / Plaza y Valdés: 17-32.
- Noriega Chávez, Margarita (2003). La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México, en *Tiempo de Educar, año 4, segunda época*, julio-diciembre, no.8: 317-331.
- Noriega Chávez, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: UPN / Plaza y Valdés.

- Noriega Chávez, Margarita (1998). La reforma educativa mexicana y su impacto en el subsistema de formación docente. *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, tomo I. Coordinador Prudenciano Moreno Moreno. 37-41. México: UPN.
- Noriega Chávez, Margarita (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistema educativos*. México: UPN.
- Noriega Chávez, Margarita (1996). *Indagando los secretos del paisaje. Evaluación de una experiencia rural comunitaria en México*. México: UPN.
- Noriega Chávez, Margarita (1994). Tratado de Libre Comercio, competitividad y formación de académicos. *Foro perspectiva 2000. México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio*. Coordinador Tomás Miklos et al. 92-96.
- Noriega Chávez, Margarita (1987). La investigación y la docencia en las escuelas normales. *Colección Pedagógica Universitaria 16. Memorias del Foro Relación Docencia Investigación*. 163-170. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Osorio, Raúl y Colina, Alicia (2006). Región centro-sur, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Querétaro, Tlaxcala. *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. Coordinador Rueda Beltrán. México: Comie: 217-240.
- Pacheco Méndez, Teresa (1990). Algunos elementos conceptuales para el estudio del campo científico en México. Universidad, educación y desarrollo científico: tres líneas de análisis. Coordinadora Teresa Pacheco Méndez. México: Cesu-UNAM: 9-28.
- Padua, Jorge (1996). I. Planificación de recursos humanos. *Economía y políticas en la educación*. Coordinadores Aurora Loyo y Jorge Padua. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Coordinador Eduardo Weiss. México: COMIE: 187-236.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel y Serrano Castañeda, José Antonio. 1987. Docencia-investigación. Propuestas y dificultades de integración. *Colección Pedagógica Universitaria 16. Memorias del Foro Relación Docencia Investigación*. 31-50. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Pérez Arenas, David (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación: un campo sobredeterminado*. México: UNAM-ISSUE/UA de Guerrero/UA de San Luis Potosí/Promep/Seminario de Investigación, Teoría y Educación/Plaza y Valdés.
- Pérez López, Flor Marina (2002). Historia del normalismo en México. Coordinador David Piñera Ramírez. *La educación superior en el proceso histórico de México tomo IV, Semblanzas de instituciones*, Universidad Autónoma de Baja California / SEP/ANUIES: 597-618
- Pescador O., Ángel (2005). Para abrir el debate y construir propuestas. *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. Coordinadora Margarita Noriega Chávez. México: UPN / Plaza y Valdés: 253-259.
- Pescador, José Ángel y Carlos Alberto Torres (1985). *Poder político y educación en México*. México: UTEH.
- Porter Galetar, Luis (2007). La búsqueda inexistente de un modelo mexicano de doctorado. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. Compilador José Guadalupe Gandarilla Salgado. Educación Superior: Cifras y Hechos. México: UNAM: 151-156.
- Pradilla Cobos, Emilio (2002). El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y la crisis en México. *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. Coordinador Juan Eduardo Esquivel Larrondo, 33-52. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Quijano, Anibal (2007). El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. Compilador José Guadalupe Gandarilla Salgado. Educación Superior: Cifras y Hechos. México: UNAM: 247-260.
- Ramírez, Rosalba y Eduardo Weiss (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.9, abril-junio, no. 21: 501-513.
- Reale, Giovanni; Antiseri, Darío (1988). *Historia del pensamiento científico y filosófico*, tomo III, Barcelona, Herder.
- Reynaga Obregón, Sonia (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, vol.xxx (4), octubre-diciembre, no.124: 39-54.

- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rueda Beltrán, Mario (coordinador) (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México: Comie/Fundación Ford.
- Sánchez Flores, María del Carmen (coordinadora) (1998). *Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa*. Toluca: ISCEEM.
- Sánchez Puente, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campocientífico de la educación. *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. México: UPN: 17-39.
- Sandoval Cedillo, David (coordinador) (2003). La investigación educativa en el Estado de México, 1993/2001. *El campo de la investigación educativa, 1993/2001*. Coordinador Eduardo Weiss. Vol. 1. México: COMIE.
- Santamaría Ambriz, Rocío (1995). *Los desafíos del posgrado en América Latina*. México: Uduel.
- Servín Massieu, Manuel (1982). Normas y lineamientos del posgrado. *El desarrollo del posgrado en la educación superior*. México: SEP-ANUIES: 123-142.
- Soria Nicastro, Oscar (2000). Motivos para la oferta y demanda de posgrado. *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Editor Oscar Soria Nicastro, 25-56. Ciudad del Carmen: Universidad del Carmen.
- Stenhouse, L. (2004). *Investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Tinajero Villavicencio, Guadalupe (2005). Una década de acreditación de programas de posgrado 1991-2001. *Revista de la Educación superior*, vol.xxxiv, núm.133, enero-marzo, 107-120.
- Valenti Nigrini, Giovanna (2002). Veinticinco años de políticas de posgrado en México. *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. Coordinador Juan Eduardo Esquivel Larrondo, 53-76. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Valenti Nigrini, Giovanna y Gloria del Castillo (1995). ¿Eficiencia terminal o eficacia cualitativa del PG? *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. Compilador Ricardo Sánchez Puentes. México: UNAM.



