



50 AÑOS DE HISTORIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. ORIGEN, PERMANENCIAS Y TRANSFORMACIONES EN SU IDENTIDAD

Centro de Estudios Educativos

INTRODUCCIÓN: ORIGEN, IDENTIDAD Y MISIÓN

El Centro de Estudios Educativos (CEE) es una asociación civil dedicada a la investigación educativa desde 1963, año de su fundación. Surgió de la inquietud de un grupo de personas que deseaba, mediante el conocimiento generado por la investigación científica, contribuir a la solución de los graves problemas de la educación en México, con la convicción de que cualquier esfuerzo, en este sentido, tendría repercusiones benéficas en el conjunto de la situación nacional. La asociación se constituyó bajo la conducción de Pablo Latapí, el auspicio de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús (orden religiosa a la que aquel pertenecía en ese momento), y la ayuda de muchos particulares; fue oficialmente registrada el 28 de noviembre de 1963.

La intención original le imprimió una forma de ser específica, que la caracteriza y distingue de otras semejantes hasta hoy en día: la generación de conocimiento, aun del más alto nivel académico como el que se ha propuesto alcanzar, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para transformar la realidad que pretende conocer, sin caer por ello en una concepción utilitarista del conocimiento. Quizá por esto,

entre otras causas, la historia del CEE lo muestra como una institución en permanente proceso de autointerpelación y de búsqueda.

En sus inicios, el CEE sustentó su trabajo en el concepto de la educación como “un medio para contribuir al desarrollo equilibrado e integral del país”, entendiendo por ello “el paso de condiciones menos humanas a condiciones de vida más humanas”. A partir de esta noción se explicitaron algunos de los logros que se esperaba de dicha educación:

- una concientización eficaz en torno a los auténticos valores humanos;
- la dinamización de un mecanismo de cambio, movilidad e integración social capaz de propiciar una redistribución más justa del ingreso;
- la formación de recursos humanos calificados para las actividades productivas;
- la creación de una cultura normativa institucionalizada;
- el descubrimiento del proceso que dé significado y orientación a los diferentes aspectos del desarrollo.



Como parte de la forma de hacer en el CEE, después de un tiempo de labores, se emprendió una reflexión respecto a sus pretensiones. De esta manera, se dio lugar al cambio en la enunciación inicial de sus objetivos donde, por ejemplo, el término “desarrollo” –de uso casi inevitable en su momento, pero proclive a interpretaciones ambiguas– fue sustituido por los de “libertad” y “justicia”, que implicaban mucho más claramente la

transformación de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales entonces imperantes, para el logro de condiciones más humanas de vida no solo en el país, sino en el continente (en esa época, surgían otros centros semejantes en diversos lugares de América Latina). Los objetivos quedaron expresados de la siguiente manera:

- Contribuir, mediante la investigación científica, a que los procesos educativos propicien las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales indispensables para promover la libertad y la justicia en nuestras sociedades latinoamericanas.
- Impulsar la formación de una opinión pública mejor informada y más madura sobre la realidad educativa del país.
- Prestar servicios relacionados con la investigación científica para el mejoramiento de la educación en México y América Latina.



El CEE ha dedicado las cinco décadas de su trayectoria a trabajar por la mejoría de la educación, partiendo de sus objetivos, sin perder de vista las necesidades que plantean a su quehacer el devenir del país y de América Latina. Es decir, se ha trabajado desde la base sólida de sus principios, sobre una realidad que no cesa de requerir ser investigada e intervenida.

La inspiración y la identidad del CEE son, pues, de naturaleza dinámica, lo que se expresa en una introspección deliberadamente continua sobre su propio trabajo, las



condiciones que lo hacen posible y relevante, así como el lugar donde se pretende incidir. Su concepto de educación, como proceso social, se ha ido ampliando y enriqueciendo, y con él su perspectiva acerca de la investigación educativa, sus alcances y sus posibilidades de incidencia, desde distintos enfoques de la misma.

La revisión más reciente de la inspiración inicial y de los objetivos institucionales condujo a resignificar y reformular tanto la misión como

los fines y los medios para alcanzarlos. De tal suerte, la misión del CEE es contribuir a las transformaciones necesarias para la promoción de la justicia, la democracia y la libertad en nuestra sociedad mediante:

- La producción de conocimiento.
- La elaboración de propuestas generadoras de procesos educativos.
- La difusión de los resultados de la investigación.

Como institución abierta, el CEE busca relacionarse crítica y propositivamente con quienes deciden, con la comunidad académica y con la sociedad civil, para la plena realización de su misión, orientado mediante: analizar, evaluar, proponer, impulsar, apoyar y difundir acciones que el gobierno, la comunidad académica, la sociedad civil, las instituciones y los medios de comunicación hayan llevado y lleven a cabo con el propósito de:

- Desarrollar esfuerzos educativos encaminados a la disminución de las inequidades sociales.
- Mejorar la calidad de los servicios educativos (recursos, procesos y efectos) que se ofrecen a los sectores menos favorecidos.
- Diseñar y desarrollar acciones dirigidas a los sectores populares.
- Informar y formar a la opinión pública sobre la realidad del país, especialmente en lo que concierne a la educación.
- Promover valores humanos y éticos por medio de la educación.

Para ello, el CEE realiza investigaciones en el nivel exploratorio, descriptivo, experimental, explicativo y evaluativo; también y, como resultado del bagaje de conocimiento, ha logrado niveles de incidencia más intensos cuando ha diseñado, desarrollado e implementado propuestas alternativas de educación, promoción y organización de grupos en las que esté presente también la intencionalidad investigativa.

