

50 años de historia del Centro de Estudios Educativos. Origen, permanencias y transformaciones en su identidad*

50 Years of history of the Center for Educational Studies. Origin, continuities and transformations in its identity

Centro de Estudios Educativos

RESUMEN

Semblanza histórica de la vida académica del Centro de Estudios Educativos (CEE) desde su creación, en 1963, hasta la fecha de su 50 aniversario, el 28 de noviembre de 2013. Da cuenta de las transiciones vividas en la institución luego de serios procesos de autorreflexión y actualización, de acuerdo con las demandas a su quehacer en cada época, y la forma en las que estas impactaron su identidad, misión y objetivos. Manifiesta los procesos de estructuración, organización y funcionamiento del Centro, así como sus fuentes de financiación y sus orientaciones y líneas de trabajo a lo largo de este lapso que, para su mejor comprensión, se ha dividido en cinco épocas. En ellas hace patente la evolución de sus concepciones sobre la educación, sobre el papel de la investigación educativa y del propio Centro en la búsqueda de las transformaciones políticas, económicas y sociales que considera necesarias, así como sus trabajos más significativos en el campo investigativo del que fue pionero y en la formulación y la evaluación de políticas educacionales en México.

Palabras clave: investigación educativa, política educativa, Centro de Estudios Educativos, historia de la educación en México

ABSTRACT

Historical portrayal of the academic life of the Center for Educational Studies (Centro de Estudios Educativos, CEE) since its creation in 1963, until the date of its 50th anniversary on November 28, 2013. It accounts the transitions lived in the institution after serious self-reflection and updating processes, in accordance with the demands of its activities in each epoch, and the way in which they impacted its identity, mission and objectives. It expresses the structuring, organization and operation processes of this research Center, in addition to its sources of funding and work guidelines over this span which, for a better understanding, has been divided into five epochs. In them, the evolution of the CEE's conceptions of education, of the role of educational research and of the Center itself in the search for political, economic and social transformations is illustrated, as well as its the most significant works, in the research field in which it was a pioneer, along with the design and evaluation of educational policies in Mexico.

Key words: educational research, educative policy, Center for educational studies, history of education in Mexico

* Construcción histórica institucional.

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 es un fin en sí mismo, sino 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”, entendiéndolo 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.

Esa inspiración dio lugar a la enunciación inicial de los objetivos del Centro, reformulados y precisados hasta que 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, para 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.

A partir de entonces, el CEE ha dedicado cinco décadas de su trayectoria a reflexionar sobre sus objetivos, con el propósito de mantener su inspiración inicial, sin perder de vista las necesidades que plantean a su quehacer el devenir del país y de América Latina.

La inspiración e identidad del CEE son, pues, de naturaleza dinámica, lo que se expresa en una introspección deliberadamente continua sobre su propio trabajo, así como sobre las condiciones que lo hacen posible y relevante. 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 la resignificación y reformulación tanto de la misión como de los fines y de 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 conocimientos.
- 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 la comunidad académica, con quienes deciden y con la sociedad civil, para la plena realización de su misión, orientado por las siguientes líneas estratégicas.

Apoyar, analizar, evaluar, proponer, impulsar y difundir acciones que el gobierno, la comunidad académica, la sociedad civil 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 (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 concerniente 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; como resultado diseña, desarrolla y evalúa propuestas alternativas de educación, promoción y organización de grupos en las que esté presente también la intencionalidad investigativa.

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, se comenzaron 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 no gubernamentales e instituciones educativas privadas.

La institución ha tenido, a lo largo de su historia, diversas fuentes de financiamiento, pero en cada momento ha habido una

principal, sin que se haya registrado una diversificación simultánea de los recursos. En todo caso, y sin importar la fuente preponderante del financiamiento, ha conservado su autonomía al decidir en qué trabajos participar, y al realizarlos con veracidad y 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 social. La gran mayoría de las investigaciones llevadas a cabo por esta institución se han 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 ha mostrado, a lo largo de su historia, 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 la calidad de la educación básica no se define explícitamente como prioridad institucional de investigación sino desde 1985 y 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 progresiva 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 de la calidad del Sistema Educativo Nacional (SEN) repercute 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 mejorías 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 simple actividad de aprendizaje. 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 dedica a caracterizar y a describir la realidad de la educación en México, y 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 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, se realizaron estudios tendientes a fundamentar propuestas de mejoramiento de las deficiencias que había documentado. Así, en 1964, se diseñó una para mejorar la eficiencia terminal de la educación primaria. En 1971 se diseñó un modelo de localización de escuelas que, vinculado con un sistema de transporte escolar, permitiera extender la cobertura de la educación primaria en zonas rurales. En ese mismo año se realizó una evaluación de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara y se propuso una forma de atención educativa a la población indígena de la región. Se realizó 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 se realizó en el CEE 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, este órgano ha contribuido