- Velázquez Muñoz, Macario (1991). Informes de gobierno del Estado de México. Doctor Jorge Jiménez Cantú, 1975-1981. *La Educación En Los Informes De Gobierno*, febrero, no. 8: 5-54. Toluca: ISCEEM.
- Vera Noriega, Ángel (2005). El campo, el método y los fines de la investigación educativa. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 229-237.
- Villa Lever, Lorenza (2005). Simposio de la ciudad de México. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 77-120.
- Villa Lever, Lorenza y Martínez Rodríguez, Félix F. (1997). Comunicación e impacto de la investigación educativa. *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Coordinadores Eduardo Weiss y Rolando Maggi. México: COMIE: 83-92.
- Vivero Castañeda, Ranulfo (1992). Una experiencia en la formación de investigadores docentes en ciencias de la educación, 3-12. Toluca: ISCEEM.
- Weiss, Eduardo y Gutiérrez, Georgina (2009). Introducción. *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. Coordinadora Norma Georgina Gutiérrez Serrano. México: UNAM/CRIM/Plaza y Valdés: 13-20.
- Weiss, Eduardo (2007). El desarrollo de la investigación educativa en México: avances y retos. *Entre lo emergente y lo posible: desafíos compartidos en la investigación educativa*. Coordinadora Oresta López. Barcelona: Pomares: 132-149.
- Weiss, Eduardo (2006). El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento, *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa: conferencias magistrales*, México: COMIE, 333-408.
- Weiss, Eduardo (2005). Simposio de Mérida, Yucatán. *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE: 23-120.
- Weiss, Eduardo (2004). La gestión de la investigación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, abril-junio, no.21: 261-268.
- Weiss, Eduardo (2003). Usos de la investigación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VIII, septiembre-diciembre, no.19: 597-598.
- Weiss, Eduardo (1998). El desarrollo de la investigación educativa, 1963-

1996. *Un siglo de educación en México*. Coordinador Pablo Latapí Sarre, 383-411. Vol. II. México: FCE.

- Weiss, Eduardo y Loyo, Aurora (1997). Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. Coordinador Eduardo Weiss y Rolando Maggi. México: COMIE: 17-43.
- Wiese Vargas, Crista (2005). La evaluación como política, discurso y práctica en la educación superior boliviana. *Revista de la Educación Superior*, vol.xxxiv, núm.133, enero-marzo: 65-75.
- Wuest, Teresa y Pilar Jiménez (1990). *El posgrado en México*. Cuadernos del CESU. MÉXICO:UNAM.
- Zarur Osorio, Alejandro (1991). El panorama político-económico del gobierno lopezportillista. Repercusiones en el ámbito educativo. *La Educación en Los Informes De Gobierno*, febrero, no. 8: 57-83. Toluca: ISCEEM.
- Zarur Osorio, Alejandro (1988). *La investigación educativa en el Estado de México*. Toluca: ISCEEM.

## Documentos

- Alemán Camacho, Felipe *et al.* (1977). Proyecto para la fundación de la Universidad Pedagógica del Estado de México, Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Escalante Fernández, Carlos y David Sandoval Cedillo (1993). El ISCEEM en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Gaceta ISCEEM*, octubre-diciembre, no. 0: suplemento.
- *Gaceta ISCEEM* (2000). La investigación educativa en el ISCEEM. *Gaceta ISCEEM* nueva época, diciembre, no. especial: 5-7.
- Garcilazo Bedolla, José (2003). La investigación educativa en el ISCEEM, *Educación*, enero-abril, año 1, no. 1: 24-27.
- Gobierno del Estado de México (1999). Manual General de Organización del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, IV. Estadística básica, Sistema Educativo Estatal, ciclo escolar 2006-2007:

<http://www.edomex.gob.mx>

- Guadarrama Gómez, Wilfrido (2006). La difusión y la extensión académica durante veinticinco años, *Gaceta ISCEEM*, año 7, no. 35, septiembre, pp.43-49.
- Hernández López, Raymundo (2003). El ISCEEM Chalco. *Gaceta ISCEEM*, año 8, no. 31: 39-43.
- ISCEEM (2002). Información para aspirantes a cursar la Maestría en Ciencias de la Educación: promoción 2002-2004, febrero, Toluca: ISCEEM.
- ISCEEM (2002b). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, *Gaceta ISCEEM*, año 7, núm.29, julio-septiembre, Toluca: ISCEEM.
- ——— (1998). Balance y perspectivas del ISCEEM como institución rectora de superación profesional y de investigación educativa, Toluca: ISCEEM.
- ——— (1992). “El procesos de investigación educativa en el ISCEEM 1981-1992”, *Documentos ISCEEM*, número 4, Toluca: ISCEEM.
- ——— (1988). El investigador y sus condiciones, Toluca: ISCEEM.
- ——— (s/f). Acuerdo del ejecutivo del estado por el que se crea el Instituto Superior del Estado de México, *Documentos básicos*, s/l.
- ——— (1981). Ponencia que presenta el ISCEEM en la Tercera Reunión de Análisis Educativo, marzo.
- ——— (2000). Recuento institucional frente a nuevas alternativas para el Estado de México.
- ——— (s/f). Sede académica de Chalco. Informe sobre el área de investigación.
- Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2002). *Gaceta ISCEEM*, año 7, no. 28: 56-8.
- Mejía García, Josefa (2000). Edificio nuevo del ISCEEM. *Gaceta ISCEEM*, año 6, julio-septiembre, no. 25: 3-5.
- Mejía Mata, José Blas (2003). El ISCEEM es posible, *Gaceta ISCEEM*, año 8, enero- junio, no. 31.
- Mejía Mata, José Blas (2006). El ISCEEM, institución de un cuarto de siglo,

*Gaceta ISCEEM*, año 7, septiembre, no. 35.

