

## **LA INVESTIGACION EN LA INNOVACION EDUCATIVA**

**Sylvia Schmelkes**

**Departamento de Investigaciones Educativas**

**CINVESTAV**

### **PALABRAS INTRODUCTORIAS**

Quiero comenzar agradeciendo al Departamento de Educación de la Universidad de las Américas, y de manera muy especial a Alejandro Ramírez, a Bertha Salinas, y a León Garduño, el que me hayan hecho el enorme honor de ubicar en este importante Congreso Latinoamericano sobre Innovaciones Educativas un homenaje a mi trayectoria de investigación. Con los tres he caminado algunos tramos de mi historia en investigación educativa, y de los tres he aprendido enormemente.

He tenido el gran privilegio de haber podido dedicar mi vida a la investigación en educación. En ello no he tenido distracciones, aunque en el camino he incursionado en diversos temas y me he aproximado a la generación del conocimiento desde diversos enfoques metodológicos. Sin duda gran parte de mi trayectoria se debe a mi perseverancia en este campo.

En este trayecto he trabajado y convivido con muchas personas de las que he aprendido gran parte de lo que sé. Algunas de ellas me han formado: a Pablo Latapí y a Carlos Muñoz Izquierdo son sin lugar a dudas a quien más les debo conocimientos, habilidades y, sobre todo, valores en el desarrollo de la investigación educativa. Mucho les agradezco que hoy nos acompañen. Con muchas más he compartido procesos de construcción y descubrimiento, y ellos y ellas también me han formado. Algunos me hacen el enorme favor de acompañarme aquí en este evento, como Felipe Martínez Rizo y Eduardo Weiss. Con otros y otras he tenido una relación de maestra - alumno, y de titular - auxiliar, y debo confesar que siempre me ha ocurrido que termino sin saber quién es el maestro y quién el alumno, quién el titular y quién el auxiliar. Todos se han convertido en colegas. No sé si algunos de ellos estén aquí presentes. Si es así, me alegra y les agradezco.

Me dio mucho gusto saber que el tema que se había seleccionado para este congreso es el de la innovación educativa. Considero que el hecho educativo es un fenómeno en movimiento, nunca estático, siempre cambiante. Sostengo que la ciencia educativa es una ciencia, entre algunas otras, que estudia la transformación intencionada: de personas, de grupos, de colectividades, de instituciones y sistemas. La innovación se encuentra en el centro de ambos fenómenos: del hecho educativo como fenómeno cambiante (el sólo hecho constituye una innovación constante, difícil de captar con metodologías tradicionales), y de la ciencia educativa, que persigue la transformación intencionada. Esta transformación requiere de innovaciones, estas sí intencionadas, si quiere lograr mejores resultados. La transformación intencionada que es la educación debe sufrir continuas innovaciones a fin de ajustarse a contextos cambiantes y/o de mejorar la calidad de lo que hace. Es una verdad de perogrullo, pero una verdad a fin de cuentas, de que si seguimos haciendo lo mismo, las cosas seguirán igual. No podremos mejorar nuestra educación si no innovamos.

La innovación educativa ha estado en el centro de mi quehacer de investigación en educación. Esta mañana quiero hablarles precisamente de mis reflexiones en torno a la relación entre la investigación educativa y la innovación en educación a partir de mi propia experiencia. Espero no aburrirlos demasiado

### **INVESTIGACION EDUCATIVA E INNOVACION EN EDUCACION**

La investigación vinculada directamente a la innovación

Generalmente se considera como investigación aplicada aquella directamente ligada a la innovación educativa. Sin duda una buena parte de la investigación en educación pertenece a este rubro. Esta investigación es realizada o contratada por quienes se encuentran directamente involucrados en el quehacer educativo: desde el diseño de las grandes políticas, pasando por el financiamiento de proyectos innovadores, hasta quienes desean probar innovaciones curriculares o metodológicas en el aula.

