Jaime Moreles Vázquez

La investigación y la política

El caso de la evaluación de la educación superior en México

La promoción indiscriminada del uso, así como las crecientes expectativas sobre la aplicabilidad de la investigación, pueden explicarse por la escasez de estudios sobre la temática. En ese sentido, este libro *La investigación y la política* representa un esfuerzo en el afán de comprender mejor el fenómeno en el contexto nacional, aproximándose a la relación entre investigación y política, a partir del caso de la evaluación en la educación superior.

Los resultados muestran que la investigación educativa ha tenido cierta influencia en la agenda política, incluyendo argumentos y reorientando el debate. Además, al combinar análisis documental y entrevistas a investigadores que han participado en la toma de decisiones políticas, el trabajo ofrece un panorama del debate sobre la evaluación, pondera algunos de los elementos implicados, y expone rasgos de la interacción entre investigadores y funcionarios. Asimismo se precisan algunas conjeturas sobre la relación entre investigación y política, y de esa forma se establecen pautas para la agenda de investigación.

Colección Graduados
Serie Sociales y Humanidades
No. 2

Universidad de Guadalajara
CUCSH
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

La investigación y la política

Jaime Moreles Vázquez

La investigación y la política

El caso de la evaluación de la educación superior en México

Universidad de Guadalajara
2009

Colección Graduados

Serie Sociales y Humanidades

No. 2

A mi esposa

A mi madre y a mi padre

Primera edición 2009
D.R. © 2009, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Editorial CUCSH-UDG
Guanajuato 1045
Col. La Normal
44260, Guadalajara, Jalisco, México

ISBN Obra completa 978-607-450-155-1
ISBN E-book 978-607-450-168-1

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Presentación 13

Introducción 15

I La relación entre investigación y política, objeto y método 19
Estrategia metodológica 21

II Las políticas de evaluación de la educación superior 33
El contexto en el que surgieron las políticas de evaluación educativa 34
Desarrollo de la educación superior y factores asociados al surgimiento de las políticas de evaluación 35
Las políticas de evaluación educativa 38
El origen de las políticas educativas 40

III Un acercamiento al estudio de la utilización del conocimiento en la toma de decisiones y en la formulación de políticas 47
Capacidad de investigación 48
Capacidad de los usuarios potenciales: estrategias de acceso, selección y utilización del conocimiento 56
Repercusión o impacto de la investigación en la política 66

IV Proposiciones teóricas respecto a la relación entre investigación y política 105
Un modelo para enmarcar el objeto 106
Racionalidades de investigación 113
Dos culturas: racionalidades de agendas y actividades opuestas 116
Más allá de las dos culturas: agendas y actividades semejantes 122
Modelos explicativos de las ciencias políticas y la sociología política 146

V EL DEBATE SOBRE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN
EN LA REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ANUIES 159
Aspectos generales 162
Temas e ideas recurrentes en los documentos seleccionados 164
Las posturas y sus argumentos 174
A manera de conclusión 193

VI EL DEBATE DE LOS ESPECIALISTAS
SOBRE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN 197
La relación entre la investigación y la política 198
Características de la investigación 200
Características y resultados de la relación
entre investigación y política 231
Discusión 266

VII CONCLUSIONES GENERALES 279

APÉNDICE: EL CONOCIMIENTO GENERADO
SOBRE EL TEMA DE LA EVALUACIÓN 293
Introducción 293
Procedimiento general 294
Radiografía numérica 295
Disponibilidad del conocimiento:
tipo de documentos y temas abordados 296
A manera de conclusión 307

ANEXOS
1. Guía para el análisis documental 311
2. Guía de entrevista 312
3. Artículos de la RESU 314

BIBLIOGRAFÍA 319

Agradecimientos

A la doctora María Luisa Chavoya Peña, a la doctora María Lorena Hernández Yáñez y al doctor Eduard Johann Weiss Horz, gracias por las atenciones y el apoyo brindados.

De manera particular, mi gratitud a AN, OA, NA, R, AO, F, Z, N, AS, S, y ON, porque su contribución al presente trabajo fue fundamental.

Presentación

El presente trabajo se realizó con el propósito de explicar la relación entre investigación y política, a partir del caso de la evaluación de la educación superior en México. La investigación comprendió dos fases, el análisis documental del conocimiento generado sobre la evaluación, y la entrevista con algunos de los principales especialistas en la materia.

A partir del estudio podemos argumentar que en México hay una importante base de conocimientos sobre el tema de la evaluación, y que podría ser considerada como marco de referencia para el debate público y la formulación y evaluación de las iniciativas correspondientes.

No obstante, los expertos muestran que la investigación ha sido desestimada por la política y, cuando mucho, ha tenido repercusiones sutiles como la modificación del discurso, la alternancia o expansión de roles y, en menor medida, el cambio de prácticas e iniciativas.

De alguna forma, esta investigación representa un insumo para la comprensión de un fenómeno pertinente en el entorno mundial, ya que a partir de la exploración del tema de la evaluación educativa en el ámbito nacional, configura nuevas preguntas y perfila algunas hipótesis.

Introducción

En México, el estudio de la utilización del conocimiento ha sido escaso. Una situación similar se observa en otros países de Latinoamérica, así como de Asia y África, principalmente en las naciones denominadas tercermundistas. La mayor parte de los trabajos se han realizado en países de Norteamérica y Europa Occidental. En materia de ciencias sociales, los temas que más se han investigado han sido los relativos a iniciativas y programas de salud, seguridad, equidad y, en menor medida, a políticas y programas educativos.

Aunque el desarrollo de la investigación sobre el uso del conocimiento en disciplinas sociales es aún incipiente, existe una importante expectativa respecto a que la investigación coadyuve a diversos procesos y prácticas. Por esa razón, en los años recientes se han promovido estudios y se han impulsado iniciativas para vincular la investigación social con sus usuarios potenciales.

La emergencia de proyectos impulsados por organismos multinacionales ha ocasionado dos efectos más o menos claros: el primero es que ha puesto en el debate la utilización del conocimiento como agenda de investigación, además de aspectos *socialmente deseables*; el segundo ha sido un resultado no buscado ya que de alguna manera en algunos estudios ha simplificado el fenómeno, principalmente porque se han desarrollado proyectos a contra reloj, y cuyos propósitos, antes de responder a las necesidades de los implicados, han sido cumplir con los requisitos establecidos desde fuera de los países que participan en esos proyectos.

Otra de las cuestiones más o menos claras en la investigación sobre el uso del conocimiento científico, ha sido la falta de sistematización de los referentes teóricos con los cuales se pueda interpretar la naturaleza de este objeto de estudio; aunque es importante aclarar que esto representa un rasgo particular de una buena parte de las ciencias sociales.

También hay aspectos que se han ido consolidando, principalmente la progresión de lo simple a lo complejo en la forma de concebir el fenómeno y la sofisticación de las aproximaciones metodológicas. En el primer caso, se han abatido las visiones simples de la transferencia del conocimiento a los procesos sociales, dando paso a perspectivas más fecundas como lo representa la identificación y ponderación de los elementos que favorecen u obstruyen la utilización de la investigación; en el segundo rubro, se han ido combinando estrategias para que los proyectos no se sitúen solamente en la investigación, o bien, en su utilización potencial.

Tales transiciones en la comprensión del fenómeno fueron evidentes en el presente trabajo. Esto debido a que el proyecto surgió a partir de la renovación del tema y de la importancia que se le atribuía en el entorno nacional e internacional. En ese sentido, en principio lo que se pretendía era demostrar la relevancia de la investigación para la toma de decisiones.

De esa manera, el objeto de investigación perdía fecundidad, principalmente porque se establecía una visión parcial y se daba por sentado que lo que había que demostrar era que la relación entre investigación y política era urgente y positiva. Después se asumió que lo más relevante era explorar los rasgos de la relación entre la investigación y la política, tomando el caso de la evaluación de la educación superior.

Con relación al proceso metodológico, el estudio se llevó a cabo mediante dos fases: el análisis documental del conocimiento generado sobre el tema de la evaluación en cinco publicaciones nacionales y la entrevista con algunos de los principales expertos en la materia.

El estudio reveló que hay una importante cantidad de conocimiento sobre la evaluación educativa, que ha ejercido ciertas repercusiones en la agenda y las políticas correspondientes, prin-

cipalmente en la inclusión de argumentos en el debate, la reorientación del discurso, e incluso en la formulación y modificación de iniciativas; además, otro de los rasgos importantes de la relación estriba en la participación de expertos en la toma de decisiones mediante la alternancia o expansión de roles.

Los capítulos que comprende el presente documento son siete, además de la bibliografía, los anexos (guías de entrevista y de registro de documentos, ficha de los textos analizados) y un apéndice donde se expone un acercamiento numérico al conocimiento sobre la evaluación en cinco publicaciones nacionales.

En el primer capítulo, La relación entre investigación y politica, objeto y método, se plantean las características del objeto de estudio y el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Es importante mencionar que se eligió un método acorde con las características del objeto de estudio, además de seleccionar un tema pertinente tanto para la agenda científica como política.

El segundo capítulo, Las políticas de evaluación de la educación superior, comprende una revisión general del contexto y la forma como habrían surgido las iniciativas. Este aspecto, aunado a las peculiaridades del contexto nacional (régimen en transición democrática, toma de decisiones centralizada, escasa participación de la opinión pública), de alguna forma coadyuvaría a la explicación del tipo de repercusión de la investigación en la toma de decisiones.

En el tercer capítulo, Un acercamiento al estudio de la utilización del conocimiento en la toma de decisiones y la formulación de políticas, se expone un panorama del estado del conocimiento sobre el fenómeno. Los principales hallazgos y conclusiones fungieron de marco para la interpretación de la información obtenida, además de permitir la elección informada del método y de los aspectos investigados.

El capítulo cuatro, Proposiciones teóricas respecto a la relación entre investigación y política, complementa al estado del conocimiento, en el propósito de interpretar la información empírica generada en la presente investigación; como se dijo antes, la sistematización de los referentes teóricos respecto al fenómeno de la utilización sigue siendo un tema de la agenda de la investigación

social; aun así, en la bibliografía sobre el tópico hay modelos, tesis y argumentos fecundos para la explicación del fenómeno.

Los resultados se presentan en los capítulos cinco y seis, El debate sobre las políticas de evaluación en la Revista de la Educación Superior de la ANUIES, análisis documental, y El debate de los especialistas sobre *las políticas de evaluación*, derivado de las entrevistas con los expertos. Como se expone en al apartado metodológico, la intención del proyecto era que estas fases se complementaran: la primera permitió no sólo la identificación de los argumentos del debate, sino también la elección de los entrevistados y los temas de discusión en las entrevistas de la segunda etapa; con el análisis documental se construyó también el panorama del debate sobre la evaluación y se identificaron los trabajos que los expertos entrevistados habían hecho durante su trayectoria académica y que les habían permitido *influir* en la agenda correspondiente.

Finalmente en el capítulo siete se presentan las conclusiones del estudio. Como se asume en ese apartado, el trabajo es pionero en la investigación del fenómeno en el entorno nacional, a la vez que perfila algunas conjeturas y ofrece pautas para la agenda de investigación sobre el fenómeno de la utilización del conocimiento.

I
La relación entre investigación y política, objeto y método

La presente investigación se centró en explicar *la relación entre investigación y política, mediante el análisis del caso de la evaluación educativa en el nivel superior.* El estudio partió del supuesto de que esta *relación* es sutil, indirecta e interactiva, además de estar determinada por los elementos que constituyen a las instancias involucradas en el fenómeno. En general, la bibliografía reconoce tres sectores en la *relación* entre la investigación y la política: *los productores del conocimiento, los usuarios potenciales del conocimiento* y el *sector de la difusión y comunicación* entre ambos sectores (Levin, 2004; OCDE, 2000, entre otros).

En ese sentido, los elementos implicados en el estudio fueron la investigación generada sobre la evaluación, que involucra las diferentes vertientes del debate sobre la temática y las iniciativas de evaluación educativa en el nivel superior de los años recientes. Cuando se habla de este fenómeno como una *relación* se supone que ésta se encuentra determinada por las características de la investigación realizada, así como de las modalidades y resultados de la *asociación*, alternancia y expansión de roles, incidencia de la investigación en las iniciativas, la comisión de proyectos sobre temas específicos de las políticas en cuestión, entre otros.

De acuerdo con el propósito pretendido, el proceso metodológico consistió en dos etapas: la primera comprendió el análisis documental del *conocimiento generado* sobre la evaluación educativa en algunas revistas nacionales; en esta fase la información se sistematizó conforme a las características del *conocimiento producido* (ensayo, reporte de investigación, experiencia institucional,

etc.), las instancias de difusión (documentos relacionados con los artículos), las líneas de investigación y los autores principales; también se indagó la noción que prevalece sobre la evaluación y las posturas o vertientes en el debate sobre el tema; y la segunda fase se refirió a la entrevista con informantes clave, seleccionados en la primera etapa con base en la tradición de la investigación sobre el tema y la *alternancia o expansión de roles*.

En lo que respecta a investigadores/asesores e investigadores/investigadores, lo que se indagó fueron los criterios que siguen los sujetos para la selección de problemas de investigación y para los medios de difusión del conocimiento, el tipo de investigación que realizan y la promoción de vínculos entre investigación y política. Cuando se trató de investigadores/funcionarios, los elementos que se observaron incluyeron el tipo de investigación promovida, la injerencia en la construcción de problemas, el fomento de vínculos entre investigación y política, y las estrategias de acceso, selección y utilización del conocimiento.

Los aspectos investigados se reconstruyeron a partir del análisis realizado de la bibliografía sobre la materia; en ese sentido, a raíz de lo que se ha estudiado sobre el fenómeno se configuró un estado del conocimiento, con base en los temas analizados, la gama de aproximaciones metodológicas y los principales hallazgos o conclusiones de esos trabajos. Asimismo, se elaboró un apartado teórico desde diferentes campos (sociología de la ciencia, ciencias políticas, entre otras), que coadyuvaría a la interpretación del objeto de estudio en cuestión.

Entre los modelos y esquemas teóricos que se han identificado sobre la relación entre la investigación y la política se encuentran: los que buscan explicar la relación a partir de algunos de los elementos implicados (criterios para la selección de problemas, tipo de investigación, medios de difusión, entre otros); los que enfatizan la explicación en función de alguno de los sectores involucrados (por ejemplo, el conocimiento producido sobre temas específicos, la capacidad de los usuarios potenciales para acceder al conocimiento, entre otros); los que han pretendido aportar soluciones orientando las prácticas de los sectores implicados (investigación por encargo, capacitación de los usuarios, implementación de foros, entre

otros); los que parten de la observación de los usos y costumbres de la formulación de políticas y que confieren relevancia a la tradición política y las relaciones de poder, entre otros.

También es importante destacar que se incluyó un apartado sobre el contexto en el que surgieron las políticas de evaluación de la educación superior, donde se exploran los factores asociados al surgimiento de esas iniciativas, desde las posiciones de algunas referencias nacionales e internacionales.

Enseguida se hace una reseña de la instrumentación de estrategias metodológicas.

Estrategia metodológica

La discusión sobre el procedimiento seguido en el presente trabajo se divide en tres partes: la elección del método, la elección del caso y la triangulación de técnicas de obtención y análisis de información.

La elección del método

Al configurar lo que se quiere investigar, mediante el análisis de la bibliografía sobre el tema, también se fue delineando la manera de aproximarse al fenómeno metodológicamente. Esto no quiere decir que se haya tratado de fases secuenciales (primero el problema, luego la teoría y después la metodología), sino más bien de etapas que ocurrieron de modo paralelo o en forma de círculos concéntricos.

En ese sentido, en la revisión de lo que se ha escrito acerca de la *relación entre investigación y política* se localizó una importante gama de aproximaciones empíricas. De modo general, estas posibilidades metodológicas se pueden clasificar en los rubros siguientes: análisis documentales, investigación acción, estudios tipo *backtracking* (o en retrospectiva) y trabajos que combinan estrategias de diferentes acercamientos. Este tipo de aproximaciones tienen en común el uso de algunos métodos y técnicas, principalmente los estudios de caso y las entrevistas.

En el análisis de estas estrategias metodológicas sólo se pretende justificar la forma en que se asumieron en el presente trabajo,

de acuerdo con los intereses del estudio y las características del objeto investigado.

Las investigaciones que han utilizado el análisis documental se han referido a la revisión de temas relevantes para el debate público, con el objeto de determinar la *base de conocimiento acumulado* al respecto; este tipo de aproximaciones han seguido dos vertientes: los que representan únicamente un panorama del conocimiento generado sobre un tema en particular, y los que además de sistematizarlo lo comparan con documentos gubernamentales a fin de valorar la relación entre investigación y política. No obstante, obedeciendo sus propósitos, este tipo de acercamientos sólo se han enfocado en uno de los sectores involucrados en el fenómeno. Algunos ejemplos de este tipo de trabajos los podemos apreciar en Carden (2004), Muñoz (2004), Maggi (2003), Phelan *et al.* (2000), entre otros.

Los trabajos que se han realizado mediante la investigación acción pretenden desarrollar estrategias para mejorar el vínculo entre investigación y política, ya sea impulsando el acercamiento entre los involucrados, o bien, constituyendo mecanismos que promuevan el vínculo (fomento a la capacidad de los *usuarios*, modificación del lenguaje especializado, uso de medios alternativos de difusión de los resultados de la investigación, entre otros). Este tipo de aproximaciones son evidentes en las obras de Estébanez (2004), Willinsky (2003), Klinger (2001), Selby (2000), Ginsburg *et al.* (2000), entre otros.

A veces este tipo de aproximaciones, en su afán por incidir en la problemática estudiada, han obviado o dejado en segundo término aspectos relevantes, esto debido a que en esa intervención en ocasiones sólo se llega a que los sectores involucrados reconozcan la relevancia de la relación, como lo muestran los estudios de Estébanez (2004) y Cacho *et al.* (2003), pero sin modificar sus prácticas.

En los estudios tipo *backtracking*, éstos se han efectuado por medio de la combinación de algunas de las estrategias anteriores, ya que comienzan con el análisis documental de la base de conocimiento sobre un tema-problema, seleccionado a partir de su relevancia en el debate público y en las políticas, para después

indagar elementos y características asociadas a la interacción entre investigación y política, por medio de la consulta a informantes clave mediante cuestionarios y/o entrevistas. Algunos ejemplos los encontramos en Gier *et al.* (2004), Mbock *et al.* (2004), Iredale *et al.* (2004), Klobucký y Strapcová (2004), Miralao (2004), Uherek (2004), Moncada *et al.* (2003), Holbrook *et al.* (2000), Figgis *et al.* (2000), McMeniman *et al.* (2000) y Maya (1999).

En este tipo de aproximaciones también se podrían incluir los estudios que han observado tal relación mediante la consulta con algunos de los integrantes de uno y otro sector. Una muestra serían las investigaciones de Maldonado (2005), Biao y Shen (2005), Florence y Martiniello (2005), Mohamed (2005), Penninx (2005), Cacho *et al.* (2003), Gornitzka (2003), Tydén (1999), entre otros.

A partir de esa gama de aproximaciones al fenómeno, en este trabajo se optó por la estrategia metodológica que correspondiera con las características del objeto de estudio y los propósitos que se habían trazado al inicio de la investigación: se trataba de explicar la compleja *relación* entre investigación y política; además, había que tomar en cuenta que en esa asociación participan elementos de diversa índole. Se eligió un procedimiento que conjugara el análisis documental con la entrevista a informantes clave, operado a través de la metodología de los estudios de caso.

La elección de la metodología de los estudios de caso estriba en que este tipo de aproximaciones implican la observación de un fenómeno contextuado, y que frecuentemente se interpreta a partir de la triangulación de fuentes de información y de técnicas de investigación (Gillham, 2000); asimismo, su instrumentación ocurre a la par de la reconstrucción de proposiciones teóricas (Yin, 1994). Este tipo de procedimiento correspondería con la naturaleza de los estudios que combinan análisis documental y entrevistas, y con las peculiaridades de la relación investigada en este trabajo, en el sentido de que el estudio de caso, de acuerdo con algunos autores (Scholz y Tielje, 2002; Gillham, 2000; Bassey, 1999; Stake, 1999), enfatiza la sutileza y complejidad del fenómeno investigado.

Es importante mencionar que la forma como empezó la investigación, centrándose en el conocimiento *acumulado* sobre el tema de la evaluación, representaba sólo una de las posibilida-

des para acercarse al fenómeno, ya que hay trabajos que inician a partir de las modificaciones en las políticas, para después valorar la participación de la investigación en esos cambios; en ese sentido, en el caso de México se podría partir de los virajes en algunas iniciativas, la evaluación y acreditación de programas de posgrado, o bien, en la integración de diferentes mecanismos de evaluación institucional en un solo programa, por citar algunos ejemplos.

Como se exponía antes, las fases que comprende el procedimiento seleccionado implican el *análisis documental* sobre el caso elegido y *entrevistas con informantes clave*. Estas etapas no son secuenciales, ya que durante el trabajo de campo se desarrollaron de forma paralela; es más, si se representara gráficamente la estrategia elegida equivaldría a círculos concéntricos en donde las estrategias seleccionadas fluctuarían en torno al caso o tema investigado.

De acuerdo con la bibliografía sobre el uso del conocimiento, el estudio de este fenómeno inicia con la elección de una iniciativa o programa, para posteriormente indagar las peculiaridades de la *relación* en torno a tal aspecto; es conveniente mencionar que éste no es el único camino, ni se trata de exponer que sea el correcto, más bien es una de las diversas opciones metodológicas y fue seleccionada por su correspondencia con los fines del trabajo.

Por consiguiente, la investigación partió de la selección del caso de la evaluación educativa en el nivel superior en México, para luego establecer los elementos involucrados en la *relación entre investigación y política* en esa materia. Esta decisión se justifica a partir de la relevancia del tópico en documentos estratégicos como *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 1999) y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PRONAE-SEP, 2001), así como los programas nacionales de los dos sexenios antecedentes.

Además, de acuerdo con su pertinencia para el debate de la educación superior, el caso de la evaluación es el que podría ofrecer mayor información respecto a lo que se está investigando en este trabajo, y éste representa un criterio para la selección de un caso, de acuerdo con lo recomendado por algunos autores (Bassey, 1999; Stake, 1999; Yin, 1994). Esta cualidad de la evaluación se comple-

menta con lo que indican algunas referencias (*International Social Science Journal*, 2004; Carden, 2004), en el sentido de que el debate sobre la *utilización* del conocimiento se ha generado y es más controvertido en los círculos de especialistas en la materia que en los de otras áreas, además de que los principales aportes conceptuales y prácticos han sido fruto del trabajo de ese tipo de expertos.

Análisis documental

Con la fase de *análisis documental* se construyó un panorama del conocimiento generado sobre el tema de la evaluación educativa en el nivel superior, además de identificar los autores y grupos, así como las líneas de investigación, los medios de difusión y el tipo de investigación producida sobre la temática. Posteriormente se argumentan las instancias referidas, la selección del ámbito temático y de las fuentes de información, así como la sistematización y análisis del conocimiento generado sobre el tema de la evaluación educativa.

Selección del ámbito temático y de las fuentes de información. El ámbito temático corresponde al caso de la evaluación educativa en el nivel superior; a partir de esta elección se indagó el conocimiento generado sobre el tema de la evaluación educativa en cinco de las principales publicaciones nacionales y en algunos documentos estratégicos internacionales.

En primera instancia las publicaciones nacionales elegidas fueron la *Revista de la Educación Superior* (ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la revista *Universidad Futura* (UAM-A, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco), la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa) y la revista *Perfiles Educativos* (UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México). Posteriormente, de acuerdo con algunas pautas que se identificaron en el análisis preliminar, se incorporó la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (UABC, Universidad Autónoma de Baja California).

