

# Orígenes de los posgrados en educación en México: entre la formación de docentes y la profesionalización del magisterio

## *Origins of postgraduates in education in Mexico: between teacher training and the professionalization of the teaching profession*

**David Pérez Arenas**

 <https://orcid.org/0000-0001-5653-0332>

ISCEEM, México, Nextlalpan

david.perez@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 23 de mayo de 2023

### ABSTRACT

The article exposes the controversies that arose with the emergence of postgraduate studies in education, both in the national educational system and in the particular one of the state of Mexico, in two different periods of the 20th century, with similarities in the type of institutions and purposes of the programs; but differences, in the meaning given to the training of teachers at different levels and in the professionalization processes that guided the origin and development of the programs of two pioneering postgraduate institutions for the Mexican teaching professions: the Higher Instituto of Sciences of Education and the Superior Normal School of the State of Mexico. The analysis also allows us to understand the debates and tensions that postgraduates in education courses currently face; likewise, measure the changes that have occurred in these programs.

**Keywords:** Postgraduate Education, Professionalization, Academic Training, Research, Teaching.

### RESUMEN

El artículo expone las polémicas que se dieron con el surgimiento de los estudios de posgrado en educación, tanto en el sistema educativo nacional como en el particular del Estado de México, en dos épocas diferentes del siglo XX, con similitudes en el tipo de instituciones y propósitos de los programas; pero diferencias, en los sentidos otorgados a la formación de los docentes en sus diferentes niveles y en los procesos de profesionalización que orientaron el origen y desarrollo de los programas de dos instituciones pioneras en los posgrados para al magisterio mexiquense: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela Normal Superior del Estado de México. El análisis permite comprender a su vez los debates y las tensiones que enfrentan en la actualidad los posgrados en educación; asimismo, dimensionar los cambios que se han dado en los últimos años en estos programas.

**Palabras clave:** posgrados en educación, profesionalización, formación académica, investigación, magisterio.

## INTRODUCCIÓN

¿Qué relación existe entre el origen de los posgrados en educación del sistema educativo nacional, el subsistema estatal mexiquense y el centenario de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)? De manera directa, ninguna; ya que los primeros tienen sus orígenes en 1911, a principios de la segunda década del siglo XX, y los dependientes del subsistema educativo estatal mexiquense hasta 1981; sin embargo, en la década previa a la creación de la SEP se generaron polémicas entre las instituciones que deberían impartir los posgrados y el tipo de orientación de su formación, mismas que persisten y son objeto de debate en la actualidad, aquí radica la importancia de este artículo. Por otro lado, existe así un paralelismo sintáctico que relaciona el origen de los posgrados en estos dos tiempos y espacios, con la formación de docentes del nivel medio y superior, y con los procesos de profesionalización del magisterio; solo que los contextos en que éstos se dieron difieren en varios sentidos.

El propósito de este artículo es dar cuenta de las similitudes, diferencias y polémicas identificadas en el origen de los posgrados en dos contextos diferentes, antes de la desestructuración de su identidad social.

En un primer momento se muestran los orígenes de las polémicas en relación con los tres sentidos con los que tradicionalmente se han asociado a los posgrados en educación: la enseñanza, la investigación y la profesionalización para que se identifiquen los que predominaron en los primeros programas promovidos en el sistema educativo nacional y en particular el del Estado de México.

En el plano nacional la primera polémica se dio en función de quién debería hacerse cargo de impartir los estudios de posgrado dirigidos a la formación de docentes de educación media, si la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes o la Universidad Nacional. Lo que años después se tradujo en una nueva pugna entre la Escuela Normal Superior (ENS) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) que trajo como consecuencia ciertos debates con respecto a las orientaciones de los programas ofrecidos por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), ambas tenían el propósito de apoyar los procesos de profesionalización del magisterio de la entidad, los primeros con una orientación hacia la investigación, y los segundos hacia la práctica profesional.

Entre las polémicas en relación con las instituciones y los programas de posgrado subyace otro tipo de problemas asociado con los proyectos de formación y con los debates en torno a la constitución del campo u objeto de estudio de las maestrías y disciplinas en que se sustentan, como la pedagogía y las ciencias de la educación; así como la disociación de los saberes pedagógicos y disciplinarios e instituciones que los impartían, que con el tiempo llegan a ser antagónicas entre sí.

Finalmente, en este artículo se pondrá especial atención al análisis del origen de dos de las instituciones pioneras de los posgrados en educación para el magisterio del Estado de México, el ISCEEM y la ENSEM, creadas en el modelo educativo desarrollista, previo a las políticas educativas modernizadoras que a partir de los años noventa dislocan la estructura de la identidad social de los posgrados, a través del crecimiento, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización, elementos que configuran el nuevo contorno de los estudios de posgrado, la comercialización de la educación (Pérez-Arenas, 2007), etapa que requiere una atención especial y ser analizada en otro espacio.

## ANTECEDENTES DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Una de las polémicas que más ha estado presente en los estudios de posgrado se deriva de las dos tradiciones con las que se asocia su origen, la del medioevo, con los títulos de *magister* (antecedentes de los *master*) que se otorgaban a quienes iban a ocuparse de la enseñanza; y la de la modernidad o alemana, que se vinculaba con la investigación científica, promovida a través de los doctorados en Filosofía o los denominados *PhD*, cuya premisa era la incorporación de la ciencia como una actividad fundamental de las universidades, que a su vez tendría que combinarse con la enseñanza; en efecto, dicho planteamiento ha sido considerado como los

antecedentes de los académicos; es decir, hacer de estas tareas un modo de vida profesionalizado (Barona, 2000).

Después, con los posgrados estadounidenses preocupados por ofrecer una formación profesional, empezó a surgir otro debate, enfocado a si este tipo de estudios debería ocuparse de la producción del conocimiento científico, sin importar la utilidad, o bien si éstos tendrían que orientarse hacia la profesionalización de los egresados de los diferentes campos disciplinarios. A partir de entonces, se pueden reconocer tres orientaciones o puntos nodales en los orígenes de los posgrados: hacia la enseñanza, hacia la investigación y hacia la profesionalización, mismas que han incidido en la conformación de la identidad social de los estudios de posgrado, a partir de sus antecedentes, en la primera década del siglo XX, etapa en la que empezaron a adquirir mayor presencia e importancia en México hacia los años ochenta del mismo siglo.