Así pues, el CEE es una institución que permanece mientras se transforma. Algunas de las permanencias tienen que ver con su identidad y su misión (más allá de la precisión de sentido que la reflexión ha llevado a tener en las formulaciones):

- la búsqueda incesante de la justicia, la democracia y la equidad en la educación, y mediante ella, en el resto de los ámbitos de la vida;
- la generación de conocimiento como medio para transformar la realidad que se pretende conocer;
- la introspección sobre el trabajo que se realiza, y lo que lo hace posible y relevante;



- el trabajo colaborativo;
- la reflexión y la revisión de los supuestos desde donde se trabaja, para su adecuación a la realidad temporal, espacial y humana;
- la generosidad para compartir el conocimiento; y
- la formación del oficio de investigador desde la práctica, con los ambientes laborales intencionados para ello.



Respecto a sus transformaciones, estas hacen suyo el tiempo, los lugares y la gente con que se ha tenido que relacionar; por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) antes de la reforma educativa de 1992 era distinta a la que emprendió una nueva reforma en 2012, porque los asuntos y las áreas de oportunidad han cambiado, o incluso en los asuntos que esperan por su solución (la descentralización educativa), el contexto difiere.

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

De acuerdo con la legislación mexicana, el CEE es una institución cuya figura es la de asociación civil. Su estructura de gobierno está formada por una Asamblea de Asociados, en la cual se deposita la máxima autoridad, ejercida por medio de un Consejo Directivo, que a su vez está facultado para nombrar al director general de la institución.

Para el logro de los objetivos del Centro, la Dirección General se apoya, por una parte, en la Dirección Académica que aglutina a investigadores y miembros de las áreas técnicas de apoyo académico y, por otra, en la Dirección

Administrativa que coordina al resto del personal. Operativamente, las áreas sustantivas están organizadas en cuatro núcleos: investigación, biblioteca, publicaciones e informática.

Para alentar un funcionamiento más participativo, el Centro ha adoptado una organización colegiada, que incorpora a todos los sectores de la institución. Dentro de los órganos constituidos con esta intención, están el Consejo de Normatividad y Evaluación Académica (CONEVAC), que asesora y comparte responsabilidades con las direcciones general y académica en el cumplimiento de sus funciones y el Consejo de Bienestar Institucional (CBI), que es el órgano de consulta en materia de ambiente laboral y calidad de vida del personal.

FINANCIAMIENTO

En el aspecto económico, el CEE dependió originalmente de donativos de empresarios. Después obtuvo apoyo de fundaciones internacionales, lo que le permitió formar un patrimonio. Más tarde, comenzó a hacer trabajos de investigación y evaluación para el sistema educativo, tanto nacional como estatales. En la actualidad, el CEE genera sus propios recursos por medio de la contratación de estudios y servicios con diversos organismos del sector público, organizaciones de la sociedad civil e instituciones privadas.

Si bien ha tenido, a lo largo de su historia, diversas fuentes de financiamiento, en cada momento ha habido una principal. En todo caso, y sin importar la fuente preponderante, ha conservado su autonomía al decidir en qué trabajos participar, y realizarlos con veracidad, así como responsabilidad en el cuidado y la comunicación de sus procesos y resultados.



ORIENTACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO

La temática que ha dado identidad al trabajo del CEE a lo largo de su historia ha sido la relación de la educación con la justicia. La gran mayoría de las investigaciones llevadas a cabo se ha centrado en la educación que reciben los sectores menos beneficiados del país: la población campesina, la marginal urbana, la indígena. Por ser estos sectores el centro de la atención, el CEE siempre ha mostrado una preocupación fundamental por la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– y por aquella destinada a adultos, que son las modalidades educativas que los benefician de manera más directa. Si bien no siempre los trabajos se refieren directa o exclusivamente a este tipo de población, el énfasis en la equidad hace que de alguna manera se interceda o se pongan en evidencia sus particularidades.

Si bien la calidad de la educación básica no se define explícitamente como prioridad institucional de investigación sino desde 1985 (y continúa hasta la fecha), su estudio, la búsqueda de su explicación y las propuestas para mejorarla han estado presentes a lo largo de la historia de la institución.

Sus objetivos han sido entendidos y puestos en práctica en forma evolutiva, tanto en función del proceso natural del CEE, como en el de las situaciones que ha vivido el país.

Uno de los aspectos clave en la evolución radica en la forma en que el Centro ha concebido la relación entre educación y cambio social, dado que la incidencia en este último es la razón por la cual se dedica al estudio de la primera.

A la luz de ese aspecto, que evidentemente no es el único que podría considerarse al hacer una retrospectiva del CEE, pueden distinguirse cinco periodos o etapas que



presentan una forma específica de estructuración de su tarea, de acuerdo con el momento contextual.

PRIMERA ETAPA (1963-1974)

Se definió con los siguientes supuestos:

- La educación es una variable importante en y para el desarrollo nacional.
- La optimización y el mejoramiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) repercuten en beneficio de los educandos.
- La información objetiva sobre el funcionamiento del SEN genera una opinión pública madura.
- La comunidad académica y la opinión pública bien informada son los principales interlocutores de la producción del CEE. Se piensa que la participación de ambos puede introducir mejoras en la educación nacional.



