

TRAZOS PARA UN DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

Historia y futuro del COMIE y la investigación educativa en México

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA / ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Introducción

El 7 de septiembre de 2023, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) llevó a cabo el conversatorio “Trayectorias de la investigación educativa en México: celebrando el 60 aniversario del Centro de Estudios Educativos (CEE) y el 30 aniversario del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)”, las personas ponentes fueron: Rolando Maggi, Sylvia Schmelkes y María de Ibarrola, en tanto fundadoras del CEE y del COMIE, así como la directora actual del CEE, Annette Santos, y la actual presidenta del COMIE, Guadalupe Olivier.

El conversatorio tuvo la intención de dialogar en torno a distintas temáticas: la historia de la investigación educativa (IE) que es la historia misma del CEE y del COMIE, el impacto de figuras como Pablo Latapi, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, quienes junto a toda una generación de personas investigadoras impulsaron el Primer Congreso Nacional en 1981. Los procesos de institucionalización de la IE se fueron concretando en espacios como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el Centro de Didáctica convertido en Centro de Estudios Educativos que se fusionó con el Centro de Estudios sobre la Universidad, en lo que ahora conocemos como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros centros del mismo perfil.

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

Ana Laura Gallardo Gutiérrez: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: ana.gallardo@unam.mx

Llamó poderosamente nuestra atención el tercer tópico a abordar, en torno a las agendas de investigación, en particular la reflexión sobre el sustrato epistemológico de la IE en México, fincado en la economía de la educación y la transición en el tiempo hacia una visión mucho más cualitativa, la cual se despliega en las 18 áreas temáticas del COMIE. Un siguiente tema con el cual nos hemos sentido interpeladas como generación, es sin duda la relación de la IE con las políticas educativas en términos tanto de su diseño como de su impacto y cambios en el tiempo.

Estos dos últimos ejes de reflexión los retomamos como punta de lanza para un diálogo intergeneracional, en el sentido de asumir la historia de la IE en general y del COMIE en particular y agregar al debate las ideas que la escucha de este conversatorio desataron, ¿qué cambios nos toca profundizar como generación?, ¿qué aprendimos en 30 años de IE y qué sigue en el futuro? Bajo este análisis, ¿cómo seguir formando personas investigadoras de la educación, lo educativo?

A partir de lo anterior, organizamos este escrito en cuatro partes: el propósito de la investigación educativa; las tendencias epistémicas, teóricas y metodológicas de la IE; la formación de personas investigadoras; y los cambios ante el futuro.

Consideramos que llegar a 30 años de vida de un organismo independiente como el COMIE demanda una celebración, porque ese tiempo es evidencia de que se sortearon encrucijadas, se ganaron y perdieron batallas y persiste el propósito que se planteó. También obliga mirar al futuro sobre nuestros pasos, unos con más experiencia que otros, pero todos atendiendo al fortalecimiento de la construcción de conocimiento sobre la educación, en tanto objeto complejo de estudio y práctica social fundante.

El propósito de la investigación educativa

Uno de los asuntos en los que coincidieron María de Ibarrola, Silvia Schmelkes, Annette Santos y Rolando Maggi fue que los primeros años del CEE, así como los planteamientos fundacionales del COMIE, se centraron en generar conocimiento especializado sobre el estado de la educación de nuestro país para observar sus efectos primordialmente en los grupos más vulnerables y ofrecer recomendaciones de mejora a las y los tomadores de decisión.¹ Esto involucró el desarrollo de estudios rigurosos. Este propósito continúa vigente en la comunidad académica que agrupa el COMIE,

no obstante, en la práctica se ha trastocado, consideramos que debido principalmente a dos situaciones.

La primera es que la mayor parte de quienes conforman el COMIE son académicos de instituciones de educación superior (IES), hay poca presencia de profesores de escuelas normales, de maestros y directivos frente a grupo de todos los niveles educativos que son quienes conocen la problemática educativa desde la primera fila. Esto ocasiona que veladamente se difunda en la comunidad educativa que las únicas personas capaces de realizar una investigación rigurosa de forma compleja y profunda son el personal de universidades y sus institutos de investigación, mientras que quienes son docentes tienen únicamente la capacidad de enseñanza. Esta distancia o divorcio es preocupante, cómo la investigación educativa mexicana puede reconocer los problemas de financiamiento educativo, implementación y evaluación de políticas públicas, prácticas docentes, didáctica, desigualdad educativa, por mencionar algunos, cuando el sujeto que desarrolla estudios no tiene un acercamiento con los maestros. Es decir, hacemos investigación educativa, pero de una manera bastante selectiva y excluimos a los actores clave que participan en los procesos formativos que pueden incidir en el cambio. En ocasiones se señala que el motivo de esta selectividad es que la formación en investigación solamente la tienen quienes se encuentran en las instituciones de educación superior, pero no hacemos mucho por incorporar y formar a nuestros colegas maestros, por entablar debates con estos actores y trabajar en conjunto para el desarrollo de estudio e innovaciones educativas.