Entre los autores que ubican los antecedentes de los posgrados en educación en la primera década del siglo XX están Castrejón (1982), Aguirre Lora (1991) y Arredondo *et al.* (1997); los asocian con la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), creada por Justo Sierra y Ezequiel Chávez, personajes que definen una propuesta de profesionalización para la docencia de la educación media y superior, a partir del desarrollo metódico de investigaciones científicas orientadas a perfeccionar los conocimientos humanos y a formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales; todo esto:

en medio de la pugna entre la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y la Universidad Nacional de México, para lograr la hegemonía en relación con la formación de profesores, particularmente referida a la educación básica, por un lado, y por otro, al nivel medio y superior (Aguirre, 1991: 68).

Corresponde a Chávez ser el principal promotor de la inclusión de los estudios de pedagogía en la universidad, a través de la ENAE, con base en el modelo de la Escuela Normal Superior Francesa. Es a partir de 1916 cuando queda incluida en su Plan General, que define los estudios de especialización para la formación de profesores, como una de sus cuatro líneas de acción; sus estudios estarían orientados al desarrollo de trabajos de investigación y de alta docencia, dividiéndose en tres secciones: Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, y Humanidades, dentro de los cuales se ubicarán las Ciencias Filosóficas y de la Educación. Fue así como en el Plan General de 1916, la ENAE quedó facultada para otorgar los siguientes grados de especialización para la formación de profesores:

1. Profesor académico: se estableció un primer nivel, correspondiente a dos años de estudio de una asignatura, después de lo cual se otorgaría un diploma de capacitación para ejercer la cátedra de que se tratara.
2. *Profesor universitario: se conferiría este grado a las personas que hubieran cursado tres años los estudios de especialización para cuatro asignaturas, correspondientes o no a una misma subsección.*
3. *Maestro universitario: después de haber obtenido el grado anterior se podría optar por el de maestro universitario acreditando los cursos respectivos en tres materias más, con una duración de dos años.*
4. *Doctor universitario: se podría optar con sólo haber alcanzado el grado de profesor universitario, y la especialización con una duración de tres años habría de lograrse en cinco disciplinas (Ducoing, 1990: 137-138).*

De acuerdo con la autora la reglamentación anterior no contempla título alguno de maestría o doctorado; sin embargo, era la escuela que en ese tiempo concentraba al grupo más preparado, selecto y culto de la sociedad mexicana.

La formación que ofrecía esta escuela atendía tanto la adquisición del saber disciplinario que la materia y nivel educativo en cuestión demandaban del profesor, como del pedagógico; se impartía la materia de Ciencia y Arte de la Educación durante tres años, trabajando contenidos referidos a la filosofía, organización, administración e historia de la educación, así como a la técnica de la enseñanza a través de las didácticas generales y especiales. Es así como la formación docente, en sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con la especialización en un área del saber disciplinario y la formación pedagógica.

La disociación entre estos dos campos se dio con la reestructuración de la ENAE, derivada de la escasez de recursos económicos; así que, se elaboraron dos propuestas diferentes, una de la Universidad Nacional a cargo de Ezequiel Chávez, y otra de la ya entonces Secretaría de Educación Pública al mando de Vasconcelos. La propuesta original de Chávez procuraba orientar a todas las especialidades, excepto la de filosofía y medicina, hacia la formación de

profesores; mientras que la de Vasconcelos ubicaba la formación de profesores únicamente en la sección de estudios pedagógicos, suprimiéndolos de todas las especialidades, con excepción de los propiamente educativos.

La agudización de los conflictos entre la SEP y la Universidad Nacional dio como resultado que en 1924 se impusiera la propuesta de Vasconcelos, expresada con las nuevas dependencias en que se disuelve la Escuela Nacional de Altos Estudios: la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), y la Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior; la primera, concedería los grados de agregado, maestro y doctor, que en el documento inédito, de acuerdo con Ducoing (1990), el término de agregado se encuentra tachado y sustituido por el de licenciado, que más adelante cambia por el de profesor universitario.

La Escuela de Graduados por su parte establecía como objetivo la formación de peritos o especialistas en cuestiones prácticas de importancia social, aunque no se señalaban las especialidades. “En relación con la Escuela Normal Superior, se reforzó su naturaleza como institución destinada a la formación de profesores de enseñanza secundaria, preparatoria y normal y, por lo tanto, al estudio sistematizado de la problemática educativa” (Ducoing, 1990: 181).

Inicialmente la FFYL y la ENS superaron la disposición de Vasconcelos de separar los dos tipos de saberes (disciplinarios y pedagógicos), concediéndose el grado de profesor universitario a través de ambas instituciones; pero, señala Aguirre Lora (1991) que el saber disciplinario se delegó a la FFYL, y el pedagógico a la ENS. “En este hecho se perfila la generalizada disociación entre el <<qué enseñar>> y el <<cómo enseñar>>, que se encuentra en la base de los diversos programas de formación docente a partir de la década de los setenta” (Aguirre, 1991: 68).

La ENS inició una nueva etapa en 1929, con la autonomía que adquirió al separarse formalmente de la FFYL, quedando como dos instancias independientes administrativa y académicamente, aunque dependientes de la Universidad Nacional, que también iniciaba su autonomía de la SEP. Uno de los cambios más significativos que sufrió en esta etapa la ENS fue señalar como antecedente para su ingreso haber concluido una licenciatura, al tiempo que continuó ofreciendo los grados de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación con seis diferentes especialidades: 1) profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; 2) profesor de escuelas primarias; 3) inspector de escuelas; 4) director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural; 5) trabajadora social, y 6) directora o inspectora de Kindergarten.

