



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL DIÁLOGO PÚBLICO Y LA TOMA DE DECISIONES

Sergio Martinic V.

*Antropólogo y Phd en Sociología.
Profesor Pontificia Universidad
Católica de Chile. smartini@uc.cl*

ANTECEDENTES

En la época de la sociedad industrial el crecimiento y desarrollo de las sociedades se basó en dos factores productivos: el capital y el trabajo. En la actualidad, y como fruto del desarrollo científico y tecnológico, el conocimiento aparece como un tercer factor para la producción. Por esta razón, la capacidad de innovar y de aplicar nuevos

conocimientos a la producción son centrales para el desarrollo de las economías nacionales.

Si ello es así en el campo productivo con mayor razón lo es en el campo educativo. En efecto, para que nuestros sistemas educativos funcionen bien y tengan capacidad de innovar es necesario que exista conocimiento y capacidad de reflexionar sobre sus prácticas. En un mundo complejo, y que se caracteriza por el rol creciente de la ciencia y la tecnología, las decisiones políticas y prácticas en los distintos niveles del sistema descansan en una amplia base de información y conocimientos (M. Bresson, 2007).

Los actores del sistema, entre ellos las autoridades, los profesores, los funcionarios, los padres y los alumnos, toman sus decisiones a partir, de conocimientos que articulan experiencias prácticas, información y saber especializado. Sin embargo, cabe destacar, los actores no solo recurren al conocimiento disponible sino que, además tienen la capacidad de re-contextualizar y de producir nuevos saberes en sus propios contextos de acción.

Así entonces, los saberes no se transmiten mecánicamente de un lado a otro. Ellos circulan y se reinterpretan en los distintos contextos de interacción en los cuales participan los sujetos. En este proceso los conocimientos adquieren nuevos sentidos y constituyen el punto de partida de nuevas ideas. Mientras mayor sea el conocimiento disponible y la comunicación de los actores que lo producen mayor será la capacidad de reflexión y de cambio del propio sistema.

El proceso de toma de decisiones no ocurre en forma mecánica ni depende de la calidad de las argumentaciones técnicas. Por el contrario, las políticas públicas modernas descansan en la articulación de muchas fuentes, opiniones e intereses y que logran converger en el diseño de una propuesta legítima y respaldada ampliamente. Por otra

parte, las decisiones no solo dependen de lo que ocurre en la cúpula del sistema sino que también de lo que ocurre en la sociedad y la expresión de los intereses de los distintos actores.

Así entonces, la formulación de políticas educativas y su puesta en práctica se realiza en un complejo sistema de relaciones, en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción¹. En estas interacciones se producen consensos, disensos e incertidumbres. En este campo se instalan algunos pensamientos como válidos y legítimos y otros se declaran diferentes y marginales estructurando distintas posibilidades de acuerdo y de controversias prácticas sobre las reformas.

La investigación educativa produce un conocimiento clave para el diseño de políticas y la toma de decisiones. Gracias a la investigación es posible contar con diagnósticos; hipótesis sobre las causalidades de los problemas y bases que fundan la racionalidad de estrategias y políticas de acción.

En América Latina la inversión pública en educación ha aumentado significativamente. Sin embargo, la inversión en investigación educacional sigue una tendencia contraria a la expansión y complejidad que ha adquirido el sector. La inversión es baja y ello ha afectado el campo de la investigación; la formación de investigadores y las bases de conocimiento que sustentan las decisiones y prácticas de cambio educativo.

En efecto, hoy día existe una brecha muy grande entre las necesidades de conocimientos que tiene el sistema para resolver los

¹ El concepto de referencial (référentiel) lo hemos tomado de B. Jobert (1987) quien lo define como el marco interpretativo o cognitivo de los actores y a partir de los cuales es posible pensar las políticas públicas como una producción intelectual de imágenes comunes de la sociedad.

problemas que le afectan y la capacidad institucional de los países de contar con la masa crítica y los recursos para el desarrollo del conocimiento y la validación de opciones para resolverlos.

En los países desarrollados existe una amplia conciencia sobre el problema y por ello tienen una alta inversión en ciencia y tecnología. En los países de la OECD han aumentado los recursos asignados, particularmente, a la investigación educativa y se promueve la articulación de la misma con el trabajo de los profesores y los tomadores de decisiones.

Según estudios de la CERI/OECD (2003) los investigadores necesitan estar más cerca de los actores del sistema para contribuir a mejorar las bases de conocimiento que funda y orienta sus prácticas. Desde esta perspectiva, la investigación sobre problemas de gestión; formación de profesores; prácticas pedagógicas y evaluación de aprendizajes constituyen, entre otros, grandes prioridades de investigación para la toma de decisiones y el cambio en la escuela.

En esta ponencia abordaremos algunos aspectos del desarrollo de la investigación educativa y las brechas que se producen entre sus conocimientos y los que requiere el sistema para su transformación.

El problema es complejo y aún no contamos en la región con análisis concluyentes. En la mayor parte de nuestros países es reciente la preocupación por el desarrollo de la investigación educativa y sus usos en la escuela y en el sistema. Por ello, gran parte de las afirmaciones aquí planteadas sólo son hipótesis de trabajo que esperamos discutir a partir de la presentación y de futuras indagaciones.

En esta ponencia es difícil abordar todos los ámbitos y campos que abarca la investigación educativa. Solo nos referiremos a parte de

ellos y que están estrechamente relacionados con las reformas educativas en curso. Por ello, en el primer acápite se realiza una presentación de los ciclos de reformas y de las necesidades o requerimientos de conocimiento. Luego se presentan algunas de las tensiones que tiene el desarrollo teórico y metodológico de la investigación educativa y se presentará la heterogeneidad del campo en función del tipo de investigación y su influencia en la toma de decisiones. Finalmente la ponencia abordara, brevemente, la problemática del uso de la información en un contexto donde los actores y la sociedad van adquiriendo cada vez mayor protagonismo.

Ciclos de reformas, conocimiento e investigación

Las reformas de los últimos 20 años han contado con un mayor aporte de la investigación en comparación con las reformas de los años 60 o 70.

La información e investigación educativa que forman parte de las bases y fundamentos de los cambios propuestos no tiene relación con la que existía en la década de los 60. Pero, al parecer, este conocimiento aún es insuficiente y hoy día asistimos a una reflexión crítica de las bases mismas del conocimiento que ha sustentado las reformas en curso. Como Señala J.C. Tedesco (2003) después de más de una década de cambios con fuerte presencia técnica, asistimos a un momento de generalizado escepticismo acerca de la capacidad explicativa y propositiva de los paradigmas que han orientado el trabajo técnico y las estrategias de las reformas.