con el propósito inicial de informar a la sociedad, desde la investigación educativa, para contar con una opinión pública madura 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 Secretaría de Educación Pública (SEP), el CEE redefine sus supuestos de la manera siguiente:

- 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 1 000 sino de menos de 100 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. Se partió de buscar las disfuncionalidades entre estos subsistemas, a fin de proponer formas de corregirlas. Al poco tiempo se 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, se 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, se realizó 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 se 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 un cambio cualitativo 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 fuerte 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,

diseño 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 se 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, que el estudio desarrolla.

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 relativamente 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 desde 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 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. Se mostró con ello 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 un estudio comprehensivo sobre el presente y futuro de la educación secundaria en México. De la misma manera se realizaron 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 ya 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, 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 a Manuel Bartlett, 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 (1991-2013)

Los buenos historiadores nos advierten que lo que tenemos más próximo en el tiempo y en la distancia resulta, con frecuencia, lo más difícil de entender, sobre todo cuando se trata de distinguir las apariencias de las tendencias explicativas más hondas.

Así, al principio de esta quinta etapa parecía que el reto primordial para el CEE era resolver su viabilidad financiera. La crisis de 1981 y el espejismo de administrar la abundancia (en el que acabó confundido también el CEE con una nómina de 180 personas) sometieron a la institución a condiciones extremadamente complicadas que requirieron respuestas heroicas del núcleo estable de la organización. Esta situación se prolongó hasta principios de la década de los noventa.

Pero los cambios y los retos verdaderamente importantes para una institución dedicada a la investigación educativa independiente eran de mayor envergadura y riesgo que la sola subsistencia económica.

La caída del muro de Berlín como emblema del fin del socialismo real, el fin de la bipolaridad y el surgimiento del neoliberalismo con pretensiones de configurar para su provecho la globalización en proceso, fueron vectores que obligaron al CEE a repensarse desde sus fundamentos para reencontrar no solo su viabilidad financiera sino, sobre todo, una proyección con significado y valor para la época naciente.

El regreso a la institución de varios de sus fundadores aportó elementos relevantes, al menos inicialmente, para la ardua tarea de resignificación indispensable.

Pero quizás el factor más relevante para resignificar y reformular su misión (tarea que el CEE emprendió reiterada y participativamente con ánimo y valor admirables) fue el recurso a la reflexión filosófica como fundamento y amalgama de su vocación interdisciplinaria en la investigación educativa.

Esta búsqueda estuvo apoyada por la influencia benéfica y saludable del Centro de Análisis de la Realidad Tata Vasco, que desde 1990 hasta 2006 tuvo su sede en las oficinas del CEE, y que

fecundó, propició y acompañó una respuesta y posicionamiento institucional ante el entorno y las pretensiones del modelo de globalización neoliberal.

La lógica con la que estructura el Centro su respuesta al entorno en el que debe realizar su misión de investigación educativa tiene como parte de sus inspiraciones la meditación sobre las “dos banderas” y en el *oppositum per diametrum* (respuesta en el más radical sentido contraría a cierta tendencia o moda) de la espiritualidad ignaciana.

Por lo tanto, si el modelo neoliberal postula, en la actualidad, un proceso en cuatro etapas para realizar la modernización que nos lleve al fin de la historia, la investigación educativa que el CEE quiere realizar va en sentido diametralmente opuesto a dicha pretensión. Según sus más lúcidos propagandistas, los cuatro pasos de la globalización neoliberal son:

- 1) El de la autoconciencia racional: la convicción de que, para que todo marche bien, es necesario, por encima de todo, salvaguardar los intereses del gran capital internacional especulativo y anónimo. En su lenguaje y usando un eufemismo: proteger a toda costa los ahorros de la humanidad.
- 2) Para esto es preciso modernizar las instituciones; es decir, eliminar los vaivenes y veleidades de la política. El capital, la economía son lo primero y fundamental a lo que todo lo demás debe supeditarse. La política debe ser intervenida por el capital; es demasiado importante para dejarla en manos de los políticos. Y para esto se requiere modificar las instituciones y corregir las distorsiones que ha propiciado el Estado de bienestar social y establecer, por encima de todo, la prioridad absoluta de las leyes del libre mercado. A esto le sigue la reconfiguración de las instituciones, bajo el nombre de modernización, reducir el Estado al mínimo para permitir la libre competencia y dejar toda regulación al mercado: modificar la legislación laboral; reducir y, de ser posible, eliminar la obligatoriedad para el Estado de ofrecer educación de calidad a todos; las responsabilidades nacionales de seguridad social; olvidarse de garantizar todos los derechos para todos, y limitarse al ámbito de lo asistencial.

- 3) Esta competencia salvaje, disfrazada bajo el término de modernización, genera una violencia y un enfrentamiento en la sociedad que el mismo Marx nunca llegó a imaginar, como consecuencia de este imperativo modernizador del capitalismo neoliberal. Para “atenderlo” se requiere una fuerte inversión en seguridad pública y privada.
- 4) Finalmente, para completar el ciclo y disminuir la resistencia de la base a la instalación de este modelo es preciso cambiar la cultura conservadora de las sociedades: desde los horarios que están ligados a la convivencia, a la familia, al descanso, a la cultura, etc., hasta la disponibilidad total para triunfar en una competencia global.

Y para esto es preciso usar bien (controlar) los medios de comunicación y todos los recursos de la publicidad. Porque para esta ideología neoliberal, el obstáculo último lo representan los significados y los valores de la sociedad, y de quienes se oponen a la destrucción sistemática del tejido social, por eso considerados conservadores.

El posicionamiento del CEE para acometer la investigación educativa como la actividad privilegiada que permite transformar las estructuras culturales, políticas, sociales y económicas es el proceso diametralmente opuesto.

- 1) 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, últimos del sistema educativo y, por supuesto, de todo el sistema social.
- 2) 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, acompaña-

miento, encuestas, entrevistas, etc. El propósito es descubrir, entender, construir relaciones sociales sanas, nutrientes, sólidas, educadas, inspiradoras.

- 3) A partir de estos hallazgos y apoyados en todo el vigor del método científico y de la sistematización cuidadosa, el CEE aspira a la formulación de acuerdos, de normas de convivencias que eventualmente sean la base de una legislación congruente con la vida social, no una camisa de fuerza que sofoque la vida.

En el Centro se ha abierto camino, como alternativa a la arrolladora y devastadora reingeniería social, un modelo que preferimos llamar “jardinería social”, y con el que trabajó en la transformación de la estructura misma del sistema educativo: el rediseño de la Subsecretaría de Educación Básica, su objetivo de 2001 a 2005.

Y desde esta opción fundamental, aspira a modificar y transformar las políticas sociales en el campo educativo. El CEE sabe que esta es una tarea, más que cualquier otra, de largo plazo; también que actualmente tales políticas tienen más de ocurrencia, de eslogan de campaña política, que de sustento de investigación o de evidencia educativa; que se proponen sin consistencia para trascender periodos sexenales y que son del todo insuficientes para lograr una educación de calidad.

- 4) Como fruto de todo este proceso espera lograr algo que, a fuerza de repetirlo en discursos de campañas políticas pervertidas, parece no tener ningún sustento ni aplicación en el campo de la realidad nacional: que en un régimen democrático, como el que decimos y queremos ser, la soberanía resida en el pueblo organizado, en la sociedad educada, no solo en los funcionarios, ni en los líderes sindicales y menos en la hegemonía del gran capital, como pretende el neoliberalismo capitalista. Para los que trabajamos en el CEE, pueblo bien educado y nación democrática y soberana son sinónimos. Un país así tiene mucho que aportar y que ganar en una globalización posible y necesaria.



A la luz de esta perspectiva fundamental se pueden entrever y atisbar los alcances de esta etapa de la vida del CEE, montada sobre el cambio de milenio y el cambio de época.

Dos características parecen relevantes: hacia adentro, el proceso de fortalecimiento y, hacia afuera, la fortaleza institucional lograda por el CEE.

En un periodo fecundo en problemas y conflictos, el Centro ha mantenido una consistencia atípica en su propia historia y respecto de instituciones semejantes e incluso hermanas. El Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) de Venezuela y en Chile, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) fueron absorbidos por las universidades jesuitas Andrés Bello, en Caracas, y Alberto Hurtado, en Santiago, respectivamente.