A mediados de la década de los sesenta no era un lugar común, como lo es probablemente ahora, analizar la problemática educativa en función de sus relaciones estructurales con el sistema social y el modelo de desarrollo económico de México. La investigación en este campo se hallaba polarizada hacia el tratamiento del proceso educativo como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje (énfasis pedagógico y didáctico). El reto fundamental era, obviamente, cómo podía contribuir la educación formal a la consolidación y al mantenimiento de un modelo de sociedad fincado en el desarrollo del sector urbano-industrial. El quehacer de la investigación educativa que se realizaba en algunas universidades y escuelas de pedagogía consistía en

el mejoramiento de ciertos modelos pedagógicos y de algunos métodos didácticos, principalmente en el nivel básico.

En este contexto, uno de los primeros aciertos del CEE fue darse a la tarea de elaborar un diagnóstico global del SEN. Este y otros estudios sobre las tasas de crecimiento de la matrícula, la inequitativa atención a la demanda potencial por niveles educativos, sectores productivos y regiones, harían del CEE uno de los pocos interlocutores independientes y críticos frente al pragmatismo autocomplaciente y triunfalista de las autoridades educativas del país.

Durante los primeros años, el CEE se dedicó a caracterizar y describir la realidad de la educación en México, así como a denunciar su falta de cobertura y sus inequidades. Por ello es posible decir que el Centro fue el primero en realizar investigación socioeducativa en el país. La información sobre el sistema educativo no se procesaba ni se daba a conocer. La opinión pública estaba desinformada respecto de los problemas estructurales educativos de México. Por eso, con sus primeros diagnósticos, cumple la importante función de poner esta información, sistematizada y valorada, al alcance de la sociedad nacional.

Al mismo tiempo, realizó estudios tendientes a fundamentar propuestas de mejoramiento de las deficiencias que había documentado. Así, en 1964, diseñó una para mejorar la eficiencia terminal de la educación primaria. En 1971 elaboró un modelo de localización de escuelas que, vinculado con un sistema de transporte escolar, permitiría extender la cobertura de la educación primaria en zonas rurales. En ese mismo año realizó una evaluación de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara y propuso una forma de atención educativa a la población indígena de la región. Asimismo, llevó a cabo un estudio de la demanda



de educación de niños y de adultos, en la zona tseltal de Chiapas.

La labor desarrollada durante los primeros ocho años, cuando el CEE realizó un análisis exhaustivo y crítico de teorías educativas, modelos sociológicos, corrientes pedagógicas y propuestas alternativas para transformar la estructura educativa, dio por resultado una ruptura con el funcionalismo desarrollista de la década de los sesenta, una apertura a la sociología del conflicto y una integración consciente de categorías marxistas en el análisis de las relaciones entre educación, sociedad y Estado. Posibilitó, además, la exploración y la evaluación de procesos educativos no formales, vinculados a ciertas estrategias de desarrollo rural, y abrió la puerta para que algunos investigadores se internaran en el campo de la investigación participativa y aun se involucraran en acciones de apoyo a ejidos y comunidades campesinas.

Durante esta etapa se tomó la decisión, en 1971, de fundar la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, que luego cambió su nombre a *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE), como un medio de difusión único en su índole para aquella época en América Latina. Desde entonces, y de manera ininterrumpida, este órgano ha contribuido con el propósito inicial de difundir los resultados de su labor entre la sociedad, desde la investigación educativa, para contar con una opinión pública informada respecto de los asuntos educacionales.



SEGUNDA ETAPA (1974-1976)

Con base en su experiencia previa a la Reforma Educativa Nacional a la que convoca la SEP, el CEE redefine sus supuestos de la siguiente manera:

- La relación entre educación y realidad social no es armónica.
- La variable educativa ya no es, ni simple, ni directamente, una variable productora de cambio.
- Es necesario incorporar otras variables (económicas, políticas, sociales) para comprender el fenómeno educativo.
- Se valoran los esfuerzos innovadores de educación no formal, ya que en ellos se dan diversas vinculaciones entre lo educativo y lo económico-político-social.



- Se impone la necesidad de la interdisciplinariedad para comprender, también teóricamente, la variable educativa en el contexto social amplio.
- Se privilegia la necesidad de dialogar con la comunidad académica nacional. Esto coincide con el surgimiento de otros centros de investigación educativa en América Latina y en el país.
- Se sigue considerando a la comunidad académica y a la opinión pública bien informada como agentes importantes en el cambio educativo, pero

también se reconocen e incluyen promotores de programas no formales de educación como sujetos de transformaciones educativas.

Continuando con su línea de trabajo de análisis del sistema, en 1974 se propuso redefinir la demanda residual, con el fin de que las poblaciones, ya no de menos de mil sino de cien habitantes, fueran sujeto de formas especiales de atención educativa.

A diez años de fundado, el Centro se lanzó a realizar un gran proyecto –en el que se involucró todo el personal– para aportar a la Reforma de la Educación Nacional,

en respuesta a la convocatoria abierta que al efecto realizara el presidente Luis Echeverría, poco después de que el movimiento estudiantil sacudiera las bases de legitimidad del sistema en general, y del educativo en particular. No se trataba solo de describir la realidad educativa, sino de encontrar las explicaciones que fundamentaran propuestas para su mejoramiento. De esta forma, se dio a la tarea de analizar las relaciones entre educación y sistema político, social y económico. Partió de buscar las disfuncionalidades entre estos sistemas, a fin de proponer formas de corregirlas. Al poco tiempo, cayó en la cuenta de que la explicación para los problemas encontrados rebasaba este marco teórico. En el fondo, la educación se encontraba estructuralmente limitada para promover la movilidad social, el desarrollo equitativo y la justicia social.