- Nava Álvarez, Rocío (1985). Plan de trabajo 1985. Toluca: ISCEEM, julio-diciembre.
- ——— (1984). Proyecto de reestructuración del ISCEEM. Toluca: ISCEEM.
- OCDE-CERI (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.9 no.21: 515-550.
- Poder Ejecutivo Federal (1977). Plan Nacional de Educación 1977-1982.
- Ramírez Martínez, Rosa María y Maximiliano Valle Cruz (1993). *Evaluación del plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, una propuesta metodológica*. Toluca: ISCEEM.
- Ruelas García, Roberto e Irma Leticia Moreno Gutiérrez (1984). Desconcentración del posgrado al Valle Cuautitlán/Texcoco: ISCEEM.
- Sánchez Flores, María del Carmen (2003). "El Doctorado en Ciencias de la Educación, nueva alternativa de formación para el magisterio estatal", *Gaceta ISCEEM*, año 8, núm. 31, enero-junio, pp.8-19.
- SECyBS, Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (Septiembre-octubre 2003). *Magisterio*, no.13.
- SECyBS (2001) Manual General de Organización de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. Departamento de Posgrado e Investigación, Toluca: SECyBS.
- SEP (2003). Cuadernos de Discusión. México: SEP.
- SEP (2003b). Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Estado de México. Superación profesional, México: SEP. <http://ses2.SEP.gob.mx>
- Trigos Mendoza, María del Carmen y Velázquez Muñoz, Macario (1992). *El plan de estudios de la maestría del ISCEEM y su evaluación. Un proceso de investigación*. Toluca: ISCEEM.
- Valle Cruz, Maximiliano y Luna García, Guillermina (2000). *La evaluación del ISCEEM. El Plan de Desarrollo Institucional 1998-2000*: ISCEEM, marzo.
- Valle Cruz, Raquel (2010). Ponencia presentada en el ISCEEM, diciembre.

## **ANEXOS**



## CUADRO 29

### MAESTRÍAS PARA NORMALISTAS 1992-2000

ENTIDAD FEDERATIVA/ INSTITUCIÓN	AÑO	NOMBRE DE PROGRAMA
<b>Universidad Pedagógica Nacional</b>	1992	1. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Puebla)
	1992	2. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (San Luis Potosí)
	1992	3. Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica (Sinaloa)
	1992	4. Maestría en Educación Campo Formación Docente, Regional (Tlaxcala)
	1992	5. Maestría en Educación Campo Formación Docente (Zacatecas)
	1993	6. Maestría en Educación Ambiental (Baja California)
	1993	7. Maestría en Educación. Campo Educación Ambiental (DF)
	1994	8. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Chihuahua)
	1994	9. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Chihuahua)
	1994	10. Maestría en Educación. Innovación Educativa (Coahuila)
	1994	11. Maestría en Educación. Campo Práctica Educativa (Durango)
	1994	12. Maestría en Desarrollo Educativo en Procesos Curriculares (Durango)
	1994	13. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Tamaulipas)
	1995	14. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Morelos)
	1995	15. Maestría en Educación. Campo Desarrollo e Innovación (Morelos)
	1996	16. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Michoacán)
	1996	17. Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular (Michoacán)
	1996	18. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Sinaloa)
	1996	19. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Sinaloa)
	1996	20. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Sinaloa)
	1996	21. Maestría en Educación. Campo Formación Docente (Sonora)
	1996	22. Maestría en Educación Básica (Veracruz)
	1997	23. Maestría en Educación. Campo Práctica Docente (Aguascalientes)
	1997	24. Maestría en Desarrollo Educativo. Didáctica de la Lengua (DF)
	1997	25. Maestría en Desarrollo Educativo. Diversidad Sociocultural y Lingüística (DF)
	1997	26. Maestría en Desarrollo Educativo. Educación Artística (DF)
	1997	27. Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular (Coahuila)
	1997	28. Maestría en Desarrollo Educativo. La Historia y su Docencia (DF)
	1997	29. Maestría en Desarrollo Educativo. Política Educativa (DF)
	1997	30. Maestría en Desarrollo Educativo. Prácticas Curriculares (DF)
	1997	31. Maestría en Desarrollo Educativo. Ciencias Naturales (DF)
	1997	32. Maestría en Desarrollo Educativo. Educación e Informática (DF)
	1998	33. Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios Electrónicos (DF)
	1998	34. Maestría en Desarrollo Educativo. Vía Medios Electrónicos. (San Luis Potosí)
	1998	35. Maestría en Desarrollo Educativo. Vía Medios Electrónicos (Yucatán)
	1998	36. Maestría en Desarrollo Educativo. Vía Medios Electrónicos (Zacatecas)
	1999	37. Maestría en Innovación en la Escuela (Guanajuato)
<b>Jalisco / Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales</b>	1992	1. Maestría en Investigación Educativa
<b>Chihuahua / Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrados del SNT (particular)</b>	1992	1. Maestría en Desarrollo Educativo
<b>Durango / Escuela Normal del Estado</b>	1992	1. Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo
<b>Chiapas / Instituto de Posgrados en Educación</b>	1993	1. Maestría en Educación. Campo Desarrollo Educativo
<b>Chihuahua / Escuela Normal de Regualización y Especialización</b>	1993	1. Maestría en Educación y Diseño Curricular