Estas publicaciones se seleccionaron con base en la relevancia que tienen en el debate educativo nacional desde hace más de 20

años, además de que se han constituido como foro para la discusión de problemas e iniciativas educativos, de acuerdo con "los estudios de la sociología de la ciencia que han señalado el consenso de los especialistas respecto a que las revistas representan el medio de comunicación por excelencia, en el que tiene lugar la disputa argumentativa de un campo especializado, como por ejemplo la reflexión sobre el sistema educativo; otros criterios son su representatividad y su carácter como destacados medios académicos del discurso educativo" (Schriewer, 2006: 378).

En el análisis preliminar también se identificaron documentos relacionados con el tema de la evaluación, por lo que la revisión se extendió hacia otro tipo de fuentes, como los Estados del conocimiento del COMIE, algunas redes académicas de información (Red de Investigadores sobre la Educación Superior, RISEU, el Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE, entre otros), libros y otras revistas de circulación nacional.

Es importante señalar que la consideración de fuentes alternas obedeció a la relación que guardan con la producción de un investigador específico, es decir, por razones de factibilidad, sólo se tomaron en cuenta las referencias que los sujetos a entrevistar tuvieran en otras publicaciones que no fueran las que previamente se habían seleccionado.

Puede decirse que el tema de la evaluación como tópico de *asociación entre investigación y política* ha hecho coincidir temáticas en las agendas correspondientes; en ese sentido, tanto la investigación como la política han considerado la evaluación de estudiantes, de programas y de académicos, además de la evaluación institucional, como tópicos relevantes. Tal confluencia sostiene el supuesto de que la *relación* entre estas instancias es interactiva, ya que la investigación ha reorientado la política y la política ha reorientado los intereses de la investigación, a decir de algunos autores (Gier *et al*., 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004).

Sistematización del conocimiento generado. Al principio de la fase documental se realizó un análisis numérico del conocimiento publicado en las revistas citadas, después se fueron incorporando otras pautas con el propósito de conocer a fondo el debate sobre el tema de la evaluación.

Por ende, para organizar la base de conocimiento generado sobre evaluación educativa se utilizaron los siguientes parámetros: clasificación general de las políticas de evaluación, es decir, evaluación de estudiantes, de académicos, de programas y, evaluación institucional; naturaleza temática de los documentos (investigaciones, ensayos, experiencias institucionales, entre otros); asimismo, se identificaron otros tópicos relacionados con el tema como la planeación, la acreditación, el financiamiento y la calidad.

A partir de esa estrategia organizativa, que concluyó con una radiografía numérica (cuántos artículos, de qué temas, qué tipo de documentos, etc.), se registraron autores, grupos y líneas de investigación, con el objetivo de identificar a los sujetos a entrevistar.

Este acercamiento al *conocimiento generado* originó varias inquietudes en la investigación; si se tendría que profundizar en el contenido de todos los artículos seleccionados en las cinco revistas, cuáles serían los criterios que deberían seguirse al leer integralmente los documentos, cuál debería ser el tipo de entrevista que se tendría que utilizar, cómo se seleccionaría a los sujetos, entre otros.

Además, este ejercicio motivó diversas pautas analíticas: tipo de investigación (básica, aplicada; financiada o no; comisionada o independiente; inscrita en una línea o tradición específica o no), tipo de documentos (reportes de investigación, ensayos, documentos institucionales), distribución temática *antes* y *después* de las políticas en cuestión, entre otras.

En ese sentido, y por razones de factibilidad y economía, se decidió analizar a profundidad sólo una de las cinco revistas consideradas al inicio de la investigación (*Revista de la Educación Superior*), por consiguiente, los criterios que justificaron esta acción fueron los siguientes: que en esa revista fue donde se localizaron más artículos directamente relacionados con la evaluación; que sería complicado leer integralmente todos los documentos hallados sobre el tema en las cinco publicaciones; que esa revista es una de las de mayor tradición en el país (surgió en la década de los setenta del siglo pasado); que se trata de una revista especializada en educación superior; y, que a excepción del tema de evaluación de estudiantes, en los demás tópicos que

integran la política se identificó a los mismos autores que en las otras cuatro publicaciones.

Asimismo, la ANUIES "es considerada como un organismo de amortiguamiento entre las IES y el Estado, y precisamente por esa función que juega en el campo de la educación superior, su línea editorial busca favorecer y enriquecer, con los materiales que publica, la discusión general sobre los grandes temas de la educación superior (en este caso, la evaluación) y, por lo tanto, al tematizarlos y colocarlos en las agendas de discusión, los hace visibles y con ello puede llegar a contribuir en la definición de la agenda gubernamental e, indirectamente, hacer que la investigación incida en el diseño de las políticas públicas" (Hernández, 2007).

Este tipo de decisiones son válidas en el marco de la aproximación metodológica elegida, ya que se trata de una estrategia flexible, de acuerdo con Bassey (1999), Stake (1999) y Yin (1994). Para el análisis de los documentos de la RESU, se constituyó una guía o ficha de registro (anexo 1).

En lo que respecta a la sistematización de las otras cuatro revistas, además de la radiografía numérica elaborada, la base de datos fue útil en la identificación de los investigadores entrevistados por su trayectoria en el estudio de los temas que constituyen las políticas de evaluación. Sólo se profundizó en la *Revista de la Educación Superior*, con el objeto de describir vertientes y otros aspectos puntuales en torno a la *relación entre investigación y política* en el tema de la evaluación.

Entrevista con informantes clave

Selección de los sujetos y guía de entrevista. Después de analizar de manera preliminar el *conocimiento generado* sobre el tema de la evaluación educativa y de identificar autores y grupos de investigación, así como las instancias de difusión del conocimiento, el estudio de la *relación entre investigación y política* se complementó con la entrevista a los especialistas en los diferentes tópicos de la evaluación, que representaron los *informantes clave* de este trabajo.

Se decidió que el criterio principal para la elección de los entrevistados sería que evidenciaran una importante trayectoria de investigación sobre el tema de la evaluación educativa, en cual-

quiera de las modalidades que asumió la política en la materia (estudiantes, académicos, programas y evaluación institucional), y que pudiera ser constatada en el análisis documental.

Otro criterio para la elección de los informantes fue que hubieran colaborado en actividades de asesoramiento científico en dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), o incluso que hubieran participado como funcionarios en la Subsecretaría de Educación Superior (SES); también se consideró la participación en cargos directivos en asociaciones como el COMIE, la ANUIES y otras organizaciones. Este criterio fue constatado en la filiación institucional que cada autor había proporcionado en los artículos bajo su firma; además, cuando se tenía una preselección de los sujetos a entrevistar, se consultaron algunos de los datos curriculares de los candidatos a contactar para la segunda fase de la investigación.

Por último, otro parámetro para la selección de sujetos a entrevistar fue la diferenciación de actividades, esto es, se eligieron individuos que hubieran desarrollado los roles mencionados (asesor o funcionario) y luego retornado a la academia, e incluso a los que no hubieran optado alternado o expandido sus roles, no obstante su trayectoria de investigación sobre el tópico hubiera sido notable. Además, se buscó entrevistar sin éxito a dos de los principales funcionarios de la Subsecretaría de Educación Superior (sexenios 1994-2000 y 2001-2006).

En síntesis, la selección de informantes obedeció a los siguientes criterios: trayectoria de investigación sobre el tema y participación como asesores de funcionarios o como funcionarios; asimismo, que tales criterios pudieran ser constatados en el análisis documental de esta investigación.

Ya en el campo tales parámetros resultaron un tanto artificiales porque al contactar a los investigadores y realizar las entrevistas, fue posible comprobar que los sujetos no se situaban en una sola línea de investigación, o ejercían otras funciones que no se habían previsto, entre otros aspectos.

La selección de los sujetos se puede justificar con base en las siguientes razones: en primer término, los criterios empleados obedecen a los objetivos de la investigación, que giran en torno a

la explicación de la *relación entre investigación y política* a partir de la temática de la evaluación educativa en el nivel superior. Este propósito lleva al segundo argumento, que estriba en la pertinencia de la selección de los sujetos en función de la relación que guardan con el fenómeno a investigar, es decir, estos sujetos son los mejor informados sobre el debate con base en la agenda de la educación superior, ya que habían generado investigación y/o habían participado en la formulación e implementación de iniciativas, quién si no ellos hablarían con conocimiento *de facto*. A estas razones obedece que hayan sido los *informantes clave* para este trabajo; a continuación se presenta la caracterización de estos sujetos.

Sujeto	Experto en evaluación de	Características
NA	Instituciones	Investigador, ex secretario general de la ANUIES
AN	Académicos ...	Investigador, ex presidente del COMIE
OA	Estudiantes	Investigador, ex asesor de la SEP, asesor CENEVAL
N	Instituciones	Investigadora, ex funcionaria de la ANUIES
F	Estudiantes	Investigador, funcionario actual, asesor CENEVAL
Z	Instituciones y estudiantes	Investigador, funcionario actual, asesor CENEVAL
ON	Programas	Investigador, ex funcionario de la ANUIES
S		Investigador, Consejo de especialistas
AS	Instituciones	Investigador, asesor de la ANUIES
R	Académicos e instituciones	Investigador, ex asesor de la SESIC (ahora SES)
AO	Académicos e instituciones	Investigador

Ya elegidos los sujetos, se procedió construir una entrevista semiestructurada siguiendo algunos parámetros de la modalidad de la *entrevista a expertos* (*elite interview*, Dexter, 1970), de acuerdo con las características de los entrevistados y de las diferentes recomendaciones derivadas de textos metodológicos y de algunas

investigaciones sobre el tema en cuestión; entre otros rasgos de la entrevista a expertos, los temas a indagar varían según el sujeto a entrevistar, la guía en torno a la cual gira la conversación es flexible, el entrevistado debe dar cauce a los argumentos del experto, entre otros (Schaeffer y Presser, 2003; Warren *et al.*, 2003; Fielding, 1993; Patton, 1990; Dexter, 1970).

Por tanto, la guía de entrevista se divide en cuatro apartados generales: criterios para la selección de temas de investigación y medios de difusión del conocimiento, relación entre investigación y política, conocimiento del impacto de los hallazgos e ideas recurrentes en la investigación sobre la evaluación y, finalmente, posición del entrevistado respecto al debate de la evaluación educativa en el nivel superior (anexo 2).

Realización de las entrevistas. Como ya se mencionó, en este trabajo se utilizó la entrevista a expertos. Cada una de las entrevistas requirió del contacto previo con los investigadores y de la *preparación de la cita*; esta comunicación previa con los sujetos se hizo por correo electrónico y en la mayor parte de los casos se obtuvo una respuesta satisfactoria.

Asimismo, se avisó a los sujetos con anticipación para que los constreñimientos de su agenda no fueran una barrera para la aceptación de la entrevista (siempre se les notificó por lo menos un mes antes). Aun así, se observaron dificultades para la comunicación y consecución de la entrevista con funcionarios sin antecedentes en la investigación educativa.

La *preparación de la entrevista* implicaba el conocimiento de la trayectoria profesional del entrevistado (investigación realizada, publicaciones y cargos desempeñados, principalmente) y la lectura de los documentos que había escrito sobre el tema de la evaluación (se hizo énfasis en los hallazgos principales, en la postura que sostiene respecto al debate de la agenda de la educación superior en la materia; estos aspectos también se constataron con los resultados del análisis documental). Los sitios en que se realizaron las entrevistas fueron sugeridos por los informantes clave.

Aunque en general las entrevistas se desarrollaron de acuerdo con lo metodológicamente previsto (no sólo la información reca-

bada coincidió con lo que se esperaba, sino que también correspondió con las limitaciones de la entrevista y de la propia investigación), al escuchar las grabaciones, hacer las transcripciones y leer las notas de campo, surgieron varias omisiones.

Por ejemplo, respecto a las limitaciones de la entrevista se puede comentar que hubo casos donde fue indispensable volver a una segunda charla; además, se consideró pertinente enviar a algunos sujetos la transcripción de sus entrevistas, debido a su interés en profundizar aspectos que consideraran necesarios; mediante esta estrategia se concretó el *member checking*, que ayuda a validar y constatar la información obtenida con este tipo de técnicas (Lankshear y Knobel, 2000), a la vez que se cubrió la inquietud de esos investigadores.

Hasta aquí se ha presentado el objeto de estudio y la manera en que se observó; enseguida se expone una apartado sobre las políticas de evaluación, para después mostrar una aproximación al estado del conocimiento sobre el tema, el apartado teórico y los resultados del trabajo.

II
Las políticas de evaluación de la educación superior

El estudio de la relación entre *investigación y política* tendría que considerar las características del contexto en el que se sitúa el fenómeno. La necesidad de contextuar el objeto de interés se desprende de la relevancia conferida al entorno, de acuerdo con los hallazgos de la investigación sobre el tema; en ese sentido, conclusiones sobre situaciones específicas no podrían ser transferidas de un contexto a otro.

Así lo demuestran, por ejemplo, las características de los *usuarios potenciales* de la investigación en lugares diferentes, las diferencias entre países en lo que se refiere a la capacidad de investigación (investigadores, centros de investigación, conocimiento *disponible*, medios de difusión, entre otros indicadores) y la existencia de mecanismos institucionales que promuevan la *utilización* del conocimiento.

También hay que considerar las peculiaridades de los regímenes políticos, la tradición de formulación de políticas, el tipo de relaciones entre *tomadores de decisiones* e *investigadores*, entre otros, ya que son aspectos que varían en función del ámbito del que se trate; por tanto, sería poco probable que los modelos teóricos o explicativos se puedan llevar de un caso a otro sin considerar las restricciones contextuales.

Por esa razón se incluyen en este apartado algunos argumentos acerca de la naturaleza del contexto nacional, puesto que desde sus peculiaridades serían operatorios en un ejercicio de investigación científica, tanto los hallazgos que se plantean en la investigación sobre el fenómeno, como los modelos y tesis explicativas de índole teórica.

El contexto en el que surgieron las políticas de evaluación educativa

A partir de la constitución del Estado moderno, la universidad pasó a ser parte de las políticas públicas; lo que al principio fue la búsqueda de la identidad nacional, se habría modificado por las variables internacionales y habría situado el rol de la educación superior en la búsqueda de la competitividad económica. Hasta ese momento, en los países en desarrollo las políticas de la educación del nivel estaban localizadas al exterior del núcleo duro de la política pública, que al principio se centró en el plano de la reproducción de valores, luego en la capacitación y formación de los recursos humanos, en la legitimación e incluso en las políticas de la redistribución de recursos para la expansión en la demanda agregada. Mas recientemente, el eje central de la política pública estuvo localizado en el aporte de recursos financieros a las instituciones públicas, como lo señalan algunos autores (Rama, 2005; Neave, 2001).

Durante la década de los ochenta aparecieron en el debate sobre la educación superior latinoamericana temas poco vistos en épocas anteriores. Para varios sectores quedó clara la noción de que los patrones prevalecientes de expansión, financiamiento y gestión de la educación superior habían llegado a su límite. En algunos casos, este límite fue concebido en términos de baja calidad y pertinencia del servicio educativo (Kent y Ramírez, 1998).

En México, con la modernización educativa, enmarcada en el contexto de la globalización, se planteaba la competitividad, el incremento de la productividad y el avance de la tecnología, como propósitos de la educación formal y de las funciones sociales de las escuelas y las universidades (Villaseñor, 2001). Y es que después de las crisis económicas el sistema educativo nacional observó las siguientes características: disminución en los gastos en educación; incremento de los índices de deserción y reprobación; deterioro de la calidad de la educación, agravado por la crisis de los salarios y expectativas docentes; mayor presión sobre la educación pública desde los sectores medios, entre otros (Kent y Ramírez, *op. cit*.; Rivero, 1994).

De manera paralela, con el enfoque de la productividad asumido en la *modernización educativa*, se habría generado desde las instancias públicas la necesidad de verificar la calidad de los bienes, el abatimiento de los costos, así como la racionalización del uso de los recursos con el propósito de aumentar la eficiencia, asegurar la eficacia y obtener la competitividad de las instituciones escolares. También se promovería el control financiero de acuerdo con las prioridades de producción, la búsqueda de recursos propios, la implantación de sistemas de evaluación de calidad, la instauración de estímulos a la productividad, la comercialización de los productos académicos y la vinculación privilegiada con los sectores productivos (Villaseñor, 2001).

Con base en los estudios de Neave (2001) y Kent Ramírez (1998), en este marco aparece el tema de la evaluación como instrumento de las políticas gubernamentales, instaurando lo que se conoce como el Estado evaluador, producto no de la planeación lúcida o la omnisciencia de la administración, sino como respuesta a las circunstancias ideológicas, económicas y políticas generadas en el entorno y para las que la mayor parte de las instituciones no estaban preparadas.

Desarrollo de la educación superior y factores asociados al surgimiento de las políticas de evaluación

De acuerdo con Kent y Ramírez (*op. cit.*), la trayectoria de la educación superior en México puede plantearse a partir de tres periodos. El primero está asociado al reconocimiento y la asociación de la universidad a los proyectos del estado, así como a la participación activa de este sector en los procesos de transformación de la sociedad mexicana desde finales de la década de los treinta. Esta etapa, que se extiende hasta los años sesenta, observa un sistema superior conformado por tres modelos: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Educación Normal.

En el preludio de la década de los sesenta, la planeación en la educación superior habría sido una práctica constante para la búsqueda de la racionalidad en el ejercicio de las funciones acadé-

micas en las diversas instituciones de educación superior. Es hasta los setenta cuando se convierte en una estrategia global y como una política con clara participación gubernamental, aprobada por la XVIII Asamblea Nacional de la ANUIES. Fue quizá la primer política de Estado para la educación superior, como lo muestran algunos autores (Villaseñor, 2001; Castro, 1998; Hernández, 1996).

Esta política se encontraba en consonancia con la política general y en particular con la política económica del gobierno sexenal (1976-1982) que con la devaluación y la crisis económica intentó una racionalización operativa de la economía. En ese periodo la planeación tenía un cariz netamente normativo, ya que se partía de una concepción estática de la realidad educativa. Esto condujo a que la mayor parte de los diagnósticos que se hicieron bajo esta perspectiva se limitaran a meras descripciones y a la acumulación de indicadores sobre las instituciones, pero sin intentar una explicación más profunda de la educación superior (Villaseñor, 2001; Kent y Ramírez, 1998).

La segunda etapa de desarrollo de la educación superior, comprendida entre 1970-1988, se identifica como el momento cumbre de su expansión y diversificación no regulada. También en esta fase de la historia universitaria ocurren tres circunstancias que orientarían su rumbo de manera definitiva: crecimiento inédito, creciente politización y el ingreso de las clases media y media baja. Estas circunstancias trajeron como resultado otros rasgos importantes de la universidad de hoy: el surgimiento de los académicos de tiempo completo, el nacimiento de las comunidades científicas y, finalmente, la concreción de gremios y sindicatos. Todo esto reorientó la cultura universitaria y la de sus actores fundamentales (Kent y Ramírez, *op. cit.*), a la vez que se generaron problemas más complejos, no sólo asociados al sostenimiento de las instituciones, sino también a los procesos educativos, organizacionales y laborales.

Ante la insuficiencia de fondos públicos, se plantearon medidas institucionales que pretendían la *recuperación del costo de la educación*, por medio de la *responsabilidad del consumidor* del servicio educativo. De esta manera, se habría propuesto pasar del financiamiento público a la subvención por parte del cobro de aranceles, investigaciones por contrato, programas de servicios,

entre otros mecanismos de sostenimiento para la educación del nivel. Sin embargo, en la mayoría de los países, de acuerdo con Neave (2001), aún no se habían construido las condiciones estructurales para operar otras instancias de financiamiento que no provinieran de los fondos públicos.

A partir del Plan Nacional de Desarrollo del periodo gubernamental de 1982-1988, la política de planeación de la educación superior fue fortalecida por la evaluación, que estuvo presente en la mayor parte de los programas estratégicos. Además, la planeación normativa pasó a ser planeación estratégica que, además del diagnóstico, buscaba partir de las diversas situaciones institucionales para promover acciones de mejora. Esta visión estratégica también claudicó debido a los problemas financieros que enfrentaban las instituciones ante la crisis económica por la que atravesaba el país.

El cambio de paradigma en lo concerniente a la planeación podría ser una muestra de la permeabilidad de la clase política a las teorías de las ciencias administrativas y organizacionales que se instituyeron a partir de la incorporación de funcionarios que se iban formando en el extranjero (Babb, 2003).

La asociación de la evaluación con el otorgamiento de recursos comenzó a ser una práctica frecuente desde entonces. Para la asignación de financiamiento se tomarían en cuenta los esfuerzos que las instituciones hicieran en pos de la calidad y la eficiencia, que se perfilaban como parámetros de la evaluación (Villaseñor, 2001).

De esta manera, la diversificación y diferenciación de la educación superior ocurrió de modo paralelo con la aparición de mecanismos de fijación de estándares nacionales e internacionales, con la constitución de organismos para tal propósito; estos organismos contarían con una presunta autonomía y pretendían orientar las políticas públicas más que las de estado o autonómicas, como lo había sido durante la etapa de la planeación normativa (Rama, 2005).

Hasta antes de estas medidas institucionales, el financiamiento para este tipo de educación se entregaba con base en las negociaciones que el Estado hacía con las instituciones; en estas negociaciones no se daban criterios ni se solicitaba a las universidades que especificaran cómo se emplearían los recursos y los benefi-

cios que se obtendrían con éstos (Kent y Ramírez, 1998; Villaseñor, 2001). Las negociaciones de los recursos se hacían directamente entre los rectores de las instituciones y los altos funcionarios del gobierno, además, estaban fuertemente connotadas por la preocupación oficial de conservar su legitimidad política (Kent y Ramírez, *op. cit.*).

El tercer periodo, que se traslapa con el anterior, se ubica hacia finales de los ochenta con el surgimiento y consolidación de las nuevas políticas para la educación superior, luego de que el país volviera a enfrentar severas crisis de carácter financiero. El país estaba cambiando, la apertura comercial y política demandaba un cambio institucional de fondo y una visión renovada respecto a la universidad como promotora de los cambios sociales (*idem.*). En este contexto es donde surge el Estado evaluador y donde se renuevan las iniciativas para el rendimiento de cuentas de las Instituciones de Educación Superior, como lo propone Neave (2001).

Con la instauración de reguladores académicos que establecen los parámetros mínimos de calidad con los que tendrían que cumplir las instituciones, en el marco de la rendición de cuentas, el control financiero y la formulación de políticas de regulación, la universidad fue perdiendo autonomía o se le fue acotando. La idea en ciernes, de acuerdo con Rama (2005), era el aseguramiento de la calidad por medio del control financiero, las evaluaciones y las acreditaciones. Esta nueva tensión entre autonomía universitaria y el Estado, habría promovido la autogestión de las instituciones, aunque como contrapeso se ha estructurado un aparato regulador de las mismas, controlado por el financiamiento (Villaseñor, 2001).

Las políticas de evaluación educativa

Kent y Ramírez (1998) argumentan que la introducción de los temas de la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación superior, no implicó una mera importación de modas europeas o norteamericanas, sino la puesta en debate de cuestiones de relevancia sustancial a los procesos de cambio experimentados en las propias naciones latinoamericanas y, por ende, del país.

De hecho, en México la elaboración de políticas se realizaba bajo esquemas corporativos orientados a favorecer exclusivamente al régimen en el poder. En esos tiempos, según Aguilar (1992), los formatos generales de política eran particularistas y clientelares, en el sentido de que atacaban los problemas de muchos, de manera que terminaban por privilegiar inmerecidamente a algunos, concentrando en ellos los beneficios y dispersando los costos en el conjunto. Estos esquemas se reprodujeron más o menos de modo fiel hacia el campo de las políticas en educación superior (Cabrero, 2000; Arnove *et al.*, 1996).

Como ya se apuntaba, el discurso para finales de los años noventa fue el de la modernización educativa. En este contexto se originó la necesidad de evaluar a las instituciones, a fin de mostrar a la sociedad en general la eficiencia de su labor; incluso se impulsaron medidas de competencia interinstitucional a razón de obtener montos de financiamiento extraordinarios.