La segunda dimensión es que en el campo de la investigación educativa se da el fenómeno de la coyuntura. Se perfila que la inercia es que nos centramos en los problemas educativos de manera que imposibilita indagaciones profundas y el desarrollo de propuestas para su atención. No es equivocado ocuparse de los temas de coyuntura, siempre y cuando sea un problema atendido previamente por el investigador, ya que tendrá elementos para el análisis e incluso recomendaciones para quienes toman decisiones. La cuestión es ir saltando de coyuntura en coyuntura, entonces poco logramos en la profundización de los problemas. Un ejemplo, en el mes de agosto de 2023 se presentó un debate con respecto a los libros de texto gratuitos de educación básica, en menos de dos semanas se organizaron foros, conversatorios y se emitieron opiniones en medios de comu-

nicación. Para el 15 de septiembre el tema se había apagado. Los libros de texto gratuitos son propios de nuestro contexto, tienen un fundamento y hay un número importante de investigadores que atienden su estudio con diferentes ángulos: ¿por qué no recurrimos como asociación a esos especialistas?, ¿los investigadores que tuvieron una presencia en medios de comunicación para hablar sobre los libros de texto gratuitos 2023 desarrollarán indagaciones al respecto o se mudaron a otra coyuntura? Lo que podemos constatar es que, como investigadores educativos, en ocasiones nos concentramos en señalar fallas superficiales de algún asunto, generalmente de efervescencia mediática, pero poco profundizamos y definitivamente no generamos propuestas de mejora, como tampoco hacemos un trabajo mucho más enfocado en la divulgación del conocimiento educativo, ello también afectó, pues cuando tienes un público que mayormente está de acuerdo en las planas y repeticiones para matemáticas, la difusión del conocimiento pedagógico es casi urgente.

Nuestra comunidad necesita pensar y encontrar un equilibrio entre estas dimensiones. Quizá esa reflexión se pueda orientar por preguntas sencillas como: ¿cuál es el propósito de la investigación educativa que se lleva a cabo?, ¿quiénes pueden y tienen la capacidad de desarrollarla?, ¿hay exclusividad de los académicos de educación superior para generar estudios?, ¿cómo contribuyen los resultados de sus trabajos a la comprensión y mejora de los problemas educativos?, ¿cuál es el papel primordial del investigador educativo? Estas preguntas pueden ser un punto de partida para generar nuevas interrogantes que no tendrán respuestas únicas ni perfectas, pero serán la pauta para repensar el propósito de la actividad de investigación.

Las tendencias epistémicas, teóricas y metodológicas de la IE

Como anotábamos al inicio, la tendencia metodológica originaria de la IE fueron los estudios cuantitativos desde la visión teórica de la economía de la educación. Lo anterior se explica, como lo señalaron las personas panelistas en el conversatorio, porque no había un acervo de conocimientos en torno a la situación de la educación pública en el país, sobre todo en el nivel básico. Estudios que ahora se consideran clásicos, en torno al rezago, cobertura, eficiencia terminal, entre otros objetos de conocimiento, mostraron los grandes problemas educativos. Esta particular forma de nombrar los fenómenos remite sin duda a un sustrato epistémico, esto es, a la lógica en la que se comprende la realidad en general y la educativa en

particular. Como buena hija de su tiempo, la economía de la educación construyó su campo de estudios desde la relación educación-mercado de trabajo-desarrollo económico, esta concatenación se explica por el modelo epistemológico de las ciencias de la educación enclavado en el neopositivismo. Esta particular articulación tiene sus claroscuros, pues como se ha visto, los sesgos del método nomológico deductivo no admiten la complejidad que la subjetividad impone a los objetos de las ciencias sociales. Para Weiss (1990), esta tendencia intentó forcluir dos aspectos centrales en la construcción del conocimiento sobre la educación. Por un lado, la inherente dimensión deontológica de lo educativo en tanto práctica de transmisión, pero sobre todo de recreación y resignificación del mundo. Lo anterior alude sin duda a la intención como dimensión de futuro o utópica. El segundo ha sido la necesaria discusión en torno a la falsa dicotomía entre teoría y práctica. Durkheim (1979) y Dewey (1964) otorgaron una jerarquía mayor a la primera sobre la segunda y lo anterior tuvo consecuencias hasta en la división de las profesiones ligadas a la educación: los investigadores por sobre los practicantes (docentes), de ahí la discusión que se desarrolló en el apartado anterior. Dicha jerarquía intentó borrar la naturaleza práctica del objeto educación y, por tanto, la construcción del conocimiento en torno a este no podría admitir esta división, en primer lugar porque, como ya se afirmó, la educación es una práctica social y en segundo, porque la teorización en torno a ella también es una práctica.