Guanajuato / Instituto Superior de Estudios Pedagógicos	1993	1. Maestría en Educación. Práctica Educativa
Michoacán / Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación	1993	1. Maestría en Docencia de Ciencias Sociales
Veracruz / Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba	1993	1. Maestría en Educación
Morelos/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1993	1. Maestría en Investigación Educativa
Oaxaca/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1993	1. Maestría en Investigación Educativa
Chihuahua/ Centro de Investigación y Docencia	1994	1. Maestría en Educación
Durango/ Instituto de Estudios Superiores	1994	1. Maestría en Educación. Campo Currículum e Innovación
Durango/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1994	1. Maestría en Educación Preescolar
Jalisco/ Centro de Estudios de Posgrado	1994	1. Maestría en Educación con Intervención Educativa
Jalisco/ Escuela Normal Superior de Especialidades	1994	1. Maestría en Educación Especial
Tabasco/ Centro de Actualización del Magisterio	1994	1. Maestría en Educación Especial
México/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1994	1. Maestría en Investigación Educativa
Durango/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1994	1. Maestría en Investigación Educativa
Guerrero/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1994	1. Maestría en Investigación Educativa
DF/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1995	1. Maestría en Investigación Educativa
Veracruz/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1995	1. Maestría en Investigación Educativa
México/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Preescolar
Campeche/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Especial
Chiapas/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Especial
México/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Especial
Oaxaca/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Preescolar
Oaxaca/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Especial
Veracruz/ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)	1995	1. Maestría en Educación Especial
Yucatán/ Centro de Referencia	1995	1. Maestría en Educación Especial



<b>Latinoamericano para la Educación Especial (Cuba)</b>		
<b>Puebla / Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación
<b>Nuevo León / Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación Preescolar
<b>Baja California / Centro Universitario de Tijuana (particular)  Escuela Normal Superior del Estado Facultad Internacional de Ciencias de la Educación</b>	<b>1995</b> <b>1995</b> <b>1995</b> <b>1995</b> <b>1995</b> <b>1995</b>	1. Maestría en Educación 2. Maestría en Educación Especial 3. Maestría en Enseñanza de la Historia 4. Maestría en Enseñanza de la Literatura 5. Maestría en Ciencias de la Educación con term. en Investigación Educativa 6. Maestría en Desarrollo Educativo
<b>Hidalgo/ Escuela Normal Superior del Estado  Instituto Hidalguense de Educación Particular</b>	<b>1995</b> <b>1995</b> <b>1995</b>	1. Maestría en Pedagogía con especialidad en Investigación Educativa 2. Maestría en Educación con especialidad en Evaluación Educativa 3. Maestría en Metodología de la Enseñanza de la Historia
<b>Chihuahua Centro de Investigación y Docencia</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación. Campo Planificación y Administración Educativa
<b>Guerrero Escuela Normal Particular “Emperador Cuauhtémoc”</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación Básica
<b>Jalisco Escuela Superior de Educación Física</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación Física
<b>Sinaloa Escuela Normal de Sinaloa</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación Básica
<b>San Luis Potosí Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos</b>	<b>1995</b>	1. Maestría en Educación con Especialidad en Docencia
<b>San Luis Potosí Centro de Estudios Pedagógicos y Educativos</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación con esp. en Des. de Habilidades del Pensamiento
<b>Michoacán Escuela Normal Superior del Estado  Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación Básica y Media  2. Maestría en Pedagogía
<b>Aguascalientes/ Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “José Santos Valdés”</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación. Práctica Docente
<b>Sinaloa Escuela Normal de Especialización</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación Especial
<b>Quintana Roo/ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Cuba)</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación
<b>Veracruz/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba) y el</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación Preescolar

<b>Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba</b>		
<b>Sinaloa/ Escuela Normal de Sinaloa</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Administración Educativa
<b>San Luis Potosí Centro de Estudios Pedagógicos y Educativos</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Educación con esp. en Des. de Habilidades del Pensamiento
<b>Veracruz/Centro de Estudios Superiores A.C.</b>	<b>1996</b>	1. Maestría en Necesidades Educativas Especiales
<b>Puebla/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Investigación Educativa
<b>Zacatecas/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba)</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Investigación Educativa
<b>México/ Escuela Normal Superior del Estado</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Física, Química y Biología
<b>Oaxaca / Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Educación
<b>Guanajuato/ Centro Universitario y Pedagógico Instituto Americano</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Pedagogía
<b>Escuela Normal Superior Oficial</b>	<b>1997</b>	2. Maestría en Pedagogía
<b>Michoacán / Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Ciencias de la Educación con term. en Investigación Educativa
<b>Baja California / Escuela normal Nocturna del Estado</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Educación Especial
<b>Chiapas / Instituto de Posgrados en Educación</b>	<b>1997</b> <b>1997</b>	1. Maestría en Planeación Educativa 2. Maestría en Educación Ambiental
<b>Hidalgo / Instituto Hidalguense de Educación Particular</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Educación Tecnológica
<b>Sinaloa / Escuela Normal de Sinaloa</b>	<b>1997</b>	1. Maestría en Informática Educativa
<b>Guanajuato / Escuela Normal Superior Oficial de Ganajuato</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación. Práctica Educativa
<b>Guerrero / Escuela Normal Particular “Jaime Torres Bodet”</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación Física
<b>Hidalgo / Instituto Hidalguense de Educación Particular</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación Básica
<b>Puebla / Instituto Multidisciplinario de Especialización en Puebla AC</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación Básica
<b>Sonora / Escuela Normal Superior de Hermosillo</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación Especial
<b>Tlaxcala / Escuela de Educación Física “Revolución Mexicana”</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Educación Física
<b>Veracruz / Benemerita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen”</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en la Formación de Profesores de Educación Básica
<b>Guanajuato / Complejo Educativo “Ignacio Allende” AC</b>	<b>1998</b>	1. Maestría en Pedagogía