Hacia 1998 algo semejante se intentó por parte del entonces rector de la Universidad Iberoamericana (UIA), Santa Fe respecto del CEE, pero al no contar con la aprobación de la comunidad académica ni con el respaldo efectivo de la autoridad de la Provincia Mexicana de la S. J. 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 y ello produjo que hayan dejado la institución investigadores de gran relevancia. Ante esta fragilidad el CEE ha sabido formar valiosos investigadores, lo que ahora permite tener un grupo joven, pero experimentado.

Al ser sus interlocutores funcionarios del más alto nivel en la SEP, un periodo como el sexenio 1988-1994, en el que hubo cuatro secretarios de Educación (Manuel Bartlett, Ernesto Zedillo, Fernando Solana y José Ángel Pescador), pudo haber afectado gravemente la subsistencia misma de la institución. Sin embargo, el CEE supo en cada caso restablecer la relación de confianza y continuar su servicio profesional con el nuevo titular de la Secretaría.

De esta quinta época son dos importantes reconocimientos a nivel internacional: El premio J. Amos Comenio en 1995 por parte de la UNESCO, y a nivel nacional, el premio institucional en educación de la fundación COMPARTIR, en 2001.

La otra característica que se hace presente y permite establecer una articulación de fondo al recorrer la lista de proyectos llevados

a cabo, es que el CEE ha estado presente en todos los niveles y modalidades de la educación básica, y ha logrado incidir en las decisiones y políticas públicas en los más altos niveles.

Entre 1992 y 1995 llevó a cabo una de las evaluaciones educativas de mayor envergadura que se han realizado en México. Se evaluó “El impacto y efectividad de costos del Programa para Abatir el Rezago Educativo” y fue obtenido 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, desde entonces el CEE ha enfatizado una posición crítica-propositiva radical de las organizaciones internacionales y de sus modelos compensatorios para América Latina.

Al inicio del sexenio 1988-1994 el CEE 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 ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) 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 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 educativa 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 educativa y los resultados de aprendizaje. Sin embargo, también mostró la importancia del docente en su capacidad de elevar la calidad edu-

cativa en las escuelas, de manera independiente de las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno, y señaló las razones por las cuales los docentes que lo logran son la excepción y no la regla. Este estudio lo hizo por encargo de la UNESCO y comprendía la comparación de resultados con investigaciones semejantes llevadas a cabo en China, la 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 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, al 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, en realidad 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). Inició en octubre de 1996 y se 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 compra del voto.

Esta colaboración con el IFE condujo a un proyecto mayor: “Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de edu-



cación 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, el CEE 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: participa de manera importante e independiente en la elaboración del programa sectorial de educación 2001-2006.

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

A partir de 2003 se le confía el acompañamiento académico del más grande programa de introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula: Enciclomedia. Y después de un largo periodo de negociación, se le encarga la evaluación del logro del mismo. Realizó tres levantamientos de información en más de 1 000 escuelas y es la única evaluación de tal magnitud de un programa de dimensiones semejantes (140 000 aulas).

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, se ha logrado apoyar en la formación continua –privilegiando, como ha sido a lo largo de la historia del CEE, el aprendizaje a través del trabajo en equipo– y la profesionalización (estudios de posgrado) del cuerpo académico, mediante apoyos con 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 del gobierno federal y de entidades federativas, organizaciones de la sociedad civil e instancias empresariales –entre las que ha destacado, por el volumen de trabajo realizado, la SEP–, así como con la manera con que el CEE ha procesado sus necesidades, en tanto generadoras de propuestas de colaboración con ellas.

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, el trabajo de “Explicitación de la práctica docente”, la simiente de lo que posteriormente fueron los estándares de desempeño docente en el aula; asimismo, la “Explicitación del modelo educativo de la Escuela Helen Keller” (de Guadalajara), que consistió en explicitar 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 se destacan: la Evaluación del Programa Enciclomedia (durante cuatro años, con una muestra tipo panel en gran escala, y estudios en pequeña escala), Evaluación al piloto de Habilidades Digitales para Todos (HDT),

ambos para la SEB federal. También se hizo 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), de elaboración de un paquete de materiales de trabajo para que directores de escuelas de educación básica promuevan 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, del 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 benéfica 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 se pilotearon 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 se implementa por ellos 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, para el 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 CEE 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 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.