Hay varios tipos de investigación vinculada directamente a la innovación educativa.

a) Se encuentra, por un lado, la investigación que se realiza para diseñar innovaciones. Esta investigación, generalmente, se pregunta por las características del contexto en el que se quiere introducir una determinada innovación. Incluye las más de las veces preguntas relativas al diagnóstico de la situación previa que la innovación pretende superar, e indaga sobre sus causas. Aborda a menudo sondeos de opinión entre los futuros actores involucrados en la innovación para poder hacer juicios sobre la viabilidad de lo que se propondrá. Varía el nivel de lo cerrado o abierto de las preguntas de investigación, pero esto está más en función de lo pre-definido o por definir de la innovación en cuestión.

Recuerdo haber participado con Teódulo Guzmán en una investigación, en 1973, para diseñar un modelo de educación postprimaria en una comunidad rural. Se realizó a petición de los campesinos del lugar, que querían que sus hijos tuvieran estudios superiores a la primaria sin tener que salir de la comunidad, pero no querían que ésta los orientara hacia el exterior, sino que les permitiera y los motivara a quedarse ahí y a mejorar los sistemas productivos y los niveles de vida en general. No había ninguna claridad mayor que esa previa a la investigación, lo que nos obligó a realizar un estudio a fondo de la comunidad, de su forma de vida y sobrevivencia, de sus problemas y dificultades, pero también de la manera como operaba la escuela primaria, de los intereses y necesidades de sus jóvenes, de las preocupaciones y deseos de sus adultos. Terminamos proponiendo un modelo de educación posprimaria para esa comunidad. Un claro ejemplo de una relación estrecha y directa entre investigación e innovación educativa.

b) Un tipo similar de investigación directamente relacionada con la innovación educativa es el de la que se vincula a la intervención educativa directa. Esta a su vez adquiere dos modalidades. La más ortodoxa y tradicional, desde luego, es la investigación experimental (pero de carácter aplicado). En educación, esta investigación se traduce en diseñar primeramente una innovación y de probarla en situaciones controladas y con elementos de comparación (grupos testigo o control) a fin de demostrar su ineficiencia, pues conviene recordar que la investigación experimental ortodoxa busca probar que su hipótesis está equivocada. La hipótesis nula es que la innovación educativa no sirve. La investigación toda va encaminada a demostrar la hipótesis nula. Si ésta no se comprueba, ¡Eureka!, podemos decir que la innovación funcionó.

No me ha tocado nunca realizar investigaciones de esta naturaleza, aunque claramente sí intentarlas. Fracasó la posibilidad de armar situaciones controladas en la realidad. Era y es mi opinión, desde luego discutible, que la investigación aplicada en educación no se debe hacer en laboratorio. Considero que la artificialidad del laboratorio define de tal modo la situación, que es imposible extender los resultados a la realidad cotidiana.

Esa investigación en la que intentamos armar un diseño cuasi-experimental (que no experimental del todo) tenía como propósito probar diversas vías de relación entre escuela y comunidad, cada una en diferentes comunidades, y analizar los resultados. Al demostrarnos a nosotros mismos, en el desarrollo de la investigación, que habíamos errado el diseño, transformamos nuestra metodología en una de investigación-acción, que es la otra modalidad que permite estudiar la transformación intencionada de la realidad. Intentamos transformar las nociones propias del rigor metodológico, de la validez y de la confiabilidad, a un contexto investigativo menos controlado, más abierto y más flexible. Terminamos con un estudio sin duda exploratorio, no de relación de hipótesis causales, pero probablemente mucho más iluminador de las posibilidades de innovar en el terreno de lo que queríamos transformar: la relación entre la escuela y la comunidad rural.

No voy a entrar a detalle, pero quiero decir aquí que desde esa ocasión he tenido la oportunidad de desarrollar varios otros proyectos de intervención innovadora desde esta perspectiva metodológica. Nunca ha sido fácil su aplicación, pero siempre han sido iluminadores sus resultados. La reconozco como discutible. Considero que debe afinar sus procedimientos metodológicos mucho más de lo que lo hace hasta ahora. Pero desde el punto de vista de la utilidad de los resultados, creo que en educación la investigación-acción es una avenida que debe continuarse explorando, utilizando y mejorando.