La propuesta resultante de este análisis fue múltiple. Por un lado, realizó un inventario de las modificaciones que podían llevarse a cabo en el interior del sistema educativo, advirtiendo, sin embargo, sobre lo limitado de su impacto social, económico y político. Por otro lado, efectuó un ejercicio para ubicar la reforma educativa en el contexto de una reforma económica profunda, tendiente a asegurar el pleno empleo, y como apoyo a la misma. En tercer lugar, y como consecuencia del convencimiento de que las transformaciones de las estructuras socioeconómicas parten de una base social fortalecida, se propuso la necesidad de trabajar educativamente desde fuera del sistema, en especial con adultos, con miras a potenciar la organización popular para el cambio.

La investigación sobre la educación formal continuó. En 1975 llevó a cabo un importante estudio sobre los factores determinantes del rendimiento escolar, que permitió





inferir la influencia de algunas actitudes y comportamientos de los maestros en el aprovechamiento de los alumnos pertenecientes a los sectores sociales de menores ingresos.

TERCERA ETAPA (1976-1983)

En el contexto de un aparente auge económico (consecuencia de la inversión petrolera) y, por tanto, de disposición de recursos financieros para programas de investigación y su mejoramiento social, el Centro recogió críticamente sus

supuestos previos. Como resultado de la revisión resaltan los aspectos siguientes:

- Los tomadores de decisiones del SEN se reconocen como agentes interlocutores importantes de los resultados de la investigación educativa. Ellos pueden influir y permitir la influencia en los espacios internos y externos al sistema.
- La principal necesidad educativa no estriba en el “saber”, sino en el “saber hacer”. La investigación asume una perspectiva que integra intervención directa sobre la realidad educativa.
- El CEE reconoce su propia labor como aquella que no tiene como finalidad en sí misma el conocer. Se consolida una dinámica de “aprender a hacer” su propio conocimiento y acción.
- La metodología de investigación-acción permite penetrar los ámbitos de educación formal y no formal.
- El cambio social no es una tarea abstracta. El CEE considera que por medio de la acumulación incremental de cambios en grupos populares puede producirse una transformación cualitativa en la sociedad.

- Dado el supuesto anterior, el destinatario del trabajo –directa o indirectamente– se define como los sectores populares de la sociedad nacional y latinoamericana.
- Los promotores sociales, los instructores y los maestros que trabajan con los sectores populares se consideran agentes importantes, interlocutores del trabajo del CEE. En coherencia con lo anterior, el Centro dirige, simultáneamente, la difusión de sus resultados a los tomadores de decisiones, a los agentes educativos y a la comunidad académica en general.
- Se buscan nuevos espacios de incidencia. Se exploran con mayor extensión y profundidad actividades de educación no formal e informal.

En 1977 se propuso formas de combatir la deserción por la presencia de una gran proporción de escuelas primarias incompletas.

Fue la época del escepticismo respecto del papel de la educación formal en el cambio social. El Centro se orientó, entonces, a la educación no formal de adultos: realizó evaluaciones de programas innovadores en el campo –Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural, Plan Maíz, proyectos de organización popular suburbana y campesina–, desarrolló sistemas educativos alternativos para regiones o comunidades específicas y, más adelante, diseñó y desarrolló proyectos experimentales de investigación-acción en este campo.

La vida del CEE, como la de cualquier comunidad de trabajo en búsqueda de su identidad frente a los retos de la educación nacional y latinoamericana, no podía estar exenta de conflictos y contradicciones. Hubo ocasiones en que las divergencias en torno a la división social del trabajo tuvieron que dirimirse incluso con pérdidas de valiosos



colaboradores. En otros momentos, no resultaba comprensible para algunos investigadores cómo se podía ser coherente con las exigencias del quehacer científico, cuando se intentaba cambiar el escritorio por el campo, o cuando se pretendía vincular en un mismo proyecto y proceso al sujeto popular y al investigador-promotor, como condición indispensable de la participación del CEE en el proyecto popular.

De todas maneras, los estudios sobre educación formal también continuaron. En 1977 realizó una investigación sobre costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México, donde se documentan los cuestionamientos sobre la capacidad del gobierno federal para financiar el desarrollo educativo sin recurrir a mecanismos distintos de los que venía utilizando hasta 1974.

Pocos años más tarde (1978) se lanzó el Programa de Primaria para Todos los Niños. A petición del mismo, el Centro llevó a cabo dos estudios con importantes repercusiones, tanto en la política educativa como en su propia concepción de la educación. El primero se denominó “El síndrome de atraso escolar y el abandono del sistema educativo”. Esta investigación permite abrir la caja negra de lo que sucede dentro del aula y descubrir formas específicas en las cuales el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje tiende a privilegiar a

los alumnos que, de antemano, se encuentran más favorecidos, y a propiciar el atraso relativo que, a la postre, se traduce en reprobación y deserción entre los alumnos más pobres. Este estudio volvió la mirada a la escuela, a sus problemas y a sus espacios de transformación.

El segundo (1980) tuvo que ver con la participación de la comunidad en la escuela primaria rural. Este muestra cómo, cuando esta participación se da, sea por iniciativa de la comunidad o de la escuela, repercute favorablemente en los



resultados de aprendizaje de los alumnos, de manera independiente del estado de pobreza o suficiencia material de la escuela. Un estudio posterior, ya de naturaleza experimental, confirmó estas hipótesis y generó como resultado un par de manuales: uno para el maestro rural y otro para los padres de familia. De nuevo, las posibilidades de una escuela transformada se hicieron evidentes. La primera aproximación experimental permitió diseñar dos nuevos proyectos sucesivos de intervención, más sólidos, con los que se intentó atender, pero sobre todo prevenir, de manera global –desde la escuela y la familia–, el rezago escolar en comunidades rurales. Los resultados sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas en las que se trabajaba se pusieron nuevamente de manifiesto.