Más adelante, la ENS sustituyó el requisito de la licenciatura por el bachillerato o la normal elemental para ingresar y continuar ofreciendo el grado de maestro, lo cual se convirtió en un foco de críticas y debates; no obstante, logró estabilizar sus planes de estudio y consolidarse frente a la FFYL, cuya matrícula en algunos casos representaba tan sólo el cincuenta por ciento o menos de la primera. Finalmente desapareció del ámbito universitario en 1934, sin conocerse de manera precisa las razones que llevaron a tal decisión, simplemente los cursos que en ésta se impartían aparecieron identificados en la llamada sección de Ciencias de la Educación de la nueva Facultad de Filosofía y Bellas Artes, que continuó formando profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales, pero ya no a través de la maestría en Ciencias de la Educación.

Uno de los pocos documentos donde se manifestó la inconformidad de que los estudios que impartía la ENS, aún dependiente de la Universidad, pasaran a otra dependencia justo en el momento en que empezaba a conformar su autonomía fue el suscrito por Chávez en 1933, quien prevenía del peligro que representaba en función de dos sentidos. El primero, la separación entre las que hasta el momento habían representado dos grandes fuerzas propulsoras de la educación y el progreso: universitarios y normalistas, que podían llegar no sólo a disgregarse, desconocerse y a no entenderse, sino a volverse antagónicas entre sí. El segundo, la pérdida del espacio que hasta entonces había representado la universidad para la formación de los maestros, como una alternativa en la que el Estado desde el poder ejecutivo y sus dependencias les ofrecía, ante lo cual se establecía el dilema de si la educación:

Debe ser la que la conciencia de hombres de pensamiento autónomo proponga a todo el mundo, especialmente a los maestros, o la que el Estado de poder cada vez más universal y avasallador, les imponga [...] Juzgo, pues, que éste debe limitarse, como hasta aquí, a impartir las enseñanzas fundamentales necesarias para formar a los maestros primarios, y aceptar que una institución autónoma e independiente, como la Universidad de México, colabore en la obra del perfeccionamiento educativo del magisterio mexicano (Ducoing, 1990: 221-222).

Con toda esta defensa, la SEP empezó a impartir cursos orientados a los profesores de educación media, a través del Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria en 1936, que más tarde se convirtió en la nueva Escuela Normal Superior. Al desaparecer la antigua ENS de la Universidad Nacional, las maestrías que se impartían para la formación de profesores de primaria, secundaria, preparatoria y normal, así como de administradores de la educación quedaron a cargo del nuevo Departamento de Ciencias de la Educación dependiente de la FFYL, sólo que ahora las especializaciones se orientaban hacia las escuelas secundarias, preparatorias y normales. Entonces fue necesaria la elaboración de un nuevo plan de estudios, que establecía como requisito para obtener el grado de maestro en Ciencias de la Educación el haber cubierto previamente el grado de maestro en la especialidad correspondiente.

Es en 1954 cuando la maestría quedó orientada sólo a la formación de profesores, lo que originó un decremento notable de su matrícula. Durante este tiempo se agregaron otros requisitos para obtener el grado de maestro: además de haber cursado las asignaturas correspondientes, se demandó la realización de prácticas y la elaboración de un trabajo de investigación.

Durante este período se lograron afinar también los objetivos de la FFYL, sobresaliendo lo relativo al otorgamiento de los grados de maestro y doctor, a la formación para la docencia de la alta cultura, a la formación de investigadores y a la de profesores para las escuelas secundarias, preparatorias y de la misma universidad.

El período siguiente previo al de la expansión y crecimiento de los posgrados en educación en México se dio con el cambio de la maestría en Ciencias de la Educación por el de Pedagogía; realizado un año después de que la FFYL se trasladara a la Torre de Humanidades de la ahora Ciudad Universitaria en 1954, sustituyendo el antiguo Departamento de Ciencias de la Educación por el ahora Colegio de Pedagogía.

Finalmente, los estudios de posgrado en Pedagogía, en 1972 pasaron a la División de Estudios Superiores de la FFYL, año en que se reestructuraron los planes de estudio. Un año después se hizo la propuesta para una nueva especialidad: la maestría en Enseñanza Superior, orientada al análisis y tratamiento de los problemas de la educación de ese nivel, que empezó a operar en 1975 con el propósito de formar profesores universitarios.

Dos décadas después, en los noventa, se hizo un cambio a los planes de estudio de la maestría y el doctorado en Pedagogía, al tiempo que se extendieron a las Facultades de Estudios Superiores de Aragón y Acatlán, así como al Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación (IISUE), y en la primera década del 2000 se crearon las maestrías en Educación Media Superior, con orientación profesionalizante y diferentes especialidades.

El incremento de los posgrados en educación en otras instituciones se dio entre la década de los setenta y ochenta con las especialidades y maestrías, pero su expansión geométrica inició hasta los noventa ya en el contexto de la política educativa modernizadora, a la que se hará referencia más adelante, por ahora se analizará el contexto en que surgieron los posgrados en educación en el Estado de México.

#### LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL ESTADO DE MÉXICO

Desde sus inicios, en el sistema educativo mexicano la profesionalización del magisterio se asoció con la formación institucional que se ofrecía a quienes se iban a dedicar o dedicaban a la docencia, por lo menos con tres propósitos: conformar una identidad del gremio; lograr el reconocimiento y legitimidad social de la ocupación, de manera que ésta adquiriera el estatus de profesión; asimismo, adquirir una formación académica que permitiera un mejor desempeño de las tareas propias de la ocupación para incidir en la calidad de la enseñanza y la educación (Valle, 1994).

Los estudios de posgrado en el Estado de México se inscriben con este último propósito. A finales de la década de los setenta, con la demanda de la creación de una institución que *ofreciera estudios de posgrado y fomentara la investigación educativa* para elevar la calidad profesional del magisterio y teniendo como antecedente en el ámbito nacional el proyecto de López Portillo para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en medio de fuertes conflictos entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus diferentes grupos se modificaron muchos de los propósitos del proyecto inicial que consistía

en crear una institución que ofreciera no sólo licenciaturas, sino estudios de posgrado (maestría y doctorado)<sup>1</sup> para los docentes —similar a los impartidos en las universidades o instituciones de educación superior—.