c) Un tercer tipo de investigación educativa directamente ligada a la innovación es, sin duda, la evaluación. Esta también es de dos tipos: la que se realiza con el fin sobre todo de conocer los resultados de la innovación en algún corte temporal sumativo, y la que está más interesada en el proceso de la innovación y en los

aprendizajes que se pueden derivar de éste. Esta última suele parecerse más a una sistematización (que yo identifiqué con una investigación-acción, pero realizada retrospectivamente, pues precisamente pretende recuperar los procesos seguidos a partir de la hipótesis de transformación planteada en un inicio). Estas dos modalidades de evaluación no son tipos puros. La evaluación es capaz de recuperar algunos elementos del proceso, y la sistematización también se interesa por conocer y, quizás sobre todo, por comprender los resultados. Estamos ante una situación similar a la anterior, en la que tenemos dos modalidades (una ortodoxa y otra heterodoxa) para realizar propósitos investigativos similares.

En efecto, la evaluación puede tomar la forma de un diseño cuasi-experimental. Es el caso, por ejemplo, de la evaluación del PARE, que coordinó Carlos Muñoz Izquierdo, y que pudo, en un determinado corte temporal, comparar a las escuelas y a los alumnos de los estados beneficiarios con escuelas y alumnos de otro estado en similares condiciones que no había contando con los beneficios del programa. Yo tuve la oportunidad de realizar una evaluación no tan rigurosa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara, que a falta de grupo control comparé a las 24 escuelas estudiadas entre sí, contrastando sus características para poder comprender las diferencias en sus resultados.

Al hacer un recuento de mi experiencia, sin embargo, descubrí que había recurrido más a la sistematización que a la evaluación, sin que haya dejado de realizar la primera. La sistematización la he aplicado sobre todo a proyectos de educación no formal, quizás por la mayor dificultad, en estos casos, de asegurar poblaciones cautivas. En todos los casos he procurado rescatar la hipótesis de transformación que estuvo detrás de la innovación. En todos los casos me he encontrado con que ésta ha sufrido serias modificaciones a lo largo del tiempo, y me ha preocupado conocer las causas de dichas transformaciones y comprenderlas. Tuve ocasión de aplicar esta metodología en un estudio de proyectos de educación de adultos y trabajo en 13 países de América Latina. También lo hice en relación con ocho experiencias de organización campesina en México. Y en varias ocasiones más. Quiero señalar que también en estos casos, las experiencias han resultado sumamente ricas en hallazgos y resultados, si bien considerablemente complejas en su desarrollo.

De todas estas experiencias, pero notablemente de estas últimas, se han derivado hallazgos que permiten retroalimentar y mejorar las innovaciones, y no solamente las directamente investigadas, sino también otras que pretenden realizar transformaciones similares. Este conocimiento aplicado, creo yo, tiene todos los elementos para incorporarse al proceso de acumulación de conocimientos. En no pocas ocasiones, el conocimiento derivado de la investigación aplicada de esta naturaleza ha cuestionado concepciones y teorías fuertemente arraigadas en el saber educativo, y ha permitido que, en lo conceptual, se den importantes saltos hacia adelante. La investigación directamente ligada a la innovación educativa no es, en mi experiencia, una investigación de segunda.

#### La investigación educativa y la innovación en educación

Pero si bien es cierto lo que acabo de afirmar, también tenemos que admitir que investigación que de verdad sirve a la innovación educativa, no de manera directa ni de manera lineal, pero sí en comprensión y profundidad, es la investigación básica. Aquí yo tengo que declararme inexperta, porque no la he realizado. Esto en parte se debe a que en general es la investigación para la que más difícilmente existen condiciones. Esto es cierto en lo general, pero especialmente de los países del tercer mundo como el nuestro. Esto es así no necesariamente porque realizar investigación básica sea especialmente costoso. Lo es desde luego para algunas disciplinas, pero no para el campo de la educación. Lo es porque requiere de otras condiciones de las que carecemos: la presencia de una escuela de pensamiento e investigación, de un grupo armado de interlocutores, de excelente comunicación con otros investigadores en otras partes del mundo, de encadenamiento de investigaciones o investigaciones de muy largo plazo, de réplicas de investigaciones de prueba de hipótesis precisas, de dedicación casi exclusiva por parte de los investigadores... No es imposible, pero debemos admitir que es difícil.