Las reformas no son estrategias únicas ni menos lineales. En los últimos 30 años hemos vivido en una época de reformas y de profundos cambios en educación. Sin embargo, es posible reconocer ciclos y generaciones diferentes los que descansan en un tipo particular de conocimiento y de teoría de la acción.

Siguiendo los planteamientos de Oscar Oslak (1996, 1999) es posible afirmar que las reformas educativas del último tiempo han tenido "dos generaciones" y estamos en los comienzos de una "tercera generación" de reformas.

La primera de ellas se ha dirigido a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. Son reformas institucionales. Las segundas han abordado los problemas que afectan la calidad de los procesos y resultados de los sistemas educativos. Se trata de reformas pedagógicas. Ahora a comienzos del siglo XXI estamos en los inicios de una "tercera generación" de reformas que transforma el modo mismo de pensar y hacer la educación.

En cada uno de estos ciclos es posible identificar paradigmas que predominan en la investigación y evaluación y problemáticas que se privilegian en función de las demandas y requerimientos del sistema.

Las reformas institucionales o de primera generación de los 80 se dirigieron a producir cambios estructurales en la provisión de los servicios sociales y educativos. En la mayor parte de nuestros países se vive un ajuste estructural que, entre otras consecuencias, transfiere las competencias o responsabilidades del sector educativo a entidades descentralizadas tales como los estados, las provincias, los municipios y las instituciones escolares. En casi todos los países este proceso va acompañado de una reducción del aparato público y una reasignación, disminución y racionalización de los recursos públicos del sector. Los énfasis de la política se concentran en accesibilidad y cobertura de la educación básica o primaria; mejoramiento de la eficiencia de los servicios educativos a través de los procesos de descentralización y asignación de recursos según criterios de focalización.

Se trata de una reforma "hacia afuera" a través del cual el Estado y el Gobierno central transfieren al sector privado lo que puede ser privatizado y a los estados, provincias y comunas la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos tradicionalmente centralizados. En casi todos los países este proceso va acompañado de una reducción del aparato público; reasignación y/o disminución de los recursos públicos del sector. Los énfasis de la política se concentran en accesibilidad y cobertura de la educación básica o primaria; mejorar la eficiencia de los servicios educativos a través de los procesos de descentralización y asignación de recursos según criterios de focalización.

En la década de los 90 se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas y que dan origen a las reformas de "segunda generación". Estas se dirigen "hacia adentro". Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Es decir, la "caja negra" de la educación.

Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad y equidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, curriculum y sistemas de evaluación². Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; se diseñan sistemas de incentivos para maestros se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de los países de la región.

² Para una discusión de las reformas orientadas a mejorar la equidad vease Fernando Reimers. 2001. *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press. También Fernando Reimers "Compensatory Education Policies and Programs in Latin America" en James Guthrie. Editor. *Encyclopedia of Education, Second Edition*. New York. Macmillan. En prensa.

En la actualidad (2005 en adelante) observamos las señales de una tercera generación de reformas y que redefinen las relaciones entre Estado y Sociedad. Las nuevas reformas o los cambios de tercera generación tienen unidades educativas más autónomas pero, a la vez, con mayor interconectividad y colaboración en red. Ponen el acento en los resultados más que en las estrategias o caminos para lograrlos; promueven organizaciones escolares efectivas y con un fuerte liderazgo. Son reformas basadas en los centros educativos los que tienen e integran, a su vez, múltiples relaciones con su entorno.

En definitiva, son reformas que descansan en amplios consensos y en responsabilidades compartidas de todos los involucrados. Las unidades educativas rinden cuenta y la sociedad y sus comunidades, a la vez, tienen mecanismos y autoridad para exigirlos. En la siguiente tabla se resumen las características de estos movimientos de reformas.

Tabla 1. Perfil movimientos de reformas

CICLOS			
	Primera (80's)	Segunda (90's)	Tercera (2000)
Control	Recursos	Curriculum	Resultados
Actor clave	Privados/Municipios/Prov	Estado/Universidades	Escuelas/Ciudadanos
Política eje	Descentralización	Cambio curricular	Calidad/regulación
Procesos clave	Gestión	Interacción aula	Rendición de cuentas
Gestión Unidades	Desconcentradas	Descentralizadas	Autónomas
Decisiones	Dependientes	En consulta	Autónomas
Curriculum	Información	Conocimientos	Competencias
Pedagogía	Directiva	Directiva-Flexible	Flexible
Profesor	Funcionario/dependiente	Profesional/regulado	Profesional/Autónomo
Evaluación	Eficiencia	Resultados absolutos	Resultados relativos
Medición	normas	criterios	Estándares
Paradigma	Economía	constructivismo	Desempeños, acción
Disciplina base	Economía, administrador	Pedagogía, psicología	Economía, psicología,

Estas generaciones no corresponden a etapas que se ordenan de un modo lineal ni menos mecánico. Los países en sus particulares

contextos históricos viven estas tendencias de un modo particular donde, simultáneamente, deben resolver problemas del pasado y avanzar en la agenda de futuro.

Las primeras reformas tienen consensos más fáciles y obtienen resultados en el tiempo claramente observables. En las segundas, en cambio, los acuerdos son más difíciles de construir y de mantener por las distintas interpretaciones y sentidos que tienen los procesos pedagógicos y el mismo concepto de calidad.

Cada uno de estos movimientos de reforma se caracteriza, a su vez, por preguntas y preocupaciones particulares de investigación y que son tratadas con el desarrollo teórico y metodológico propio de su tiempo.

La primera generación de reformas está centrada en la oferta del sistema y en la eficiencia de su funcionamiento. El foco es la cobertura y la gestión descentralizada del sistema. Es un periodo en el cual predomina un enfoque económico centrado en el estudio de costo y beneficios de las acciones emprendidas. Gran parte de la investigación se concentra en el diagnóstico; organización del sistema y cobertura. Reflexión crítica sobre las desigualdades; la descentralización y trabajo pedagógico del profesor. Es un periodo, a la vez, de diseño y validación de sistemas de evaluación en varios países de América Latina.