El decreto de su creación en 1977 asumía dichos propósitos, además de señalar que estaría orientada a impulsar la formación universitaria de profesiones necesarias para el desarrollo de la educación pública, así como desarrollar las funciones de investigación, extensión y difusión (Pescador y Torres, 1988: 29-30).

Lo sucedido distó mucho de lo anterior. De cualquier manera la creación de la UPN representó un parteaguas en la profesionalización del magisterio, al reconocerse como el antecedente inmediato de la reforma de 1984 de las Escuelas Normales, lo que permitió validar el título de licenciatura a las carreras de profesor y abrir programas de posgrado dirigidos al magisterio; convirtiéndose en pionera en este tipo de estudios, incrementándose la relación entre la formación académica y la investigación, además de su impacto en otras entidades como el Estado de México.

En esta entidad existen en la actualidad varias instituciones (públicas y privadas, autónomas y/o dependientes de algún organismo, nacional o estatal) que ofrecen estudios de posgrado; sin embargo, correspondió al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) ser la primera institución que ofreciera maestrías en Educación para el magisterio, como parte de las políticas educativas orientadas a la profesionalización de este gremio.

#### EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

El ISCEEM surgió como resultado del compromiso que el gobernador Jorge Jiménez Cantú estableció con los maestros, al retomar las propuestas que López Portillo estableció con el magisterio nacional, como lo señaló en enero de 1978 en su segundo informe de gobierno, cuando todavía se refería a éste como la Universidad Pedagógica del estado:

Nos hemos propuesto cultivar la superación profesional permanente del magisterio por lo que trataremos de que en el presente año principie a funcionar la Universidad Pedagógica, institución que permitirá además de alcanzar el objetivo señalado: otorgar los grados académicos que reclamen las distintas carreras magisteriales (Velázquez y Zarur 1991: 23-24).

Un año más tarde, en su tercer informe de gobierno, Jiménez Cantú hizo un reconocimiento explícito al decreto del presidente de la República con el que se creaba la UPN, al declarar que, esa había sido la respuesta del gobierno federal a las demandas legítimas del magisterio nacional (Velázquez y Zarur, 1991). Al tiempo se integró una comisión mixta<sup>2</sup> entre el gobierno de la entidad y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México para la elaboración del proyecto de la institución educativa demandada; así que, como producto del trabajo de la comisión se modificó la propuesta de crear una universidad pedagógica del Estado de México, y en su lugar, se abriría un instituto más por la oposición de la SEP que por las diferencias entre los integrantes de la comisión.

Así, el 18 de diciembre de 1979, Jorge Jiménez Cantú emitió el *Acuerdo No. 73*, con el que se creaba el ISCEEM, estableciendo que tendría su sede en la ciudad de Toluca, y podría contar en su caso con divisiones y/o centros en otras localidades de la entidad; cumpliendo con las políticas educativas establecidas por el gobierno del estado de ampliar la cobertura de servicios educativos para atender la demanda de superación profesional del magisterio.

Un mes después de su cuarto informe de gobierno, Jiménez Cantú reiteraba los propósitos que dieron origen al ISCEEM: superar la capacidad académica del magisterio, orientado por la filosofía de la UPN. En su quinto informe advertía solamente que en breve el instituto iniciaría sus cursos, lo que representaba una nueva opción para el mejoramiento académico del magisterio estatal, y con ello, elevar la calidad de la educación de la entidad. Finalmente, en su último informe de gobierno, una vez que el Instituto ya había iniciado sus cursos de maestría Jiménez Cantú señalaba: “se cumplió con el compromiso contraído con los profesores de fundar el ISCEEM, para impulsar la docencia, la investigación y la difusión del servicio educativo” (Velázquez y Zarur, 1991: 52). Fue así como en 1981 el ISCEEM inició sus labores con tres programas de maestría: en Investigación, Psicología y Matemática Educativa, impartidos en la ciudad de Toluca. En la siguiente promoción se ofreció nuevamente la de Investigación, así como la de Enseñanza Superior en Toluca y Ecatepec (primera División Académica del Instituto). A partir

de 1984 la maestría en Educación se redujo a un solo programa, y se transformó en Ciencias de la Educación en 1986, impartida hasta el 2010; más tarde se cambió por la de Investigación de la Educación. En 1984 se inició también el programa de especializaciones en el Instituto, su propósito era atender las nuevas demandas de formación y actualización de los docentes, derivadas de la reforma de las Escuelas Normales de 1984, que convertía sus programas en licenciatura.

Si bien las maestrías y especializaciones estaban orientadas fundamentalmente hacia la profesionalización del magisterio de la entidad, asociada ya con la superación profesional; también era cierto que pocos profesores habían concluido una licenciatura, por lo que la demanda era escasa y el impacto menor; así que, de los aproximadamente 35 mil profesores que había, no más de 100 demandaron y tuvieron acceso a este tipo de estudios durante las primeras promociones.

La importancia de estos acontecimientos en los procesos de profesionalización del magisterio no radicó en el alcance o impacto que tuvieron —en términos cuantitativos— sino en el cambio de orientación que se le dio a este proceso. Se le otorgó más interés a la promoción de una formación académica que empezó a reconocerse como el proceso a través del cual se llegaría a ser un profesional para realizar un trabajo o actividad, con base en un arte, disciplina o ciencia; por lo que además del reconocimiento y legitimidad social, de las organizaciones profesionales y ocupacionales se requería de un conjunto de conocimientos teóricos que permitieran un ejercicio diferente de la ocupación de otra persona que no hubiera transitado por un proceso de profesionalización. Lo anterior se vio favorecido por el contexto en que surgió el Instituto, si bien en la entidad no se contaba con una institución ni con el personal académico con el perfil requerido para poner en marcha los programas de maestría. La cercanía de la ciudad de Toluca y el municipio de Ecatepec con la Ciudad de México permitió que el ISCEEM se viera favorecido con la participación de investigadores y académicos que laboraban o eran egresados de las instituciones y/o programas de maestrías que empezaban a conformar una trayectoria en el campo de la investigación educativa, como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la UNAM y la UPN.