Pero tampoco podemos afirmar que en México no se hace investigación básica en el campo de la educación. Se hace muy poca, pero se hace. Las investigaciones de Emilia Ferreiro son un ejemplo de ello. Algunas en el campo de la matemática educativa lo son también. Y varias más.

Estarán ustedes de acuerdo conmigo que son estas investigaciones -- que no pretenden aplicaciones inmediatas, sino comprender, por ejemplo, como se construye el conocimiento de la escritura en el niño --, las que más profundamente orientan las innovaciones educativas radicales, comprensivas y profundas.

Lo que sí puede afirmarse es que la aplicación de los hallazgos de las investigaciones de carácter básico a la innovación educativa no ocurre de manera lineal. Ni se le puede juzgar a la investigación básica por su capacidad de incidir en mejorar la educación. Ni se le puede pedir a los investigadores que realizan investigación básica que ofrezcan los lineamientos - es decir, que traduzcan sus hallazgos - para que éstos puedan ser aplicados.

Decía que no tengo experiencia en investigación básica. Pero sí tengo experiencia en proyectos de investigación complejos, orientados a la comprensión de la realidad educativa, que no han estado destinados a la innovación educativa. Algunos de éstas, sin embargo, han conducido a más innovaciones, y a innovaciones de mayor envergadura, que los directamente orientadas a la innovación.

Veamos un par de ejemplos.

En 1979 desarrollé con varios colegas una investigación exploratoria que partía de la hipótesis de que los alumnos rurales se benefician en su rendimiento cuando la comunidad y la escuela colaboran para lograr fines comunes . Esto se demostró en la medida que 12 casos pueden ser suficientes para demostrar cualquier cosa. Con un diseño cuasi-experimental, comparamos escuelas que tenían relación y escuelas que no lo tenían.

El objetivo de esta investigación era comprobar una hipótesis. Pero sus resultados condujeron a tal interés por parte de la SEP que ésta financió la investigación-acción sobre la participación de la comunidad en la escuela rural de la que ya hablé.

Ambos estudios han sido, entre muchos otros nacionales y extranjeros, fundamento para innovaciones en materia de participación social en la escuela.

En 1991, aquí en el estado de Puebla, y con el apoyo importante de esta Universidad, realizamos un estudio sobre la calidad de la educación primaria . El interés de este ejercicio comparativo a nivel internacional era analizar la relación entre contexto, condiciones de la oferta, condiciones de la demanda y rendimiento escolar. Sospechábamos - y era nuestra hipótesis - que estos factores interactuaban entre ellos para explicar diferencias importantes, en contextos distintos, en el rendimiento escolar de los alumnos.

Muchos de ustedes conocen ya los resultados de este estudio, y no los voy a repetir aquí. Si diré, sin embargo, que dos hallazgos importantes del mismo condujeron a interesantes propuestas de innovación. El primero fue la constatación de la hipótesis de que existía una relación, perversa o virtuosa, según el caso, entre las condiciones de la oferta y las condiciones de la demanda. Cuando la demanda era pobre, la oferta tendía a ser más pobre, y la escuela a operar más deficientemente. El segundo hallazgo, más importante, fue la constatación de la existencia de escuelas excepcionales que se escapaban de esta norma, es decir, de escuelas ubicadas en zonas de pobreza que obtenían resultados de rendimiento entre sus alumnos equivalentes a las mejores escuelas de una zona urbana de clase media. Este hallazgo coincidía con los estudios que sobre escuelas efectivas se estaban realizando en otras partes del mundo.

Lo anterior deriva en la preocupación por mejorar la escuela, por perseguir que cada escuela busque romper la relación perversa entre pobreza de demanda y pobreza de oferta, que se plasma en varios trabajos posteriores sobre el papel de la escuela en la calidad de la educación, y en dos productos destinados a directivos y maestros de educación primaria en México orientados a ofrecer elementos, conceptuales y metodológicos, para mejorar la calidad de las escuelas en singular . Este trabajo, junto con otros de colegas mexicanos y extranjeros, ha contribuido a diseñar innovaciones tendientes a fortalecer autonomía escolar y la capacidad de los equipos docentes para planear la búsqueda de mayor calidad en sus escuelas.