Por tanto, se determinaron tres niveles distintos donde se aplicaría la evaluación: la autoevaluación de los establecimientos escolares, la evaluación individual de los profesores y la evaluación externa de los programas académicos. Las dos primeras consistían (y consisten) en el cumplimiento de una serie de indicadores en pos de fondos públicos. La tercera pretende acreditar los distintos programas ofertados en las instituciones, con un propósito más o menos semejante a los proyectos anteriores y también con el objeto de validar las diferentes propuestas educativas, según lo muestran algunos autores (Villaseñor, 2001; Mendoza, 1998).

Con las nuevas políticas, el financiamiento estaría asociado al control y la conducción inducida de estas iniciativas hacia las instituciones por medidas directas o indirectas. El presupuesto sería un instrumento eficaz para la instauración de la nueva política (Kent y Ramírez, 1998), ya que el financiamiento condicionado robusteció la eficiencia de las políticas de evaluación. Ejemplos de esta medida son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, creado en 1984), la instauración del Padrón de Programas de Posgrados de Excelencia (ahora Padrón Nacional de Posgrado) y el Padrón de Revistas Científicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los exámenes generales de calidad pro-

fesional, los estímulos a la productividad académica, entre otros mecanismos. En el contexto de la precariedad financiera, la evaluación habría sido más o menos aceptada por las instituciones educativas (Villaseñor, 2001; Kent y Ramírez, 1998).

De esta manera, también se empezó a perfilar la acreditación como parte de las políticas de evaluación. En sentido amplio, ésta se entiende como el reconocimiento hecho por un organismo público a un programa académico, sometido a una evaluación por expertos (pertenecientes a ese organismo), y que cumple con los estándares requeridos y puede ser autorizado para que se ponga en práctica y reciba los recursos requeridos. Vista así, la acreditación es una forma de aplicación de la evaluación.

La acreditación coincide con varios acontecimientos en el marco del entorno globalizado: la instauración de los Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de las Profesiones, que en 1994 se ponen en marcha con los socios comerciales Estados Unidos y Canadá; también coincide con los compromisos que México adquiere al ingresar en la OECD. De hecho, este organismo insta al país, antes de su ingreso, a realizar un examen sobre el estado de los estudios superiores (OECD, 1997). En 20 años se pasó de un financiamiento negociado con la planeación, a uno condicionado con la evaluación y, finalmente, a uno controlado con la acreditación. Estado negociador, evaluador y luego controlador, siguiendo a Villaseñor (2001). El desarrollo de las políticas educativas de evaluación, se puede apreciar en el cuadro siguiente, donde se hace una representación global de estas iniciativas, comparándolas con las características de las instituciones de educación superior.

El origen de las políticas educativas

Uno de los aspectos en pugna sobre la génesis de las políticas de evaluación, es el referido a la injerencia mundial en la orquestación de las diferentes estrategias que siguió el Estado para la regulación de las IES. Puede señalarse, por ejemplo, la influencia del Banco Mundial (BM) durante la década de los noventa mediante la presión ejercida a través de las condiciones de sus créditos y la visita de sus expertos a fin de convertirse en la principal fuen-

Síntesis de políticas de ES (Villaseñor, 2001: 312)

	1978-1986	1988-1994	1995-1998
Función social de la ES	Palanca del desarrollo	Insumo e instrumento para las bases de la modernización educativa	Instrumento para la consolidación de una política neoliberal
Estrategias Método	Planeación Negociación	Evaluación Conducción orientadora Coactiva indirecta Coactiva directa	Acreditación Control y regulación
Instrumento	Financiamiento negociado	Financiamiento condicionado	Financiamiento controlado
Papel del Estado	Negociador	Evaluador	Controlador

te de asesoría en política educativa. De hecho, en los noventa el Banco Mundial se propuso movilizar a los gobiernos con base en las reformas siguientes: mayor prioridad a la educación; atención sobre el rendimiento del gasto; la promoción del financiamiento familiar para cubrir el costo de la enseñanza posbásica; y, por último, el logro de una mayor autonomía educativa de los planteles escolares, a fin de combinar flexiblemente su financiamiento. Por tanto, este organismo promovió políticas de descentralización de los servicios, eficiencia de la gestión, mejoramiento de los sistemas de información, participación de los padres de familia, organizaciones no gubernamentales y empresas para estimular la competitividad, y, mayor autonomía de los planteles escolares.

Por otro lado, la UNESCO (1995) buscaba orientar a las instituciones educativas, en vista de los problemas enfrentados durante los años setenta y ochenta: la expansión cuantitativa que produjo la demanda, la diversificación de estructuras y formas que operaron en función a la anterior, las restricciones del financiamiento

y los recursos ante el conflicto que provocó el crecimiento de la demanda y una creciente internacionalización de la educación del nivel. A través de sus documentos estratégicos (1995 y 1998), este organismo envió durante los noventa directrices para encaminar la situación de la ES en la sociedad y para su propio funcionamiento interno, de acuerdo con Didriksson y Yarzábal (1998).

No obstante las recomendaciones internacionales, Brunner (1997) señala que la bibliografía mundial, y ciertos organismos multinacionales, habrían influido en algunos círculos gubernamentales de hacedores de políticas, quienes estarían en posibilidades de importarlo, aunque los estratos más consolidados de las comunidades académicas latinoamericanas, particularmente los investigadores, usualmente acostumbrados a la evaluación como norma de operación, habrían sido los promotores endógenos de estas políticas.

Esta idea se refuerza a partir de la investigación de Maldonado (2005), en la que se concluye que aunque no tomara las decisiones, la comunidad de investigación habría dado contenido a las políticas y reformas emprendidas en México durante la década de los noventa. Asimismo, algunas investigaciones y ensayos sobre el tópico señalan la naturaleza mediadora de los especialistas entre el conocimiento producido y la formulación de políticas, en ciertos temas del debate público en un momento y situación determinados (Biao y Shen, 2005; Estébanez, 2004; Swope, 2001).

No obstante, la cuestión sobre el origen de las políticas educativas se vuelve más álgida si se considera que el sistema universitario mexicano ha recibido históricamente influencia externa, aunque es claro que estos procesos han ocurrido de acuerdo con variables endógenas como el papel de las élites políticas y económicas nacionales, y variables de tipo exógeno tal como la crisis económica de principios de los ochenta, que modificó el escenario para la participación, por ejemplo, de los organismos financieros internacionales, como lo proponen Flores y Ruiz (2002). Estas situaciones pueden observarse en la constitución de la Universidad Nacional a lo largo de su historia, como también ocurre con la importación de algunas iniciativas para la administración de las instituciones en todo el mundo, siguiendo a Birnbaum (2000).

El tema ha sido objeto de intensos debates. Para algunos la reforma universitaria de los años noventa respondía a los imperativos externos, las reformas educativas en México se facilitaron por la dependencia de las instituciones universitarias de un presupuesto único manejado por el gobierno federal, así como por la simpatía de los funcionarios e intelectuales formados en el exterior, quienes crearon un entorno amigable a la recepción de estas propuestas (Babb, 2003; Marín, 1998 citado en Flores y Ruiz, 2002). Para otros fueron las propias comunidades de investigación las que establecieron la agenda pública en esa materia. A decir de Maldonado (2005), las redes o comunidades de especialistas le quitan peso a las organizaciones internacionales en el proceso de formulación de políticas.

En esa dirección de argumentos, Alcántara (2000) señala que a pesar de que los organismos internacionales son potencias hegemónicas que influyen en la política educativa, se tendría que tomar en cuenta que la reestructuración del sistema de educación superior fue una transición llena de adaptaciones, rechazos parciales y conflictos. Transferir, imponer, diseminar, influir, por una parte; y, adoptar, copiar o emular, por otra; es decir, se trata de un proceso entre dos o más agentes, que se da de un modo más complejo que la simple transmisión de la política, de acuerdo con este autor.

En atención a lo planteado, en el estudio de las políticas hay una corriente específica que analiza la transferencia de iniciativas y reformas entre países, en donde también intervienen organismos multinacionales (BM, FMI, BID, OCDE, UNESCO, entre otros). En el caso nacional, Flores y Ruiz (2002) consideran que el análisis de la transferencia de políticas ha generado tres conclusiones principales: los ejercicios se han centrado primordialmente en el papel y en los medios de presión que utilizan los organismos internacionales para influir en la agenda educativa nacional; hay dificultad para identificar los objetos tangibles e intangibles que realmente se están transfiriendo a la agenda educativa mexicana; y que validar la existencia de un proceso de transferencia de política educativa es un ejercicio complicado y está abierto a diversos cuestionamientos. Al no haber, por un lado, una clara evidencia de que México copia la política educativa de algunos organismos

internacionales durante determinado periodo y, por otro, saber que existen coincidencias entre programas nacionales e informes internacionales, surgen inquietudes respecto al origen de esas convergencias, de acuerdo con las tesis de esos autores.

Como ya se dijo, hay referencias que atribuyen la constitución de la agenda a la participación de diferentes actores, entre los que confluyen investigadores educativos (Latapí, 2001, 2005; Maldonado, 2005; Estébanez, 2004). Sin embargo, el nivel de participación de estos y otros agentes estaría determinado por las condiciones contextuales y operatorias del régimen político en cuestión; esto debido a que la permeabilidad de los sistemas democráticos a la opinión pública es más notable que en los sistemas en transición democrática.

El estudio aquí planteado conjetura que la *relación* entre *investigación y política* es indirecta y sutil; por tanto, se entiende que esa *asociación* pudo concretarse de diferentes formas, siendo la más importante la influencia mutua en la agenda de actividades de los sectores.

Por ejemplo, Flores y Ruiz (2002) evidencian que algunos temas de la agenda pública en la educación superior ya estaban en documentos oficiales del gobierno de México, incluso a la par o antes de aparecer en documentos estratégicos internacionales. Específicamente los autores se refieren a los documentos emitidos por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE, en Coombs, 1991) y la OCDE (1997) sobre la reforma de la ES, en vista de que las aportaciones de estas publicaciones reiteraban aspectos que los funcionarios mexicanos conocían previamente, e incluso ya habían sido discutidos en el entorno nacional.

En el cuadro siguiente se exhiben las políticas que se habían planteado para reformar la ES. Como puede observarse, la evaluación de estudiantes, profesores y procesos educativos, la aplicación de exámenes de selección para ingresar en la educación superior, la diversificación de fuentes de financiamiento en las universidades, y la vinculación de la ES con el sector productivo del país, ya estaban en la agenda de la educación superior y en la base de creencias de los actores nacionales.

Políticas de educación superior en México (Flores y Ruiz, 2002)

	PROIDES, 1986	PME, 1989	CIDE, 1991	PDE, 1995	OCDE, 1997
Evaluación de estudiantes, profesores y procesos educativos	X	X	X	X	X
Aplicación de exámenes de selección para ingresar en la educación superior	X	X	X	X	X
Diversificación de fuentes de financiamiento en las universidades	X	X	X	X	X
Vinculación de la ES con el sector productivo del país	X	X	X	X	X

Incluso la OCDE otorgó un reconocimiento a la política educativa mexicana y señaló que, a pesar de que México podría beneficiarse de la experiencia del resto de los países que forman esta organización, también podría enseñar mucho en términos de soluciones desarrolladas por él mismo (1997 citado en Flores y Ruiz, 2002). Los argumentos que sugieren que México copia políticas educativas a nivel superior de algunas organizaciones carecen de sustento, pues las autoridades mexicanas ya habían planteado, con varios años de anterioridad, acciones muy similares a las que el CIDE y la OCDE hicieran en su momento para resolver los problemas de la educación universitaria en México. En años recientes, basta observar los documentos de la OCDE-CERI (2004) y el COMIE (2003) sobre el estado de la investigación educativa en el país, para corroborar esta prueba de la constitución del debate público por influencias tanto nacionales como internacionales.

Es importante resaltar que este trabajo también admite que hay algunos planteamientos internacionales que se asemejan a los de la política nacional en materia educativa en el periodo actual, pero la postura que funge como directriz del trabajo es la mencionada antes, respecto a la naturaleza sutil de la relación entre investigación y política.

Además, es preciso reiterar que, aunque las tendencias internacionales ejercían presión sobre los derroteros de la educación superior, cada uno de los países terminó orientándose de acuerdo con sus características. Schriewer (2006) refiere, cada país suele apropiarse de las tendencias internacionales de acuerdo con su idiosincrasia. Y, como ya se mencionó, en el tema de las políticas de evaluación de la educación superior no sólo intervinieron las pautas dadas a los países en desarrollo desde los organismos internacionales, sino que también habría influido el conocimiento generado por la comunidad científica en materia educativa, así como la interacción entre las comunidades científica y política, así lo muestran algunos de los hallazgos de la investigación sobre el tema.

Estas iniciativas se han instrumentado en la década pasada y, en la actualidad, existen programas herederos de los planteamientos y propósitos de aquéllas. Como ya se ha mencionado, estas políticas constituyeron la guía hacia el objeto de estudio de la presente investigación, ya que representan el punto de referencia para observar la *relación entre la investigación y la política*.

Por último, es relevante señalar que por primera vez se estaría formulando política de educación superior, a diferencia del pasado cuando las políticas fueron reacciones a ciertas circunstancias contextuales o a exigencias de las coyunturas políticas. Es decir, mientras antes eran reactivas, ahora las políticas estarían siendo proactivas y permanentes, asi lo manifiesta Rama (2005).

III
Un acercamiento al estudio de la utilización del conocimiento en la toma de decisiones y en la formulación de políticas

Existe una amplia bibliografía sobre el tema de la utilización del conocimiento en la toma de decisiones y en la formulación de políticas, así como en otros procesos sociales. De acuerdo con los trabajos analizados, los aspectos vinculados a la utilización de la investigación son diversos y su influencia difiere según el contexto y la temática en cuestión; además, entre estos elementos se encuentran las características de la investigación, los medios de difusión y comunicación del conocimiento y el perfil de los investigadores y de los usuarios (*International Social Science Journal*, 2004).

Las experiencias documentadas son diversas y van desde la orientación de las políticas a partir de la investigación, hasta el fomento de la capacidad de los usuarios potenciales para acceder, seleccionar y utilizar el conocimiento; también hay reportes acerca de aspectos como las significaciones de los investigadores respecto a su trabajo y las percepciones que tienen los funcionarios sobre la investigación y la forma en que la han involucrado en la toma de decisiones.

La investigación sobre la temática en cuestión comenzó en los setenta y principio de los ochenta, para cobrar nuevo impulso a finales de los noventa y hasta la actualidad; los trabajos se han realizado principalmente en Estados Unidos y Europa Occidental y sus conclusiones no siempre han sido afines.

En países en vías de desarrollo de Latinoamérica, Asia y África, los trabajos han sido escasos, y casi siempre han sido impulsados y financiados por organismos internacionales como la OCDE,

la UNESCO y algunas asociaciones civiles con representación multinacional.

En las ciencias sociales, los tópicos más estudiados para analizar la utilización del conocimiento han sido la migración, las cuestiones étnicas y algunas políticas sociales como la educación, la salud, la vivienda, entre otras; asimismo, se han investigado las estrategias de acceso y selección del conocimiento que emplean grupos de usuarios como tomadores de decisiones y docentes, así como casos de repercusión o impacto de la investigación en la política. Los métodos más utilizados han sido los estudios de casos, la investigación acción y el análisis documental.

Es importante señalar que los trabajos comprendidos en este apartado no se refieren exclusivamente a la educación, sino que además hay estudios de las diversas áreas de las ciencias sociales, y algunos de las ciencias naturales; de igual forma, los reportes no aluden únicamente a la utilización del conocimiento en materia de políticas educativas. La poca investigación sobre temas educativos ya representa en sí misma un hallazgo.

Para la presentación de esta aproximación al estado del conocimiento se emplean como ejes estructurales la capacidad de investigación, la capacidad de los usuarios para acceder al conocimiento y la repercusión o impacto de la investigación en algunos procesos y prácticas sociales. Asimismo, es preciso mencionar que en este apartado el fenómeno se denomina indistintamente, ya sea como utilización del conocimiento en la toma de decisiones, o bien, como la *relación* entre investigación y política.

Capacidad de investigación

La capacidad de investigación es uno de los elementos más importantes para el estudio y la explicación de la utilización del conocimiento en procesos y prácticas sociales; ésta ha sido abordada directa o indirectamente en ensayos, documentos estratégicos y algunos reportes de investigación. Ésta se define a partir de la cantidad de investigadores, las características de los centros de investigación, las modalidades de los medios de publicación y difusión de los resultados, la cantidad y rasgos del

conocimiento acumulado y los incentivos para el desarrollo de la investigación; a partir de la compilación y el análisis de estos aspectos, pueden emitirse juicios al respecto en un contexto en particular.

Por esa razón, en este trabajo se exponen algunas de sus características con el propósito de abordar cuestiones relacionadas con la construcción de redes y grupos de investigadores, así como la acumulación de conocimientos sobre temas socialmente relevantes, que son algunos de los efectos y consecuencias del tipo de capacidad, y que representan elementos que favorecen u obstruyen la interacción entre el conocimiento científico y sus usuarios potenciales.

En general, los rasgos de los investigadores en el campo de las ciencias sociales y la educación tienen como marco la multiplicidad de funciones, el financiamiento escaso para la investigación, la formación deficiente y la constante negociación de su legitimidad científica (Uherek, 2004). Estas peculiaridades pueden extenderse al caso de los investigadores mexicanos, aunque con los matices correspondientes.

Por ejemplo, en el país existen cerca de 45 centros cuyo campo principal de investigación es la educación (Maldonado, 2005; Colina y Osorio, 2003); asimismo, según Ramírez y E. Weiss (2004: 503), para 2003 el Sistema Nacional de Investigadores reportaba 308 investigadores de educación, considerando área y subárea de adscripción (humanidades y ciencias de la conducta: educación, historia, psicología, lingüística, otras; ciencias sociales y administrativas: sociología, administración, ciencia política, otras).

En el país, la investigación educativa observa un *desarrollo potencial* (Muñoz, 2004), que se explica tanto por el reducido número de investigadores, comparado con la magnitud del sistema educativo (OCDE-CERI, 2004; COMIE, 2003), como por los problemas que han enfrentado estos académicos en el desarrollo de sus actividades.

Como se apuntó antes, estos indicadores son importantes en el entendido de que la *capacidad de investigación* representa uno de los aspectos más relevantes para la explicación de la utilización del conocimiento o de la *relación* entre investigación y política,

con base en algunas referencias (*International Social Science Journal*, 2004; Uherek, 2004; Phelan *et al*., 2000, Selby, 2000).

Otro elemento implicado en tal *capacidad* lo representa la existencia de tradiciones y líneas de investigación, ya que de éstas se generan bases de conocimiento sobre los diferentes temas públicos, que de alguna forma caracterizan un marco de referencia para el debate sobre la agenda política en la materia.

En lo que se refiere a México, el desarrollo de las diferentes áreas temáticas es irregular, por lo que mientras en algunos rubros ya hay tradiciones de investigación más o menos consolidadas, en otros se observa un avance irregular y hasta incipiente (E. Weiss, 2003).

Quizás estas circunstancias se deriven de la heterogeneidad de la comunidad académica, que ha ocasionado la subdivisión en innumerables grupos y ha fragmentado los intereses de investigación (OCDE-CERI, 2004), obstruyendo así la interacción entre conocimiento y toma de decisiones, y dejando de lado las necesidades de los usuarios potenciales.

Tal heterogeneidad representa uno de los rasgos principales de las ciencias sociales, que se conciben como una intrincada matriz de disciplinas y problemas y no una entidad homogénea, que ofrece múltiples puntos de vista sobre los temas de importancia social, lo que necesariamente dificulta la utilización del conocimiento (*International Social Science Journal*, 2004).

Estos planteamientos también han sido reconocidos por algunos investigadores educativos (Aziz *et al.*, 2004; E. Weiss, 2003; Maggi, 2003; Latapí, 2001), e incluso se ha asumido que la formación de grupos habría generado divisiones no sólo de naturaleza epistemológica, sino también de índole política (Gewirtz, 2003), como se observa en las posturas del debate sobre la evaluación educativa en el análisis documental de este trabajo.

En el conocimiento de estas cuestiones estriba la relevancia de los estudios sobre la *capacidad de investigación*. Por ejemplo, bajo el propósito de valorar cómo esta actividad científica ha influido en la toma de decisiones, en algunos países se han promovido y efectuado algunos estudios; entre éstos se encuentran los llevados a cabo por el COMIE (2003) y la OCDE-CERI (2004) en el caso de México, así como en otros países miembros de este organismo

multinacional (Reino Unido, Finlandia). Además hay un reporte de la OCDE (2000) donde se analizan las cuestiones de cómo se produce, media y utiliza el conocimiento en los diferentes sectores implicados.

En esa dirección también se pueden traer a cuenta algunos documentos sobre la capacidad de investigación en diferentes momentos de la historia reciente, como los casos de Islandia y España (ICRMESC, Iceland Centre for Research and Ministry for Education, Science and Culture, 2005), así como estudios sobre los países que integran la Unión Europea (Carmena *et al.*, 2000).

Guardando las diferencias contextuales y los distingos en la *capacidad de investigación*, entre esas naciones hay dos coincidencias primordiales, la relevancia que se le otorga a la educación y la necesidad de que la investigación sustente no sólo los procesos institucionales y las prácticas de los centros escolares, sino que también incida en la toma de decisiones y la formulación de políticas en la materia. Sin embargo, como ha ocurrido en otros países, en México el nivel de atención que ha recibido el fenómeno no necesariamente se corresponde con el número de investigaciones y ensayos, ni mucho menos con el apoyo a las actividades científicas (Maggi, 2003).

Aun así, la brecha entre investigación y política, o entre el conocimiento científico y la toma de decisiones, en varias ocasiones ha sido denunciada tanto por la comunidad académica como por la comunidad política; entre las cuestiones demandadas se encuentra la indiferencia de los tomadores de decisiones hacia la investigación, el soslayo de los investigadores en relación con los temas relevantes de la agenda, la falta de mecanismos institucionales para vincular las dos instancias, la escasez de estudios sobre el tema, la incertidumbre respecto a lo que ocurre con la investigación en ámbitos como la toma de decisiones, entre otros aspectos (Latapí, 2001, 2005; Flores, 2004, Maggi, 2003).

Como antes se mencionó, la generación de conocimiento sobre un tema en particular, a menudo ocasiona que en el mediano y largo plazo la investigación termine repercutiendo en el debate social y, a la postre, intervenga en la configuración de la agenda política. Esto ocurre no obstante en que la investigación princi-

palmente busca incidir o repercutir en el mismo ámbito científico, según Mbock *et al.* (2004).

El impacto del conocimiento en el ámbito científico es quizá más perceptible que otras formas de utilización de los resultados de la investigación social; de manera precisa, este tipo de repercusión se manifiesta en la conformación de redes y grupos de trabajo, la constitución de líneas de investigación (Carden, 2004) y la acumulación de conocimiento sobre una temática precisa (Biao y Shen, 2005; Iredale *et al.*, 2004).

Este tipo de *utilización* del conocimiento se ha investigado a partir de la revisión de los medios especializados de difusión y de bases de datos que sistematizan diversas publicaciones científicas; en ese sentido, lo que se ha analizado es la forma como el conocimiento publicado ha ido delineando líneas de trabajo y ha influido en la conformación de las distintas disciplinas.

Esta modalidad también ha coadyuvado a la reflexión de los investigadores sobre la forma en que se hace investigación, así como la búsqueda de alternativas para que esta actividad científica trascienda los límites de los centros en que se produce (Carden, 2004).

En razón de lo planteado, este tipo de acercamientos al tema de la *relación* entre conocimiento y usuarios potenciales a veces no involucran fuentes de información vivas; se trata de trabajos en donde se busca sistematizar el conocimiento generado por algunos grupos o centros de investigación.

Un ejemplo de este tipo de estudios es el elaborado por Phelan *et al.* (2000), que consistió en un *análisis bibliométrico* por medio del cual contabilizaron el número de publicaciones y citaciones atribuidas a revistas australianas de investigación educativa, comprendidas en la base de datos del Institute for Scientific Information (ISI); el propósito de esos autores era observar el impacto del conocimiento en el ámbito académico, así como mostrar un panorama de la contribución australiana a la investigación educativa internacional.