Habría que agregar a lo anterior el clima intelectual que prevalecía en el año en que surgió el Instituto, pues en 1981 se había celebrado el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, por lo que era mucha la efervescencia de esta nueva tarea por lo menos en este campo, expresada no sólo a través del surgimiento y demanda de nuevas temáticas, enfoques teóricos y perspectivas metodológicas de investigación que partían ante todo de críticas muy fuertes a la tecnología educativa; sino de la necesidad de incorporar la investigación educativa como una función o tarea necesaria tanto para el mejoramiento de las prácticas profesionales y la toma de decisiones, como para la producción del conocimiento en el nuevo campo de las Ciencias de la Educación. Es así como, la formación de investigadores resultaba una necesidad impostergable, propósito que, como se señaló anteriormente, fue apoyado con la reforma de 1984 de las Escuelas Normales.

En el Estado de México, por ejemplo, las autoridades educativas reconocían como un gran logro el que se creara y promoviera la profesionalización del magisterio a través de la conformación de un *Sistema de Formación de Profesores del Estado de México* que abarcara desde el ingreso al bachillerato pedagógico hasta los estudios de posgrado, pasando por los estudios de licenciatura y otras opciones de actualización y superación profesional.

Al tiempo que la profesionalización empezó a asociarse con la formación para la investigación, que en ese tiempo se señalaba; también se consideró que debía iniciarse desde la licenciatura y continuarse con los estudios de posgrado. Las maestrías empezaron a reconocerse como otro espacio para lograr este propósito, por lo que no dudaron en plantear de manera abierta que uno de sus objetivos fuera formar investigadores educativos, creando incluso programas con esa denominación y/o propósito.

En las maestrías del ISCEEM estos planteamientos se habían contemplado desde su creación, pero se incorporaron de manera directa en 1984 después de la reforma, no sólo porque hasta entonces no se contaba con personal de tiempo completo<sup>3</sup>, sino porque no había mucha claridad sobre cómo lograrlo; por lo que se optó por la reducción de los programas de maestría para que se orientaran a la formación de personal enfocado en la investigación. Como parte del Programa Estatal de Investigación Educativa, Olac Fuentes Molinar fue el encargado de un proyecto que convirtiera al Instituto en un “Centro de Investigación Educativa” cuyas

funciones estuvieran enfocadas en preparar docentes para la investigación; además, que realizara investigación acerca de problemas prioritarios de la entidad y difundiera al magisterio los conocimientos científicos de carácter educativo; asimismo, mejora las actividades docentes de las maestrías. La investigación se orientaría en dos grandes campos de la enseñanza básica: formación y desempeño del maestro; procesos y resultados de aprendizaje (Lechuga, 2004).

Años después se reconoció que esta propuesta no se concretó, debido a la falta de tradición en investigación educativa y a la incongruencia que hubo entre la política de contratación de docentes investigadores y las características que debería reunir el personal para realizar el proyecto (Trigos y Velázquez, 1992); pero en la siguiente administración surgió un debate acerca de si las líneas y temáticas hacia las que el Instituto orientaba su formación en torno a las maestrías deberían derivarse de los problemas de la práctica profesional del magisterio o de las relacionadas con el campo de la investigación en términos más amplios; finalmente se impuso esta segunda posición que se consolidó con la reforma de 1984 de las Escuelas Normales.

La nueva maestría en Educación se sustentaba en la promoción del vínculo docencia-investigación, así como en un programa de investigación del Instituto, que si bien en ese tiempo era parte de un proyecto más que de una realidad. En los siguientes años se convirtió en el imaginario que fue conformando la identidad social de los programas de posgrado del Instituto, particularmente de la maestría en Educación que a partir de 1986 cambió su denominación a Ciencias de la Educación, lo que suponía una intención de utilizar ya no los resultados específicos, sino la metodología de las diversas ciencias humanas para la construcción del conocimiento que explicara el hecho educativo (Vivero, 1987).

Fue así como la nueva maestría contemplaba entre sus propósitos la realización de investigación, el mejoramiento de la práctica del profesional de la educación y la formación de docentes investigadores (Trigos y Velázquez, 1992). El primer propósito comprendía el eje que organizaba la estructura curricular a partir de dos grandes actividades académicas: los seminarios de formación general y los de formación y práctica en proyecto de investigación.

A la formación para la docencia se incorporó un nuevo propósito: la formación para la investigación educativa, en tanto, se empezó a gestar una nueva figura, la de docente-investigador de su propia práctica educativa y profesional; al tiempo que en 1986 se creó la categoría de *investigador educativo* en el escalafón del magisterio estatal, lo que por un lado conformó una corriente favorable hacia las instituciones que realizaban investigación, pero también estableció una vinculación negativa: el nexo entre el nivel salarial y el trabajo de investigación. Fue así como “sin importar su vocación, preparación y experiencia profesional, los maestros empezaron a demandar ocupar estas plazas” (Guadarrama, 1999: 533).

Otra consecuencia de la Reforma del 84 fue el incremento de matrícula en licenciatura en las Normales. En 1981 en el Estado de México llegaba a 1991 alumnos; en 1989 fue de 22 961, por lo que la demanda real y potencial para realizar estudios de posgrado se incrementó considerablemente, de manera que el programa de maestría que ofrecía el ISCEEM, empezó a ser insuficiente para atenderla, en este contexto surgieron los programas de posgrado de la Normal Superior de la entidad.

#### LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO (ENSEM)

Más allá de la justificación de que la apertura de los nuevos programas obedecía a la necesidad de formar recursos humanos que contribuyeran a elevar la calidad de la educación, a través de la formación de especialistas e investigadores educativos orientados sobre todo al nivel medio superior y superior, no se reconoció explícitamente otro tipo de argumento que justificara la necesidad de que este tipo de programas fuera abierto por otra institución diferente al ISCEEM; aunque tácitamente se expresaba una crítica a la maestría impartida por el Instituto, que consistía en el tipo de formación que ofrecía derivada de la generalidad de su denominación en Ciencias de la Educación, así como su orientación hacia la investigación y “desvinculación” directa de los problemas y las áreas relacionadas con la práctica profesional del magisterio. En 1987 la ENSEM envió la iniciativa para abrir estudios de posgrado, que fue aceptada y puesta en marcha por acuerdo del secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social del gobierno del Estado de México en el ciclo escolar 1987-1988, con una maestría en Educación Superior y una especialidad en Teoría Educativa y Diseño Curricular (ENSEM, 1998).



En el siguiente ciclo escolar se estableció un convenio con el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) para abrir la maestría en Educación Matemática; posteriormente, se ofrecieron las maestrías en Administración de la Educación y en Orientación Educativa y Asesoría Profesional. En 1991 se firmó un convenio con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para ofrecer la maestría en Tecnología Educativa.

Entre los objetivos que se asignaron a la División de Estudios de Posgrado de la ENSEM estaba la formación de cuadros académicos y administrativos que respondieran a la Reforma de la Educación Normal; el desarrollo de líneas de investigación educativa que atendiera las demandas sociales, y el impulso de una cobertura más amplia y flexible para la preparación del magisterio (Vivero, 1996:14). Los nuevos programas de la Normal Superior continuaban incorporando la formación de la investigación como uno de sus propósitos centrales, pero a partir de áreas y funciones específicas relacionadas con la práctica profesional.

De manera paralela y no explícita empezó una confrontación no sólo entre dos instituciones reconocidas como las promotoras y propulsoras de los estudios de posgrado en la entidad, sino entre dos tradiciones o modelos de formación para este tipo de estudios, uno sustentado en el reconocimiento de que esa formación debía reservarse a los centros de investigación —como se pretendía fuera el ISCEEM— y otro con la idea de que esta tarea debía realizarse por los centros de enseñanza profesional como la ENSEM, cuyas tareas y funciones se orientaban más a la docencia. En estas dos instituciones se identifica una primera aproximación a la polémica de si los programas de posgrado debería tener una orientación hacia la investigación o hacia la profesionalización, como sucedió a partir de 2001 con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que generó una relación antagónica entre estos dos tipos de orientación y el lugar de la formación académica en ambas. Por un lado, se sostuvo que el objetivo consistía en resolver o atender los problemas vinculados directamente con la práctica profesional, lo cual implicaba negar la necesidad de incorporar una formación académica sólida en los programas de profesionalización del magisterio; y a la inversa, dar mayor importancia y espacios curriculares a una formación académica que parecía negar la importancia de la profesionalización.

Es hasta 1994 aproximadamente cuando la promoción de la formación a través de la investigación siguió apareciendo como una de las premisas fundamentales de los programas e instituciones de posgrado que ofrecían al magisterio de la entidad: el ISCEEM y la Normal Superior. Además, se logró un mayor apoyo gubernamental e institucional, al conseguir la apertura de nuevas sedes en ese período (Chalco y Tejupilco) en el caso del Instituto; así como de convenios con otras instituciones para abrir nuevos programas, en el caso de la ENSEM; asimismo, un mayor número de plazas para investigadores y becas para los estudiantes, nuevas modalidades para la maestría; pero sobre todo el apoyo para que el ISCEEM participara como institución convocante al 2º *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, y organizadora del Congreso Nacional Temático *Sujetos de la educación y procesos de formación docente*, realizado en mayo de 1992. En relación con el tipo de programas que se ofrecían hasta 1990, el ISCEEM promovía la maestría en Ciencias de la Educación, orientada a la investigación; por su parte, la ENSEM impartía Matemática Educativa, Tecnología Educativa, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, así como la de Administración de la Educación, con una orientación profesionalizante, lo que expresaba la diversificación del objeto de estudio de los programas; mientras que en las universidades a principios de los años ochenta ya se ofrecía la maestría en Educación Superior impartida por la Facultad de Estudios Profesionales (FES) Aragón dependiente de la UNAM, desarrollada desde 1983, y por la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) que la Universidad Autónoma del Estado de México ofreció a partir de 1985. Si bien tales programas surgieron para apoyar la formación del personal académico de las universidades, también han sido un espacio al que acudieron profesores de otros subsistemas educativos, como el magisterio de la entidad.

El impacto que los estudios de posgrado tenían en la formación y profesionalización del magisterio, en términos estadísticos, era mínimo hasta 1991 antes de que empezara a incrementarse la demanda y la aparición de nuevos programas de maestría, sobre todo de las instituciones privadas. El número de profesores que había realizado estudios de posgrado en el Estado de México era de 298 en el ISCEEM y 80 en la ENSEM, en ocho y cuatro promociones respectivamente, dando un total de 378 egresados (ISCEEM, 1991).

## LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MODERNIZADORAS

La demanda por los estudios de posgrado en México se incrementó a partir de la modernización de la educación superior que tuvo como antecedente el modelo educativo desarrollista, originado en la década de los cuarenta, el cual aumenta la escolarización en educación básica hasta llegar a la educación superior, generando una masificación y crisis de la calidad académica en este nivel educativo. Una de las estrategias que implementó la nueva política educativa modernizadora fue el impulso a los posgrados en sus orientaciones:

Tanto los que conducen a la obtención de grados académicos; como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología (Chehaibar, 1991: 34).

Se generaron así dos tipos de posgrados, que finalmente tenían que ver con la formación docente: los orientados a proporcionar una formación pedagógica y aquellos encaminados a promover una actualización y/o perfeccionamiento disciplinario que en algunos casos incorporaba a sus planes de estudio cursos de didáctica o educación, único programa que había del área educativa en 1970. Ya para 1980 se tenían 21 maestrías, y en 1984, 69; dicho aumento se debió a la transformación de los centros de didáctica en centros de investigación, así como de las especializaciones a maestrías. Fue así como adquirió importancia la formación de profesionales de la educación (Pérez-Arenas, 1996).