Poco más tarde (1981), el CEE se involucró en el diseño y la puesta en marcha de un proyecto experimental de educación preescolar alternativa, autogestivo, en manos de madres educadoras, adaptado a la realidad de zonas urbano-marginales, conocido como *Nezahualpilli*. El Centro dirigió este proyecto en sus inicios, lo asesoró durante un tiempo y, finalmente, lo entregó a las madres educadoras de Nezahualcóyotl, quienes aún lo siguen conduciendo y se han encargado de su difusión.

En ese mismo año, la SEP solicitó al Centro que diseñara y pusiera a prueba un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Con ello se mostró que es posible lograr no solo resultados educativos al egreso de la secundaria, equivalentes a los de las secundarias tradicionales, sino un conjunto de aprendizajes en conocimientos, habilidades, valores y actitudes relevantes para el medio rural.

Mientras tanto, el Centro seguía haciendo estudios de diagnósticos y de evaluación de política educativa. En 1982 realizó uno comprehensivo sobre el presente y el futuro de la educación secundaria en México. De la misma manera, efectuó investigaciones acerca de los maestros de educación básica y su mercado de trabajo, las características de los docentes que encontraban satisfacción en su labor en el medio

rural. Realizó el estudio sobre la participación de las comunidades en el gasto educativo, y llevó a cabo otro sobre políticas y programas que incrementaran la eficiencia de la educación primaria.

Desde 1979, el Centro se involucró en dos proyectos de investigación-acción relacionados con la educación de adultos campesinos: uno en Guerrero y otro en Tabasco. En 1982 efectuó un estudio acerca de la vinculación entre educación –tanto escolar como no formal– y productividad agrícola, en cuatro regiones maiceras de temporal, que después tuvo como consecuencia el diseño de un proyecto de investigación-acción orientado a mejorar la práctica educativa de los extensionistas agrícolas.

CUARTA ETAPA (1984 A 1990)

En esta se asumen los siguientes supuestos básicos:

- La educación es una variable “condicionada”, pero a la vez puede ser una variable “condicionante” de los procesos de transformación social.
- La educación es indispensable para generar y alimentar procesos de cambio.
- Se conocen ya muchas de las condiciones que permiten que la educación sea transformadora o reproductora de la desigualdad. El propio sistema genera, mediante sus contradicciones internas, condiciones para la transformación educativa.
- El CEE cuenta con conocimientos y experiencias propias que le permiten sistematizar y complementar sus metodologías y propuestas alternativas, tanto en el ámbito formal de la educación como en el no formal.
- Se revalora, por constatación, el potencial del magisterio y de los agentes educativos externos al sistema como impulsores y productores de cambio.

- Los conocimientos y las experiencias del CEE son solicitados y puestos al servicio de diversas instancias de acción educativa.
- La investigación-acción es asumida como un modo de entender y realizar la tarea del Centro. Empieza a buscarse y a darse una coherencia entre la metodología empleada y el tipo de educación que propone la institución. Se dan pasos de mayor consistencia teórica y propositiva.
- La educación juega un papel significativo en el fortalecimiento del tejido social, como elemento que puede dar cada vez mayor consistencia y organicidad a la sociedad interlocutora del Estado, como responsable última del destino histórico de nuestro país.

A partir de 1985, el Centro se involucró en el desarrollo y en la prueba de un modelo curricular para la educación intercultural en zonas indígenas. Pudo mostrar las ventajas de incluir a los maestros, a los alumnos y a la comunidad en la incorporación de contenidos étnicos al currículo de educación primaria destinada a poblaciones indígenas.

En 1984 evaluó dos programas del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA): el de educación básica para adultos autodidactas y los círculos de alfabetización. En 1985 realizó una investigación sobre necesidades de comunidades campesinas y marginales para fundamentar la incorporación de una quinta área, de contenido tecnológico, al currículo de educación básica para adultos, cuyo programa diseñó. En 1986 hizo un "estado del arte" sobre las relaciones entre educación y productividad en situaciones de



marginalidad, y en ese mismo año efectuó un estudio, en el nivel latinoamericano, sobre programas que vinculan educación con trabajo entre poblaciones con alfabetismo precario. En 1988 llevó a cabo una investigación acerca del funcionamiento y los resultados de programas de alfabetización y de capacitación para el trabajo en México, que formó parte de un estudio comparativo con Canadá y Tanzania.



En 1989 comenzó a realizar proyectos de intervención directa en formación de docentes en ejercicio, todos ellos con maestros de zonas marginadas: rurales, indígenas y urbanas. Producto de estas experiencias es el libro *Más allá del salón de clases*, que ha sido utilizado por la SEP en diversos programas de formación de docentes.

En 1989 tuvo la oportunidad de presentar una propuesta de modernización educativa al entonces secretario de Educación Pública, que recogía gran parte de los hallazgos de las investigaciones y proyectos experimentales anteriores, así como la experiencia y los estudios de otras instituciones nacionales y latinoamericanas.

En 1990 pudo trabajar en un proyecto de educación comunitaria integral, que articuló los resultados de proyectos previos de investigación-acción y puso a prueba un modelo de atención educativa integral –a maestros, padres y alumnos desertores–, en diez comunidades rurales de Guanajuato.

QUINTA ETAPA (1991-AL PRESENTE)

A principios de esta etapa, el contexto nacional e internacional cambió sustancialmente. Después de la caída del muro de Berlín (1989), y con ello el desplome de lo que se conoce como el “socialismo real”, las condiciones tendieron hacia un liberalismo económico y un conservadurismo político.