El reporte describe cómo se distribuye la capacidad de investigación en las distintas instituciones australianas y la cita con autores, en donde hay predominio de grupos sobre individuos,

al grado de que más de la mitad de los artículos son productos colectivos (60%).

Asimismo, el análisis demuestra que la mayor parte de la investigación tiene aplicación directa en la enseñanza, la administración educativa y el desarrollo de iniciativas. Los autores asumen que si los usuarios potenciales de la investigación no utilizan el conocimiento, esto es atribuible más a la difusión que a la investigación misma.

De tales planteamientos se puede inferir que los temas investigados sí tienen relación con lo que se considera social y políticamente relevante, además de la constatación del supuesto respecto a que, para los investigadores, los tópicos que estudiaban siempre son pertinentes (Mbock *et al.*, 2004; Brunner, 1993).

En refuerzo a lo que se decía antes acerca de la fragmentación de los intereses de investigación, los resultados de Phelan *et al.* (2000) muestran que la distribución por temas de investigación es dispersa y son pocos los casos de autores individuales; distinto ocurre con el número de citaciones, que sí se distribuye en pocos sujetos (las universidades que producían una cantidad razonable de investigación educativa con una proporción inusualmente grande de citaciones atribuibles a un solo investigador eran la Universidad de Sídney Occidental, 91%, Universidad de Tasmania, 92% y la Universidad de Murdoch, 76%). El trabajo señala que no hay elementos que expliquen por qué la distribución en la producción de investigaciones es inequitativa, cuando hay similitudes en los recursos económicos y humanos disponibles.

Esta hipótesis fortalece algunas de las conjeturas a cerca de la situación que prima en el contexto mexicano, respecto a la desproporción entre el sistema educativo y el número de investigadores (Muñoz, 2004), el discurso y el apoyo real a la investigación científica (Maggi, 2003), así como al desarrollo irregular de la investigación educativa.

En México, en lo concerniente a la distribución de la investigación educativa pueden traerse como casos ilustrativos las formas como se han configurado las áreas temáticas de los congresos organizados por el COMIE en los años recientes, de acuerdo con el núme-

ro de ponencias. Por ejemplo, mientras que hay áreas temáticas que registran hasta más de 50 trabajos, otras apenas llegan a la mitad.

Otro rasgo de la distribución de la investigación educativa en el país puede ilustrarse con los resultados obtenidos en el presente trabajo, ya que en la fase documental se encontraron 367 documentos, aunque de manera precisa los textos considerados fueron los de la *Revista de la Educación Superior* (52 artículos).

Con base en esos indicadores, y tomando en cuenta que no se contemplaron otro tipo de publicaciones, puede inferirse que en México existe una base importante de conocimiento sobre el tema de la evaluación educativa, que representa uno de los rasgos que preceden la repercusión o el impacto de la investigación en el debate público y en la agenda política.

Los acercamientos documentales al fenómeno también comprenden los análisis que se hacen de la conformación de redes en distintas disciplinas, con el objetivo de valorar la influencia que tienes ciertos autores sobre sus colegas o pares; esta clase de aproximaciones también generan argumentos acerca de la constitución de tradiciones y líneas de investigación que representan algunos de los detonadores de la *relación* entre el conocimiento científico y sus usuarios potenciales.

Por ejemplo, Molina *et al.* (2002) estudiaron las relaciones que se establecen en las comunidades de investigación a través de las coautorías, por medio de la observación de diversas áreas del conocimiento; estos autores analizaron la conformación de redes de influencia y cooperación académicas mediante el estudio de casos, utilizando el análisis documental y las entrevistas.

Uno de los resultados más sobresalientes develó que no es la producción científica la causa central de la colaboración e influencia entre los casos analizados, sino que más bien éstas obedecen a contactos más personales como las estancias y seminarios en donde conviven investigadores de diferentes instituciones.

La influencia entre colegas se explicaría en razón de que quienes buscan este tipo de interacciones, a menudo localizan y tratan de incorporarse a los contextos científicos más importantes para la disciplina en cuestión, o bien, asociarse con quienes se identifican como las autoridades en esas áreas.

En México, las relaciones informales y los contactos personales como explicación de la conformación de grupos de trabajo, tienen también sustento empírico, así lo constató Maldonado (2005) en su trabajo sobre *comunidades epistémicas*, donde analizó las relaciones entre los expertos en el campo de la educación superior y las políticas implementadas en los años noventa.

Como este estudio investigaba la influencia que las redes de expertos en educación superior habían tenido en la formulación de tales iniciativas, más adelante se presentan sus hallazgos; en este momento lo que se quiere puntualizar es la existencia de por lo menos seis comunidades de investigadores que estudian la educación superior, además de un hallazgo afín a las conclusiones del trabajo de Molina *et al.* (2002), y que estriba en que la comunidad epistémica analizada por Maldonado se fue constituyendo a través de relaciones formales, pero se consolidó por medio de relaciones informales y contactos personales, incluso en su interacción con los grupos en el poder.

Con base en lo expuesto, aun con las dificultades reseñadas, puede aseverarse que la *capacidad de investigación educativa* en México es considerable en el tema de la educación superior, si se tiene en cuenta la cantidad de investigación *producida*, el número de investigadores, la constitución de grupos y redes más o menos consolidados, así como los notables esfuerzos que se han realizado por sistematizar la *producción* de conocimientos sobre los distintos problemas del fenómeno educativo, específicamente en el COMIE, en algunas instituciones de educación superior y en organismos latinoamericanos.

Además, considerando los rasgos de la comunidad académica mexicana, así como algunas de las características de la investigación producida, se puede asumir el calificativo *potencial* al desarrollo de la investigación educativa en el país (Muñoz, 2004), por lo que podría conjeturarse que existe una base de conocimiento importante sobre los distintos temas que conforman la agenda de la educación superior. Esta circunstancia cuando menos posibilita la utilización del conocimiento.

En suma, en este bloque se enfatiza algunos de los indicadores que constituyen la *capacidad de investigación* y cómo ésta

representa un factor que favorece u obstruye el impacto del conocimiento; la manera en que se conforman los grupos o comunidades de investigación y el modo en que podrían influir en la toma de decisiones y en la formulación de políticas; y, el consenso respecto a la incertidumbre sobre el uso del conocimiento y la precariedad del vínculo entre investigación y política. La mayor parte de estos hallazgos pueden atribuirse al caso de México, considerando además el peso que tienen el desarrollo potencial de la investigación educativa y las condiciones en que se realiza esta actividad científica.

Capacidad de los usuarios potenciales: estrategias de acceso, selección y utilización del conocimiento

La renovación del tema de la utilización de la investigación también ha generado un viraje en la apreciación del fenómeno, ya que la bibliografía sobre el tópico ha recomendado que los trabajos dejen de centrarse en el *sector de la producción*, al grado incluso de poner en primer término a los *usuarios potenciales*, o bien, enfocarse en casos precisos de utilización del conocimiento. Por esa razón, se ha desarrollado una importante cantidad de estudios acerca de la forma en que estos grupos acceden, seleccionan y usan los resultados de la investigación científica.

Los estudios sobre la capacidad de los usuarios van desde la descripción de las dificultades de acceso a la investigación, hasta la instauración de estrategias y alternativas para facilitar y promover la utilización del conocimiento. También hay trabajos que describen la implementación de foros que pretenden promover la interacción de investigadores y tomadores de decisiones, con el propósito de fomentar la comunicación y los acuerdos entre estos actores sobre los temas relevantes de la agenda. Es importante señalar que la mayoría de esos trabajos se han centrado en los tomadores de decisiones y en los docentes como usuarios potenciales de la investigación.

Aun con la escasa utilización del conocimiento que se reporta en algunos estudios, así como la impericia de los usuarios para aproximarse a la investigación, en la bibliografía sobre el tema hay estudios que relatan casos *exitosos* de la *relación* entre investi-

gación y política, además de exponer las estrategias que emplean los funcionarios para acceder y *utilizar* el conocimiento.

Por ejemplo, Tydén (1999) investigó cómo obtienen y utilizan la información científica los miembros del Comité de Educación en el Parlamento de Suecia; el estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas y de la observación de algunos funcionarios durante sus actividades. La intención central era responder ¿qué parte de los resultados de la investigación utilizan en su toma de decisiones?, ¿cómo los obtienen?, ¿qué estrategias de búsqueda son más eficaces?, ¿qué publicaciones les parecen importantes?, ¿a qué clase de red interpersonal pertenecen?, y si los resultados de la investigación educativa pueden apoyar su capacidad profesional.

Los resultados muestran que las actividades de los funcionarios frecuentemente son muy arduas y su disponibilidad de tiempo es muy escasa, ya que atienden varias comisiones a la vez en la rutina parlamentaria y en el distrito electoral del que provienen. Hay que destacar que este tipo de cuestiones representan uno de los argumentos más utilizados, tanto por investigadores como por tomadores de decisiones, para justificar la escasa interacción entre el conocimiento científico y la toma de decisiones.

En ese sentido, el estudio señala que aunque los funcionarios tienen acceso a la información especializada, no cuentan con el tiempo y la capacidad para discriminar la más relevante; a partir de esta situación, los integrantes del Parlamento sueco regularmente establecen redes personales con investigadores, que asesoran sus actividades profesionales, y con académicos no sólo de su país sino de toda Europa, a través del *servicio de investigación parlamentaria* que ofrece informes y síntesis del tratamiento que da la investigación a los principales problemas públicos.

Estos funcionarios también han constituido redes a partir de su participación en eventos académicos como foros, congresos y talleres en donde los investigadores exponen su material. Es importante señalar que la constitución de redes varía de acuerdo con la experticia y experiencia de los tomadores de decisiones.

De la misma forma, el estudio de Tydén enfatiza que para los funcionarios entrevistados es más eficiente establecer contacto con el investigador responsable de ciertos reportes, que la sola

lectura de los documentos publicados; de hecho, el autor menciona que los integrantes del Parlamento son bastante metódicos en la manera que acceden y constatan la información de los reportes, aunque la consulta directa a los documentos originales en donde se publican no sea el aspecto más frecuente.

El escaso interés por las fuentes originales de publicación es explicado por el autor a partir de varios aspectos: la temporalidad del cargo público, la heterogeneidad profesional, la capacidad que desarrollan para establecer redes y para obtener la información de los mismos investigadores que publican los reportes, y, el uso eficiente que hacen del *servicio de investigación parlamentaria*.

Por su parte, Willinsky (2003) observó el uso de la investigación *online* por parte de los *tomadores de decisiones* de diferentes agencias del gobierno de Canadá; el trabajo consistió en una entrevista con 25 funcionarios, en donde se exploraban aspectos como sus percepciones sobre los recursos en la red, la relevancia de la investigación científica en la práctica profesional de los decisores, los obstáculos enfrentados en los ejercicios de consulta, entre otras cuestiones.

Los hallazgos muestran que la *internet* es reconocida como una herramienta fundamental por las diferentes agencias del gobierno canadiense y que los recursos más utilizados por los funcionarios son los de acceso libre; no obstante, hay dependencias que cubren los pagos de suscripción a sitios no gratuitos. Asimismo, una de las preocupaciones más referidas por los decisores es acerca de la confiabilidad, validez y veracidad de las investigaciones difundidas en la red.

Otro aspecto sobresaliente en esa investigación lo representa la inquietud de los funcionarios respecto a que los sitios académicos no sólo enfaticen lo que se está desarrollando en materia de investigación en la actualidad, sino que también consideren los estudios que en el pasado fueron relevantes.

Por lo que corresponde a las estrategias de acceso al conocimiento en la red, los funcionarios reportan el uso de buscadores y la localización de sitios académicos relacionados con sus actividades particulares, además de que estos sujetos visitaban los sitios de universidades de renombre y que entre sus intereses de

investigación incluyen a la función pública. De la misma forma, el trabajo corrobora que casi todos los tomadores de decisiones aprecian el vínculo ciencia/política/desarrollo social.

Esta investigación propone un modelo para abatir algunas de las complicaciones e inquietudes de los funcionarios públicos; la estrategia radica en establecer algunos parámetros para dar confiabilidad al discurso científico en la red, a fin de otorgar certidumbre al uso de los resultados de la investigación en la formulación de políticas. La propuesta se denomina *Research Support Tool* y consiste en presentar un perfil sobre el autor y una reseña de su investigación; las características incluidas son: estatus del estudio, trabajos y sitios académicos y públicos relacionados, biografía y datos del investigador.

La *relación* entre investigación y política difiere y puede explicarse a partir de las peculiaridades del contexto (Carden, 2004; Daoshun y Tuan, 2004). Por esa razón hay divergencias en la forma en que se da la *asociación* en países desarrollados o subdesarrollados, en temas controvertidos políticamente o de escaso interés público (*International Social Science Journal*, 2004) y en tópicos relativamente nuevos o con cierta trascendencia histórica (Mohamed, 2005).

Por eso los casos de Willinsky (2003) y Tydén (1999) guardan importantes diferencias respecto a situaciones observadas en Latinoamérica y México. Por ejemplo, en Guanajuato se entrevistó a investigadores educativos y a funcionarios de la Secretaría de Educación de ese estado, con el propósito de observar la cultura de toma de decisiones basada en evidencias científicas.

Los resultados muestran que hay un notable distanciamiento entre los sectores involucrados, y que la interacción esporádicamente se concreta en algunos congresos y otros eventos académicos; además, tanto uno como otro sector se asignan la responsabilidad del precario vínculo, ya que mientras los primeros señalan que los tomadores de decisiones no están interesados en su trabajo, éstos apuntan que los investigadores no difunden ampliamente sus resultados ni trabajan sobre los problemas educativos de ese estado de la República (Cacho *et al.*, 2003).

Los hallazgos del trabajo realizado en Guanajuato coinciden con lo acontecido en el entorno nacional, ya que aunque paula-

tinamente se convoca a las diversas agencias de gobierno a los eventos y foros académicos en donde se difunden los resultados de la investigación educativa, la comunidad científica se mantiene escéptica respecto a la relevancia que tiene el conocimiento científico en la toma de decisiones y en la formulación de políticas en materia educativa (COMIE, 2003).

Cuando menos en teoría, la práctica docente es una de las actividades más susceptibles a ser influenciadas por el conocimiento generado por la investigación educativa. Ese argumento fue uno de los motivos por lo que McMeniman *et al.* (2000) estudiaron el impacto de la investigación educativa en la práctica docente, bajo el supuesto de que los profesores son profesionales reflexivos que recurren a la información científica para enriquecer sus actividades.

El proyecto consistió en un estudio de caso con cuatro profesores *típicos* de diferentes escuelas, niveles educativos y estados australianos; presentaron videograbaciones de clases para que los docentes identificaran los momentos significativos en donde utilizaban recursos y conocimientos en sus decisiones y acciones; posteriormente, los profesores elaboraban mapas conceptuales donde explicaban la relación de tales conocimientos con la enseñanza efectiva; además, se realizaron entrevistas con alumnos seleccionados por los mismos docentes.

Los documentos construidos por los profesores evidencian una importante incorporación de conocimiento en su práctica docente, proveniente de reportes de investigación, de la formación inicial y de lecturas que ellos mismos identifican como apoyo a sus actividades. Estas fuentes se retroalimentan con el aprendizaje que van adquiriendo en la práctica y en el trabajo con colegas; además, los profesores manifestaban que su cercanía con la investigación no sólo provenía de su formación inicial, sino que algunos habían participado en investigaciones como colaboradores, e incluso como *casos de estudio*. En ese sentido, los resultados evidencian que la investigación sí repercute en la práctica educativa de manera directa o indirecta.

En Latinoamérica también se han observado casos en que los docentes, como *usuarios potenciales* del conocimiento, se aproxi-

man a recursos de información y procuran utilizarlos. Por ejemplo, Muñoz (2004) relata algunos estudios en los países de Uruguay (Fernández y Midaglia, 2003) y Argentina (Tiramonti y Dussel, 2003) acerca de cómo los profesores gestionaron la información generada por los sistemas de evaluación de la educación, en apoyo a sus actividades profesionales; situación semejante a la observada por el trabajo de McMeniman *et al.* (2000), en donde los profesores idearon estrategias para acceder y utilizar el conocimiento científico relacionado con su práctica docente.

A través de los proyectos de investigación sobre el tema de la utilización del conocimiento, en ocasiones se fomenta la capacidad de los usuarios mediante mecanismos como la instauración de foros en donde participan investigadores y grupos de usuarios potenciales; asimismo, el interés por el fenómeno ha generado que se implementen programas donde se promueve el uso de la investigación.

Por ejemplo, el estudio reportado por Willinsky (2003) está asociado a un proyecto más complejo, cuyo propósito es *vincular el conocimiento científico* con la *toma de decisiones políticas*; el proyecto se denomina Public Knowledge Project (http://pkp.ubc.ca).

La incertidumbre que impera respecto a la utilización del conocimiento ha llevado a centros y grupos a analizar la manera en que hacen investigación, bajo el supuesto de que nociones y prácticas comunes se alientan desde la reflexión institucional; a decir de Carden (2004), de ese modo también se constituyen grupos y redes, se forman investigadores y se promueve la idea de que la investigación incida o repercuta en las políticas o en otros procesos sociales.

En ese sentido, en lo que corresponde a la instauración de mecanismos para promover la utilización del conocimiento, Klinger (2001) estudió las contribuciones del Public Knowledge Project al debate público y a la formulación de políticas, a partir de la realización de un foro en donde participaron diferentes instancias de *usuarios potenciales* del conocimiento acumulado sobre temas de educación y tecnología, además de la realización de entrevistas con integrantes de las instancias implicadas. Los resultados detallan las dificultades que los usuarios enfrentan

en la utilización del sitio *web* del proyecto, así como el escaso impacto que tiene el conocimiento en el proceso de formulación de políticas.

Otro estudio observó la influencia de la investigación en la toma de decisiones en la formulación de políticas públicas del programa *Vocational Education and Training* (VET); el trabajo implicó cinco etapas complementarias: en primer lugar se realizó una revisión de la literatura sobre el fenómeno; después se llevó a cabo el simposio "Research and VET Decision-Making", que difundió los resultados de la etapa inicial; luego se plantearon dos aproximaciones, una sobre las investigaciones realizadas entre 1988 y 1996 y otra sobre el uso que los tomadores de decisiones hubieran hecho de los hallazgos de esa investigación; en la cuarta etapa se establecieron nueve casos en donde hubiera relación entre la investigación y la toma de decisiones; finalmente, los resultados preliminares fueron ampliamente difundidos, en esta etapa participaron expertos de Norte América, Reino Unido y de algunas regiones de Europa (Selby, 2000).

El autor argumenta que existe un bajo impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones públicas y que esta situación obedece a varios factores: la falta de difusión del conocimiento, las expectativas de las esferas públicas respecto a la investigación que desarrolla la comunidad científica y, por último, el desconocimiento mutuo entre investigadores y tomadores de decisiones mediante los procesos que implican las actividades de unos y otros.

Esta disociación entre investigadores y tomadores de decisiones representa una de las conclusiones centrales de la investigación sobre el tema, además de que constituye uno de los principales planteamientos de los modelos explicativos del fenómeno, como se verá en el apartado teórico de este trabajo.

El estudio concluye que los diferentes acercamientos localizados en la literatura y el trabajo realizado en la investigación reportada, han desacreditado la simplicidad con la cual se acostumbraba a observar la relación entre la investigación y la política. Además, los resultados observados también ofrecían un parámetro para valorar en qué aspectos del campo educa-

tivo había más resultados educativos *utilizables*; de esta forma se encontró que 14% versaban sobre la enseñanza en general, el 20% se referían a la toma de decisiones en materia de política educativa, cerca de un 25% abundaban sobre la administración escolar y, finalmente, un 15% eran trabajos no tan accesibles a los usuarios potenciales, ya que consistían en ensayos de carácter teórico y metodológico.

Estébanez (2004) realizó un trabajo semejante al anterior, centrándose en las intermediaciones entre el conocimiento científico y la acción estatal en el campo del bienestar social. Se trata de una experiencia piloto de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, a partir de una serie de ejercicios exploratorios de análisis participativo de la pertinencia social de las investigaciones producidas por los científicos de la universidad en cinco áreas-problema: salud reproductiva, inundaciones, hábitat y vivienda para sectores de bajos ingresos, seguridad ciudadana y educación en contextos de pobreza.

Estos ejercicios se concretaron en talleres que reunieron a 34 grupos de investigación con 44 actores públicos y privados que operaban en el campo de aplicación de las investigaciones; en los talleres se analizó retrospectivamente lo producido por la Universidad en las diversas áreas-problema y sus posibilidades de utilización social.

Los talleres y foros como estrategia para involucrar en la investigación a tomadores de decisiones, representan una de las alternativas más socorridas en las recomendaciones de documentos estratégicos signados por organismos internacionales, e incluso de trabajos de investigación como el que se viene señalando.

Los resultados manifiestan que la investigación producida por la Universidad de Buenos Aires es muy pertinente, de acuerdo con los conflictos sociales que enfrenta el país argentino; sin embargo, no ocurre lo mismo con los procesos de difusión del conocimiento, ya que no representan un acceso sencillo para los *usuarios potenciales*, que en este caso son los *tomadores de decisiones* relacionados con el problema; situación similar ocurre con los procesos de transferencia del conocimiento, ya que productores y usuarios valoran su interacción como complicada y escasa.

Como en los casos referidos, hay otras iniciativas que buscan incrementar la capacidad de los *usuarios* para seleccionar los resultados de la investigación y así fortalecer sus prácticas profesionales; como ejemplo de estas propuestas se consideran los programas como el *Evidence-Informed-Policy and Practice* (EPPI) del *Center at the University of London* (www.eppi.ioe.ac.uk), *The National Educational Research Forum* (NERF, www.nerf-uk.org), el *Teacher Research Panel* y el *Teaching and Learning Research* (www.tlrp.org) y el *Capacity Building Network* (www.cardiff.ac.uk/socsi/capacity) (Levin, 2004).

De la misma manera, en Estados Unidos las evidencias científicas generadas por la investigación educativa han jugado un factor muy importante para la creación y el sustento de programas de carácter público como *Heart Start* y *Early Start*; así mismo se han creado centros de investigación con el propósito de que sus resultados impacten en la toma de decisiones del gobierno, por ejemplo, el *Center for Policy Research in Education* (CPRE) y el *Learning Research and Development* (LRDC); además se han organizado debates en espacios académicos con el objeto de analizar el impacto de la investigación educativa (Levin, 2004).

En Canadá también existen este tipo de organismos, pues las comunidades académica y política están convencidas de la relevancia del impacto público de la investigación social y educativa; este propósito es visible, por ejemplo, en las investigaciones promovidas por el International Development Research Center (IDRC, Carden, 2004) y en el trabajo realizado por *The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada* (SSHRC), al considerarse que la utilización del conocimiento en ese país era incipiente (Levin, 2004; Willinsky, 2003).

Una experiencia semejante a las manifestadas en Estados Unidos y Canadá, se aprecia en Inglaterra, en donde se constituyó *The Department for Education and Skills*, cuyas estrategias implican la difusión de síntesis de investigaciones educativas en distintos campos, que puedan ser de interés tanto a los *tomadores de decisiones* como a los profesores y otros actores educativos (Levin, 2004).

Como se anotó en otro momento, aunque la generación y sistematización de una base sólida de conocimiento sobre ciertos temas de alguna forma facilita la repercusión de la investigación en

otros procesos sociales, no representa un factor determinante para su utilización en prácticas y acciones precisas. Aun así, los ejemplos reseñados han promovido la investigación en temas sociales y educativos, buscando vincular sus resultados con la toma de decisiones y la formulación de políticas, de esta forma coadyuvar al desarrollo de los sistemas escolares.