Baja California / Escuela Normal Superior del Estado	1999	1. Maestría en Ciencias de la Educación, terminales en Gestión y Docencia de la Educación Básica
Guanajuato / Instituto de la Educación Superior "José Vasconcelos" (particular)	1999	1. Maestría en Ciencias de la Actividad Física
San Luis Potosí / Escuela Normal Superior del Estado	1999	1. Maestría en Educación, con especialidad en preescolar, primaria o especial
Secretaría de Educación del Gobierno del estado	1999	2. Maestría en Educación Básica
Zacatecas / Instituto de Estudios y Servicios Educativos AC- Escuela Superior de Pedagogía	1999	1. Maestría en Educación, campo Práctica Educativa
Centro de Actualización del Magisterio	1999	2. Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo
Puebla / Escuela Normal Superior	1999	1. Maestría en Investigación para la Acción Educativa
DF/ Benemerita Escuela Nacional de Maestros	2000	1. Maestría en Educación
DF/ Escuela Normal Superior de México	2000	1. Maestría en Educación, Campo Educación Secundaria
DF/ Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	2000	1. Maestría en Educación Preescolar
DF/ Escuela Normal de Especialización	2000	1. Maestría en Educación Especial
DF/ Escuela Superior de Educación Física	2000	1. Maestría en Educación Física
Guanajuato Instituto Superior de Estudios Pedagógicos	2000	1. Maestría en Gestión y Administración de Procesos Educativos
Instituto Pedagógico de estudios de Posgrado	2000	2. Maestría en Administración Organizacional y Desarrollo Educativo
Morelos Escuela Particular Normal Superior "Licenciado Benito Juárez"	2000	1. Maestría en Educación con Especialidad en Administración Educativa
Tabasco/ Centro de Actualización del Magisterio	2000	1. Maestría en Docencia
Zacatecas/ Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	2000	1. Maestría en Didácticas de la educación Básica

Fuente: Maya Álfaro, C. Olga (2007) "Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores", Tesis doctoral, UPN-Ajusco.

**CUADRO 30**

ÁREA TEMÁTICA DE LAS TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ISCEEM,  
POR PERIODOS, 1988-2008

ÁREA TEMÁTICA	MAESTRÍA				DOCTORADO	TOTAL
	1988-1997	1998-2000	2001-2008	SUB-TOTAL	2004-2008	
Didáctica y medios	1	2	32	35	3	38
Política	1	1	9	11	2	13
Sujeto y formación	8	2	49	59	4	63
Historia	2	3	9	14	3	17
Procesos y prácticas	5	4	53	62	6	68
Filosofía y teoría	1	5	6	12	1	13
Cultura y sociedad	1	2	32	35	3	38
Aprendizaje y desarrollo	0	2	13	15	1	16
Investigación	0	1	2	3	0	3
Currículum	0	0	6	6	2	8
Economía y Sociedad	0	0	7	7	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>218</b>	<b>259</b>	<b>26</b>	<b>285</b>

**CUADRO 31**

SUBSISTEMA ESCOLAR DE LAS TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ISCEEM  
POR PERIODOS,  
1988-2008

SUBSISTEMA ESCOLAR	MAESTRÍA				DOCTORADO	TOTAL
	1988-1997	1998-2000	2001-2008	SUB-TOTAL	2004-2008	
Adultos	0	0	4	4	0	4
Capacitación	0	1	6	7	0	7
Especial	0	0	4	4	0	4
Indígena	3	0	2	5	0	5
Tecnológico	1	1	5	7	3	10
General	15	20	197	232	23	255
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>218</b>	<b>259</b>	<b>26</b>	<b>285</b>

**CUADRO 32**  
 NIVEL ESCOLAR DE LAS TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ISCEEM  
 POR PERIODOS, 1988-2008

NIVEL ESCOLAR	MAESTRÍA				DOCTORADO	TOTAL
	1988-1997	1998-2000	2001-2008	SUB-TOTAL	2004-2008	
Preescolar	3	0	13	16	1	17
Primaria	3	6	67	76	6	82
Secundaria	1	6	25	32	5	37
Media	0	1	27	28	5	33
Superior	1	1	3	5	3	8
Posgrado	1	1	2	4	0	4
Educación normal	5	3	37	45	4	49
Ninguno en especial	5	4	44	53	1	54
UPN	0	0	0	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>218</b>	<b>259</b>	<b>26</b>	<b>285</b>

**CUADRO 33**  
 SUJETO DE ANÁLISIS DE LAS TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ISCEEM  
 POR PERIODOS, 1988-2008

SUJETO DE ANÁLISIS	MAESTRÍA				DOCTORADO	TOTAL
	1988-1997	1998-2000	2001-2008	SUB-TOTAL	2004-2008	
alumno	7	14	91	112	7	119
docente	5	3	76	84	9	93
Alumno/docente	1	1	7	9	6	15
investigador	0	1	2	3	0	3
Otro sujeto	6	3	42	51	4	55
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>218</b>	<b>259</b>	<b>26</b>	<b>285</b>

**CUADRO 34**  
 CONTEXTO DE LAS TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL ISCEEM  
 POR PERIODOS, 1988-2008