Con el paso del tiempo hemos sabido que tanto la visión neopositivista de la educación como la encarnada por la economía de la educación partieron de un modelo moderno de ciencia, con aspiración universal y sobre todo produciendo teorías que muchas veces sesgaron la producción de conocimiento. Para muestra tomemos la psicologización del aprendizaje que ha organizado por etapas de desarrollo-edad a las infancias y sobre ello se han montado los poderosos sistemas de evaluación a gran escala, tendientes a la estandarización. Ahora sabemos por la antropología o los estudios culturales sobre las infancias, entre otros campos, que el aprendizaje es un proceso complejo tanto cognitiva como emocionalmente; así lo demostró la pandemia de COVID-19, al cambiar las coordenadas básicas de tiempo y lugar del aprendizaje, el cuestionamiento al papel mismo de la escolarización ha retomado vuelo desde hace tres años, aunque se reconoce que no con la fuerza de los años setenta con Iván Illich. Y es que dichas

teorías se caen al tener enfrente situaciones como la siguiente: una escuela multigrado en campos agrícolas que atiende a niñas y niños indígenas de más de tres lenguas nacionales, en donde una niña de 6 años tiene mayor competencia lingüística en español que un niño mephaa de 12, ¿quién aprende de quién?, ¿quién sabe más..., respecto de qué?

En el conversatorio nos llamó mucho la atención cuando –con cierto desencanto–, quienes participaron concordaban en que la visión inicial de la IE ha ido cediendo paso a las tendencias hermenéuticas y críticas en detrimento de los estudios cuantitativos, cuestión con la que concordamos de entrada, en lo que podríamos diferir es que no podemos regresar a la visión neopositivista, no es solo poco deseable para la IE, sino contraproducente. Por ejemplo, un heredero de esta tradición sería el trabajo de Blanco Bosco (2020) en el que afirma que las infancias indígenas no aprenden los contenidos nacionales por su condición étnica. Compara cuantitativamente los resultados de las pruebas estandarizadas en torno al aprendizaje de contenidos nacionales, pero nunca cuestiona la lógica hegemónica cultural de los mismos, ni desenmascara que lo que se considera nacional es en realidad una decisión mestiza. Como puede inferirse, este tipo de estudios puede perpetuar estereotipos y sobre todo no observar que el problema está en el currículum y no en las infancias. Consideramos que los estudios cuantitativos son necesarios, pero sobre bases críticas que permitan construir conocimiento situado, en lógicas complejas de relación y no solo lógico-causales que poco ayudan a comprender y mejorar el sistema educativo mexicano.

Ahora bien, también es importante problematizar esta tendencia cualitativa-subjetivista observando –sin generalizar– que el creciente número de estudios sobre los significados, los sentidos, entre otras categorizaciones similares para recuperar la voz de los sujetos, ya sean docentes, estudiantes, tomadores de decisión, entre otros, limita la visión sobre el comportamiento del sistema educativo, como el análisis del fracaso de las políticas educativas desde su complejidad, los fenómenos sobre las violencias que es un área reciente, al igual que los estudios interculturales, de género y medio ambiente que son áreas temáticas menos concurridas a diferencia de las de sujetos de la educación y procesos de formación que representan el mayor número de trabajos en los congresos de los últimos años. Esta visión intimista mella la urgencia de análisis estructurales, sistémicos y críticos.

Como puede observarse, el reto epistémico, teórico y metodológico es de buen calado, sin embargo, podríamos estar ante un tercer giro en la IE en México; esto es, haber pasado por un origen neopositivista, luego una fase hermenéutico-subjetiva y advertir la posibilidad de nuevos derroteros que permitan acrecentar nuestro acervo de conocimiento sobre la educación. Sylvia Schmelkes aludió al pensamiento pedagógico como un espacio importante al que ella misma se siente cada vez más cercana en la actualidad, lo anterior pone en la mira la discusión sobre el papel de la pedagogía como campo de conocimiento y su lugar en la IE en particular y en las ciencias sociales y humanas en general.