Con el crecimiento de las maestrías en educación, a decir de Ezpeleta y Sánchez en 1979 comienza una diversificación del objeto de estudio. Las maestrías se clasifican en tres tipos: las de orden general (educación, pedagogía y ciencias de la educación); las orientadas a la enseñanza superior, y las enfocadas a un campo específico (planeación, administración, tecnología educativa, investigación y docencia, entre otros) (1982: 23). Es importante señalar que empezaban a especializarse hacia una práctica profesional, en términos generales. La mayoría señalaba dentro de sus objetivos generales el brindar una formación para la investigación y la alta docencia; al tiempo que reconocían a la formación académica y disciplinaria como uno de sus elementos constitutivos o puntos nodales; en el mismo sentido eran certificadas en su mayoría por instituciones públicas e impartidas en modalidades escolarizadas; sin embargo, con todo el crecimiento seguían siendo elitistas en cuanto a que muy pocos podían ingresar a estos programas, en su mayor parte maestrías.

A finales de los años noventa inicia la denominada dislocación o desestructuración de la identidad social de los posgrados, al generarse no sólo un desbordamiento de su crecimiento sino una privatización de los programas; es así como la matrícula que a principios de los años setenta no llegaba a 5% porque los dependientes de instituciones particulares empezaron a absorber más la demanda que concentró más de 60% para la segunda década del siglo XXI (Pérez Arenas, 2022).

Los programas con orientación hacia la investigación disminuyeron, e incrementaron los profesionalizantes; lo mismo sucedió con las modalidades escolarizadas que fueron sustituyéndose por modalidades a distancia, abiertas y virtuales; al tiempo se pasó de la certificación a cargo de una institución por la acreditación interinstitucional o por agencias acreditadoras internacionales.

Se incrementó no sólo la oferta y la demanda, derivado de las nuevas políticas educativas modernizadoras que otorgaban a los grados académicos puntajes para el otorgamiento de estímulos a la productividad en que se sustentaban los nuevos modelos de evaluación y acreditación de los docentes en todos los niveles educativos; también, a la par surgió la nueva lógica de mercado que empezó a configurar el nuevo contorno de los posgrados. La comercialización de la educación se encargó de que la producción de conocimiento, la formación académica y el compromiso social fueran desplazados por el nuevo lenguaje, derivado de las reformas educativas gerenciales, inscritas o sobredeterminadas a su vez, por las conferencias y organismos internacionales, promotores del nuevo orden-desorden mundial, caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico; dichas acciones generaron un efecto perverso en la oferta y demanda de estos estudios tanto a nivel nacional como local dentro del Estado de México (Pérez-Arenas, 2007).

En esta entidad además de incrementarse exponencialmente los programas de posgrado promovidos por las instituciones privadas, se abrieron nuevas maestrías en las Escuelas Normales del Estado de México para atender los nuevos lineamientos de las políticas educativas orientadas a la formación de profesionales de la educación, sobre todo a las maestrías en Educación Básica dirigidas de manera particular al magisterio, situación que por su importancia demanda otro estudio.

## CONCLUSIONES

El crecimiento geométrico y exponencial que se ha dado en las dos últimas décadas de la matrícula de los posgrados en educación, junto con las nuevas características: privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización han dislocado su identidad social; esto aunado a las polémicas y debates en torno a sus propósitos, orientaciones y modalidades de formación, al igual que sus requisitos para la obtención del grado. Esto ha complicado el análisis histórico para comprender su origen y contextualizar los diferentes sentidos que subyacen en cada uno de los programas, así como sus implicaciones en los procesos de formación de sus egresados.

Lo expuesto en el artículo ha permitido comprender los contextos y las razones que incidieron en la generación donde surgen antagonismos entre los programas e instituciones que se imparten, y que aún parecen ser irreconciliables.

Tres de las polémicas presentes en los orígenes de los posgrados que continúan actualmente tienen que ver con las instituciones que los imparten, las orientaciones de su formación y el lugar que se le otorga al registro de lo pedagógico en sus programas; razón por la cual es muy importante hacer un análisis minucioso de los debates en torno a estos puntos para ubicarlos en los contextos actuales y cambiar la perspectiva desde donde han de ser abordados. Para ello, resulta conveniente considerar que los aspectos polémicos deben estar sustentados en una lógica formal que permita la elección y exclusión de uno de sus puntos de debate; asimismo, que exista un reconocimiento de las tensiones que se generen en esos procesos y se integren a la discusión.

En otras palabras, la invitación consiste en recuperar una mirada que permita el reencuentro o diálogo entre las instituciones, modalidades, orientaciones y dimensiones de la formación en los posgrados, no desde la lógica de la exclusión ni con la intención de una integración armónica, sino a partir del reconocimiento de la diferencia y pertinencia al mismo tiempo de los puntos de debate. Uno de los puntos más importantes es la necesidad de articular e incorporar la formación académica y la investigación con los procesos de profesionalización y práctica profesional de los sujetos en formación o a quienes se dirigen los programas; así lo pedagógico se articulará con una cultura académica, desde una postura que va más allá de lo técnico instrumental; asimismo, se verá la necesidad de contar con una diversidad de instituciones y programas de posgrado que no sedimenten el tipo de programas, modalidades de formación u obtención de grado en algunas de ellas.

Es decir, un posgrado con orientación hacia la investigación no tiene por qué ser impartido necesariamente por una universidad en modalidad presencial y desvincularse de las problemáticas asociadas con la práctica profesional de los docentes; como tampoco los orientados a la profesionalización tienen que ser impartidos sólo por las instituciones formadoras de docentes y menos aún, excluir de los mismos a la investigación. La diferencia podrá radicar en los modos de producción de conocimiento que además tendrán que adecuarse a los nuevos contextos y demandas sociales.