Esto llevó a que buena parte de los países de América Latina se vieran inmersos en las “reformas estructurales”, que fueron modificaciones profundas al pacto social, en aspectos tan relevantes como la salud, la educación, lo laboral, las finanzas públicas, la apertura económica, reformas electorales y de partidos, entre otras muchas.

Ante este escenario neoliberal, la dinámica desarrollada en el CEE para acometer la investigación educativa como la actividad privilegiada que permite transformar las estructuras culturales, políticas, sociales y económicas, se inclinó por una postura diferenciadora:

- Concibe a la educación, y a la educación de calidad, como un derecho de todo ser humano, como el medio indispensable para llegar a ser persona, nunca como una mercancía, ni siquiera como un bien que se otorga discrecionalmente a quien lo merezca. Su campo prioritario de incidencia es la base cultural de toda la estructura social: la persona, la escuela, el alumno, el maestro, los padres de familia, y desde ahí en un largo proceso de emergencia de la ciudadanía hasta las autoridades, últimas del sistema educativo y, por supuesto, de todo el sistema social.
- El campo privilegiado de la investigación en el CEE es el tejido social, el capital social y la organización desde la base. Un instrumento prioritario para recabar y develar los hallazgos de la investigación son múltiples modelos de conversaciones estructuradas mediante observación, filmación, acompañamiento, encuestas, entrevistas, etc. El propósito es descubrir, entender, construir relaciones sociales sanas, nutritivas, sólidas, educadas, inspiradoras.
- A partir de estos hallazgos y apoyados en todo el rigor del método científico y de la sistematización cuidadosa, el CEE aspira a la formulación de acuerdos, de normas de convivencia que sean la base de una legislación congruente con la vida social.

Por otro lado, el CEE de inicios de esta etapa estaba inmerso en terminar el ajuste en tamaño y en posibilidades de financiamiento. Pero el reto para una institución dedicada a la investigación educativa era (es) mayor que la sola subsistencia económica.

El regreso de varios de sus fundadores aportó elementos relevantes para la ardua tarea de resignificación indispensable. A mediados de los noventa se produjo la salida de algunos de las y los investigadores más experimentados; no obstante, y producto de la reflexividad interna, esta situación se pudo solventar.

Este mismo factor reflexivo, con una fuerte fundamentación filosófica, permitió por aquella época resignificar y reformular su misión (tarea que emprendió reiterada y participativamente con ánimo y valor admirables) y transformarla en lo atingente.

El CEE enfrentó, además, una nueva situación de conflicto: hacia 1998 el entonces rector de la Universidad Iberoamericana (UIA) Santa Fe intentó que el Centro pasara a formar parte de ella, cosa que venía siendo la suerte de instituciones hermanas de América Latina, como el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) de Venezuela y en Chile, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) que fueron absorbidas por las universidades jesuitas Andrés Bello, en Caracas, y Alberto Hurtado, en Santiago, respectivamente. No obstante, al no contar con la aprobación de la comunidad académica del Centro ni con el respaldo efectivo de la autoridad de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, la ocurrencia no prosperó y el CEE mantuvo su identidad y su autonomía académica y de gestión.

Por el peso que implica ser económicamente autosuficiente, la rotación de personal fue una constante. Ante esta fragilidad el CEE ha sabido formar valiosas y valiosos investigadores, lo que ahora permite tener un grupo joven, pero experimentado.

Una característica fundamental de esta etapa, y que la diferencia de las anteriores, es la autonomía académica y de gestión. El CEE ha tenido, en este lapso, como única fuente de financiamiento su trabajo. Es así que su gestión lo impele a estar en el “ojo del huracán” de la política pública en educación. Con base en lo anterior, en este periodo toma la decisión de trabajar “cerca” de las instituciones, pero con la autonomía intelectual y académica suficiente para lograr una influencia clara en la política pública o institucional.

En la lógica explícita de incidencia en política pública e institucional, el CEE viene estructurando su actividad académica desde varias formas de trabajo: sistematización, evaluación, investigación, desarrollo educativo y acompañamiento. Esta organización del quehacer del Centro se relaciona con la diversidad de solicitudes de proyectos por parte de distintas instituciones del gobierno federal y de entidades federativas —entre las que ha destacado, por el volumen de trabajo realizado, la SEP—, organizaciones de la sociedad civil e instancias empresariales, así como con la manera en que el CEE ha procesado sus necesidades, en tanto generadoras de propuestas de colaboración con ellas.

Entre 1992 y 1995 llevó a cabo una de las evaluaciones educativas de mayor envergadura que se han realizado en México, “El impacto y efectividad de costos del Programa para Abatir el Rezago Educativo”, obtenida por licitación llevada a cabo por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo que tenía a su cargo los programas de educación compensatoria. El trabajo aprovecha toda la experiencia institucional en el análisis de políticas y programas educativos con los más pobres y se enfoca a la toma de decisiones. A raíz de los hallazgos de este estudio, el CEE ha enfatizado una posición



crítica-propositiva respecto a las organizaciones internacionales y de sus modelos compensatorios para América Latina.

Al inicio del sexenio 1988-1994 elaboró un diagnóstico educativo y una propuesta del gobierno para Manuel Bartlett. Dicho documento fue la inspiración de Ernesto Zedillo para llevar a cabo la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992. A raíz de la situación que propició este evento, el CEE llevó a cabo una serie de siete diagnósticos estatales de la educación básica a solicitud de los gobiernos de otras tantas entidades federativas. Estos diagnósticos permitieron capacitar a equipos locales de planeación educativa y dotarlos de herramientas e instrumentos para gestionar la responsabilidad recibida. Esas entidades fueron Guanajuato, Aguascalientes, Quintana Roo, Coahuila, Distrito Federal, Jalisco y Baja California.