Formación de investigadores educativos

Los cuatro especialistas del conversatorio sobre los 60 años de CEE y 30 del COMIE coincidieron en reconocer la trascendencia de formar investigadores a partir del desarrollo de investigaciones, es decir que se enseña a investigar investigando. La incorporación de un estudiante al proyecto de un académico experimentado provee de una experiencia invaluable sobre el desarrollo de investigaciones. No obstante, en el rubro de formación de investigadores tenemos tres desafíos como comunidad.

El primero es que invisibilizamos que el lugar donde se atrae a las nuevas generaciones a la investigación educativa es en la licenciatura. La mayor parte de los posgrados forman en investigación, quienes arriban a cursar este nivel cuentan con conocimientos básicos e incluso avanzados sobre problemáticas y referentes teóricos. Para ingresar a un posgrado se requiere de un proyecto de investigación que es evaluado por el programa de estudios, mientras que la licenciatura es el periodo formativo en el que el estudiante conoce las diferentes áreas de lo que será su ejercicio profesional, entre ellas la investigación. Es con los estudiantes de este nivel donde podemos mostrar la complejidad de la educación, de nuestro sistema de educación público y la necesidad de abordajes teórico-metodológicos pertinentes (macrosociales y microsociales), así como la sensibilización sobre la misión de los investigadores educativos, esto es, que los estudios contribuyan a dar respuesta a problemas de orden educativo tanto a los tomadores de decisión y otros actores educativos. Así, el reto es mirar a la licenciatura como el espacio donde se desarrolla una formación inicial en investigación educativa.

El segundo desafío es que los investigadores educativos, especialmente quienes tienen una trayectoria significativa, den clases en los programas de licenciaturas como Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología o Sociología para impartir cursos de investigación. Ya lo señalaban las personas fundadoras, se forma a investigar investigando, eso requiere de especialistas de sobrada experiencia que logren impactar con su ejemplo y trayectoria en cursos de licenciatura. Para impartir clases en licenciatura sobre investigación educativa se necesita, además de los conocimientos, una didáctica especializada en esta disciplina, lo cual involucra tomar a la construcción de estudios de parte de los estudiantes como el canal para aprender el proceso de construcción de planteamiento del problema, de un referente teórico, el diseño metodológico o la organización de resultados, cuya base es el cuestionamiento permanente. Quienes imparten cursos de investigación en licenciatura a partir del desarrollo de trabajos de indagación sabrán la carga importante de trabajo que involucra. Quizá es la razón por la cual son pocos los investigadores que imparten clases en este nivel y prefieren los cursos de posgrado. Nuestro desafío como comunidad es que los experimentados se acerquen al nivel de licenciatura para desarrollar trabajo formativo en investigación.

El tercer desafío, que está altamente vinculado con el anterior, es formar equipos de investigación con otros investigadores y estudiantes de licenciatura. Como se sabe, en la generación de un proyecto de investigación se ponen en juego conocimientos y habilidades, que no aparecen en los manuales para hacer una tesis, para discutir problemas conceptuales y metodológicos, problematizar y acuñar objetos de estudio, diseñar y emprender el trabajo de campo, analizar el material empírico y organizar los resultados. La participación de estudiantes de licenciatura en un proyecto es una excelente escuela. El reto es que cada investigador educativo forme al menos en investigación a un estudiante de licenciatura.

Los cambios ante el futuro

En esta apretada síntesis de discusiones en torno a la IE y el COMIE resulta importante recuperar lo dicho en el conversatorio en torno al futuro, porque estamos de acuerdo en la necesidad de ampliar los horizontes, de incorporar tendencias teóricas y metodológicas antes marginales, rescatar el carácter artesano de la formación de personas que investigan, pero sobre todo recuperar y ampliar la capacidad de la investigación educativa para

incidir en las políticas educativas. Este eje fundante de la IE en México ha sufrido reveses tanto por las coyunturas como por el desprecio abierto a ella como sucedió en el sexenio 2013-2018 de Peña Nieto, tal como sucede en otros campos de la vida social, la necesidad de reorganizar el sistema debe estar ligada sin duda al conocimiento científico de los fenómenos educativos, desde luego, bajo una pluralidad epistémica, profundizando nuestra comprensión de la educación como un objeto complejo y multidisciplinario.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Blanco Bosco, Emilio (2020). “Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México”, *Sociológica*, vol. 35, núm. 101, pp. 139-180. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000300139
- Dewey, John (1964). “La ciencia de la educación”, en De Alba, Alicia (recopiladora), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 97-122.
- Durkheim, Emilio (1979). “Naturaleza y método de la pedagogía”, en De Alba, Alicia (recopiladora), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 85-96.
- Weiss, Eduardo (1990). “Pedagogía y filosofía hoy”, en De Alba, Alicia, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 53-65.