En el caso de México, existen universidades y centros de investigación que cuentan con recursos de información sobre el fenómeno educativo; no obstante, aún no se ha podido precisar el grado de acercamiento que tienen los tomadores de decisiones a estos recursos; el estudio de la OCDE-CERI (2004), por ejemplo, sólo enfatiza que los altos mandos de la SEP estarían en una suerte de apertura y sensibilidad respecto a la investigación, sin embargo, no se detallan casos específicos de acercamiento entre estas dos instancias; por tanto, en México no hay certidumbre en cuanto a que las diferentes dependencias de gobierno accedan a los sistemas de información de los centros de investigación educativa o de las instituciones de educación superior (Maggi, 2003).

Además, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (SEP, 2001) menciona que el Sistema Educativo carece de mecanismos que le permitan beneficiarse del conocimiento para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, en ese documento se valora tanto el desarrollo de la investigación como la manera en que sus resultados han coadyuvado a la comprensión de los problemas educativos; de igual forma, se reconoce que la investigación genera información que permite fundamentar las propuestas de cambio y de mejora educativa. Como antes se apuntó, el reconocimiento a la pertinencia de la investigación social y educativa representa un asunto frecuente.

Hasta aquí hay aspectos a destacar sobre las experiencias citadas; en primera instancia, la relevancia que tiene la naturaleza de los medios que se utilizan para la difusión del conocimiento; en segundo lugar, también es significativo que las perspectivas de los estudios revisados se centren más en los *usuarios potenciales* que en los *productores* del conocimiento científico.

Asimismo, es preciso resaltar que ante las dificultades que los usuarios enfrentan para acceder y seleccionar información cien-

tífica en los diferentes medios, se han desarrollado iniciativas y mecanismos de apoyo para los usuarios, a fin de fomentar su capacidad, así como estrategias para que utilicen el conocimiento.

Llama la atención que la capacidad de acceso al conocimiento varía de acuerdo con los rasgos de los grupos de usuarios; por ejemplo, hay funcionarios que constituyen redes y contactos personales con los investigadores, a fin de superar las dificultades de acceso al conocimiento especializado. También las formas como grupos de profesores aceptar y emplean la investigación.

De igual modo, hay dos conclusiones más o menos recurrentes en la investigación sobre la capacidad de los usuarios, el señalamiento que hacen esos grupos respecto a sus divergencias con los investigadores en cuanto a tiempos y lógicas, y el reconocimiento de la pertinencia de la investigación sobre los problemas públicos.

Repercusión o impacto de la investigación en la política

El supuesto sobre la relación entre conocimiento científico y progreso social, está ampliamente arraigado en la sociedad; Slavin (2002) comenta que en el siglo XXI corresponde a las ciencias sociales orientar el progreso de las comunidades, por lo que al igual que en áreas como la agricultura y la medicina, la investigación educativa contribuiría a la toma de decisiones públicas que permitan abatir el deterioro social y promuevan la eficiencia de los sistemas escolares.

No obstante, algunos autores advierten que el traslado de los resultados de la investigación al ámbito político tiene que desarrollarse con cautela, principalmente porque se han documentado experiencias en donde el conocimiento ha sido interpretado erróneamente por los *tomadores de decisiones*, o bien, se han desarrollado programas a partir de estudios poco rigurosos. Es más, algunos autores han sugerido que la repercusión de la investigación en las políticas no siempre puede validarse como una cuestión positiva (Carden, 2004).

Aun así, el desarrollo casi uniforme de la investigación educativa en los países de Europa Occidental, principalmente mediante la constitución de centros de investigación durante las décadas

sesenta y setenta del siglo pasado, coincidió con la generación de expectativas respecto al impacto del conocimiento en las políticas y prácticas educativas (Carmena *et al.*, 2000).

Tales expectativas se han fortalecido con los trabajos que han reportado casos donde se aprecian evidencias del empleo de los resultados de la investigación, o cuando menos de la repercusión que tiene la difusión y comunicación del conocimiento. Entre estas evidencias se encuentran la *alternancia o expansión de roles* de investigadores, la *formulación y/o la modificación de políticas*, e incluso el *cambio de prácticas precisas*; además, es importante mencionar que como en estos procesos intervienen los *criterios* que siguen los investigadores *para la selección de problemas*, este aspecto se considera uno más de los rubros mediante los que se muestran los estudios sobre las repercusiones citadas.

Alternancia o expansión de roles

La precariedad del vínculo entre investigación y política ha sido evidenciada principalmente en trabajos de índole ensayística, en documentos estratégicos y en estudios promovidos por organismos internacionales; este rasgo de la *relación* entre investigación y política también ha sido un hallazgo recurrente en una buena parte de reportes de investigación. Un foco de interés de estos estudios han sido los procesos de mediación, en donde la *alternancia o expansión de roles* ha representado uno de los elementos principales.

La *alternancia o expansión de roles* se concibe como la combinación que hacen algunos investigadores de actividades académicas con tareas relacionadas con la toma de decisiones (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005). La bibliografía sobre el tema muestra que este tipo de mediaciones de alguna forma habrían sido promovidas por la conciencia que hay en algunos sujetos respecto a la precariedad de la *relación* entre investigación y política, y del consenso respecto a que el conocimiento científico es útil para el desarrollo social.

En Latinoamérica estos argumentos han sido planteados en diversos ensayos, a la vez que se han propuesto alternativas y modelos explicativos de las relaciones que traban los integrantes

de ambos sectores; ejemplos de este tipo de ejercicios se presentan en los textos de Latapí (2001, 2005), Flores (2004), Swope (2002), Coraggio (1998), Abraham y Rojas (1997), entre otros. En al ámbito internacional, estos temas han sido abordados por autores como Ginsburg y Gorostiaga (2001, 2005), Levin (2004) y Gewirtz (2003).

Los autores nacionales e internacionales coinciden en que la *alternancia o expansión de roles* está precedida no sólo por la experticia y reputación logradas por un investigador, sino también por la constitución de grupos y redes que de alguna forma instauran mecanismos para interactuar con tomadores de decisiones. De esta manera, la investigación tarde o temprano llega a formar parte del debate público y de la agenda política de ciertos temas, ya que estas cualidades ocasionan que los investigadores sean identificados por funcionarios como potenciales interlocutores en determinados temas de la agenda, e incluso que a veces sean incorporados como asesores o como funcionarios.

En ese sentido, en México los grupos de especialistas habrían dado contenido a la política educativa de la década de los noventa, aunque difícilmente se les pueda atribuir la decisión sobre alguna reforma, ya que los que tomaron directamente las decisiones fueron otros actores. Tal argumento representa una de las conclusiones del trabajo de Maldonado (2005).

Esta autora estudió las relaciones entre los expertos en el campo de la educación superior y las políticas implementadas en los años noventa, bajo el propósito de analizar la influencia que las redes de expertos en educación superior han tenido en la formulación de tales iniciativas.

Es preciso señalar que este trabajo compartía la mayoría de los supuestos planteados en los ensayos sobre el tema de la utilización del conocimiento: desentendimiento entre comunidades de *investigadores* y *tomadores de decisiones*, ausencia de canales de comunicación, distintas agendas a cumplir, interacción entre sectores sólo a través de intermediarios y viabilidad de que la literatura académica influya sólo en alternativas y no en iniciativas precisas.

En la investigación se observó la constitución de una *comunidad epistémica*; de acuerdo con la autora, se trata de una red de profesionales con reconocida experiencia y que comparten ciertas creen-

cias y principios, juicios profesionales, nociones de validez sobre su práctica y agenda política común. Las *comunidades epistémicas* identificadas fueron seis, cuyo interés común era la investigación de la educación superior: Fuentes-Brunner, ANUIES, UAM, Didriksson, CESU-UNAM y otros autores; después de seleccionar al grupo Fuentes-Brunner, se realizaron entrevistas y se hizo una revisión de documentos, principalmente datos curriculares de los académicos.

Entre los hallazgos se encontró que el rol de los integrantes de la *comunidad epistémica* fue de *traductores* e *intermediarios* (en el sentido literal del término, traduciendo textos relevantes en el contexto mundial, y facilitando el acceso a la producción académica sobre un tema en particular); también se halló como relevante que la influencia que tiene la red de expertos en la toma de decisiones se da a través del traspaso de académicos a las esferas gubernamentales y luego la vuelta a la academia. Uno de los hechos más relevantes es el papel destacado de un sujeto que le dio cohesión y que fue constituyendo la comunidad a través de relaciones formales, pero que se consolidó por medio de relaciones informales.

Otro trabajo en donde también se evidencia la *alternancia o expansión de roles*, es la investigación hecha por un equipo de académicos del Departamento de Estudios Étnicos del Instituto de Etnología, de la Academia de las Ciencias de la República Checa, y la aplicación de los resultados en la política migratoria de ese país. La investigación se llevó a cabo examinando algunos de los estudios comisionados a ese departamento por parte de funcionarios del gobierno checo, con la finalidad de evaluar los problemas de los migrantes y proponía maneras de trasladarlos de las zonas contaminadas en donde se encontraban (Uherek, 2004).

Como efecto de la difusión de los resultados en un foro con representantes de los grupos migrantes y con funcionarios, el gobierno comisionó una investigación aplicada, solicitando que sus resultados fueran numéricos; de esta forma también se buscaba reorientar el trabajo de investigadores identificados como *bohemios*, o interesados sólo en *investigación teórica*. La injerencia de *otros* en las actividades científicas generó un debate interdisciplinario en el que la sociología cuantitativa orientó metodológicamente a la etnología.

El autor señala que aunque los funcionarios estaban ansiosos por recibir asesoramiento de los investigadores, sus concepciones sobre la investigación discrepaban; por cuestiones de financiamiento, los investigadores terminaron cediendo ante los requerimientos de los políticos.

De acuerdo con Uherek, los funcionarios suponían que al comisionar una investigación, los resultados confirmarían o desmentirían sus propias hipótesis, pero no preveían que abriera nuevas perspectivas de estudio del problema. Por esas razones fue prácticamente nula la aplicación de los resultados al proceso de migración (sólo medidas menores, recomendaciones más amplias no fueron asumidas por los funcionarios); en cambio, lo que sí se generó fue una línea sostenida de trabajo sobre esos temas, ya que el proyecto inauguró la investigación sobre el tema en Bosnia-Herzegovina, fortaleció el debate sobre la migración, atrajo el interés internacional, a la vez que formó en el terreno a varios investigadores jóvenes.

El proyecto también ocasionó la *expansión de roles* de sujetos que formaban parte del equipo de investigación y que fueron reclutados por la instancia decisoria que financiaba y utilizaría los resultados; esta situación aumentó las intenciones de que las necesidades mutuas se atendieran.

Los investigadores que *alternaron sus roles* crearon un diccionario terminológico de los temas étnicos para uso de los funcionarios; aun así, la incorporación de científicos a las esferas decisorias no resolvió los problemas de comunicación entre los grupos. Cuando mucho, el autor reconoce que los académicos que expandieron sus actividades estaban informados respecto al área disciplinaria y al tipo de investigación que había que considerar en la toma de decisiones o la que había que comisionar.

Otro aspecto relevante es el cambio de postura de los investigadores vueltos funcionarios, ya que al ser parte del grupo en el poder no creían que hiciera falta prestar atención a las recomendaciones de científicos cuya trayectoria profesional conocían, ya que consideraban que no aportarían nada nuevo a lo que ya sabían. Aunque en el pasado reciente eran colegas, sus intereses se habían alejado tanto, al grado de que las opiniones de los científicos les parecían aburridas.

Uherek argumenta, la conclusión más importante estriba en la imposibilidad de definir una *personalidad modal* característica de los científicos y de los tomadores de decisiones, ya que los dos grupos presentan importantes diferencias internas. Asimismo, valora que la participación de los científicos en la toma de decisiones consiste en facilitar a los políticos un estímulo metodológico que les permita observar la realidad desde una óptica más mesurada y poner directamente a su disposición los conocimientos generados en los medios científicos.

Por su parte, Daoshun y Tuan (2004) reportan una investigación que les fue comisionada, con el propósito de estudiar la seguridad social en la región de Dalian, China. El trabajo buscaba conocer y evaluar cómo se aplicaba el sistema de garantía del mínimo vital, ya que en esa región no se tenían elementos para saber quiénes se beneficiaban de la política y si esta iniciativa se aplicaba con equidad. La investigación pretendía mejorar el programa público, además de la situación de los desempleados.

Los autores utilizaron un estudio tipo encuesta que se desarrolló en tres fases: en la primera, a partir del cuestionario levantado, se construyó una propuesta inicial de las políticas; en la segunda se analizó un modelo o programa experimental, en donde se incluyeron 81 familias en las que había beneficiarios; y, la tercera fase consistió en el resumen de experiencias y la difusión de conclusiones y políticas.

El trabajo partía del supuesto de que los estudios de las ciencias sociales puedan ayudar a mejorar la planificación de las políticas y la situación de las personas desfavorecidas o discriminadas, al permitir alcanzar una mayor igualdad gracias al cambio social. Esta aspiración es muchas veces el objetivo de los científicos sociales (Auriat, 1999 citado en Daoshun y Tuan, 2004).

El estudio señala que la explosión de investigaciones y ensayos en materia de políticas públicas y servicios comunitarios que hubo desde los años ochenta, generó un *sentimiento de actividad colectiva* en las mentes de los funcionarios y los residentes locales.

Además, los autores reportan una evidencia importante de la *alternancia o expansión de roles*, ya que el equipo de investigación colaboró con la oficina de Asuntos Civiles del distrito de Xiang en

Dalian, y se elaboró una nueva política. En ese sentido, los autores atribuyen un peso importante a la investigación, en lo que respecta a la Reforma de la Asistencia Social en esa región.

Por último, los autores señalan que una de las claves de la utilización del conocimiento fue que los resultados del proyecto se ajustaban a las ideas preconcebidas y a los objetivos de los responsables de la formulación de políticas; incluso no importó que los antecedentes del uso del conocimiento en ese país fueran muy pobres.

A manera de síntesis, las principales conclusiones de los trabajos que hasta aquí se han presentado son las siguientes: la *alternancia* viene precedida por la experticia y reputación científica; los sujetos que han *expandido sus roles* han dado contenido a las reformas, pero no las han decidido; la preeminencia de contactos informales en la relación entre investigadores y funcionarios; y, la *alternancia* de alguna forma contribuye a la continuidad de las iniciativas o a la consideración de la investigación.

Asimismo, resultan relevantes algunos de los efectos de la *alternancia* como los cambios de posición y de intereses, la contribución conceptual y de *traducción* que ejecutan los académicos que *expanden sus roles*, y, la comisión de investigaciones que sucede a la participación de investigadores en los círculos del poder. Además, llama la atención que la investigación que se toma en cuenta a menudo es la que coincide con las ideas preconcebidas de los tomadores de decisiones.

Finalmente, un aspecto relevante es la constatación de la naturaleza *interactiva* de la *relación* entre investigación y política, ya que tales instancias parecen retroalimentarse y reorientar sus agendas. También hay que destacar que la repercusión de la investigación tiende a ser conceptual y que, a través del tiempo, los estudios sobre los problemas públicos generan controversia y presión para los gobiernos, así como actitudes de *actividad colectiva*.

Criterios para la selección de problemas de investigación

A la renovación del tema en cuestión obedece el incremento de estudios e instauración de mecanismos para el fomento a la capacidad de los usuarios; de igual modo, la naturaleza de la investigación sobre el fenómeno se ha ido fortaleciendo, a la vez que

incorpora elementos nuevos y genera preguntas e hipótesis cada vez más fecundas.

Además de la cuestión de partir de los *usuarios potenciales*, la investigación sobre este fenómeno ha dejado de lado las nociones lineales de la *relación* y de forma paralela ha ido delineando los diversos factores implicados en la utilización del conocimiento. Como ha ocurrido con las preguntas e hipótesis sobre esta *asociación*, estos factores también se han ido refinando.

Por ejemplo, en Noruega Gornitzka (2003) investigó *el proceso para seleccionar objetos de investigación*, involucrando el ámbito científico con el social desde la perspectiva ciencia-clientes, así mismo observó los factores que influyen en el *uso de la información científica* por parte de quienes toman decisiones y formulan políticas públicas en materia de producción primaria, pesca y agricultura.

Este estudio comprendió una conjugación de los métodos tipo encuesta y del estudio de casos; el primero implicó la utilización de un cuestionario dirigido a científicos del sistema noruego de investigación; tal instrumento arrojó información respecto a las características de la investigación realizada por los académicos, especialmente en lo que se refiere a la selección de los tópicos de estudio y al establecimiento de contactos entre científicos y *usuarios potenciales* del conocimiento.

Como se mencionó antes, la constitución de redes y grupos académicos representa un elemento muy relevante en la *interacción* entre investigadores y tomadores de decisiones, e incluso en las posibilidades de utilización del conocimiento.

La segunda parte del estudio de Gornitzka consistió en una entrevista exhaustiva con representantes de diferentes agencias del gobierno noruego de los departamentos de Agricultura y Pesca; las entrevistas mostraron información sobre la relación entre burócratas e investigadores, así como de las necesidades y el uso de conocimiento por parte de las agencias de gobierno de ese país.

Los principales hallazgos indican que en la elección de problemas de investigación se ven involucrados actores de diferentes contextos, aunque su nivel de implicación varía conforme diversas

cuestiones; por ejemplo, los investigadores se guían más por las necesidades inmediatas de su entorno académico, que por las de los *usuarios potenciales* del conocimiento. Otro rasgo evidente en los criterios de elección de problemas de investigación es su origen disciplinario o el desarrollo teórico de campos y líneas de investigación; asimismo, los actores más comprometidos en la selección de problemas pertenecen a las comunidades de investigación.

Los *usuarios potenciales*, por su parte, tienen un nivel de implicación en la selección de problemas de investigación sólo cuando los proyectos están asociados a la utilización de los resultados, o cuando han participado en la comisión y financiamiento de los proyectos. En ese sentido, el *uso* de la investigación se ha concretado principalmente en trabajos orientados a resolver situaciones específicas de las áreas en cuestión, frecuentemente promovidos y subvencionados por las agencias de gobierno.

Estos argumentos coinciden con varios de los supuestos acerca de la *relación* entre investigación y política, ya que para los *usuarios potenciales* del conocimiento el principal criterio de selección de un tema de investigación lo representa su interés en la resolución de un problema determinado, como lo han planteado algunos autores (Latapí, 2005; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004; Coraggio, 1998).

En refuerzo a tales planteamientos, Gornitzka señala que hay tres factores que determinan el *uso* del conocimiento: cuando el problema es seleccionado por las agencias de gobierno; cuando recibe subvención externa; y, cuando está relacionado con programas de investigación que implican la utilización de sus resultados como una de sus metas.

El tercer factor representa uno de los principales rasgos de la investigación que tiene mayores posibilidades de repercutir o incidir en la política, o en cualquier práctica social. Esto debido a que la forma como se concibe la investigación, ya sea de manera institucional, grupal o individual, posibilita u obstruye la utilización del conocimiento (Carden, 2004).

En Camerún, otro trabajo sobre el uso del conocimiento de la investigación social en la política pretendía analizar los sectores que comisionan trabajos de investigación, las características de las

investigaciones solicitadas, el grado de utilización de los resultados obtenidos, los obstáculos con los cuales tropieza la utilización de resultados y los mecanismos que convendría establecer para optimizar el uso del conocimiento (Mbock *et al.*, 2004).

El estudio se realizó por medio de cuestionarios y entrevistas a 100 investigadores, 50 decisores y 50 financiadores; la muestra abarcó 76 instituciones públicas, privadas, gubernamentales y no gubernamentales: 35 instituciones de investigación, 26 instituciones que encargan y financian estudios, y 13 agencias gubernamentales.

Los autores concibieron que la utilización del conocimiento no era una prioridad en las tradiciones de investigación, ya que los primeros investigadores llevaron a cabo trabajos con miras a conseguir títulos académicos y por esa razón se aislaron desde el principio de la realidad social o pública. En la desestimación del uso del conocimiento también intervinieron las amenazas a los investigadores para no inmiscuirse en los asuntos sociales del país y el cierre de centros de investigación.

Según Mbock *et al.*, la mayoría de los estudiosos piensan que los decisores no toman en cuenta sus investigaciones; sólo nueve de los 33 estudios localizados incidieron en alguna decisión; esos nueve estudios representaban apenas el 8% de los 120 registrados durante el decenio 1990-2001.

Además, los autores encontraron que las investigaciones sobre los temas públicos no perseguían fundamentar las decisiones, sino más bien confirmarlas de manera complaciente; también identificaron relaciones clientelares entre funcionarios y algunos grupos científicos, evidentes en la opacidad de los procedimientos de asignación, comisión y financiación de proyectos.

Asimismo, como los funcionarios entrevistados representaban a diferentes agencias de gobierno, los autores no atribuyeron a las temáticas la escasa utilización de la investigación. Incluso la mayoría de los estudios comisionados estaban orientados hacia la acción pública y los asuntos de desarrollo (62%), puesto que sólo 25% eran académicos y 9% puramente teóricos.

Como uno de los hallazgos más relevantes para la utilización del conocimiento, al igual que Gornitzka (2003), los autores en-

contraron que los criterios de significación o importancia escogidos por los investigadores para definir la representatividad de su estudio, de alguna forma incidían en las posibilidades de uso de sus resultados.

En ese sentido, hallaron que 29% de los investigadores tenía como propósito la publicación científica, 26% la formación personal y 25% las repercusiones en el ámbito científico. La influencia en la toma de decisiones sólo caracterizaba un 13% de los estudios significativos.

Por otro lado, observaron que los decisores reconocen que toda iniciativa es más eficaz cuando va precedida de un estudio, aunque se inclinaban más a la investigación promovida y financiada desde los órganos de gobierno que por los estudios realizados de modo independiente. Otro hallazgo refiere que los resultados no se toman en cuenta cuando afectan a la propia administración.

Mbock *et al.* señalan que los criterios de significación de los tomadores de decisiones difieren de los de los investigadores, ya que privilegian estudios que permitan reaccionar ante situaciones concretas y urgentes, arreglos coyunturales, decisiones rápidas y no estudios interminables o que sólo promueven la incertidumbre.

Como también se analizaron casos de organismos financiadores, en donde predomina la subvención internacional, los autores manifestaron que esos organismos reconocen la relevancia de que la investigación influya en las decisiones, aunque alertan que como los fondos vienen de fuera, son *otros* los que estiman las necesidades de cada país; por esa razón, al comisionar la investigación, los objetivos de los involucrados distan de ser idénticos. Mbock *et al.* critican esta actitud de *ponciopilatismo* de quienes comisionan estudios y luego se desentienden del proceso y sus resultados.

Además, de la pertinencia de los criterios de significación, la conclusión central de este trabajo es que los decisores no toman en cuenta espontáneamente los resultados de la investigación científica.

Por su parte, Holbrook *et al.* (2000) observaron la relación entre la investigación educativa y las actividades de escuelas y sistemas escolares en Australia; el trabajo se dividió en dos partes: por un

lado, el grupo de investigadores realizó un análisis documental de la investigación producida por académicos y estudiantes de posgrado durante el periodo comprendido entre 1992-1997, y que había sido difundida en el *Australian Education Index* (AEI); por otro, utilizaron el cuestionario y la entrevista para corroborar el uso del conocimiento en contextos particulares del sistema escolar australiano.

Resulta relevante que la investigación se produzca en las universidades y se pretenda que el conocimiento generado repercuta en la educación básica, como en algunas ocasiones ha ocurrido en México; esto principalmente porque los centros de investigación se encuentran en las instituciones de educación superior.

Los hallazgos más generales de la investigación en el nivel documental o el *metanálisis* se resumen en tres rubros: la categoría más investigada resultó ser el proceso educacional y sus estructuras (currículum, alfabetización, matemáticas, ciencias y lenguajes distintos al inglés); en segundo término, se observó que los mecanismos para el desarrollo de la investigación son insuficientes; y, por último, una buena parte de la experticia para la investigación es identificada en estudiantes posgraduados, aunque éstos expresaron que la investigación que desarrollan obedece más a intereses particulares y personales que a motivos más ambiciosos.