De 1990 a 1993 llevó a cabo un estudio sobre la calidad de la educación primaria en cinco zonas contrastadas del estado de Puebla, con el objetivo de entender mejor las causas de las diferencias en la calidad educativa, a partir del análisis de las relaciones entre el contexto, las características de la demanda, la oferta y los resultados de aprendizaje. El estudio descubrió grandes inequidades en la calidad de los resultados, y pudo atribuirlos a la forma como se articulan oferta y demanda educativas y los resultados de aprendizaje. Sin embargo, también mostró la importancia del docente en su capacidad de elevar la calidad de la educación en las escuelas, de manera independiente de las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno, y señaló las razones por las cuales los maestros que lo logran son la excepción y no la regla. Realizó este estudio por encargo de la UNESCO, el cual comprendía la comparación de los



resultados con investigaciones semejantes llevadas a cabo en China, India y Guinea Bissau en África.

Con el relevo de Manuel Bartlett por Ernesto Zedillo, el CEE atendió la petición de realizar un trabajo de gran envergadura: la comparación y la eventual explicación de las diferencias entre las cifras de la estadística continua de la SEP (en el ciclo escolar 1990-1991) para educación básica y las cifras del Censo Nacional de 1990. El trabajo duró tres años y los hallazgos fueron de enorme importancia. Desgraciadamente, en el momento de presentarlos, Ernesto Zedillo había dejado la Secretaría y se ocupaba de la campaña presidencial de Luis Donaldo Colosio.

Al extenderse la obligatoriedad de la educación básica a la secundaria, se encargó al CEE, ya en el periodo de Miguel Limón Rojas como secretario de Educación, un estudio sobre la distribución de los libros de texto de secundaria. El hallazgo mayor fue documentar la terrible inequidad para las familias más pobres que tenían que comprar los textos de secundaria. Afortunadamente se logró generalizar la dotación de estos libros. Pero la sorpresa y la contrariedad inicial de los funcionarios responsables del programa le valió al CEE el aparente reproche, que en realidad fue un gran elogio, de “obsesos de la equidad”. El nombre del proyecto fue “La recepción de los libros de texto en las zona rurales de las entidades con mayor rezago educativo”.

En el último tramo de maduración de la transición política, para las elecciones de 1997, el CEE se ocupó de la educación cívica. Primero fue el proyecto “El significado del voto en cuatro tipos de electores mexicanos” (Educación para la participación ciudadana), que inició en octubre de 1996 y concluyó en mayo de 1997. Solicitado originalmente por Alianza Cívica, el estudio llevó a crear un grupo mixto CEE/IFE (Instituto Federal Electoral) para redefinir los conceptos rectores de la subcampaña contra la coacción y la compra del voto. Esta colaboración con el IFE condujo a un proyecto mayor, el “Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del IFE del 98 al 2000”. La

propuesta del CEE fue aprobada por unanimidad por los consejeros electorales. De diciembre de 1999 a septiembre de 2000, ofreció una asesoría al Instituto Electoral del Distrito Federal.

De febrero de 2000 hasta finales de 2001 el Centro realizó la “Evaluación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de seis entidades federativas del país”. De nuevo el hallazgo duele: la telesecundaria no cumple con el propósito compensatorio y de equidad. El mismo certificado significa cosas muy distintas para los pobres, para los muy pobres y para los más pobres de todos: los indígenas.

Con el cambio de partido en el gobierno federal, la posición del CEE alcanzó aún mayor relevancia, no así el aprovechamiento de sus hallazgos: participó de manera importante e independiente en la elaboración del programa sectorial de educación 2001-2006.

Se le confía “El rediseño de la Subsecretaría de Educación Básica”, proyecto que se extendió a lo largo de cinco años, e inició el acompañamiento académico de uno de los programas del nuevo gobierno, el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

A mediados de junio de 2007 el CEE tuvo conversaciones con la Fundación EXEB (Empresarios por la Educación Básica) que concluyeron con el encargo, apoyado por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y por la SEP a través de la SEB, de llevar a cabo la elaboración de “Estándares educativos nacionales: curriculares de contenido y desempeño, de desempeño de docente en el aula y de gestión de escuelas”.

Desde 2008, un cambio en la Dirección General coincidió con la consolidación de un equipo de investigadoras e investigadores y de personal de apoyo técnico académico joven y a la vez experimentado. Este fortalecimiento de la planta académica ha implicado a la institución grandes esfuerzos por disminuir la rotación. Igualmente, ha logrado apoyar la formación continua –privilegiando, como ha sido a lo largo de su historia, el aprendizaje a través del trabajo

en equipo— y la profesionalización (estudios de posgrado) del cuerpo académico, mediante tiempo y recursos.

El CEE viene estructurando su actividad académica desde varias formas de trabajo: sistematización, evaluación, investigación, desarrollo educativo y acompañamiento. Esta organización del quehacer del Centro se relaciona con la diversidad de solicitudes de proyectos por parte de distintas instancias.

Como se aprecia en la enumeración que sigue, el Centro ha mantenido, en la última época de su historia, su opción explícita y manifiesta por la justicia como equidad, a la que puede contribuirse mediante la asunción libre de la educación como un derecho humano y una cuestión pública, es decir, a cargo de todos los miembros de nuestra sociedad, la que quiere avanzar (y lo hace penosamente) hacia una configuración democrática.