En la segunda generación de reformas parte importante de la investigación se concentra en los resultados de aprendizaje y en los factores que parecen explicarla. Los estudios tienen por objeto la medición de rendimiento y las principales variables explicativas de las diferencias. El foco está en la escuela y en los factores asociados que inciden en sus resultados. Se realizan estudios en torno a escuelas eficaces; estudios de casos que abordan problemas de cultura de la escuela; observación y evaluación de prácticas pedagógicas, etc.

Desde los 90 en adelante, se asume que el problema ya no solo es explicar las diferencias sino que buscar la forma de eliminarlas. Se desarrollan nuevos modelos teóricos y herramientas metodológicas las que permiten evaluar el progreso y el "valor agregado" por la escuela. Se analiza el progreso de los estudiantes y los factores asociados al rendimiento de un modo contextualizado. Se asume que el aprendizaje es un proceso que se da lo largo del tiempo (longitudinal) y la naturaleza multivariada de los factores que inciden en el rendimiento.

En la tercera generación de reformas los énfasis se encuentran en los resultados y en la rendición de cuentas. Esta es una época de grandes desafíos metodológicos para la investigación y los sistemas de uso de la información. La calidad de los resultados sigue siendo foco principal de preocupación pero, al mismo tiempo, destaca la necesidad de estudiar los procesos pedagógicos en contexto de reconocida diversidad cultural.

En la mayor parte de los países la ejecución de las reformas ha encontrado importantes dificultades en sus procesos de ejecución. Por ejemplo, los gremios de profesores, funcionarios y estudiantes, suelen oponerse a la orientación de los cambios propuestos. Las culturas institucionales demuestran ser poco permeables a una organización flexible y centrada en resultados y los consensos políticos construidos en torno a las reformas no son estables ni garantizan agilidad legislativa; debate público y un mayor control social de sus resultados.

Frente a esta realidad sigue abierto un importante debate sobre los modelos teóricos y las opciones estratégicas que deben sustentar las reformas educativas. Se destaca la necesidad de evaluar la calidad de los procesos en el aula; el desempeño de los profesores y el

trabajo de los directivos y las estrategias de cambio que han animado las reformas en curso, entre otros.

Frente al mejoramiento de la capacidad de control y de gestión del Estado surge en esta generación de Reformas una fuerza de equilibrio y que favorece el empoderamiento de la sociedad y de sus actores. Los sujetos no son entes pasivos y receptores sino que "sujetos de derecho".

Tensiones teóricas y metodológicas

Los ciclos de reformas descritos han incidido en los problemas que son objeto de investigación y el lugar que esta ocupa en las políticas y en la sociedad.

Desde el punto de vista teórico la investigación educativa transita desde enfoques objetivistas de investigación hacia otros socio-constructivistas. En este adquiere importancia la dimensión subjetiva de la educación y las interacciones y prácticas de los sujetos en distintos contextos de la acción social.

Como señala J.C. Tedesco, la investigación educativa tiene el desafío de superar los determinismos sociales, biológicos y culturales que han caracterizado la han caracterizado hasta ahora para otorgar mayor relevancia a la dimensión subjetiva de los actores y sus prácticas (Tedesco, J.C. 2003).

Experiencias de investigación educativa en América Latina se encuentran a fines del siglo XIX y comienzos del XX. En Brasil, el primer estudio de historia de la educación, de Pires de Almeyda, fue publicado en 1889. En Argentina, la Universidad de La Plata crea en el año 1914 el Laboratorio de Psicopedagogía. Por otra parte, en Colombia, Chile,

México, Brasil y Argentina, a partir de los años '30 los sistemas educativos en expansión generan grandes desafíos en la formación de profesores y en la investigación educativa la que se preocupa, principalmente, de los métodos didácticos (Narodowski, M., 1999). La institucionalización propiamente tal de la investigación ocurre en la mayor parte de los países en los años 60, con la creación de Centros de Investigación especializados y la constitución de equipos interdisciplinarios en las principales Universidades.

El paradigma que predominó en la investigación en los años 70 fue el estructural-funcionalismo. Las problemáticas de investigación, por lo general, estuvieron centradas en la descripción de los sistemas; su organización y cobertura y en las desigualdades sociales en el acceso. Las evaluaciones se abocaron a la medición del cumplimiento de objetivos y el diseño por excelencia fue el experimental. La educación fue concebida como el capital humano para impulsar el desarrollo.

En la década de los 70 abundaron los estudios cuyo objeto fueron los problemas de aprendizaje y la influencia de la familia y de la condición social de los alumnos en sus resultados. Esta relación es al continuidad de una tradición de estudios de los años 60 desarrollada, entre otros, por Coleman (1966) y Jencks et al (1972) en los Estados Unidos y que demuestra el peso determinante de la realidad social y ambiente cultural de los estudiantes en los aprendizajes.

Este tipo de pensamiento rápidamente se expandió por América Latina y una cantidad importante de investigaciones siguieron una argumentación similar. Algunos de estos fueron influenciados por los trabajos de la CEPAL y otros por autores tales como P. Bourdieu y Passeron (1964). Estos estudios trataron la escuela como un espacio de reproducción de las desigualdades sociales originadas por la estructura social (Tedesco, 2003; Buendía, L. et al 2004). No hay

mayor reflexión crítica y teórica del sistema de relaciones causales establecidas y la escuela no fue considerada como unidad de análisis. Para Reynolds (1988) este enfoque estuvo centrado en los factores de entrada o de contexto pero mantuvo en una "caja negra" las realidades internas de los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela (Ravela, et al., 2000).

Frente a este paradigma, en la década de los 80, se desarrollaron en la región enfoques que descansan en una epistemología diferente y, en gran parte sustentados por la teoría crítica. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica no se entiende como una derivación lógica de estructuras anteriores y externas a la propia acción e interacción de los sujetos. Se pone atención en los procesos pedagógicos internos en los establecimientos y en la sala de clases, en los sistemas de interacción, en el lenguaje y en los sentidos y creencias que motivan y orientan a los sujetos en sus interacciones y prácticas.

El cuestionamiento a los paradigmas de investigación estructuralista y el desarrollo de la investigación etnográfica contribuyeron enormemente a poner más atención en los procesos internos que en las determinaciones externas a la interacción pedagógica.

En América Latina los trabajos de E. Schiefelbein y J. Farrel, (1975) son pioneros al abordar los factores internos asociados al aprendizaje. Estos autores demuestran que en países pobres la escuela *sí hace la diferencia* y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. En un estudio realizado en Chile, Schiefelbein y J. Simmons. (1978) demostraron que en los sectores pobres la escuela primaria tiene más efecto sobre los aprendizajes que en las escuelas del sector privado: son más efectivas porque la situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes y competencias depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar.