He relatado dos experiencias exitosas de cómo investigaciones educativas que no han sido orientadas directamente a la innovación, se han traducido en rupturas importantes en las concepciones sobre aspectos

clave de la educación y en posteriores innovaciones en el quehacer educativo a nivel tanto de sistema como de escuela.

Desde luego, hay muchos estudios que no han corrido la misma suerte. Entre los que yo he realizado, es necesario aceptar que estos son los más. Sin duda estos estudios han pasado a formar parte del acervo de conocimientos acumulados sobre la temática educativa que tratan. Han servido quizás para construir nuevo conocimiento en la materia. Pero no han conducido, al menos que yo sepa, a innovaciones educativas. Tal es el caso, por ejemplo, de tres estudios realizados sobre la relación entre la educación y la productividad campesina. Estos trabajos ponen de manifiesto que la alfabetización, escolaridad y la educación no formal contribuyen a que los campesinos aprovechen mejor las transformaciones productivas y los proyectos de desarrollo, pero no explican por sí mismas una mayor productividad. Conducen, entre otras cosas, a la recomendación de que los proyectos de educación no formal de adultos deben vincularse con procesos de desarrollo y de transformación para dotar a los mismos de mayor calidad. Nada (o muy poco) de esto ha ocurrido en el campo de la educación de los adultos.

Puedo mencionar también un estudio sobre la participación de la comunidad en el gasto educativo. Este estudio demuestra que las comunidades más pobres aportan más, en términos tanto absolutos como relativos, al costo de la educación de sus hijos. La clara injusticia descubierta por el estudio condujo a la recomendación de revertir esta tendencia y de transformar las políticas de asignación de recursos a las escuelas del país. Si bien algo de esto ha ocurrido, mediante los programas compensatorios, podemos afirmar que éstos no han perseguido siquiera igualar los recursos destinados a los alumnos de zonas rurales marginales, sino simplemente mejorar las condiciones en las que estos alumnos estudian. Tampoco considero que hayan sido para nada inspirados en este estudio.

Hay otros ejemplos de esta naturaleza. Y otros más cuyo derrotero no es tan claro, y donde investigación e innovación parecen más bien caminar en paralelo. Es el caso de un estudio realizado sobre la educación en valores: sus fundamentos, sus tendencias, las experiencias latinoamericanas en este campo y sus resultados. Sin duda una transformación importante del currículo de educación básica en el país es la introducción reciente de la formación cívica y ética en la educación secundaria. Sin embargo, si bien existen muchas coincidencias entre el enfoque de esta formación y las recomendaciones que se derivan del estudio, también hay muchos desencuentros. La preocupación por el tema de la formación en valores coincide entre investigadores y tomadores de decisiones. Muchos de los referentes de uno y otro son los mismos. Pero no existe causalidad directa.

En síntesis: en mi experiencia, las innovaciones más importantes son consecuencia de proyectos de investigación de cierta complejidad y envergadura que no fueron realizados con el fin explícito de transformar la realidad educativa. Esto, sin embargo, no siempre ocurre, porque, como bien ha señalado Carlos Muñoz Izquierdo, la lógica de la investigación y la lógica política son diferentes: son diversos los factores que influyen sobre una y otra, y sus ritmos y sus tiempos son distintos. Yo personalmente considero que a todo investigador le gustaría que sus investigaciones influyeran sobre transformaciones importantes en el quehacer educativo. Pero también estoy convencida que un verdadero investigador no hace depender su quehacer de que ello ocurra. Se conforma con que sus hallazgos formen parte del conocimiento acumulado sobre el tema.

#### La investigación educativa y los marcos de la innovación

Un investigador educativo generalmente no limita su actividad a la realización de grandes y proyectos complejos de investigación. Estos sin duda son importantes, y constituyen la base de muchas de sus otras actividades. Pero desde luego no son los únicos. Mi experiencia personal es que las otras actividades absorben, en los hechos, mucho más tiempo que los primeros, de los que se realizan unos cuantos en la vida.

Una de las actividades importantes que realiza un investigador es sin duda la crítica. Es precisamente su contacto con la realidad directa, su vinculación con lo que ocurre en su campo en otros países del planeta, su relativo dominio del estado actual del conocimiento en los temas específicos que maneja, lo que lo coloca en una situación privilegiada para ejercer esta importante función de convertirse, como intelectual, en elemento de la conciencia crítica de la nación.