Finalmente, hay que destacar que la importancia del reconocimiento de los debates con que surgieron los posgrados permite comprender y dimensionar los procesos de desestructuración de su identidad social, pero sobre todo visualizar nuevos contornos y alternativas al de la comercialización de la educación, que en los últimos años ha emergido como una amenaza a la función social originaria de la educación superior: el compromiso social y la construcción del conocimiento.

El análisis enfocado en las experiencias con los diferentes posgrados en educación e instituciones que los han impartido, no sólo en el Estado de México sino en todo el país permite

reconocer un contorno alternativo en relación con la formación que pueden ofrecer, a partir de los programas interinstitucionales, sustentados en perspectivas multirreferenciales, que lo mismo articulan conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas o campos de conocimiento que de otros ámbitos o dimensiones asociadas más con las problemáticas derivadas de las prácticas profesionales emergentes que demandan nuevas orientaciones, perfiles y estructuras curriculares para los posgrados en educación.

#### FUENTES CONSULTADAS

- Aguirre, María (1991), "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", *Cuadernos del CESU*, (24), *Estudios sobre la formación de profesores*, Ciudad de México, CESU-UNAM, pp. 65-83.
- Arredondo, Víctor; Reynaga, Jesús; Méndez, Ada; Piña, Juan Manuel; Pontón, Claudia; Mireles, Olivia y Jasso, Elizabeth (1997), "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y proceso de formación", *OMNIA*, 13 (36-37), Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 101-107.
- Barona, César (2000), "Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea", tesis de doctorado, UAEM, Morelos.
- Castrejón-Diez, Jaime (1982), *Prospectiva del Posgrado 1982-2000*, Tomo I, Ciudad de México, GEFE/SEP/SPP/SNCE.
- Chehaibar, Lourdes (1991), "Las políticas de formación de profesores (1968-1989)", *Cuadernos del CESU, Estudios sobre la formación de profesores*, (24), Ciudad de México, CESU-UNAM, pp. 27-64.
- Ducoing, Lilly (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* Tomo I, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- ENSEM (Escuela Normal Superior del Estado de México) (1998), *Estudio de factibilidad y propuesta de apertura para las maestrías en administración en educación y orientación educativa y asesoría profesional*, Toluca, mimeo.
- ENSEM (Escuela Normal Superior del Estado de México) (1991), *Estadísticas Básicas*, Toluca, mimeo.
- Ezpeleta, Justa y Sánchez, María (1982), *En busca de la realidad educativa, maestría en educación en México*, Ciudad de México, IPN-DIE-CINVESTAV.
- Guadarrama, Gloria (1999), "La investigación educativa: políticas estatales y construcción de la disciplina", en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, Fondo Editorial del Estado de México/El Colegio Mexiquense, pp. 513-540.

- ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) (1991), *Estadísticas Básicas*, Toluca, mimeo.
- Lechuga, Susana (2004), "Políticas educativas de posgrado para el magisterio del estado de México", tesis de maestría en Desarrollo Municipal, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense.
- Pérez-Arenas, David (2022), "Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI", *Korpus 21*, 2 (5), Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A. C., pp. 293-316.
- Pérez-Arenas, David; Limón, Susana y García, Juan (2013), "Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los posgrados en educación", en Orozco Fuentes, Bertha y Pontón Ramos, Claudia (coords.) *Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011*, Ciudad de México, COMIE/ ANUIES.
- Pérez-Arenas, David (2008), "Desestructuración de la identidad social de los posgrados. Desplazamiento de la formación académica", tesis de doctorado, UNAM, Ciudad de México. Pérez-Arenas, David (2007), *Filosofía, Teoría e Investigación en las maestrías en Educación, un campo sobredeterminado*, Ciudad de México, UNAM/ UAG/ UASLP/ Plaza y Valdés.
- Pérez Arenas, David (1996), "La docencia en la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM", tesis de maestría, ISCEEM, Toluca.
- Pescador, José Ángel y Torres, Carlos Alberto (1988), *Poder político y educación en México*, Ciudad de México, Hispanoamericana.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1984), *La profesionalización de la educación normal en México: documentos 1944-1984. Cuadernos SEP*, Ciudad de México, SEP.
- 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 (1994), *Políticas de formación del magisterio*, Toluca, ISCEEM.
- Velázquez, Macario y Zarur, Alejandro (1991), *La educación en los informes de Gobierno*, (8), Toluca, ISCEEM.
- Vivero, Ranulfo (1987), *Las Ciencias de la Educación. Folleto*, ISCEEM, Toluca.
- Vivero, Ranulfo (1996), *Elementos normativos para la creación de estudios de posgrado en educación en el Estado de México*, Toluca, mimeo.

## DAVID PÉREZ ARENAS

Es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) División Nextlalpan; tutor del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Formación para la Investigación en los Posgrados y Filosofía; Teoría y Campo de la Educación. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI”, *Korpus* 21, 2 (5), Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A. C., pp. 293-316 (2022); autor de Metodología y didáctica de la Investigación en los Posgrados en Educación, Toluca, ISCEEM (2021); “Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica ontológica”, *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6 (6), Xalapa, SEV, pp.112-132 (2021); como coautor: “Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), Málaga, Universidad de Málaga, pp. 355-381 (2020).

## NOTAS

- 1 Antecedentes de demanda por este tipo de estudios se encuentran en las conclusiones que el Congreso Nacional Técnico de la Educación obtuvo en el Primer Seminario Nacional de Educación Nacional, realizado en marzo de 1975 (*Cuadernos SEP*, 1984).
- 2 La Comisión estuvo coordinada por Felipe Alemán Camacho, responsable de conducir el desarrollo de las escuelas normales; también participó Jorge Terrón Estrada quien se convertiría en el primer director del Instituto. Durante este período se encontraba como secretario general del SMSEM, Germán García Moreno, y como director de Educación Pública de la entidad, Sixto Noguez Estrada (Lechuga, 2004).
- 3 La mayoría de las 13 plazas de tiempo completo que se asignaron al Instituto en 1984 para cubrir funciones de docentes investigadores fueron asignadas a los egresados de los programas de maestría del mismo Instituto durante las primeras promociones.