El análisis de los procesos que inciden en la calidad de los resultados ha sido preocupación central de una nueva perspectiva de investigación denominada "eficacia escolar" (Scheerens, J. 1992; Murillo, J., 2003, 2005; 2007; Reynolds, D. 2000).

Por eficacia se entiende la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se asumen en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los mas altos logros posibles. Esta definición tiene un importante cambio cuando Cuttance (1989) sugiere un modelo de calidad que considera dos conceptos: calidad y equidad. La calidad mide los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un establecimiento en comparación con otros. La equidad, en cambio, mide la capacidad que han tenido los establecimientos de compensar las características de entradas de los alumnos.

El análisis de los procesos educativos, a su vez, comienza a realizarse desde distintas perspectivas y se reconoce que no existe un modelo único para abordarlos. En efecto, se ha estudiado y medido las interrelaciones, en ocasiones a la perfección, pero todavía no se ha desarrollado una teoría que permita comprender de un modo sistémico cómo funcionan las relaciones que inciden en las prácticas y aprendizajes.

Por otra parte, en la última década se ha acumulado un importante conocimiento sobre los procesos de aprendizaje desde un enfoque constructivista donde se establece que la actividad cognitiva del sujeto no puede estudiarse sin tomar en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en las cuales se lleva a cabo (Marcelo, C., 2002).

En la actualidad, existen diversas teorías y métodos para investigar en educación y por ello no es posible encontrar una "teoría" y un "modelo" único. Como señalan Stoll y Fink (1999) varios modelos han aportado al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es bastante completa para incorporar todas las variables que inciden en la calidad de resultados de las escuelas (citado por Arancibia, V. 2000 : 158).³

Los temas que se abordan a través de la investigación educativa reconocen la relación de la escuela con la cultura, y su extensión se considera benéfica para los sectores populares; la calidad de la educación emerge como tema que involucra no sólo al Estado sino también a los ciudadanos; la relación educación-sociedad abarca la comunidad, la cultura, la escuela, el Estado, los diferentes niveles del sistema educativo.

Estudios recientes destacan la importancia de las representaciones; las interacciones y los contextos culturales en los cuales se desenvuelven las políticas y la pedagogía. Se ha constatado, por ejemplo, que el ethos de la escuela; las expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos y el clima interno, entre otras dimensiones simbólicas, constituyen importantes factores de calidad (Carlson, J., 2000; Martinic. S., 2003, 2005; Muijs, D, (2003), Murillo, J.(2003).

Distintas disciplinas contribuyen a comprender estas relaciones y lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Entre ellas destacan los aportes de la antropología, la sociología y la psicología. Hoy en día asistimos a un mejoramiento cualitativo de la investigación educativa y ésta es capaz de alcanzar producciones teóricas, aplicadas y experimentales de gran envergadura. Entre tales aportes destaca la discusión epistemológica sobre la Pedagogía y la necesidad

³ Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).

de recuperar sus objetos de reflexión sobre la enseñanza; la Historia de la Pedagogía se convierte en un instrumento que permite relacionar la práctica pedagógica con la práctica social; es una forma de ver lo que los "paradigmas" que rigen la educación han velado.

Estos nuevos y diversos enfoques redefinen, a su vez, las relaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo. No se niega la especificidad que tiene cada estrategia metodológica en función de su objeto ni tampoco la articulación o triangulación cuando ello es necesario (Minayo. M.C.S. 2005).

Los métodos cuantitativos se aplican con mayor complejidad, se asume que las variables no actúan de un modo lineal y aditivo sino que con una fuerza sinérgica; como una red de interrelaciones entre factores en un contexto determinado. En los 90 este tipo de enfoques alcanza un mayor desarrollo gracias a la aplicación de nuevas técnicas estadísticas basada en los modelos jerárquicos lineales y en el diseño de modelos analíticos más amplios y comprensivos.

Por su parte los estudios cualitativos también alcanzan un importante desarrollo. Desde el punto de vista metodológico, suele destacarse el enfoque etnográfico desarrollado por muchas investigaciones, particularmente en México y Chile y los aportes de la investigación acción (Buendía, L. et al 2004).

Se ha extendido el uso de técnicas tales como la descripción, la observación y la entrevista por parte de diferentes disciplinas para abordar problemas relacionados con los procesos de aprendizaje y lo que ocurre en el aula (Rueda Beltran, M. 2007). Del mismo modo, los estudios del discurso en el aula y el uso del video como registro han favorecido la comparación y el estudio cualitativo de los procesos de enseñanza en distintos contextos culturales.⁴

El campo institucional de la investigación educativa y su relación con políticas

La diversidad de orientaciones, objeto y tensiones teóricas y metodológicas se relaciona, a su vez, con la heterogeneidad del campo de producción de la investigación educativa.

Es posible describir esta heterogeneidad en función de dos grandes criterios. En primer lugar según la orientación o tipo predominante de las investigaciones y estudios que realizan y, en segundo lugar, según su relación con las demandas y requerimientos de las políticas públicas en educación.

La orientación o tipo predominante alude a la distinción tradicional que separa a las investigaciones básicas de las aplicadas. Ambos tipos aluden a estrategias diferentes en la producción de conocimientos y en las metodologías a seguir. La investigación básica está orientada a la producción de conocimientos en un área problemática determinada, de relevancia teórica o conceptual y tiende a ser disciplinar y más larga en el tiempo. La investigación de desarrollo, en cambio, tiene una orientación aplicada, es interdisciplinaria y contingente. Los conocimientos se producen en función del diseño y puesta en práctica de soluciones a problemas identificados y que requieren una rápida solución.

Entre ambos tipos de investigación hay estrechas relaciones pero guardan para sí su propia especificidad y criterios de validez.

En cuanto a la relación de la investigación con los problemas de las

⁴ En México se utilizó el video para la evaluación de los cambios producidos por el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y en Chile, se ocupa el registro de una clase de 40 minutos como evidencia en el marco de la evaluación docente. Sobre la importancia de este tipo de registros ver: Scriven, M. Evaluation in the new millennium: the transdisciplinarity vision. In Donaldson, S.I. and Scriven .M.(eds) Evaluating social programs and problems: vision or the new millennium New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

políticas destacan también dos grandes orientaciones. Por un lado un tipo de investigación autónoma más relacionada con la disciplina y el conocimiento acumulado en dominios específicos y, por otro, la investigación relacionada directamente con problemas educativos del sistema y de las necesidades de los tomadores de decisiones.