CONTEXTO	MAESTRÍA				DOCTORADO	TOTAL
	1988-1997	1998-2000	2001-2008	SUB-TOTAL	2004-2008	
aula	1	7	44	52	2	54
escuela	8	6	56	70	4	74
Aula/escuela	0	0	5	5	3	8
Institución	0	0	5	5	0	5
Sistema	4	5	75	84	14	98
comunidad	3	2	24	29	2	31
Sistema/comunidad	0	1	1	2	0	2
Sin contexto	3	1	8	12	1	13
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>218</b>	<b>259</b>	<b>26</b>	<b>285</b>

**CUADRO 35**  
 PLANTA DOCENTE DEL ISCEEM, NIVEL DE ESTUDIOS  
 POR PERIODOS, 1986-2008

SUBSISTEMA ESCOLAR	1986	1997	2000	2006
Licenciatura	7	2	2	1
Estudios maestría	9	45	43	12
Maestría	4	29	34	38
Estudios doctorado	0	0	2	22
Doctorado	0	2	3	8
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>79</b>	<b>85</b>	<b>81</b>

Fuente: Zarur, 1987 y Mejía, 2006

**CUADRO 36**  
**MATRÍCULA Y GRADUADOS DEL DOCTORADO 2002-2008**

GENERACIÓN	MATRÍCULA	GRADUADOS	UBICACIÓN LABORAL
2002-2004	16 (13 becados por el EdoMex, 2 externos y uno de SEIEM)	9	ISCEEM (5) Normal Sup. (2) UPN (1)
2004-2006	20 (17 becados por el Edomex y 3 de SEIEM)	16	Normales (7) Ins. Tec. Tol. (1) Administraci (4) Preescolar (1)
2006-2008	20 (19 becados por el Edomex y 1 de SEIEM)	1	Primaria (1) Secundaria (3) Preparatoria (1)
TOTAL	26	26	26

**CUADRO 37. Directores de tesis y su lugar de preparación**

NOMBRE DEL DIRECTOR	FORMACIÓN DEL DIRECTOR	AÑOS DE EXAMEN	TOTAL DE TESIS DIRIGIDAS
1. Elisa Bertha Velázquez	Grado maestría: UNAM Grado doctorado: UNAM	2004, 2008	2
2. Liberio Victorino	Grado maestría: UNAM Grado doctorado: UNAM	2004, 2006	2
3. Félix Hoyo	Grado maestría:----- Grado doctorado: Univ. de París	2007(2)	2
4. Ignacio Rojas C.	Grado maestría: ILCE Grado doctorado: Univ. A. del Edo. Méx.	2005, 2008	2
5. Eréndira Valdez	Grado maestría: Esc. Normal Sup. de México Grado doctorado: Esc. Normal Sup. de México	2005,2007	2
6. Luz Elena Galván	Grado maestría: UIA Grado doctorado: UIA	2005, 2006	2
7. M. Rigo Limini	Grado maestría: ----- Grado doctorado: Univ. de Barcelona	2005	1
8. Ana Hirsch	Grado maestría: UNAM Grado doctorado:UNAM	2005	1
9. Prudenciano Moreno	Grado maestría: UNAM Grado doctorado: UNAM	2006	1
10. Margarita Noriega	Grado maestría: DIE Grado doctorado: Univ. A. Aguascalientes	2006	1
11. Tomás Martínez	Grado maestría: UIA Grado doctorado: UIA	2006	1
12. Isaías Álvarez	Grado maestría: ----- Grado doctorado: Univ. de Harvard	2006	1
13. Belinda Arteaga	Grado maestría: UPN Grado doctorado: UAM	2006	1
14. F. García Córdoba	Grado maestría: Cinvestav Grado doctorado: Univ. Autónoma de Madrid	2007	1
15. Juan J. Velasco	Grado maestría: Univ. A. del Edo. Méx. Grado doctorado: UIA	2007	1
16. Beatriz Calvo	Grado maestría: UIA Grado doctorado: UIA	2008	1
17. Raúl Calixto	Grado maestría: UNAM Grado doctorado: Esc. Normal Sup. de México	2007	1
18. Javier Loredo	Grado maestría: Univ. René Descartes, París Grado doctorado: Univ. René Descartes, París	2008	1
19. Laura Mercado	Grado maestría: UNAM Grado doctorado: UAM	2008	1
20. Antonio Rivera (invitado)	Grado maestría: (invitado) Grado doctorado:	2008	1
	TOTAL		26



**CUADRO 38**

NIVEL EDUCATIVO, ÁREA TEMÁTICA Y REFERENTES TEÓRICOS DE LAS TESIS DE DOCTORADO 2004-2008,  
POR DIRECTORES DE LAS TESIS REALIZADAS DE 2004-2008