Al igual que Gornitzka (2003), Holbrook *et al.* advirtieron que la forma en que los investigadores conciben su práctica científica, de alguna manera interviene en las posibilidades de utilización del conocimiento. Esto porque cuando la investigación pretende rebasar los límites de la universidad o el centro de investigación en donde se produce, encuentra alternativas de difusión que resultan más pertinentes para los usuarios potenciales del conocimiento.

Con relación a la segunda fase del estudio, los resultados obtenidos de la consulta a docentes, directivos y tomadores de decisiones, indican que la mayoría de estos actores conciben la investigación educativa como un beneficio para el sistema escolar australiano; asimismo, los autores localizaron mecanismos de vinculación entre facultades, escuelas, departamentos oficiales y otros miembros de la comunidad, en lo que se refiere a la construcción de problemas de investigación y a la difusión del conocimiento.

Según los estudiantes de posgrado, la investigación educativa incide en la docencia y el quehacer escolar; asimismo, señalan que la investigación que desarrollaban era por interés personal y como desafío intelectual, y que no siempre buscaban relacionarla con sus actividades profesionales ni con su lugar de trabajo.

Por su parte, directivos y autoridades escolares demandaban más investigación sobre los aspectos que consideran más relevantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum. Asimismo, se asumían como promotores de la investigación educativa en sus escuelas, e incluso algunos manifestaban sus nexos con las universidades en donde se hace la mayor parte de la investigación. Las autoridades escolares también se pronunciaban por políticas de carácter público orientadas o sustentadas en el conocimiento científico; incluso se encontró evidencia de la incorporación de hallazgos de la investigación en algunas publicaciones para las diferentes instancias asociadas al sistema escolar australiano, principalmente dependencias administrativas y escuelas.

Relativo a la perspectiva de los tomadores de decisiones, los autores hallaron que la formulación de políticas no parte de la investigación sistemática; como ha ocurrido en otros trabajos, los decisores se pronuncian a favor de la investigación evaluativa, así como de los procedimientos que arrojan resultados numéricos. Además, los funcionarios piensan que la investigación que mayor impacto tiene es la promovida por las instancias gubernamentales o desde los sitios en donde se toman las decisiones públicas.

Por otro lado, Figgis *et al.* (2000) realizaron un ejercicio de indagación en cuatro programas o iniciativas políticas australianas, con base en una visión retrospectiva (*backtracking*), a fin de verificar el conocimiento científico en el que habrían sido construidos.

El ejercicio propone un modelo explicativo sobre el vínculo entre los actores e instancias asociadas al uso de la investigación educativa; los casos fueron los programas o iniciativas políticas de mejora de la alfabetización, equidad de género, estudiantes en riesgo e introducción de las nuevas tecnologías de la información.

Los estudios de tipo *backtracking* parecen indicar que la investigación acerca de tópicos de interés para los usuarios potenciales,

está más asociada al uso del conocimiento que aquellos trabajos que obedecen sólo a intenciones personales de los investigadores, o bien, que los estudios en donde no se ve otra intención en la comunidad académica que no sea el cumplimiento de sus funciones profesionales. Este hallazgo es una constante en los trabajos revisados hasta ahora, ya que el impacto de la investigación está asociado al convenio y la comunicación abierta entre los implicados en esta actividad científica. El meollo del asunto, indican los autores, estriba en que el uso del conocimiento no ocurre por sí solo, ya que depende del esfuerzo de los sectores implicados en tal relación.

El estudio concluye en que los investigadores aún pueden incidir más en el problema del uso incipiente del conocimiento, al modificar sus propias *racionalidades* sobre el trabajo científico; es decir, concebir el uso potencial del conocimiento como una fase más del proceso de investigación.

De acuerdo con lo planteado, pueden destacarse algunos de los aspectos relevantes en la *relación* entre investigación y política: la forma en que los investigadores conciben su actividad científica y el impacto social de su trabajo, la importancia que reviste la participación de sectores distintos al académico en la selección de problemas de investigación, la dependencia que guarda la utilización del conocimiento respecto a los propósitos que guían las investigaciones, entre otros.

También resultan pertinentes las conclusiones que indican que los investigadores piensan principalmente en el entorno académico como la instancia final del alcance de su trabajo; del mismo modo, son sobresalientes los hallazgos acerca de que la investigación se ha utilizado para legitimar iniciativas y que las posiciones críticas se dejan de lado o simplemente son ignoradas por los tomadores de decisiones.

Modificación del discurso, prácticas e iniciativas

Aunque en algunos de los trabajos presentados se han delineado ciertas evidencias sobre la repercusión de la investigación en la toma de decisiones y en la formulación de políticas, como las orientaciones generales a las políticas o la *alternancia o expansión de roles*, a continuación se consideran algunos reportes en donde el impac-

to del conocimiento ha sido tal, que se han reformulado iniciativas e incluso se han modificado prácticas gracias a la incorporación del conocimiento científico.

La relevancia y renovación del tema de la utilización del conocimiento han ocasionado que algunas publicaciones internacionales dediquen algunas de sus ediciones al análisis del fenómeno; tal es el caso del *International Social Science Journal* (ISSJ), al que pertenecen una buena parte de los trabajos que se han identificado en el rubro de la *modificación del discurso, prácticas e iniciativas* (Carden, Mbock *et al.*, Iredale *et al.*, Klobucký y Strapcová, Miralao, Uherek, entre otros); otra de las publicaciones es el *International Journal on Multicultural Societies* (IJMS), que también dedicó uno de sus números a la *relación* entre investigación y toma de decisiones.

Por ejemplo, en China Biao y Shen (2005) observaron la influencia que ha tenido sobre la toma de decisiones la investigación sobre el tema de la migración; estos autores dedujeron que la investigación social ha ido modificando la manera de ver el fenómeno en los diferentes sectores sociales de aquel país, incluido el político, al grado de que los autores denominan esta transformación en las concepciones sobre la migración como uno de los hallazgos más importantes de la ciencia social.

Otro acierto de ese trabajo estriba en la descripción triangular que dan los autores respecto a la investigación, los medios y la política, ya que a través de esta relación muestran cómo los resultados de la ciencia inciden indirectamente en la toma de decisiones y en la formulación de políticas.

La filtración del conocimiento en el debate público, y después en la agenda política, representa una de las funciones principales de la investigación social, y que ha sido delineada por diferentes autores. Esta función *iluminativa* ha permitido, entre otras cosas, la desmitificación de temas y problemas, la variedad de alternativas para afrontar los problemas públicos, la inclusión de nuevos argumentos en el debate y la reorientación de iniciativas y políticas precisas (Latapí, 2005; Carden, 2004; C. Weiss, 1979).

En otro artículo publicado en el IJMS, Penninx (2005) estudió, a través de los ciclos de la política, cómo ha influido la investigación en la toma de decisiones en Holanda, en relación con el tema

de las minorías étnicas; el estudio demuestra cómo en los años ochenta y noventa habrían cambiado las posiciones del gobierno respecto a los temas étnicos y la manera cómo la investigación social habría influido en tales modificaciones.

Penninx advirtió el creciente interés político por los temas multiculturales en el periodo comprendido entre 1996-2004, encontrando que aunque el número de investigaciones sobre el tópico había crecido, su injerencia en la toma de decisiones aún era escasa; asimismo, el autor expone que las políticas sobre el tópico se habrían orientado más por la moda de la temática que por los resultados que la investigación había generado.

La importancia que ha adquirido la *relación* entre investigación y toma de decisiones, ha generado que algunos organismos internacionales promuevan estudios y desarrollen programas que apoyen la utilización del conocimiento en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas.

Un caso ilustrativo de ese tipo de trabajos lo representa la investigación dirigida por Florence y Martiniello (2005) quienes, usando un marco metodológico sugerido por la UNESCO, pretendían demostrar cómo en Bélgica la influencia de la historia y de la ideología habrían determinado los procesos de toma de decisiones, mediante los que se constituyó la política migratoria; además, los autores analizaron el impacto de la investigación social sobre estos procesos, a través del estudio de los mediadores entre las comunidades científica y política: ONG, sindicatos, asociaciones civiles, entre otros.

El rol que desempeñan este tipo de organizaciones ha ido cobrando importancia, a medida que se han descrito las particularidades de la *asociación* entre investigación y política, y que se ha determinado que se trata de una *interacción* mediada por diferentes actores y elementos (Estébanez, 2004).

Otro de los descubrimientos se refiere a que la influencia de la investigación social sobre la política no es directa, y que por lo tanto no sería atribuible a uno u otro elemento (conocimiento acumulado, capacidad de acceso de los usuarios a los resultados de la investigación, instancias mediadoras, entre otros), sino que más bien representa un fenómeno complejo en el que se

involucran factores como el paradigma y el contexto político de referencia, la especificidad del campo o área en cuestión, entre otros rasgos.

La preeminencia del contexto y de cada caso particular de la *relación* entre investigación y política, parecen apuntar a la imposibilidad de enumerar los elementos o factores que favorecerían o impedirían la utilización del conocimiento en la toma de decisiones, ya que los que funcionan para un caso representan un impedimento para otro.

En esa dirección, en un trabajo sobre la situación marroquí, publicado también en el IJMS, Mohamed (2005) demuestra que temas recientemente incluidos en el debate público, como es el caso de la migración, conllevan dificultades para las comunidades científica y política, en tanto que los primeros no estarían conscientes de las demandas sociales sobre la materia, mientras que los tomadores de decisiones tendrían la expectativa de que fueran aquéllos los que marcaran la pauta de la discusión pública.

No sólo la actualidad y novedad de los temas generan complicaciones a la *relación*, ya que también la naturaleza de los tópicos puede obstruir las posibilidades de la utilización del conocimiento. Como se dijo antes, temas controvertidos académica y socialmente, pueden favorecer u obstruir la utilización del conocimiento.

Ginsburg *et al.* (2000) realizaron un estudio en tres países, en el marco del proyecto *Improving Educational Quality* (IEQ), concebido e implementado por la *United States Agency for International Development* (USAID); este trabajo siguió los enfoques de la investigación-acción, involucrando a un equipo de investigación local de cada país, con el grupo responsable del proyecto general, constituido por académicos del *Institute for International Studies in Education* de la Universidad de Pittsburgh.

Los países involucrados en este estudio eran Malí, Guatemala y Ghana y su propósito era impulsar la capacidad y el uso de la investigación educativa de cada país, específicamente en la educación básica, y además promover su utilización en la toma de decisiones y la formulación de políticas en varios niveles del sistema educativo.

Los autores desarrollaron la noción *Policy-Practice-Research-Dialogue* (PPRD), a fin de observar la relación que en cada país había entre los componentes: investigación-toma de decisiones, problemas públicos-investigación, nexos entre instancias, entre otras posibilidades. Esta noción les permitió, además, hacer un comparativo entre los países y con la USAID como punto de referencia, e incluso con otros organismos internacionales.

La investigación se llevó a cabo por medio de estudios de casos, orquestados en varias etapas, aunque primero se constituía y se capacitaba a los equipos de investigación anfitriones; la primera fase consistió en la observación y la entrevista de alumnos y profesores de educación básica; en la segunda se discutieron los hallazgos de la primera, así como la recomendación de acciones para mejorar la calidad de la educación; finalmente, en la tercera etapa se evaluaron las estrategias instrumentadas en la segunda fase. Es importante mencionar que en todas las etapas participaban los integrantes de los equipos anfitriones de cada país, guiados por el equipo de especialistas responsables del proyecto.

Conforme el reporte, los resultados varían de acuerdo con el país estudiado, en cuanto a la participación de funcionaros de alto nivel y las acciones emprendidas en las fases de la investigación; no obstante, hay ciertas afinidades respecto a diversos aspectos: la disponibilidad de los recursos didácticos, la formación docente, las oportunidades de acceso y permanencia en la escuela, entre otros; asimismo, se generaron recomendaciones específicas a cada país, con el objeto de informar o sustentar la toma de decisiones y la formulación de políticas.

Las investigaciones de carácter nacional no llegan a ser muy precisas en sus recomendaciones, aunque sí presentan orientaciones generales para las políticas. Otro hallazgo de este tipo de trabajos es el que constata la precariedad del *vínculo* entre investigación y política, a la vez que aportan elementos que describen, posibilitan u obstruyen la *relación* entre ambas instancias.

Otro estudio que observó la relación entre la investigación educativa, la toma de decisiones y la planeación del sistema educativo, se realizó en la República Democrática de Lao (Adams *et al.*, 2001); los autores encontraron que la investigación habría in-

formado a la política, ya que pudieron constatarlo a través del análisis documental en donde compararon la investigación producida y los planes de desarrollo nacional de los periodos de 1996-2000 y 2001-2005.

Este tipo de repercusión del conocimiento en la agenda política tiende a ser una de las manifestaciones *más evidentes*, y consiste en la inclusión de argumentos y conclusiones de la investigación en documentos estratégicos como programas nacionales, textos de recomendaciones de política, documentos institucionales, entre otros.

No obstante, como sucede en otros países, en esa nación asiática los autores consideraron que la toma de decisiones y formulación de políticas están centralizadas y que no habrían aprovechado la información que la investigación había producido sobre los problemas públicos; esto ocurrió, entre otras razones, debido a la precaria capacidad de los funcionarios de ese país para acceder al conocimiento científico.

Las evidencias de la utilización del conocimiento en la *modificación del discurso político*, como se mencionó antes, representan una buena parte de la influencia de la investigación en la política; el siguiente nivel de *influencia*, más allá de la inclusión de argumentos en el debate público, estriba en el cambio de prácticas e iniciativas, tal como veremos enseguida.

En esa dirección, hay un estudio que examina la forma en que cierto grupo de investigaciones habrían mejorado la formulación e implementación de la ley del seguro de invalidez en Holanda. Se trataba de investigaciones comisionadas, 250 estudios entre 1976 y 2000 sobre tal ley y sobre el ausentismo laboral. El trabajo fue de naturaleza evaluativa y constató que la utilización del conocimiento fue evidente en los ajustes jurídicos de las iniciativas en la materia (Gier *et al.*, 2004).

Los autores eligieron un tema que ocupara un lugar destacado en los ámbitos público, político y normativo, y se centraron en los ajustes de las políticas, antes de considerar el uso de la investigación en la política. De acuerdo con los autores, hubo tres ajustes en las políticas, lo que dio lugar al análisis de siete casos de investigación; en ese sentido, el proyecto tuvo dos fases, análisis

de trabajos y entrevistas con investigadores principales y con tomadores de decisiones.

En el primer ajuste de la política, sobre los determinantes de la invalidez para el trabajo, la investigación se utilizó para legitimar las modificaciones a la ley, por lo que se dio un uso parcial de los resultados; aun así, el impacto más evidente fue la renovación del debate y el fortalecimiento de la agenda de investigación; en el segundo, la investigación documentó la aplicación de la política a partir de las reformas realizadas en el primer ajuste; en el tercero lo más relevante fue que las instancias involucradas comisionaron y generaron más investigación, específicamente sobre las quejas de los beneficiarios del programa, incluso una buena parte de esa investigación se hizo con el propósito de contrastar los estudios realizados con antelación para así ponderar las conclusiones y recomendaciones de la investigación en la materia.

En ese sentido, los autores manifiestan que la investigación que se comisionó sí generó influencia en la política, ya que institucionalmente en Holanda no se pueden desatender los informes de la investigación que comisionan las agencias de gobierno.

Aun así, Gier *et al.* señalan que aunque haya investigación sobre los problemas públicos, son las negociaciones políticas las que al final determinan la toma de decisiones e incluso la formulación de iniciativas. La investigación se usa políticamente para sacar asuntos de la agenda o incluirlos, por eso afirman que cumplió una importante función conceptual como puntal de la reorientación del debate público.

Otro hallazgo estriba en que la investigación que tiene mayor impacto en el debate es la que goza de opinión pública favorable; además, de acuerdo con los autores, el trabajo sobre la ley de seguro de invalidez demuestra la relación entre la presión política y la investigación en cuanto a la comisión de estudios y la forma en que se asumen las recomendaciones de la investigación.

Por tanto, con base en este trabajo, algunas de las condiciones estructuralmente favorables para el impacto de la investigación en las políticas son: importancia institucional de quienes la promueven, vinculación *a priori* con un ajuste normativo concreto,

presión política y opinión pública favorable de los trabajos de investigación.

Asimismo, Gier *et al.* concluyen que la investigación que indaga las políticas es escasa y frecuentemente no atiende soluciones a los problemas estudiados; además, auguran que la investigación es más útil cuando atenúa la tensión política; otro aspecto relevante consiste en la proposición respecto a que la utilización depende de la *publicidad* de la investigación.

De igual forma, los autores aseguran que los trabajos que sí se utilizan son los estudios descriptivos y estadísticos, y casi siempre se emplean en la formulación de políticas, ya que se dirigen a cuestiones técnicas muy concretas que forman parte de la realidad cotidiana del usuario; en ese sentido, la investigación que tiene un impacto más evidente es la *sistémica* o *verificadora*, que corrobora las modificaciones de las políticas. Por último, según Gier *et al.*, este caso es prototípico en los que muestran las instancias gubernamentales hacia los expertos, puesto que hace que su rol sea interpretado como decisivo para la toma de decisiones.

En otra investigación, Klobucký y Strapcová (2004) pretendían conocer los factores asociados al uso de la investigación en las políticas, en el tema de la población gitana en Eslovaquia. Según los autores, se trataba de una población desprotegida y rechazada que había que *incluir* con base en el propósito de la política social en ese país, que se basa en el principio de igualdad de los ciudadanos.

El trabajo consistió en el análisis de cuatro estudios *heterogéneos* realizados entre 1980 y 1990: dos de instituciones académicas, dos de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, en los que se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos; se emplearon entrevistas y análisis de documentos (iniciación del estudio, propuesta de la investigación, investigadores, dirección del estudio, resultados, difusión, contexto político, usuarios potenciales y utilización).

En el primer proyecto, el objetivo era caracterizar la familia gitana desde distintas perspectivas y en condiciones diversas, y delinear hipótesis acerca de la coexistencia de gitanos con la población mayoritaria. Se buscaban nuevos instrumentos para abor-

dar la problemática, ya que políticas y programas se consideraban inefectivos. Esa investigación fue planeada y financiada por instituciones estatales, aunque se hizo hincapié en su *utilidad* en cuanto a la prioridad política del tema, los investigadores insistieron en que debía tener un carácter teórico-básico. La difusión de los resultados se hizo mediante diversos canales, informes para los patrocinadores, artículos de revistas y libros.

El trabajo tuvo dos fases, como en la primera se produjeron recomendaciones de políticas muy generales, de la segunda se esperaban orientaciones más precisas; sin embargo, debido al cambio de administración, el equipo de investigación se disolvió y el proyecto ya no continuó. Aun así, los resultados de la investigación pusieron en el debate público aspectos más precisos sobre la problemática gitana. Además, los investigadores siguieron cultivando esa línea de investigación, así como participando en actividades de consultoría y publicando en revistas y periódicos.

Como el proyecto tuvo una considerable credibilidad institucional y metodológica, la nueva administración revisó los resultados de la investigación y de otros estudios, a fin de construir principios generales para las políticas dirigidas a los gitanos; de hecho, uno de los autores colaboró en la preparación de algunos materiales para el gobierno.

El segundo proyecto tuvo origen académico y se centró en el desarrollo de la familia gitana en tres aldeas. Como había tradición de investigación sobre el tema (relaciones entre las etnias y minorías étnicas), los recursos humanos y económicos estaban garantizados. Otros aspectos que intervinieron en la generación de investigación en estos temas fueron los relativos a la *presión social* del estado (que a su vez se sentía presionado por la opinión pública), ya que esos tópicos se consideraban *socialmente deseables* y estaban en la agenda política.

El autor principal del proyecto en algún momento *alternó sus roles*, debido básicamente a su reputación científica, avalada por una buena cantidad de publicaciones en la materia. Como en el proyecto anterior, los resultados consistieron en planteamientos generales. Los hallazgos se difundieron por medio de revistas especializadas,

talleres, seminarios, medios de comunicación, e incluso en las aldeas en donde se había desarrollado la investigación.

Aunque se entregaron los resultados a algunas agencias gubernamentales, no se recibió respuesta de ningún tipo. Los mismos autores manifiestan no saber qué pasó con este trabajo, ya que en las agencias de gobierno no existen normas claras para citar o archivar los materiales de investigación. En ese sentido, en la repercusión más importante del proyecto fue la *alternancia* de uno de los investigadores.

En el tercer proyecto, sobre las funciones familiares en los hogares gitanos, fue formulado y financiado desde las agencias de gobierno, y su propósito era respaldar con investigación sus iniciativas y políticas. El equipo investigador (Ministerio: Instituto de Investigación, Asuntos Sociales y Familia) fue seleccionado por su experiencia de trabajo en la temática, además de su cercanía con el principal patrocinador (Ministerio de Trabajo, Asuntos Sociales y Familia). Los autores plantean que los financiadores del proyecto se mantuvieron informados del desarrollo de la investigación, e incluso consultaban periódicamente a los investigadores responsables.

La difusión de los resultados se hizo al interior de las instancias gubernamentales, e incluso pudieron participar los tomadores de decisiones en algunas de las estrategias empleadas. Después se dieron a conocer entre la comunidad académica, por medio de revistas especializadas. El resultado más importante fue que la educación y el contacto con la población no gitana favorecía la integración de los gitanos. Además, el trabajo describía las funciones de las familias y caracterizaba algunas de las estrategias de los gitanos desempleados.

Los tomadores de decisiones consideraron que aunque los resultados no eran nuevos ni sorprendentes, ofrecían una base sólida para emprender los nuevos programas y hacer que el cambio político fuera menos áspero. Aun así, esperaban recomendaciones concretas que pudieran implementarse a corto plazo.

Por su parte, el responsable de la investigación consideró que los políticos no tomaron en serio los resultados, ya que los investigadores fueron marginados a la hora de adoptar iniciativas u

otras medidas concretas, aunque fueron invitados a formular y revisar los documentos normativos.

El cuarto proyecto se basó en el perfil y la situación de los solicitantes de asilo y migrantes potenciales de la República Eslovaca a los países de la Unión Europea. La investigación se realizó dentro del Programa para el Regreso y Ayuda a los Solicitantes de Asilo de la República Checa, Rumania y Eslovaquia, que vivían en Bélgica, Finlandia y los Países Bajos, que financiaba la Unión Europea y los gobiernos de Bélgica, los Países Bajos y Finlandia. Este trabajo pertenece a la tradición emprendida por la Organización Internacional para las Migraciones de Bratislava, la cual pretende contribuir y profundizar en el conocimiento de los problemas relacionados con la migración y el regreso de los migrantes a sus países de origen.

El objetivo del trabajo fue la falta de información sobre la temática, por lo que la investigación se concibió como instrumento para localizar y conocer los problemas de los gitanos que habían regresado, así como la elaboración de folletos y boletines de información para éstos.

El proyecto consistió en la realización de entrevistas con una muestra no representativa de solicitantes de asilo, utilizando la estrategia de la *bola de nieve*, además de la revisión de documentos y de la participación del equipo en las reuniones institucionales sobre la cuestión gitana. Como en otros casos, los investigadores y los financiadores colaboraron a lo largo del estudio. El trabajo concluyó haciendo recomendaciones y medidas prácticas, y señalando las conclusiones necesarias para el éxito de esas medidas.

La difusión de los resultados fue en *cascada*. En ese sentido, sirvió de base para diversos informes sobre el programa, sesiones de formación para servidores públicos y activistas locales, seminarios de trabajo, clubes de debate y una mesa redonda sobre la investigación. En las reuniones participaron periodistas, migrantes, funcionarios, maestros, representantes municipales, policías y funcionarios de aduanas, activistas sociales.

Algunos académicos, periodistas y funcionarios, pusieron en entredicho los métodos cualitativos utilizados, así como el uso de muestras no representativas, no obstante, los usuarios

del trabajo lo consideraban un éxito, al grado de que su financiamiento aumentó.