Las instituciones del primer tipo tienen más capacidad autoregulatoria generan los programas y proyectos en función de sus propios requerimientos y conocimiento acumulado. En la mayor parte de los casos se trata de Universidades y centros de investigación especializados. Las instituciones del segundo tipo, en cambio, son complejas y públicas (secretarías) o menos institucionalizadas y vinculadas a actores y grupos independientes. En este último caso se trata de instituciones y asociaciones cuya desarrollo depende de la articulación que tengan con la propuesta de soluciones a las demandas planteadas.

En esta diversidad institucional es posible identificar distintas "comunidades" de investigadores. Algunas de ellas forman parte del grupo que se dedica principalmente a la investigación básica o académica Otras promueven y participan de la investigación aplicada y en el diseño de propuestas y tecnologías que resuelvan problemas directos.

Tomando en cuenta estas dos grandes distinciones y su relación es posible identificar 4 realidades institucionales y comunidades de investigadores las que se representan en la tabla siguiente.

Tabla 2: tipos de investigación educativa

Relación con necesidades del sistema y políticas	Orientaciones de Investigación Educativa	
	Investigación Básica y académica	Investigación Aplicada y de desarrollo
Autónoma de las políticas y centrada en dominios de saber	1. Centros especializados Universitarios. (investigación académica autónoma)	3. Investigadores, Centros y Fundaciones asociados a la formación y práctica de maestros y/o grupos o actores específicos (Investigación "orgánica")
Interviene en las políticas y en la resolución de problemas del sistema	2. Académicos y Centros de alto nivel que asesoran y/o intervienen en políticas. ("Investigación orientada")	4. Investigadores, centros y ONG's que asesoran a Ministerios desarrollan modelos y tecnologías propias para la resolución de problemas. Responden a demandas ("Investigación instrumental")

Estas relaciones contribuyen a realizar distinciones analíticas para dar cuenta de la heterogeneidad de realidades institucionales y de las comunidades de académicos en el campo de la investigación educativa. Pero, como el "mapa no es el territorio" en la práctica concreta existen muchas relaciones entre los investigadores y los distintos tipos de comunidades.

A continuación presentaremos breve descripción del perfil de estas comunidades y que, con su particular especificidad es posible reconocer en nuestros países.

1. Investigación académica autónoma:

Esta comunidad funciona principalmente en las Universidades o en Centros Académicos autónomos de alto prestigio. Su objeto de investigación privilegia dominios relacionados con las disciplinas y con problemáticas derivadas del conocimiento acumulado en la investigación educativo. Los problemas que abordan no responden más

bien a la lógica del conocimiento que a los requerimientos de las políticas propiamente tal. Por ejemplo, desarrollo del lenguaje; problemas de aprendizaje; representaciones sociales, imágenes, teoría curricular; didáctica; medición y evaluación; Desarrollo e historia de la Educación; y Sociedad. Se trata de equipos que tienen una alta autonomía y capacidad de autorregulación en la definición de sus líneas y problemas de investigación.

Están organizados al interior de la estructura universitaria o de un modo independiente.

En esta comunidad la autonomía de la producción académica adquiere un alto valor y difícilmente aceptan indicaciones públicas o definiciones de prioridades temáticas que vengan desde arriba o desde fuera del campo. El desarrollo de los temas y de los equipos depende más de liderazgos personales que de definiciones institucionales y colectivas. "Los investigadores valoran la autonomía académica y no quieren someterse a intereses definidos "desde arriba". Los investigadores promueven proyectos de largo plazo más independientes de las coyunturas y urgencias específicas.

Los investigadores miembros de esta comunidad tienen, en su mayoría, estudios de postgrado y están insertos en redes internacionales de conocimiento y de las disciplinas. Sus producción circula a en publicaciones especializadas son presentadas en seminarios y congresos nacionales e internacionales.

2. Investigación orientada

Son investigadores orientados a la solución de problemas del sistema y practica educativa. Se trata de instituciones, fundaciones o equipos que responde a demandas externas y organizan su investigación en

respuesta a tales demandas (Fondos sectoriales; licitaciones; evaluaciones).

Un buen ejemplo de este tipo de relación es el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación desarrollado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública en México. Este fondo tiene por objeto apoyar la realización de investigaciones, innovación y desarrollos tecnológicos, formación de recursos humanos especializados, entre otros, que requiera el Sector Educación.⁵ Es interesante también la experiencia del Fondo de Investigación Educativa organizado por el Ministerio de Educación en Chile (FONIDE). Este tiene como propósito fortalecer, incentivar y apoyar la Investigación y Desarrollo en Educación de calidad en el ámbito nacional, con el fin de favorecer la incorporación de más y mejor evidencia a la toma de decisiones de política sectorial. Por ejemplo, análisis cuantitativos sobre las principales dimensiones de la educación básica; modelos alternativos de gestión escolar; evaluación de metodologías para el aprendizaje de lenguaje y matemáticas, entre otros⁶.

Su producción circula principalmente a través de informes; papers; seminarios y medios de comunicación. Realizan trabajo directo con los usuarios sean estos tomadores de decisiones o actores que implementan las políticas educativas en curso. Entre los problemas que se abordan destacan: metodologías de enseñanza; evaluaciones en los distintos niveles; formación de profesores; gestión educativa; eficacia escolar; modelos de aseguramiento de la calidad, entre otros.

Los investigadores miembros de esta comunidad tienen postgrado pero no necesariamente magíster y doctorados. Son equipos multidisciplinarios.

⁵ Mayor información en http://www.conacyt.mx/Fondos/Sectoriales/SEP/Index_SEP.html

⁶ Mayor información en: http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/index_investigacion_desarrollo_servlet

3. Investigación aplicada y orgánica

Se trata de Investigadores, Centros y Fundaciones asociados a la formación y práctica de maestros y/o grupos o actores específicos (adultos, indígenas, mujeres, entre otros). Gran parte de las Organizaciones No Gubernamentales en el campo educativo responden a este perfil. Su preocupación principal es la reflexión de la práctica; el desarrollo de innovaciones; la formación de profesores; el uso de tecnología para la solución de problemas específicos en contextos educativos, entre otros. Los conocimientos se producen desde la lógica e interés de un actor en particular.