DIRECTOR	AÑO DEL EXAMEN	NIVEL EDUCAT.	ÁREA TEMÁTICA	REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS
20	2008	Media superior	Proceso y práctica	Geertz, Calvo, Taylor y Boden, Ericson, Coll, Schonfeld, Waldegg, Rigo, Alarcón, Bruner, Preisser, Vila y Callejo, Guzmán, Porland, Gardner, Thomson, Rivera
19	2008	Secundaria	Didácticas y medios	Ávila, Aznar, Bailey, Beaumont, Becker, Calvo, Coll, Cook, Corder, Chomsky, Delamont, Da Silva, Erickson, Levinson, Monereo, Quiroz R., Selinker, Woods
18	2008	Secundaria	Proceso y práctica	Moscovici, Piaget, Vigotsky, Quiroz R., Calvo, Coll, Gimeno Sacristán, Guemes, Jodelet, Lozano, Piña, Schön, Woods, Abric, González M., Zapien, Mneses Morales, Fernández L.
17	2007	Secundaria	Didáctica y Medios	Baena Paz, Martínez Migelez, Feuerstein, Prieto Castillo, Barbero, Keasley, Zapata Ros, Fainholc, Vigotsky, Coll, Molina Avilés, Abrego, Nisbet y Shucksmith, Rommetveit, Arnaut
16	2008	Secundaria	Cultura y Sociedad	Bourdieu, Calvo, Gramsci, Descartes, Wittrock, Kant, Hegel, Villoro, Tolumin, Villegas, Morales, Gimeno Sacristán, Hargraves, Escudero, Del Val, Piaget, Casanova, Lechner, Marrero, Bachelard, Gleasser
15	2007	Normal	Sujeto y Formación	Santos, Bataloso, Mateos, Aznar, Coll, Gimeno Sacristán, Casanova, Díaz Barriga, Calvo, Reid, Herman, Boncecchio y Magión, Airasian, Quezada, Czarny, Cook y Reichardt, Saavedra, Atilano
14	2007	Sin nivel	Proceso y práctica	Osgood, Balcazar, Alterman, Cruz de Díaz, Flogino, López, Gurrola, Ayala Vázquez, West y Farrington, Robins, Delgadillo, Heidegger
13	2006	Primaria	Historia	Negroponte, Febvre, Carr, Ferro, González, Orozco Gómez, Arteaga
12	2006	Media Superior	Didáctica y medios	Ducoing, Ornelas, Pérez Arenas, Muñoz Izquierdo, Municio, Marchesi y Martín, Álvarez, Álvarez-Tostado, Bazant y García Camacho, Cruz, Castello, Schmelkes,

				Bruner, Ausubel y Novak, Delors, Gardner, Subirats
11	2006	Media Superior	Educación y Sociedad	Von Neuman, Morgenstern, Nach, Aumann, Schelling, Binmore, García C., Sobo, Sachs, Milos, Martínez Fernández, Morín, Velasco Gómez, Subir
10	2006	Primaria	Política	Murillo Torrecilla, Mac Millán y Schumacher, Briones, Quiroz, Calvo, Poicaré, Tapia G., González Pérez, Ibarra Colado, Morín, Noriega Chávez, Piña Osorio, Ayala Rubio, Bell, Certeza, Bertely, Rockwell, Watson y Nova, Woodland, Zullan y Hargraves, Silverman, Clegg, Frost, Turner, Morgan, Wright, Maclaren, Sandoval Flores, Victorino, Schmelkes, Santos Guerra, Clark y Peterson
9	2006	Superior Tecnológico	Economía y Sociedad	Shultz, Navarro, Fresán, Valenti y Varela, González, Giddens, Shepard, Luhmann y Shorr, Gramsci,
8	2005	Normal	Sujeto y Formación	Delors, Touraine, Barcea, Guerrero, Latapí, Bermudez, Benéton, Ibarra Colado, Mesén y Chavaría, Escámes, Fierro y Carbajal, Ortega y Gil, Puig, Kolberg, Piaget
7	2005	Secundaria	Procesos y práctica	Gardner, Goleman, Binet, Checkley, Delors, Delval, Feurstein, Gelb, Piaget, Sternberg, Usubel, Adler, Seas.
6	2005	Sin nivel	Historia	Salas García, Ramos García, Ariona, Barragán, Certeza, Camacho Sandoval, Vaughan, López, Quintanilla, Civera, Montes de Oca, Alfonseca, Serrano Sánchez, Arredondo, Lerner, Tuñón, Viñao, Iggers, Casanova, Galván, Genovesi, Aceves Lozano, Cariño de Oliveira, De la Peña, Rodríguez Álvarez, Camarena, Jaiven, Guevara Niebla, Lamas, Ramos Escandón, Castellanos, Muñiz, Dussel, De Certau, Foucault, Lagarde, Bourdieu, Mouss.
	2006	Media Superior	Historia	
5	2005	Media Superior	Procesos y Prácticas	Sierpinska, Barabartablo, Brousseau, Carr y Kemis, Chevallar, De Certau, Habermas, Kilpatrich, Puig, Quebedo,
	2007	Media Superior	Proceso y Práctica	Freudenthal, Booth, Matz, Wagner, Kieran, Vergnaud, Bell, Davidou, Sánchez Velázquez, Street, Werscht, Gimeno Sacristán, Rockwell, Musgrave, Ezpeleta, Fernández Pérez, Cobb y Wood, Gómez Chacón, Golding, Mandler, Scherer, Mascolo, Nemes, Schöngiman, Malmivuori, Romberg,