Así, a manera de sistematización realizó, por ejemplo, los trabajos de explicitación: a) de la práctica docente, la simiente de lo que posteriormente fueron los estándares de desempeño docente en el aula, y b) del modelo educativo de la Escuela Helen Keller (de Guadalajara), que formalizó por escrito el modo de trabajo de dicha institución para que sus

alumnos aprendieran aun con déficit físicos de distinta índoles (ceguera, debilidad visual, entre otras). Estos trabajos son ejemplo de que el Centro mantiene, en nuestros días, una concepción amplia y abierta respecto a lo educativo.

En torno a la evaluación, el CEE ha hecho varias durante los últimos seis años, dentro de las cuales destacan: la “Evaluación del Programa Enciclomedia” (durante cuatro años, con una muestra tipo panel en gran escala —en más de mil escuelas y 140 mil aulas—, y estudios en pequeña escala, siendo la única evaluación de tal magnitud de un programa de dimensiones semejantes), y la “Evaluación al



piloto de Habilidades Digitales para Todos (HDT)", ambas para la SEB federal. También realizó una metaevaluación de la prueba ENLACE, así como dos al concurso de oposición de plazas docentes. Igualmente, valoró el "Programa Juego y Comida dan Salud a tu Vida", de donde se desprendió un trabajo para la SEP, la Secretaría de Salud (SS) y la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), que consistió en la elaboración de un paquete de materiales de trabajo para que directores de escuelas de educación básica promovieran hábitos alimenticios saludables; y del "Piloto del modelo multigrado en Puebla" (inspirado en la metodología de Escuela Nueva). Para la Organización Mundial de la Salud (OMS-México) y la SS realizó la "Evaluación del modelo de capacitación de promotores de la iniciativa mexicana de seguridad vial", de la cual produjo recomendaciones que la modificaron.

La enumeración de trabajos de valoración referida hasta aquí da cuenta de que el Centro ha configurado y calibrado sus ricos saberes educacionales con el objetivo de informar, de manera verdadera, pertinente, rigurosa y oportuna, la toma de decisiones de los responsables de diversas instancias, en cuyo ámbito de acción recaen distintas y muy relevantes dimensiones del desarrollo educativo, social, y humano de los mexicanos.

Por su parte, en cuanto a investigación, hizo un trabajo académico que derivó en el registro de una "Metodología para el seguimiento cualitativo a escuelas con énfasis en situaciones áulicas". También realizó una "Exploración de las condiciones sociales y educativas acerca de la mejor escuela según ENLACE en 2008", cuyo resultado fundamental es que la práctica docente sí contribuye a romper el determinismo social, pero junto con la participación activa de los familiares en las escuelas. Asimismo, realizó el "Estado del arte y análisis de factibilidad para una evaluación de impacto del PEC".

Estos trabajos de indagación son muestra de que el Centro se dedica a la construcción de conocimiento con miras a transformar benéficamente nuestra sociedad.

Respecto a desarrollo educativo, el CEE ha tenido una oportunidad para “cosechar” su construcción de saberes de una manera más intencional y directa, para bien de los destinatarios de diversas instituciones del sistema educativo y de otros ámbitos sociales, sin extralimitarse respecto a su rol como centro académico, puesto que el plano institucional corresponde a las autoridades de cada organización. En esta forma de trabajo, piloteó los estándares para la educación básica en cerca de 600 escuelas primarias, y otras 200 en escuelas indígenas mediante un trabajo con Asesores Académicos en la Diversidad (que corresponden en educación indígena a los Asesores Técnico Pedagógicos). También diseñó una estrategia y materiales de apoyo para el programa de Reducción de la extraedad en educación básica. Rediseñó el modelo educativo del Instituto Poblano de Readaptación, Asociación Civil (IPODERAC), que ellos implementan hoy en día, e incluso es la base para su actual trabajo de expansión hacia un nuevo centro de atención a niñas y jóvenes que han vivido o trabajado en la calle. De manera muy particular, desarrolló un “Sistema de evaluación de cargos judiciales”, a pedido del Instituto de Estudios Judiciales del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (IEJ-TSJDF), para la selección, entre otros cargos, de los jueces del Distrito Federal.

Esta diversidad de intervenciones educativas dejan ver una característica de la actividad del Centro: la de trabajar inserto en las complejas condiciones sociales en las que se llevan a cabo los procesos y su conformación institucional y política.

Por último, en una forma de trabajo que el Centro denomina “acompañamiento”, pudo contribuir al diseño del aula telemática de la SEB, y al de la licenciatura en Educación Intercultural, del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en la región mixe de Oaxaca. En estos proyectos se hace patente una condición del quehacer del CEE, la de contribuir al desarrollo educativo y social con la claridad respecto a que los medios empleados y los fines de la acción humana son, necesariamente, concurrentes.

Como reconocimiento a su trabajo, el CEE ha recibido varios premios: uno al nivel internacional, el premio J. Amós Comenio en 1995, por parte de la UNESCO, y otro en el ámbito nacional, el premio institucional en educación de la fundación COMPARTIR, en 2001.

Como puede apreciarse en esta breve reseña de sus 50 años de vida, en educación no hay cortos plazos y en la investigación educativa menos. El CEE del presente está muy lejos de haber agotado el propósito para el que fue fundado. Además, el horizonte de transformación de la estructura social que se entrevé en la quinta etapa y que se acomete con todo entusiasmo, “va para largo”. Estos dos elementos permiten augurar larga vida al CEE de inicios del siglo XXI. Pero el grano de mostaza es ya un árbol que alberga y da cobijo a mucha vida. Los fundadores y todos los que han contribuido a su crecimiento se pueden sentir orgullosos y satisfechos.