La investigación que realizada es cercana a la realidad del profesor de Educación Básica y de los problemas de la práctica pedagógica. Se trata de una investigación al servicio de los maestros en ejercicio y de sus procesos de formación. Entre los temas de trabajo destacan: formación docente y prácticas institucionales; educación matemática; enseñanza de las ciencias naturales y teoría pedagógica; teoría pedagógica y multiculturalismo, entre otros.

Su producción circula a través de revistas especializadas pero, fundamentalmente, se comunica en eventos (seminarios y congresos) y en publicaciones de revistas que pertenecen o están vinculadas a gremios y asociaciones propias de los grupos de interés.

La función de estas investigaciones se la de validar propuestas y contribuir al argumentación en el debate público. Entre los temas que suelen abordarse destacan: formación docente; educación matemática; enseñanza de las ciencias; multiculturalidad; métodos y productos evaluativos. Suelen articularse en redes y trabajan estrechamente relacionados con actores y profesores del campo.

Por ejemplo, el Sindicato de trabajadores de la educación de Mexico (SNTE) cuenta, desde 1991, con un Centro de Investigaciones (Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano) y que ha conducido estudios sobre la condición docente; la historia de los maestros y su cultura; y sobre las políticas educativas. Entre las actividades principales de la Fundación destacan el desarrollo de talleres para la formación de investigadores en educación; edición de libros de apoyo al trabajo del maestro; realización de estudios relacionados con el mejoramiento de la educación y, particularmente, de la realidad que ocurre en el aula.

4. Investigación instrumental

Se trata de equipos de Investigadores, Centros y ONG's que asesoran a Ministerios e Instituciones públicas o privadas en forma directa. Ejecutan planes y programas diseñados por los ministerios y realizan estudios sobre su efectividad e impacto.

Parte importante de los investigadores de esta comunidad tienen un desarrollo inicial o medio. Se trata de académicos, por lo general, más jóvenes, con estudios de post grado principalmente nacional y de nivel magister; con una baja participación en los circuitos de reuniones y de publicaciones en revistas especializadas. Varios de los investigadores de esta comunidad han alcanzado un alto grado de especialización en el campo de su desempeño (p.e. diseño curricular; formación continua de profesores, evaluación, entre otros) y son requeridos con frecuencia por autoridades e instituciones del campo de las políticas educativas.

Su foco es responder a la demanda, principalmente del sistema, y ejecutar los componentes comprometidos. Su objeto es el desarrollo de modelos y tecnologías propias para la resolución de problemas y los equipos se organizan en función de proyectos y consultas.

En síntesis, las comunidades dan cuenta de la heterogeneidad del campo de la investigación. Se trata de equipos especializados en problemáticas y estrategias de investigación diferentes.

Entre estas comunidades hay relaciones y, en algunos casos, el mismo investigador puede participar de una u otra comunidad. Sin embargo, también existen importantes diferencias y límites en cuanto a lo que está en juego: la legitimidad y validez del saber. Las comunidades académicas centradas en la investigación básica representan la autoridad legítima en el campo de la academia y su saber es reconocido y acreditado públicamente. Las otras comunidades tienen una posición secundaria al no contar con la acreditación y legitimidad pública de su saber. Hay disputas de saberes y de reconocimiento entre las comunidades lo que afecta la conexión y cooperación entre ellas.

Uso de la investigación para las decisiones de políticas

Las investigaciones no sólo tienen cambios conceptuales y metodológicos sino que también en sus usos y lugar en la sociedad. Desde una función asociada directamente a quienes diseñan y toman decisiones se pasa a otra en la cual el conocimiento es un recurso para distintos actores que intervienen en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas

Como se ha señalado vivimos un nuevo ciclo en las reformas educativas en la región. Después de la reorganización institucional de los sistemas y del cumplimiento de la fase de cobertura el foco de los cambios está en los procesos educativos y en los factores que inciden en la calidad de los resultados.

Este cambio de ciclo implica, a su vez, una transformación en las relaciones Estado-Sociedad y en la distribución del conocimiento sobre las políticas educativas. Las reformas educativas han dejado de ser

pensadas y ejecutadas exclusivamente por el Estado y el concepto mismo de racionalidad, que subyace en las políticas, vive una profunda transformación.

Tradicionalmente se definió como principal destinatario de la investigación a los tomadores de decisiones o a la alta burocracia de los ministerios. Este enfoque asume que las decisiones descansan sobre una base objetiva y racional de argumentación. Mientras mas información y evidencia empírica tengan las autoridades mejor y más fundamentada estará la decisión.

La investigación, al definirse como la base racional de la decisión, entrega los "datos duros" que requiere el tomador de decisiones para fundamentar su decisión o para "disparar" contra las opiniones que se oponen a la política o a la opción asumida por la autoridad (Lindblom, Ch. 1994). En este caso, la investigación se usa mas como munición que como método de análisis y de argumentación.

Esta tradición descansa en una "racionalidad técnica" que ha hecho crisis. Se ha demostrado que no existe una relación directa y automática entre información y toma de decisiones. Por otra parte, las decisiones o la fuerza del consejo no siempre están en la cúpula del sistema sino que también en la base y en el involucramiento de los grupos de interés de la sociedad civil en la definición y discusión de la agenda pública.

Existen evidencias que ilustran cómo ciertas decisiones resultan ser un fracaso por no tomar en cuenta el conocimiento acumulado en la investigación social y educativa. Al mismo tiempo, abundan los ejemplos de decisiones que se han basado en la investigación y en el conocimiento científico y que son rechazadas por la opinión pública por no considerar sus demandas; tradiciones y valores que están profundamente enraizadas en el sentido común de la población

De este modo, entre información y toma de decisiones existen importantes mediaciones. Los investigadores, en base a la información y estudios realizados, elaboran las opciones técnicas y entregan las orientaciones para que la autoridad decida. La autoridad, a su vez, no basa la decisión sólo en la racionalidad técnica. La buena decisión descansa en el apoyo y consenso que puede encontrar en los grupos de interés de la sociedad. La evaluación que realiza la autoridad de este apoyo y sus propias opciones valóricas y políticas son fundamentales en el momento de la decisión. La decisión descansa más en la interpretación que en el "dato duro" en sí mismo.

De este modo, vivimos el paso de una racionalidad técnica basada en el conocimiento experto y exclusivo del tomador de decisiones a una racionalidad que descansa en el diálogo, la argumentación y en la conversación. Hoy día la agenda pública y las decisiones se tejen en espacios *conversacionales* más que en un gabinete o en la cúspide del poder⁷.