Pero también es cierto que un investigador, cuando hace crítica, casi nunca se limita a sólo fundamentar juicios positivos o, las más de las veces, negativos, de su objeto de análisis. Casi siempre la crítica es también propositiva. El investigador se preocupa por que su objeto de análisis, que en el caso de nuestro campo generalmente son programas, instituciones, o sistemas educativos, tenga elementos para transformarse, para innovar de manera adecuada, y para por tanto mejorar la calidad de sus resultados o para reorientar su quehacer a partir de nuevos fundamentos. Y hay aquí, desde mi punto de vista, una interesante y quizás poco estudiada relación, también indirecta, entre la investigación educativa y la innovación.

Un investigador en educación realiza su crítica generalmente mediante la elaboración de ensayos en los que recoge los resultados de sus propias investigaciones y las de otros que se encuentran trabajando sobre el campo. Con mayor libertad que la que le exige el rigor propio de un proyecto de investigación, elabora ideas y propone cursos de política y de acción a partir de este conjunto de conocimientos y de su conocimiento de los contextos nacionales y locales.

Mi experiencia en la elaboración de ensayos me permite tipificarlos (los míos) de la siguiente manera:

a) Estarían en primer lugar, como de mayor envergadura, los ensayos basados en estados del conocimiento, que todo investigador realiza como parte del marco de sus investigaciones. El estado del conocimiento es una parte del proyecto de investigación. Pero los ensayos derivados de dichos esfuerzos buscan interpretar las situaciones educativas específicas a la luz del estado actual del conocimiento, explicar la distancia que media entre lo que se hace y lo que debería hacerse, y proponen en general criterios o cauces para la política y la acción.}

b) En segundo lugar ubico los ensayos que toman un objeto o un proceso de análisis más concreto: un sistema educativo, una etapa de la historia de desarrollo educativo de un país, o bien una institución, un programa, un proyecto. Estos ensayos, en mi experiencia, buscan rescatar las fortalezas del objeto que está siendo analizado; puntualizar y explicar sus debilidades; contrastar la situación de lo que se está analizando con lo que se hace en otras latitudes, con lo que indica la investigación a respecto, con orientaciones derivadas de concepciones distintas del quehacer que se tiene entre manos. Y nuevamente, existen propuestas, más o menos abstractas o concretas según el sitio desde donde se ubica el investigador para hacer su crítica.

c) En tercer lugar (y mi experiencia en este tipo de ensayos es mucho menor, aunque tengo alguna) coloco los ensayos de carácter epistemológico, que comparten reflexiones sobre métodos y metodologías para acceder al conocimiento del hecho educativo. Estos ensayos están mucho más dirigidos a investigadores y generalmente buscan abrir el espectro de formas de indagar sobre lo educativo. Persiguen otorgar carta de ciudadanía a ciertas aproximaciones metodológicas (como la investigación-acción, por ejemplo). Buscan argumentar a favor de la necesaria ruptura de ciertos mitos que entorpecen la comunicación entre los investigadores (la división entre los cuantitativistas y los cualitativistas, por ejemplo). O presentan criterios de rigor y congruencia como exigencia metodológica en investigaciones del campo.

d) Por último, ubico los ensayos metacognitivos. Estos ensayos constituyen reflexiones críticas que toman el quehacer del investigador como objeto de análisis. También, en mi experiencia, estos esfuerzos son pocos, pero son esfuerzos difíciles y profundos que dan cuenta de momentos importantes en el proceso formativo del investigador. Los ensayos sobre el impacto de las investigaciones, o sobre los valores, o la ética, del investigador educativo, son ejemplos de este último tipo.

He mencionado los cuatro tipos de ensayos que yo he realizado porque considero que ilustran sobre la complejidad y sobre todo, sobre la diversidad del quehacer de un investigador. Creo que los cuatro tipos de ensayos, pero desde luego sobre todo los primeros dos, hacen algo más que recomendar innovaciones. Además, o en lugar de ello, ofrecen marcos de referencia para la innovación.