				Legorreta
4	2005	Normal	Procesos y prácticas	Habermas, Arriarán, Ricoeur, Bonals, Weber, Broncano, Yurén, Weiss, Beuchot, Zamora, Rojas Crotte, Arteaga, Ducoing, Gadamer, Putnam, Olivé, Barnes, Pereda, hare, Elster, García Millán, Moreno M., Bunge,
	2008	Normal	Procesos y prácticas	Adorno, Horkheimer, Ritzer, Muguerza, Cerezo, Garía Morente, Buck-morss, Sánchez, Honoré, Coll, Giddens, Calvo,
3	2007	Primaria	Procesos y Prácticas	Bourdieu, Larrosa, Gadamer, Ricoeur, Certeza Bertely, Woods, Chartier, Calvo, Malinowski, Nietzsche, Foucault, Kant, Heidegger, Zemelman, Vlázquez M. Conelly y Calandini, Argüelles, Martínez Migélez,
	2006	Superior	Procesos y Prácticas	Gardner, Primero Rivas, Kosik, Covarrubias, Bourdieu, Giraldo, Ausubel, Larrosa, Freire, Pardiñas, Alonso Tejeda, Comte, Habermas, Canto Ramírez, Bartomeu Ferrando.
2	2004	Primaria	Filosofía y Teoría	Morín, Victorino, Lukman, Wallerstein, Saldaña, Kuhn, Pérez Ransanz, Piaget, Trabulse, Pérez Tamayo, Moreno, Derrida, Chalmers, López Cerezo, Boaventura, Bacon, Martínez Rizo, Hume, Arriarán, Horkheimer, Hinkelamert, Habermas, Nicole, Luck, Bachelard, Olivé, Velázquez, Nagel, Muguerza, Zemelman, Dreyfus, Aranda, González Casanova, Levinas, Saladino, Imbernon, Medina y Kwiatkowska, Torres, Lara, Pacey, Giroux, Césarman. /Rivera, García Maines, Meneses Morales, Solana, Brading, Schara, Latapi, Saldívar, Victorino, Guadarrama y Lara, Ornelas, Montes de Oca y Beltrán, Martínez y Hernández, Gómez Granillo, Bloch
	2006	Primaria	Filosofía y Teoría	
1	2004	Normal	Sujeto y Formación	Castoriadis, Durán, Beriain, Shutz, Ericson, Maffesoli, Bachelard, Morín, Eliade, Kuhn, Freud, Garagaitza, Ricoeur, Foucault, Falcon Jung, Deveraux, Eliade, Erdheim, Gadamer, Barragán, Beltrán, Bagú, Durand, Pomies, Álvarez, Prieto, Heidegger, Welfsong
	2008	Preescolar	Aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia con datos del Centro de Documentación y Biblioteca del ISCEEM



## ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS



## ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

CUADRO, FIGURA	PÁG.
<b>Figura 1</b> Posgrados dirigidos a los profesores de educación básica	17
<b>Cuadro 1</b> Categorías de análisis y referentes empíricos	18
<b>Cuadro 2</b> Maestrías para normalistas 1977-1982	74
<b>Cuadro 3</b> Maestrías para normalistas 1983-1991	80
<b>Cuadro 4</b> Productos de investigación educativa en el Estado de México	112
<b>Cuadro 5</b> Momentos y orientaciones del ISCEEM	130
<b>Cuadro 6</b> Cantidad de tesis de egresados del ISCEEM, 1988-2008	145
<b>Cuadro 7</b> Inscripción y titulados. Maestrías 1984-1986	164
<b>Cuadro 8</b> Matrícula y obtención de grado 1984-1997. En sede, divisiones y extensiones	170
<b>Cuadro 9</b> Matrícula y obtención de grado 1996-2000. En sede, divisiones y extensiones	177
<b>Cuadro 10</b> Docentes del ISCEEM que en 2005 estudiaban en algún programa de doctorado	190
<b>Cuadro 11</b> 26 tesis de doctorado, 2004-2008. Por área temática	198
<b>Cuadro 12</b> Lugares de trabajo de los estudiantes del Doctorado del ISCEEM	204
<b>Cuadro 13</b> Serie: Cuadernos ISCEEM	214
<b>Cuadro 14</b> Serie: Documentos ISCEEM	215
<b>Cuadro 15</b> Serie: La Educación en los Informes de Gobierno	215
<b>Cuadro 16</b> Serie: Avances de Investigación	216
<b>Cuadro 17</b> Libros publicados por el ISCEEM 1985-1997	216
<b>Cuadro 18</b> Investigadores del ISCEEM: ponentes y dictaminadores en los congresos nacionales de Investigación Educativa	218
<b>Cuadro 19</b> Referentes teórico metodológicos de las tesis de maestría 1988-1997	220
<b>Cuadro 20</b> Artículos en la revista <i>Tiempo de Educar</i> , 1999-2000	221

<b>Cuadro 21</b> Libros coeditados individuales 1998-2000	222
<b>Cuadro 22</b> Libros coeditados colectivos 1998-2000	222
<b>Cuadro 23</b> Referentes teórico-metodológicos de las tesis de maestría, 1998-2000	224
<b>Cuadro 24</b> Libros colectivos 2001-2008	225
<b>Cuadro 25</b> Libros individuales 2001-2008	225
<b>Cuadro 26</b> Artículos en la revista <i>Tiempo de Educar</i> 2001-2008	226
<b>Cuadro 27</b> Principales directores de tesis	228
<b>Cuadro 28</b> Referentes teórico-metodológicos de las tesis de maestría 2001-2008	229
<b>Figura 2</b> Producción de tesis ISCEEM 1981-2008	241
<b>Cuadro 29</b> Maestrías para normalistas 1992-2000	271- 275
<b>Cuadro 30</b> Área temática de las tesis de maestría 1988-2008	276
<b>Cuadro 31</b> Subsistema escolar de las tesis de maestría y doctorado, 1988-2008	276
<b>Cuadro 32</b> Nivel escolar de las tesis de maestría y doctorado, 1988-2008	277
<b>Cuadro 33</b> Sujetos de análisis de las tesis de maestría y doctorado, 1988-2008	277
<b>Cuadro 34</b> Contexto de las tesis de maestría y doctorado, 1988-2008	278
<b>Cuadro 35</b> Planta docente, según nivel de estudios por periodos, 1986-2006	278
<b>Cuadro 36</b> Matrícula y graduados del Doctorado del ISCEEM, 2004-2008	279
<b>Cuadro 37</b> Doctorado en Ciencias de la Educación. Directores y su lugar de preparación	280
<b>Cuadro 38</b> Tesis del Doctorado, 2004-2008. Área temática, nivel y referentes teórico-metodológicos	281- 283