La experiencia vivida en Chile en el 2006 y 2007 es un ejemplo de este tipo de procesos. Un fuerte movimiento estudiantil cuestionó los resultados y las bases de las reformas educativas implementadas. El Gobierno creó una Comisión asesora que constituyó un amplio espacio de conversación social y que realizó recomendaciones orientadas a rediseñar la institucionalidad, el financiamiento y los procesos que aseguran calidad de resultados. El Gobierno consideró tales planteamientos desarrollando una política que implica un cambio regulatorio y la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Este tipo de interacciones y de conversación social demuestra un nuevo sentido del carácter público de las políticas. Lo público no es sólo la acción de la autoridad pública o a la presencia y acción Gubernamental

⁷ Conversar es "converger en algo", "estar juntos en algo".

y del Estado en la sociedad (Mény, Y y J-C Thoenig, 1989). Por el contrario, lo público comienza a entenderse como el encuentro de la racionalidad estatal con la voluntad social. Es el gobierno en y desde un contexto de pluralidad amplia. Lo público es una intersección... es un espacio de todos (Cabrero, E., 200).

Las experiencias de consultas nacionales; comisiones de consenso y las políticas que parten "desde abajo" dan cuenta de la flexibilidad y permeabilidad que existe entre racionalidad estatal y voluntad social. El resultado es una producción conjunta, una co-producción de las políticas y de ajuste mutuo donde las lógicas se articulan. Se trata de políticas que se construyen en diálogo con actores de la sociedad y en las cuales el éxito de las mismas descansan en que el beneficiario no es solo "consumidor" de la acción sino que participa de la misma y de los procesos que conducen al resultado esperado (Laville, J-L. 2005; Pestoff, V., Osborne, S.P., et T. Brandsen, 2006; Vaillancourt, Y, (2007) La sociedad civil juega un rol importante en la definición, seguimiento y control de las políticas públicas. El enfoque de derechos promovidos por agencias como UNESCO y UNICEF pone el acento en la voz y control desde la sociedad de las políticas públicas.

La sociedad civil a través de sus acciones, instituciones, espacios de debate y lobby puede poner en la agenda pública ciertos temas o bien influir en la toma de decisiones y evitar que se apliquen medidas que afectan derechos de la población. Para ello los actores deben tener acceso a información pública y deben ser capaces de analizar datos y mejorar su voz a través de opiniones calificadas. Los actores deben establecer alianzas y diálogos con aquellos que inciden en las definiciones de políticas (ej, ministros, legisladores; académicos; medios de comunicación, entre otros. Por esta razón es muy importante democratizar el acceso a la información; aumentar la transparencia los procesos de rendición de cuentas.

Hoy día existe un amplio consenso en la necesidad de conocer las preferencias y opciones del público antes de tomar una decisión. Sin embargo, debemos asumir, que las preferencias u opciones en política son mas complejas que la elección de un producto en el mercado. Por lo general, las preferencias no cuentan con opciones claramente delimitadas en forma previa o "a priori". En efecto, las preferencias no "están ahí" para ser enunciadas sino que son construidas desde los marcos de referencia y sentido común en los cuales participan los sujetos involucrados.

Por otra parte, muchas veces reducimos la utilidad que tiene la investigación educativa para las políticas a su pragmatismo o factibilidad. Esta idea restringe y empobrece la propia investigación al no estimular el planteamiento de nuevas hipótesis e interpretaciones que alimenten los sentidos y las argumentaciones que están en juego en una decisión. Tanto los ciudadanos como los funcionarios requieren de una variedad de estudios para interpretar, formar criterios o construir opciones. Estudios sobre lo que necesitan los funcionarios indican que ellos demandan de la ciencia social "retos a sus maneras de pensar; nuevas orientaciones para su pensamiento, o luz mas que ingeniería social" (Lindblom, 1994:282),

Las soluciones políticas comprometen las voluntades e intenciones, Lo que se necesita de la investigación son análisis que permitan a quienes toman decisiones articular intereses diferentes y actuar efectivamente en la solución de conflictos.

En síntesis las discusiones, conversaciones y conocimientos que aporta la investigación pueden mejorar la argumentación y la calificación de la preferencia de los ciudadanos.

A nuestro juicio el ciudadano común y todos los actores sociales tienen

una enorme necesidad de conocimiento de la investigación para comprender los problemas que les afectan y las posibles soluciones. Los resultados de investigaciones básicas y aplicadas ayudan a la comprensión de los problemas y, a través de experiencias prácticas, pueden mostrar posibles caminos de solución.

Conclusiones

Existe una brecha importante entre el mundo de la investigación y el mundo de la escuela y la práctica de los profesores. En otras palabras, se ha producido una disociación entre investigación educativa y funcionamiento de los sistemas en los cuales sus resultados deben aplicarse. Esta situación, contrasta claramente con la existente en otras áreas tales como la salud y la producción manufacturera (Ravitch, D. 1998).

Hay pocos puntos de conexión entre el conocimiento especializado, el sistema educativo y las escuelas. Por lo general, el conocimiento académico circula en un circuito que no se encuentra con los saberes y experiencias de los técnicos, administradores y menos con los profesores. Es necesario transformar este modelo de relación y ello implica un cambio en la relación que tienen los investigadores con el conocimiento pedagógico. Por su parte, los profesores no necesitan ser investigadores pero si deben tener una formación que les permita comprender y usar las investigaciones.

La experiencia práctica y los estudios demuestran el carácter sistémico y no lineal de la ejecución de las reformas. Existen complejas interacciones entre la burocracia pública; la dirigencia política; las instancias organizadas y no organizadas de la sociedad. En regímenes democráticos no resultan las aplicaciones "desde arriba". De este modo las reformas deben relacionar sus proposiciones con

las ideas previas, experiencias y culturas de distintos grupos sociales cuyos intereses convergen y compiten en el campo educativo.

En estas interacciones radica el carácter público de las políticas. Lo público puede entenderse de dos maneras. En primer lugar, como la acción de la autoridad pública o del estado en la sociedad. Por ejemplo, las políticas gubernamentales (Mény, Y y J-C Thoenig, 1989). En segundo lugar, lo público como el encuentro de la racionalidad estatal con la voluntad social. Es el gobierno en y desde un contexto de pluralidad amplia. Lo público es una intersección...es un espacio de todos (Cabrero, E., 2000).