Por ejemplo, entre los ensayos del primer tipo se encuentran varios que recogen el conocimiento acumulado en torno a la educación de los adultos y hacen propuestas generales de orientación de las reformas en este campo. Algo similar sucede con la atención educativa a poblaciones marginales, con las innovaciones en el medio rural, con la gestión escolar. Estos ensayos no ofrecen recomendaciones concretas, sino más bien grandes "verdades" - de las efímeras como todas en el quehacer científico - que proporcionan ante todo

critérios para orientar y juzgar la acción y las decisiones. Obviamente, muchos de estos trabajos ya están desactualizados y tendrían que ponerse al día. Pero en momentos de transformación y cambio como los que estamos viviendo, creo que podrían constituir, junto con otros muchos esfuerzos similares de colegas en estos y en otros campos, un insumo de gran valor en el diseño de políticas e innovaciones educativas.

Los ensayos del segundo tipo son mucho más variados. He abordado la problemática de la modernización educativa, de la descentralización de la educación, de la equidad en la educación básica, de la educación de los adultos, de la educación indígena, de la formación docente... Mucho de lo que se dice en ensayos de este tipo, por ser más concretos, carece ya de valor, porque las instituciones o las políticas en cuestión ya se han transformado. Son sin duda, desde este punto de vista, productos más perecederos. No obstante, muchos de ellos contienen intuiciones que aún son válidas, críticas fundamentadas de situaciones que no se han superado, y propuestas de política o de acción cuya conveniencia todavía puede argumentarse. Quizás sea labor de cada investigador expurgar entre sus productos para, aprovechando el momento propicio, rescatar lo vigente de sus esfuerzos propositivos del pasado. En estos escritos críticos de los investigadores podemos encontrar grandes apoyos para fundamentar y orientar innovaciones educativas.

## PALABRAS FINALES

He señalado que, si bien el investigador por definición tiene un compromiso fundamentalmente con la verdad (nuevamente, esa verdad efímera propia del conocimiento científico), el investigador educativo al menos sí quisiera ver el impacto de los resultados de su quehacer sobre la realidad educativa - quisiera ver una clara relación entre sus investigaciones y la innovación educativa. Digo esto porque existe una orientación ética de la investigación educativa. Y como he señalado en otras ocasiones, esta orientación se traduce en un compromiso con el servicio a la educación del país. Este compromiso puede tomar varias formas (con el fortalecimiento de la línea de investigación, con la consolidación institucional, con la formación de nuevos educadores o investigadores), pero sin duda una de ellas tiene que ver con llevar el conocimiento producido a quienes toman las decisiones y promover su uso adecuado. El compromiso a menudo se manifiesta en una preocupación por influir en esta realidad educativa, coyuntural y estructural, reconociendo y manejando de manera adecuada las enormes diferencias entre las lógicas y los tiempos de la investigación y de la política. Rara vez en los investigadores educativos de nuestra comunidad académica está ausente la consideración de la problemática educativa del país y la intención de influir sobre ella.

La relación entre investigación educativa e innovación, entonces, no puede dejarse a lo fortuito, a la esperanza de que ésta se dará cuando las lógicas y los ritmos de la investigación y de quienes toman decisiones de acción coincidan. Yo sostengo que es inherente a la ética del investigador perseguir explícitamente esta relación. Reconocerlo implica aceptar que el trabajo del investigador de la educación se basa en la investigación, pero va mucho más allá de ella. Al investigador le corresponde divulgar, formar, traducir, convencer y, hasta donde se pueda, responsabilizarse por las consecuencias de sus propuestas.

Los caminos para lograr esto son muchos y muy variados. Yo he procurado referirme a algunos. Hay sin duda muchos otros que conviene explorar.

Quisiera terminar con una reflexión para quienes son investigadores educativos: propongo que tenemos un compromiso por perseguir el impacto de las verdades descubiertas. Y con otra más para quienes están en la toma de decisiones o en la acción educativa cotidiana: conozcan los resultados de las investigaciones, lean los ensayos de los investigadores, búsqúenlos en sus comparecencias públicas, dialoguen con ellos. Conviértanse en ávidos y críticos consumidores de la investigación educativa, para que ésta inspire, favorezca y fundamente la innovación necesaria.

San Andrés Cholula, Pue., 5 de marzo de 2001