Klobucký y Strapcová enfatizan la diferencia entre la investigación realizada por las ONG u organizaciones internacionales (proyecto 4), cuyos resultados fueron *más utilizados*, y los proyectos con menos éxito que fueron impulsados por académicos (proyectos 1 y 2) u organismos gubernamentales (proyecto 3). Según su trabajo, el factor que dificulta más la utilización de la investigación es el contexto político (proyectos 1, 2 y 3), cambios poselectorales y etapas de transición, incluso cuando la investigación es reconocida como la base para las reformas, y, la falta de flexibilidad y la excesiva burocracia.

Otro elemento que complica la utilización es la naturaleza de los resultados: conclusiones generales (proyectos 1 y 3), propósitos y hallazgos centrados en el conocimiento (proyecto 2); asimismo, obstaculizan la utilización y la difusión *inadecuada*, falta de tiempo y la desconfianza en los métodos cualitativos.

Por otra parte, un factor que propicia la utilización es la difusión eficaz (proyectos 1, 2 y 4), que depende de los investigadores y de quienes financian la investigación; otro elemento estriba en que los estudios sean independientes de los gobiernos, ya que a menudo se impide el acceso público a los resultados.

Finalmente, otros factores positivos fueron la calidad, el avance y el carácter innovador de la investigación (proyectos 1 y 2); sin embargo, la calidad es más una garantía de atención que de utilización política directa; otro factor lo representa la buena relación entre investigadores, usuarios y promotores de la investigación (proyectos 3 y 4); otras causas son: la situación crítica de los temas (en cuanto a presión pública, importancia política, etc.), el prestigio internacional de quienes promueven la investigación, así como la participación de organizaciones no gubernamentales.

En otro trabajo, Iredale *et al.* (2004) estudiaron la forma en que la investigación habría influido sobre la política migratoria, considerando tres de las 17 redes que integran la *Asia Pacific Migration Research Network* (APMRN). El trabajo se centró en tres países: Australia (inmigración-establecimiento), Filipinas (emigración de

mano de obra) y Tailandia (inmigración-emigración). Según los autores, en los tres países es muy fácil observar el efecto de la investigación cuando se han comisionado estudios y se ha actuado en función de sus resultados.

Estos autores utilizaron un cuestionario para tomadores de decisiones, activistas sociales e investigadores. Se consideraron el contexto político y la receptividad de los tres gobiernos hacia la investigación sobre migración, el funcionamiento de las redes, el papel de la APMRN como asesor y responsable de la formulación de políticas, y la repercusión del nivel de participación de este organismo para las políticas instituidas.

En Australia, los autores identificaron una larga tradición de investigación sobre el tema (llegadas permanentes, temporales y la emigración); aun así, los investigadores entrevistados denunciaron la falta de interés en su trabajo, como lo muestra el hecho de que la realizan con recursos propios o de las universidades; asimismo, los organismos gubernamentales pocas veces comisionan y financian investigación.

En lo que respecta a los nexos entre investigadores, ONG y tomadores de decisiones, los autores pudieron apreciar que aún son muy débiles, ya que en ese país la investigación se limita a aportar soluciones a los problemas a corto plazo, aunque reconocen que su participación en lo que es preciso saber al formular, implementar y evaluar políticas migratorias. Los nexos devienen en un proceso político que tiende a consolidar el *status quo* en lugar de abrir nuevas posibilidades y alternativas para las políticas a largo plazo. Lo más destacado es la importancia creciente de los nexos con las repercusiones indirectas, ya que los nexos directos actúan muchas veces fuera del contexto del debate social.

Filipinas contaba con mucha investigación (745 trabajos entre 1975 y 1997). Los autores señalan que cuatro características habrían incidido en los estudios sobre la migración: deseo de explicar el fenómeno, novedades teóricas sobre el tema, interés de la política y disponibilidad de fondos y recursos. El trabajo se desarrolló mediante entrevistas, aunque no lograron entrevistar a los funcionarios, ya que siempre reprogramaban su cita y al final decidieron no participar.

Un aspecto relevante lo representa el hecho de que tanto ONG como investigadores buscan financiamiento externo, y que lo que les interesa a algunas organizaciones no es encargar o hacer investigación que influya en las políticas, sino más bien que culmine en actividades, programas y servicios para los migrantes.

Además, encontraron que en Filipinas la investigación se utiliza muy poco en las políticas, y suele servir para legitimar decisiones predeterminadas, adoptadas para beneficiar a ciertos grupos. Los investigadores lo atribuyen a la complejidad de factores que intervienen en el proceso político. Ante esto, las ONG han hecho presión para que la investigación sea considerada.

Como en otros contextos, no hay contactos institucionales entre investigadores, organismos civiles y gobierno, por lo que prevalecen los efectos indirectos de la investigación en la política. Cuando sí hay repercusiones del conocimiento en las iniciativas, tienen más que ver con los procesos ulteriores que con la etapa de formulación de políticas.

La función de la investigación, por tanto, es de crítica a las iniciativas. Un aspecto sobresaliente estriba en que los investigadores se encuentran al margen y son las organizaciones civiles e internacionales las que influyen más en la toma de decisiones; en ese sentido, los grupos de presión son más importantes que las comunidades científicas.

En lo concerniente a Tailandia, Iredale *et al.* determinaron que la investigación sobre migración es relativamente nueva y que los temas estudiados son diversos; la mayor parte de los trabajos los han hecho investigadores que trabajan individualmente; las fuentes de financiamiento son el gobierno y algunas organizaciones internacionales. Igual que en los otros casos, los organismos gubernamentales realizan o comisionan poca investigación, por lo que las ONG se han ido involucrando en estas actividades.

El trabajo se realizó por medio de entrevistas y, al igual que en Filipinas, la mayoría de los funcionarios no participaron. Los que sí fueron entrevistados señalaron que consultan y han hecho uso de la investigación en la formulación de políticas. Por su parte, los investigadores entrevistados mencionaron que en algunos

temas los políticos no han aceptado sus recomendaciones, y que las ONG consideran que el gobierno ha puesto poco interés a la investigación.

Aunque todos contemplan que la investigación ha ido ganando relevancia en la formulación de iniciativas, la cultura política es lo que ha dificultado el uso del conocimiento. Por esa razón, la investigación sólo influye cuando ha sido comisionada por organismos gubernamentales, aunque quizá no se publiquen los resultados, sobre todo si no son del agrado de los funcionarios.

Tanto investigadores como ONG presentan sus resultados a las agencias gubernamentales, aunque es muy raro que reciban alguna respuesta. Asimismo, cuando la investigación no ha sido comisionada, no existen nexos sistemáticos entre investigadores y tomadores de decisiones, y los primeros ignoran si serán tomados en cuenta y si sus resultados de alguna forma influirán en la política migratoria.

Según los autores, faltan mecanismos interactivos como talleres y seminarios donde participen los grupos implicados. Esta situación también limita las labores de asesoramiento científico, además de la visión negativa que prevalece sobre la investigación, ya que a menudo los funcionarios cuestionan su validez y utilidad.

Como en los demás casos, los nexos más recurrentes son los informales, debido a la escasa coordinación entre organismos e investigación. Incluso los autores arguyen que los políticos comisionan y acuden a la investigación que ayude a mantenerlos en el poder.

Las conclusiones principales de Iredale *et al.* son, que el mecanismo más importante para la utilización del conocimiento es la comisión de investigación y que la influencia del conocimiento en la política siempre se da por medios indirectos. De igual modo, los autores recomiendan que los investigadores reconozcan que sus resultados no llegarán a los tomadores de decisiones si se empeñan en difundirlos únicamente por los medios habituales; asimismo, sugieren que deben orientar su investigación hacia los temas relevantes de la agenda.

En otro trabajo, Carden (2004) reporta un ejercicio realizado en el *International Development Research Center* (IDRC), mediante el cual pretendían evaluar en qué medida un proyecto resulta de

ayuda en la toma de decisiones, así como valorar esa contribución. En ese sentido, el IDRC evaluó la influencia en las políticas de las investigaciones que ha apoyado. Es importante mencionar que este centro busca que la investigación que promueve tenga el propósito de influir en los usuarios potenciales. El método utilizado combinó la entrevista con la revisión bibliográfica de casos. Los ejes de análisis fueron la *atribución* (de quién depende el impacto), la *repercusión* (tipo de influencia) y el *tiempo*.

Como el IDRC evalúa los proyectos desde el punto de vista de su utilización (Patton, 1997 citado en Carden, 2004), las características de los proyectos apoyados son: quién y cómo se van a utilizar los resultados, cuáles son las necesidades de los usuarios durante la concepción del proyecto y en su desarrollo, cuál es la perspectiva de los investigadores respecto a incidir en los problemas investigados.

Según el autor, los proyectos impulsados por el IDRC han servido para que los funcionarios sean más conscientes de las opciones políticas que tienen ante sí, ya que les han ofrecido alternativas. Además, augura que la investigación del IDRC a la larga incidirá en las políticas, ya que hasta ahora la repercusión parece ser fortuita (Adamo, 2002 citado en Carden, 2004).

De acuerdo con los resultados, la influencia de la investigación en la política se encuentra determinada por los factores siguientes: difusión de los resultados (a menudo es efectivo hacerlo directamente con los usuarios y mediante un formato adecuado); interacción entre investigadores y funcionarios durante el origen y/o el proceso de investigación; vínculos duraderos que trasciendan un proyecto de investigación preciso; difusión generalizada y debate público al respecto; fortalecimiento de la capacidad de las organizaciones para analizar las políticas; y, dentro de una generación de investigadores, formación de personas clave para que en el futuro introduzcan o promuevan cambios en las políticas.

Una de las dificultades del proyecto fue cómo concebir, supervisar y evaluar la influencia de la investigación en las políticas. Incluso el autor señala que últimamente se ha usado el término *influencia engañosa*, para referirse al empleo deficiente de la investigación, por ejemplo en la evaluación con el uso de indicadores

inadecuados y en el clientelismo político cuando la investigación se usa para legitimar políticas.

Además, siguiendo a Krastev (2000 citado en Carden, 2004), el autor apunta que tal *influencia* no se debe necesariamente a la solidez de la investigación independiente, sino a la debilidad de otros interlocutores, la deficiente capacidad programática y/o la cercanía ideológica entre un determinado grupo (*think tank*) y el gobierno.

Ante tales circunstancias, el IDRC busca que sus investigaciones configuren las políticas. Por esa razón, los investigadores tienen que identificarse con el proyecto en general del centro, plantearse estudios a largo plazo (más de 10 años) y que no se trate de trabajos unitarios.

Por último, Carden menciona que con este ejercicio, los investigadores pudieron reflexionar acerca de la influencia en las políticas. Aun así, señala que muchos investigadores rechazan el carácter no oficial de tal influencia, ya que contamina el proceso de investigación; además, supone que los investigadores que logran hacerlo son *empresarios de investigación*, un tipo de investigador poco riguroso, capaz de comprometer la investigación en aras de la influencia en las políticas.

En lo concerniente a Latinoamérica, en un estudio realizado en Honduras, Moncada *et al.* (2003) observaron los vínculos entre la investigación educativa y la formulación de políticas públicas en pos de la calidad de la educación básica de aquel país; la forma como se corroboró tal relación, fue a partir de la identificación de referencias en los planes de gobierno y otros documentos estratégicos, así como en la opinión de tomadores de decisiones y de *analistas simbólicos*.

En primera instancia, se elaboró un amplio inventario de las investigaciones realizadas en Honduras entre 1990 y 2002; los autores localizaron 345 trabajos asociados a las políticas de calidad de la educación básica y analizaron a profundidad 57 estudios; las políticas de interés eran la formación inicial y continua de los docentes, la capacitación docente, la descentralización educativa, la evaluación del aprendizaje y la extensión de la educación básica a nueve grados.

En segundo término, los autores analizaron las 57 investigaciones seleccionadas con los modelos teóricos de Carol Weiss, a fin de explicar la naturaleza de estos estudios y la manera en que sus propósitos y procedimientos estarían ligados al impacto de sus resultados; para esta fase del trabajo recurrieron a la consulta de expertos en las temáticas de los diferentes reportes de investigación identificados, ya que ellos fueron los que determinaron si tal investigación correspondía o no con el modelo teórico propuesto por Moncada *et al*.

Es interesante observar que la mayor parte de los 57 estudios podrían estar explicados por el *modelo político* propuesto por Carol Weiss, o bien, serían investigaciones del tipo *legitimante*; de acuerdo con ese modelo, estos estudios pretendían justificar iniciativas o programas públicos.

También llama la atención que en el último lugar en cuanto al impacto del conocimiento están las investigaciones que fueron difundidas sólo en ambientes académicos, después de aquellos trabajos cuyos resultados se entregaron directamente a los tomadores de decisiones y de los que fueron propagados hacia la población en general; asimismo, los trabajos que se identificaron en los documentos estratégicos y los planes de gobierno se referían a estadísticas y a estudios comparativos de carácter internacional y que fueron financiados por organismos multinacionales (UNESCO, UNICEF, BM, USAID, BID), aunque también registraron algunos estudios desarrollados en ese país.

Estos planteamientos sobre la relevancia de la difusión e intermediación como elementos centrales para el impacto de la investigación educativa, ya se habían mostrado en otros apartados. De la misma forma, en algunos de los estudios reportados ya se había constatado la utilización de argumentos y conclusiones de la investigación en documentos estratégicos.

Igualmente, hay un par de planteamientos que es vital enfatizar, debido a que coinciden con algunas propuestas teóricas sobre el fenómeno; tales argumentos son la predilección de los usuarios potenciales por la investigación *cuantitativa* y los resultados estadísticos, así como el importante rol que juega la naturaleza temática como factor determinante del conocimiento que puede ser utilizado.

En ese sentido, siguiendo a Muñoz (2004), en América Latina la *relación* entre investigación y política se ha concretado mediante la constitución de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación, así como temas sobre las alternativas para abatir la deserción y fomentar la equidad en el sector educativo; estos insumos habrían contribuido a la construcción de las principales reformas educativas en los últimos años.

En tales casos habría evidencias de la indirecta *relación* entre los sectores de producción y de usuarios potenciales del conocimiento, ya que una muestra palpable a nivel continental la representarían específicamente las políticas asociadas a la calidad y evaluación de los sistemas educativos, de acuerdo con Latapí (2001, 2005) y Muñoz (*op. cit.*).

El debate respecto a si ciertos tipos de investigación y conocimiento tengan mayores posibilidades de repercutir o incidir en los procesos sociales y en las políticas educativas, presenta posiciones encontradas; por un lado, la predilección de los tomadores de decisiones por los análisis numéricos ha sido respaldada empíricamente por varios estudios; y, por otro, hay hallazgos que demuestran que el conocimiento *conceptual* o *teórico* es el que mejor incide en el debate público y en la configuración de la agenda política sobre ciertos temas.

Por ejemplo, en México, con el objeto de mostrar que la investigación cualitativa representa una fuente importante para informar a la política educativa, E. Weiss (2005) comparó dos tipos de acercamientos a la implementación de un programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, Programa para Abatir el Rezago Educativo, PARE); el propósito de ese programa era mejorar la retención de estudiantes y la calidad de su logro educativo en las escuelas primarias de comunidades rurales; la iniciativa se constituía por diferentes estrategias: mantenimiento a las escuelas, inclusión de materiales de aprendizaje, paga adicional a profesores, cursos de aprendizaje para los profesores y mejora del sistema de la administración y de información.

El primero de los estudios considerados por el autor fue un trabajo de carácter longitudinal, que buscaba constatar la manera en que los objetivos del programa se habrían cumplido (Muñoz y

Ahuja, 2000 citado en E. Weiss, 2005); el segundo se refiere a un estudio de carácter etnográfico, que se centró en la descripción de las prácticas escolares y en la identificación de los aspectos que dificultaban o facilitaban los componentes del programa.

Aunque se trata de dos estrategias distintas, el autor afirma que la información obtenida a través del acercamiento etnográfico, es igual o más relevante que los resultados que se logran a partir de aproximaciones *cuantitativas*, ya que los resultados de esa investigación habrían incidido en prácticas y componentes específicos del programa compensatorio, como se observa en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP 2001: 110, 116, 133), ya sea como problemas identificados o como líneas de acción para la política educativa.

Como se mostraba en otros trabajos, este tipo de recomendaciones generales de la investigación hacia la política, representan algunas de las muestras más evidentes del impacto del conocimiento científico en la toma de decisiones.

En ese mismo sentido, algunas de las aportaciones de los miembros del COMIE pueden considerarse como casos ilustrativos de la *relación* entre investigación y política, específicamente cuando en los congresos nacionales se organizaron *diálogos informados*, en los que tomadores de decisiones e investigadores han discutido temas de la agenda educativa, como ocurrió en el V Congreso con el tema del financiamiento (Flores, 2004; COMIE, 2003).

Además, el COMIE (*op. cit.)* reporta que los investigadores han participado en la redacción de los programas nacionales de educación, al inicio de diferentes gobiernos. De igual modo, algunos estudios sobre la diversidad de académicos e instituciones de la educación superior se habrían tomado en cuenta en los programas correspondientes. El organismo también sugiere que la investigación sobre diversos temas (gobernabilidad, prácticas académicas frente a la evaluación, cambio institucional) ha contribuido a la matización de las políticas.

Asimismo, el COMIE señala que el *impacto* del conocimiento en la política educativa ha sido notable, a pesar del escaso apoyo a la investigación científica en la realidad política y social del país; en ese documento también se apunta la existencia de sólo un estudio

sobre el tema de la utilización del conocimiento, aunque Maggi (2003) identifica tres, la citada por el COMIE (Maya, 1999) y un par más entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo anterior.

Por su parte, Muñoz (2004) indica que pueden rastrearse estudios de esta naturaleza desde la misma génesis de la investigación educativa en México; por ejemplo, este autor expone que el programa Primaria para todos los niños en la década de los setenta, se cristalizó a partir de un estudio desarrollado por el Centro de Estudios Educativos (CEE), principalmente porque en ese entonces no existía información que sustentara tal propuesta; el *impacto* del estudio desarrollado por el CEE fue tal, que en siete años el programa logró beneficiar a casi un millón de niños; siguiendo a Muñoz, en el país éste habría sido el estudio pionero sobre la utilización de la investigación en la política.

En México el tema se ha documentado por lo menos en algunos ejercicios con referente empírico y en varios artículos de divulgación, análisis y reflexiones; diez, de acuerdo con Maggi (2003), quien realizó un análisis de lo producido sobre la investigación educativa en México y América Latina durante el periodo comprendido entre 1977 y 2001, a partir de diversas fuentes de datos. El trabajo reporta 32 documentos (5 investigaciones) que refieren los principales planteamientos sobre el tema y cuya conclusión es que el impacto del conocimiento en la transformación y desarrollo de los sistemas educativos es limitado.

El autor supone que hay condicionantes del impacto de la investigación educativa, entre las que se identifican la escasa difusión del conocimiento y la poca preocupación de los investigadores respecto al uso potencial de su trabajo. Como puede evidenciarse, este planteamiento respecto a la forma en que los investigadores conciben su trabajo y las nociones que tienen de la utilización de sus resultados, coinciden con algunos de los estudios antes reseñados.

También en México, Maya (1999) realizó una investigación que consistió en el análisis documental del conocimiento producido, complementado con la entrevista de algunos informantes cualificados respecto a la incorporación del conocimiento en la formulación de políticas nacionales sobre el currículo de la edu-

cación primaria y secundaria, así como los enfoques, contenidos y propuestas para la formación docente; este ejercicio fue promovido por el Buró Educativo Internacional de la UNESCO, con la finalidad de impulsar el vínculo entre investigación y política.

La autora identificó que algunos documentos de política nacional incorporan resultados de la investigación educativa, como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; además, encontró una influencia significativa de la investigación en el currículo de la educación básica.

Maya concluye que el vínculo entre investigación educativa y toma de decisiones no es tan sólido como algunos de sus entrevistados lo sugieren y, de acuerdo con Rueda (1997) y Coraggio (1994), plantea que este distanciamiento estriba en los propósitos y en la naturaleza de las actividades de cada grupo.

Hasta aquí, de acuerdo con los estudios presentados en el rubro de *modificación del discurso, prácticas e iniciativas*, los hallazgos principales son: la reiteración de que las *racionalidades* de los investigadores y de las comunidades a las que pertenecen estarían asociadas al impacto del conocimiento; el énfasis que se le da al consenso en la construcción de problemas de investigación entre productores y usuarios potenciales, y cómo se asocia esta afinidad a la aplicación de los resultados de la investigación; la experticia y reputación de los investigadores; la reiteración respecto a la precariedad del vínculo entre investigación y política, atribuible al desconocimiento mutuo y a la naturaleza de las actividades de cada sector; la relevancia del tipo de difusión del conocimiento; las escasas pero importantes evidencias de la sutil influencia de la investigación en algunas iniciativas públicas; el uso político de los resultados de la investigación, legitimando iniciativas; también resulta interesante que algunos trabajos hayan documentado pruebas del uso de la investigación educativa en documentos oficiales.

Además, siguiendo los rubros en que se dividió la presentación de la investigación sobre el tema de la *utilización* del conocimiento, pueden sintetizarse los siguientes planteamientos a manera de conclusiones principales, aunque es preciso reiterar la relevancia que tienen para el impacto de la investigación la

naturaleza del régimen político, del contexto, del tema en cuestión y del área de conocimiento de que se trate; por esas circunstancias las conclusiones propuestas no son generalizables.

En lo que se refiere a la *capacidad de investigación*, se mostró cómo ésta representa uno de los elementos principales para la *utilización del conocimiento*; en ese apartado también se observó cómo ésta ha sido uno de los tópicos de interés de varios estudios, ya sea porque exploran la sistematización del conocimiento sobre determinado tema público y así valoran su *disponibilidad* para los diferentes grupos de usuarios, o porque este tema ha generado otro tipo de trabajos como la indagación de la constitución de redes y el desarrollo de líneas y tradiciones de investigación.

Por su parte, en la *capacidad de los usuarios* los principales hallazgos muestran cómo se han implementado mecanismos para favorecer el uso de la investigación en diversas prácticas sociales, así como la forma en que tomadores de decisiones y docentes acceden, seleccionan y manejan el conocimiento; en ese sentido, resultan relevantes aspectos como las estrategias que algunos grupos de usuarios utilizan para acceder al conocimiento (construcción de redes, contacto personal con investigadores, acceso a sitios en internet, entre otros); en este rubro también es importante considerar algunas de las características de los usuarios como el grado de receptividad, la experiencia en el tema en cuestión, la opinión sobre la investigación, entre otras.

Tocante al rubro de las *repercusión de la investigación en la política*, tienen relevancia los estudios que muestran la relación entre las *racionalidades* de los investigadores y el uso potencial del conocimiento; asimismo, es interesante observar que uno de los rasgos más sobresalientes de la *relación* estriba en la *alternancia* o *expansión de roles* de investigadores, como consecuencia de su experticia.

Otros hallazgos sobresalientes estriban en la relevancia de los intereses y necesidades mediante los que se genera la investigación (académicos, políticos); los estudios por encargo y el financiamiento como cuestiones relacionadas con el potencial uso de los resultados; las tradiciones de investigación aplicada y sus altas

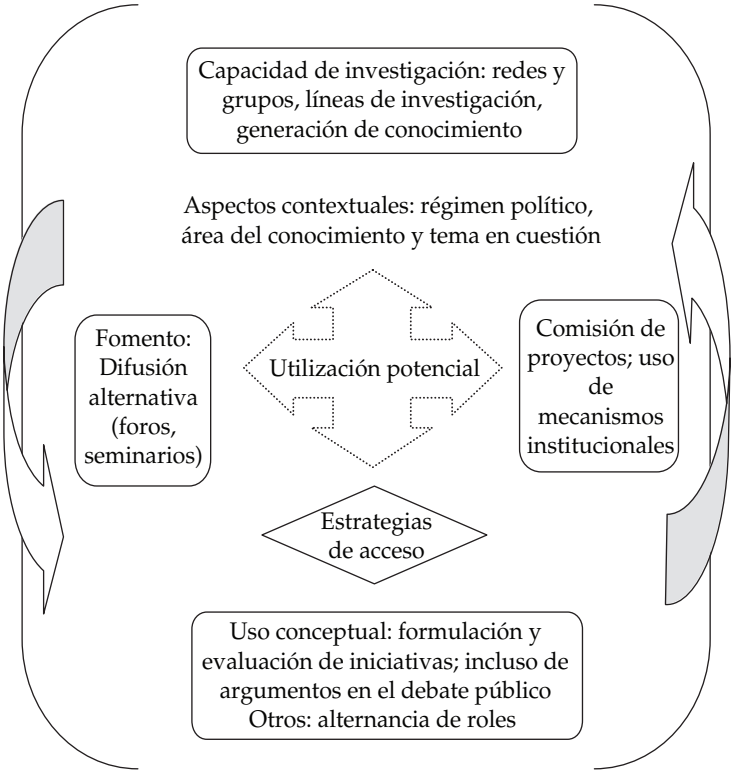
posibilidades de impacto, a diferencia de lo que ocurre con la investigación básica.