Las experiencias de consultas nacionales; comisiones de consenso y las políticas que parten "desde abajo" dan cuenta de la flexibilidad y permeabilidad que existe entre racionalidad estatal y voluntad social. El resultado es una producción conjunta y de ajuste mutuo donde las lógicas se articulan.

Se trata de transacciones sociales a través de los cuales los actores construyen perspectivas y relaciones sociales que los comprometen en función de dichas perspectivas. Las políticas resultan de la participación de muchos actores y las opciones son, por lo general, de tipo incremental.

El uso de la investigación por autoridades, profesores, y padres no se resuelve solo con una buena transmisión y difusión de información. Es necesario crear espacios de conversación y de intercambio que favorezcan la adecuación o pertinencia de los conocimientos producidos para las distintas realidades, contextos y situaciones que caracterizan a nuestro sistema. En estos espacios -reales o virtuales- se conversa y otorga sentido a la gran cantidad de información y que usualmente se encuentra disponible pero fragmentada. Es importante

desarrollar redes; seminarios; talleres; congresos; que favorezcan el dialogo y la cooperación.

Debemos desarrollar un nuevo concepto de "racionalidad" que descansa más en la argumentación y en la conversación. La agenda pública y las decisiones se tejen en espacios conversacionales y que consisten en "converger en algo", "estar juntos en algo". Desde este punto de vista, la escuela, la familia, la calle, la organización, los medios de comunicación, entre otros, son grandes espacios de conversaciones en los cuales se construyen las opciones y se prefiguran las decisiones.

Los países debe invertir más en la formación de investigadores especializados en educación a través de programas de post grado (magíster y doctorados) tanto nacionales como extranjeros. Estos especialistas, deben tener las competencias en los métodos de investigación de las ciencias sociales, y la capacidad no sólo para comprender y explicar los problemas sino que además para proponer y diseñar opciones de solución de los mismos. Se trata de un investigador cercano a los problemas y a los contextos de su solución; con la capacidad de realizar un trabajo interdisciplinario y difundir sus conocimientos a través de distintas modalidades y modos de circulación de los resultados de las investigaciones.

Bibliografía

Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1964). La reproduction. Paris, Ed. Minuit

Buendía Eisman, Leonor; González González, Daniel y Pozo Llorente, Teresa (coords.) (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa, colección Aula abierta, Madrid: La Muralla.

Bresson, M. (2007) "Technostructure, knowledge, and politics. Literature review June 2007 : knowledge and policy Project www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientif

Cabrero, E. "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes" En: *Revista Gestión y política pública*. CIDE, Mexico, vol IXI, N 2, 2000 pp. 189-231

Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?. En *Revista de la CEPAL* 72: 165-184.

CERI/OCDE Knowledge Management New Challenges for Educational Research. Paris, CERI. 2003

Coleman, J.S. et al. 1966. Equality of educational opportunity. Washington, dc, US Office of Educational National Center for Educational Statistics.

Cuttance, P. 1989. Evaluating the Effectiveness of Schools. En D. Reynolds; P. Cuttance (eds). *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*. London, Cassel.

Jencks, C et al. 1972. *Inequality: a assesment of Family and Schooling in America*. New Y ork, Basic Books.

Jobert, B. Et al., *L'état en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris, PUF, 1987.

Laville, J-L.(2005). *Sociologie des services. Entre marché et solidarité*. Paris, Eres.

Lindblom, Charles. "La investigación social para la elaboración de políticas: quién la necesita y para qué". En: *Revista Gestión y política pública*. CIDE, Mexico, vol III, N 2, 1994 pp. 253-292

Marcelo, C., 2002.

Martinic, S. (2003) "Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar" En: *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-Ilades, Vol XVII, N° 1, 129-146.

Mény, Y y J-C Thoenig, *Les politiques publiques*. Paris, PUF, 1989

Minayo. M.C.S. (2005) " Concepto de evaluación por triangulación de métodos" En: Minayo, M.C.S., Goncalves, S. Y E. Ramos (2005) *Evaluación por triangulación de métodos*: Buenos Aires, Lugar Editorial pp. 17-50

Muijs, D, (2003) "La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación". En: *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*. Vol 1, N°2, 2003. www.ice.deusto.es/rinace/reice (10-04-03)

Murillo, J. (2003) ¿Son eficaces nuestras escuelas?. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 246 Madrid, CIDE

- Narodowski, M. (1999). La Investigación Educativa en América Latina: Una Respuesta a Akkari y Perez. En: Education Policy Analysis Archives Volume 7 Number 2 January 23, 1999 <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n2s.html> (05052008)
- Ozlak, O. Estado y Sociedad. Las nuevas reglas de juego (vol 1). Buenos Aires, Colección CEA-CBC, UBA, 1997.
- Ozlak, O. Quemar las naves (o cómo lograr reformas estatales irreversibles). Ponencia presentada al IV Congreso Internacional del CLAD. Mexico, 19-22 de Octubre 1999.
- Pestoff, V., Osborne, S.P., et T. Brandsen, (2006). Patterns of co-production in public services. Some concluding thoughts" En: Public Management Review, vol 8 N° 4 591-595
- Ravitch, D. (1998, 16 de diciembre). What if research really mattered? Education Week, American Education's Newspaper of Record. Citado por Tedesco, J.C. (2003)
- Reynolds, D. 1989. School Effectiveness and School Improvement. A Review of the British Literature. En D. Reynolds; B. Creemers (eds). School Effectiveness and Improvement. London, Rion.
- Rueda Beltrán, M.(2007) La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la Universidad. En Revista mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, pp. 1021-1041
- Schiefelbein, E. (1994) Estrategias para elevar la calidad de la educación. En: Revista interamericana de desarrollo educativo, 117: 1-18.
- Schiefelbein, E.; J. Simmons (1978) Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo. Ottawa, CIID.
- Schiefelbein, E.; J. Farrell (1975). Factores asociados con el rendimiento educacional en Chile: reseña de la investigación para los países en desarrollo. Santiago de Chile, CPU.
- Tedesco, J.C. (2003) "Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social" . En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, Núm. 2, <http://redie.uabc.mx/vol5no2/> (5052008)
- Vaillancourt, Y, 2007 La co-construction des politiques publiques avec l'apport de l'économie sociale. juillet 2007 (m.s)
- Zuluaga de E., O.L. Reseñas Informe sobre el seminario Latinoamericano de Investigación Educativa <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista> (05052008)