Asimismo, una buena parte de las investigaciones sobre el tema muestra que el impacto más frecuente del conocimiento en procesos como la toma de decisiones y la formulación de políticas, consiste en *iluminar* los problemas de la agenda pública (inclusión de argumentos en el debate, reorientación de las disputas, cambios en el discurso); de igual modo, en algunos trabajos es posible observar que el conocimiento científico se ha *utilizado* para reformular iniciativas, evaluar y modificar prácticas, entre otras repercusiones.

Es preciso manifestar que una buena parte de las referencias aludidas enfatizan la cautela con la cual se debería considerar la factibilidad de utilización de los resultados de la investigación, a la vez que reconocen que ha habido algunas disonancias en el uso del conocimiento (formulación de iniciativas a partir de investigaciones poco fiables, uso de la investigación para justificar decisiones previamente tomadas, entre otras).

Por último, otros aspectos a destacar en este recuento de hallazgos es la naturaleza compleja del fenómeno, ya que algunos de los trabajos indican que el uso del conocimiento no es atribuible a uno solo de los elementos asociados al mismo; de igual manera vale la pena enfatizar la importancia que algunas fuentes le dan a la dificultad que representa para la vinculación entre productores y usuarios, la emergencia de temas relativamente nuevos en la discusión pública; también es relevante el hallazgo acerca de que a veces la formulación de políticas se guía más por las tradiciones y la ideología de determinados grupos, que por la relevancia del conocimiento acumulado sobre un tema preciso.

En el cuadro siguiente se hace una representación global de los principales hallazgos y conclusiones presentados.


Capacidad de investigación: redes y grupos, líneas de investigación, generación de conocimiento
Aspectos contextuales: régimen político, área del conocimiento y tema en cuestión
Fomento: Difusión alternativa (foros, seminarios)
Utilización potencial
Comisión de proyectos; uso de mecanismos institucionales
Estrategias de acceso
Uso conceptual: formulación y evaluación de iniciativas; incluso de argumentos en el debate público
Otros: alternancia de roles

IV
Proposiciones teóricas respecto a la relación entre investigación y política

El debate teórico sobre las relaciones entre el conocimiento producido por los investigadores de la educación y los agentes de formulación política no es nuevo, en México se publicaron varios trabajos desde los años setenta (Latapí, 2005) y el interés por el tema se ha renovado en la actualidad (Maggi, 2003). Igual ha ocurrido en otros países, en donde se han desarrollado varias investigaciones, algunas incluso al auspicio de organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y las ONG.

De manera general, hay diferentes tipos de referencias en la documentación del tema: las que promueven y exaltan la relevancia y pertinencia del vínculo (documentos estratégicos), las que ensayan las peculiaridades de la *relación* entre los sectores, y las que soportan cualquiera de esos dos argumentos a partir de una investigación con referente empírico. La idea coincidente entre estas referencias estriba en el reconocimiento de la precariedad de la *relación entre productores y usuarios potenciales del conocimiento*.

Tal precariedad se ha explicado a partir de cuestiones atribuibles a uno u otro sector, o a ambos. Por tanto, este apartado alude a las explicaciones que la teoría social y la investigación sobre el tema han generado al respecto, específicamente desde la sociología del conocimiento, la sociología política y las ciencias políticas. La naturaleza de estos planteamientos es tentativa.

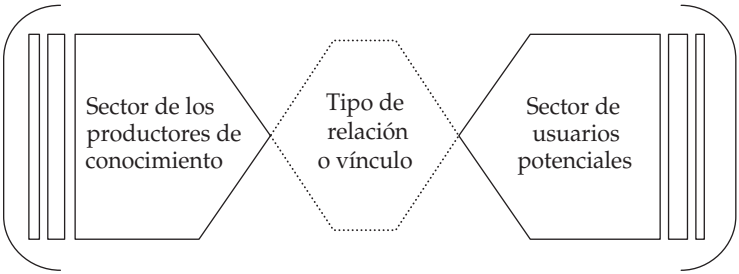
Esta es la manera en que se presenta la información: primero se expone un modelo que corresponda con las características del objeto de estudio, para después explorar los argumentos que explican la *relación entre investigación y política*.

Un modelo para enmarcar el objeto

Para abordar teóricamente el fenómeno de la *relación* entre el conocimiento científico y sus usuarios potenciales, en este trabajo se propone un modelo de referencia que, además de incluir los sectores implicados, comprende algunas premisas respecto a la noción de utilización de la investigación y la descripción de los factores o elementos que la favorecen u obstruyen.

La bibliografía sobre el tema reconoce tres sectores involucrados en la *relación* entre investigación y política, o bien, en el fenómeno de la utilización del conocimiento científico en los procesos sociales; tales sectores son: *los productores del conocimiento* (investigadores o comunidad científica), *los usuarios potenciales* (tomadores de decisiones, profesores, estudiantes, directivos, padres de familia, entre otros actores involucrados en los procesos educativos) y el *tipo de relación o vínculo* que se establece entre ambos (Latapí, 2005; Estébanez, 2004; Levin, 2004; Swope 2002, 2004; Gornitzka, 2003; Figgis *et al.*, 2000; Hoolbrok *et al.*, 2000).

Por consiguiente, partiendo de tales sectores, el modelo propuesto corresponde con las peculiaridades del fenómeno; en ese sentido, el tercer sector, o bien, *el tipo de relación o vínculo*, no se asume como una instancia apartada de los otros, sino más bien como parte de ellos para vincularlos o desasociarlos.



El sector de los productores de conocimiento está constituido por los investigadores y el tipo de investigación realizada, ya sea individualmente o en grupos y redes; también aquí se involucran las características de las universidades y centros de investigación

en donde se encuentran tales sujetos (Carden, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004), e incluso otro tipo de organizaciones como asociaciones gubernamentales y civiles. Algunas de las pautas para el estudio de este sector son los problemas de estudio o la agenda de investigación, los medios de difusión del conocimiento, así como líneas y tradiciones de investigación; también se analiza el sistema de ciencia, tecnología e innovación en un contexto específico, a fin de valorar la producción científica acumulada sobre ciertos temas, así como su utilidad potencial (Estébanez, 2004).

Asimismo, en este sector se implican también cuestiones como la reputación y experticia de los sujetos y de las instituciones a las que se encuentran adscritos, el alcance de los trabajos desarrollados (Mbock *et al.*, 2004) y la naturaleza del conocimiento producido (Klobucký y Strapcová, 2004).

Por su parte, el sector de los usuarios potenciales se integra por funcionarios y tomadores de decisiones, así como maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales interesados en la investigación. Entre los aspectos observables se encuentran las estrategias de acceso, selección y utilización del conocimiento (Estébanez, 2004; Gornitzka, 2003; Willinsky, 2003; Tydén, 1999), su participación en la selección de la agenda de investigación y la comisión de proyectos específicos (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004; Gornitzka, 2003).

Conforme a su interés por los resultados, los usuarios potenciales pueden dividirse en tres grupos: *usuarios interesados en datos nuevos* (investigadores y comunidad pedagógica que participa en talleres y seminarios), *usuarios indiferentes al debate de los especialistas* (círculos políticos que citan los resultados de la investigación en algunos informes, e incluso aceptan la participación de los especialistas en su revisión y elaboración, así como en calidad de asesores de funcionarios) y *usuarios que ignoran los resultados científicos* porque a menudo contradicen sus opiniones (grupos que se organizan en términos *etnocéntricos* de *nosotros* y *ellos*) (Klobucký y Strapcová, 2004).

Los tomadores de decisiones suelen acercarse a la investigación a través de la comisión de estudios, así como mediante la participación en mesas redondas y seminarios con los investigadores

(Uherek, 2004) y, en menor medida, por medio de informes especializados y medios habituales de la difusión del conocimiento como libros y revistas (Tydén, 1999); la modalidad más eficaz para los tomadores de decisiones ha sido la respuesta verbal directa e inmediata a una solicitud de información precisa (Uherek, 2004).

En lo que corresponde a la *relación* o vínculo entre los sectores, éste se encuentra constituido por todo tipo de interacción, difusión de la investigación, vinculación y transferencia del conocimiento, que implica incluso la circulación de la investigación por canales como los medios masivos y el sistema educativo (Estébanez, 2004); además, en este rubro también se involucran los consensos acerca de problemas y programas de investigación y la alternancia y expansión de roles (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Maldonado, 2005; Estébanez, 2004; Daoshun y Tuan, 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004), así como casos precisos de repercusión y utilización del conocimiento (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Ubaidullaieva, 2004).

Algunas premisas sobre la utilización del conocimiento

Como parte del modelo desde donde se concibe el objeto de estudio, es importante establecer algunas premisas con relación al término utilización del conocimiento ya que, como se apuntó, el uso de la investigación en las ciencias sociales difiere de la utilización del conocimiento derivado de otro tipo de disciplinas.

En la investigación social, y en la investigación educativa en particular, no pueden plantearse extremos entre el uso y no uso del conocimiento, principalmente porque los resultados de la investigación van gradualmente infiltrándose en el debate público, a la vez que van induciendo a algunos sectores sociales a considerarlos en algunas de sus prácticas (Carden, 2004).

En ese sentido, la utilización como relación unidireccional entre el investigador y la política queda un poco de lado, dejando en primer término la idea de interacción entre los resultados de las investigaciones para la determinación de los problemas y la formulación de políticas (Auriat, 1999 citado en Daoshun y Tuan, 2004).

Por tanto, en este trabajo sobre la *relación* entre investigación y política la noción de utilización del conocimiento se asume con-

siderando las posibilidades expuestas a continuación: mejora de las capacidades (aptitud de los investigadores para ocuparse de cuestiones ligadas a las políticas); apertura de nuevos horizontes políticos o planteamiento de nuevas cuestiones sobre problemas públicos (comprensión y conciencia de los múltiples factores e intereses que entran en juego en el proceso de formulación de políticas); propuesta, adaptación y ejecución de iniciativas y programas específicos; evaluación de alternativas (reforma o cambio real en las políticas (Carden, 2004; Weiss y Bucavalas, 1980 citado en Daoshun y Tuan, 2004).

Esta repercusión o impacto de la investigación se concibe también como *influencia de la investigación en la política*, y se asume que tiende a ser bidireccional; sus efectos más representativos son la planificación de nuevos temas de investigación, relacionados con la comunidad científica, y modificación del discurso público y de iniciativas, en el ámbito político (Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004).

Con base en lo planteado, y partiendo del modelo propuesto, tales son las premisas que hay que considerar para discutir la utilización del conocimiento en la *relación* entre investigación y política; de igual modo, enseguida se exponen los elementos que favorecen o dificultan tal asociación.

Factores o elementos implicados en la utilización del conocimiento

Es importante mencionar que los factores o elementos implicados en la utilización del conocimiento deben adaptarse a circunstancias concretas, por lo que la ponderación e importancia de cada uno puede variar de acuerdo con la situación de que se trate. Por esa razón no es posible establecer una lista de factores ni de condiciones para la eficaz utilización del conocimiento.

En general, los factores o elementos se pueden agrupar en cuatro diferentes rubros: las *características de la investigación y de los investigadores* que la llevan a cabo, las *características de las formas de difusión o vinculación* entre los investigadores y la esfera política, las *características de los usuarios potenciales*, y las *características del contexto político* en que la investigación pretende incidir (*International Social Science Journal*, 2004).

En lo que se refiere a las *características de la investigación y de los investigadores*, los elementos principales son la naturaleza del tema y la calidad de la investigación. Los elementos implicados en la calidad de la investigación pueden ser, entre otros, el alcance del estudio, la fiabilidad de las fuentes, la solidez teórica y metodológica, pero sobre todo la experiencia y reputación del investigador, siguiendo a Daoshun y Tuan (2004).

Asimismo, los investigadores más experimentados y con mejor reputación reciben más atención que los novatos o inexpertos; igual ocurre con el prestigio de las instituciones, con los estudios cuantitativos respecto a los cualitativos y, de la misma forma, gozan de mejor prestigio los meta-análisis y las síntesis de estudios que los trabajos monográficos, relacionados con el estudio de Klobucký y Strapcová (2004).

Es importante señalar que se está hablando de investigación que resulta pertinente para los usuarios, por lo que trabajos con solidez teórico-metodológica, pero que se centran en el conocimiento y la profundización teórica, más que en hacer recomendaciones a las políticas, no resultan atractivos para grupos fuera del ámbito científico; en cambio, en lo que respecta a los elementos o factores implicados en las *características de las formas de difusión y vinculación del conocimiento*, la *relación* entre investigación y política se ve afectada conforme a si los resultados se difunden por medios académicos habituales como libros, ponencias en congresos y revistas especializadas, o si la difusión del conocimiento se realiza por medios no tradicionales o se dirige a un usuario preciso mediante otro tipo de medios, según Miralao (2004).

Del mismo modo, la difusión y comunicación del conocimiento tiende a ser o no eficiente de acuerdo con la controversia y alcance social logrado, ya sea por la implicación de otros canales como los medios de comunicación, los mismos centros de investigación, e incluso algunos *paladines* de la investigación que asuman la tarea de difundirla. En ese alcance social también intervienen las *redes temáticas* de activistas de diversas instituciones que, al mantenerse en contacto permanente, organizan eventos a través de los cuales van involucrando a grupos de usuarios potenciales (*International Social Science Journal*, 2004).

La creación de redes representa una estrategia política, que se basa en contactos personales no sólo con actores del ámbito académico, sino también con grupos que tienen influencia en la toma de decisiones; los investigadores que integran esas redes buscan establecer contactos con miembros de los comités de los congresos y funcionarios, con el propósito de convencerlos de la pertinencia del conocimiento científico para la formulación de políticas, como lo indican algunas referencias (Maldonado, 2005; *International Social Science Journal*, 2004).

Las *características de los usuarios potenciales* comprenden factores o elementos que intervienen o determinan la utilización del conocimiento. Entre éstos se percibe la actitud y receptividad de los usuarios a la investigación, así como su experiencia y conocimiento de los temas en cuestión.

A menudo la actitud y receptividad hacia el conocimiento científico se explica a partir de los antecedentes de formación de algunos usuarios potenciales; de igual modo, el conocimiento y experiencia de los usuarios puede afectar positiva o negativamente la relación con la investigación, ya que en ocasiones los usuarios la desestiman porque asumen que no les aporta mucho o, en el extremo opuesto, se acercan a la investigación precisamente por su conocimiento de los temas de la agenda.

La actitud y receptividad de los usuarios explica también las modalidades de asociación que se establecen, por ejemplo, cuando se comisionan o encargan proyectos; tal relación puede ser estrecha, durante todo el proceso de investigación, o bien, distante, sólo al inicio y al final del proyecto (Miralao, 2004). Incluso, estos rasgos de los usuarios también intervienen en el tipo de tratamiento que se le da a la información científica.

Por último, las *características del contexto político* implican la existencia de mecanismos institucionales que permiten a los usuarios aproximarse a la investigación (recursos, dependencias, canales), así como elementos atribuibles al momento político, el tipo de régimen y las formas de gobierno; en ese sentido, democracias, gobiernos en transición, crisis políticas, entre otras situaciones, afectan la atención que los usuarios puedan dar a la investigación sobre los problemas públicos, de acuerdo con

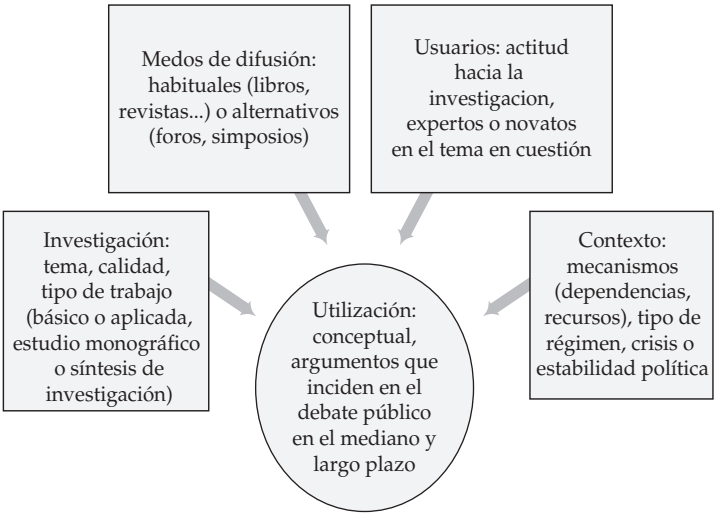
lo propuesto por Klobucký y Strapcová (2004) y Ubaidullaieva (2004).

Cambios profundos en el contexto político pueden favorecer u obstruir la innovación en algunos temas, con la participación de la investigación; de igual manera, entre estos factores se distingue la presión que ejerce la opinión pública sobre el gobierno en materia de políticas y temas de la agenda, principalmente con tópicos, iniciativas y programas *socialmente deseables*, como la educación, según Klobucký y Strapcová (2004).

Siguiendo a Mohamed (2005), otro aspecto que interviene es la novedad de los temas, ya que en ocasiones en la administración pública no existen soluciones prefabricadas y por esa razón se recurre al conocimiento científico generado sobre esos tópicos (Uherek, 2004).

De igual forma, hay más probabilidades de que se le preste atención a la investigación cuando los grupos en el poder se encuentran fragmentados o les falta legitimidad ante la opinión pública. Estas condiciones no garantizan en modo alguno que la más idónea ciencia social vaya a tener mayores incidencias, al contrario, es igualmente posible que en un ambiente muy politizado la investigación sea usada con fines partidistas (*International Social Science Journal*, 2004).

Hasta aquí se ha delineado un modelo que comprende los sectores involucrados en el fenómeno de la utilización del conocimiento, o la *relación* entre investigación y política, así como algunas premisas respecto al término *uso del conocimiento*; también se plantearon los elementos o factores que de algún modo condicionan la *asociación* de la investigación con los usuarios potenciales. Partiendo de estos argumentos, enseguida se exponen los argumentos teóricos que explican la *relación* entre investigación y política: *racionalidades*, modalidades de la *relación*, modelos y tipos de investigación, así como algunas propuestas derivadas de las ciencias políticas y de la sociología política. A continuación se hace una representación global tanto de la noción de utilización del conocimiento, como de los elementos que la favorecen u obstruyen.



Racionalidades de investigación

Uno de los aspectos en los que radicaría la explicación de la *relación entre investigación y política*, son las diferentes *racionalidades* de los integrantes de los sectores, o bien, con base en lo que manifiestan Mbock *et al.* (2004), las nociones mediante las que cada grupo significa, orienta y justifica sus actividades.

En ese sentido, a partir de las *racionalidades* se configurarían las formas en que los sectores se interpretan, es decir, la manera en que conciben al grupo de pertenencia y a las posibilidades de *relación* entre ambos; por consiguiente, estas significaciones encerrarían una concepción específica acerca de lo que es valorado como ciencia y conocimiento científico, a la vez que aportan elementos para concebir e interpretar el *vínculo* entre investigación y política.

Las modalidades del *vínculo* y sus significaciones se abordan más adelante; en ese sentido, en lo que respecta a la significación de lo que se valora como ciencia, las dos vertientes de las *racionalidades* sobre la *relación* entre *productores* y *usuarios potenciales* del conocimiento se pueden plantear como extremos, *racionalidad clásica o ingenieril* por un lado, y *racionalidad iluminativa* por el otro.

Racionalidad clásica o ingenieril

La *racionalidad clásica o ingenieril* se constituye a partir de nociones un tanto positivistas de la investigación, ya que supone que a pesar de que en los proyectos se utilicen procedimientos apropiados, sus resultados podrían permitir la evaluación de prácticas; de esa manera, en la *relación* entre investigación y política sólo bastaría en que los tomadores de decisiones accedieran al conocimiento acumulado sobre un tema específico, puesto que desde estas posiciones se postula que solamente es necesario aumentar la base de conocimiento para mejorar la formulación de políticas, así como los procesos educativos en general.

Esta concepción *ingenieril* tiene las siguientes características: la creencia de que es posible producir conocimiento sobre procesos educativos de carácter generalizable y cierto; la preferencia por los estudios que presuntamente responden a las necesidades de la política o la práctica educativa; el privilegio de métodos que permiten el control y/o la generalización estadísticos, es decir, hay una tentativa de promover métodos experimentales, cuasiexperimentales, la preeminencia del análisis estadístico; y, una noción técnica de los procesos toma de decisiones y de formulación de políticas, así como de los procesos de investigación y de enseñanza/aprendizaje (Gewirtz, 2003).

Esta noción simplificada de la relación entre investigación y política parte de un modelo de transmisión directa entre los resultados de la investigación y los procesos de toma de decisiones, en donde la asociación entre los grupos *se concretaría* con base en un esquema de tipo informativo (Daoshun y Tuan, 2004). Desde esta visión de la trasmisión del conocimiento a las esferas de gobierno o a las prácticas educativas, se simplifica la transferencia de ideas sin considerar la naturaleza de los actores involucrados y la dinámica de sus grupos de pertenencia, de acuerdo con Ginsburg y Gorostiaga (2001, 2005) y Cabrero (2000).

Los problemas de que la perspectiva *ingenieril* suponga un modelo lineal de la relación producción y uso del conocimiento son dos: primero, en esta relación intervienen siete secuencias complejas (producción; validación; colación, se codifica para el público; difusión; adopción; implementación; institucionaliza-

ción); el segundo problema es que se asuma que estas fases son secuenciales y que sean considerados como etapas y no como procesos (OCDE, 2000: 39-40).

Esta concepción de que la comunicación entre *productores* y *usuarios potenciales* estaría ahí y sólo haría falta identificarla, ignora también la compleja diversidad de la interacción entre sectores y los diferentes usos que los *tomadores de decisiones* pueden dar al conocimiento, según Flores (2004). Aun con estas peculiaridades, es probable que este tipo de *racionalidad* prevalezca en alguno de los sectores o en ambos.

Racionalidad iluminativa

La concepción alternativa acerca de la relación entre el conocimiento y la toma de decisiones se ha denominado *iluminativa* y representa una postura opuesta a la *racionalidad ingenieril*, ya que propone que la *relación* entre investigación y política no es directa (Gier *et al.*, 2004; Estébanez, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Levin, 2004; OCDE, 2000).

Desde esta posición se observa que la investigación informa a la política y a la práctica educativa de maneras más sutiles y modestas, además de señalar que la relación tiende a ser interactiva, es decir, también la política genera investigación (Uherek, 2004); igualmente, a partir de estas nociones se asume que los investigadores *iluminan* los problemas, los analizan y procuran proporcionar cierta comprensión que pueda ayudar a los *usuarios potenciales* a hacer juicios y a emprender acciones, como lo muestran algunos autores (Latapí, 2005; Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005).

En ese sentido, en esta *racionalidad* se atribuyen los siguientes rasgos al conocimiento científico: no hay conocimiento objetivo; el conocimiento es un artefacto cultural e histórico, es decir, es sensible a las diferencias del contexto en donde se produce (Gewirtz, 2003); y, todo conocimiento es inevitablemente político, ya que sirve a los intereses de ciertos individuos y grupos y se opone a los intereses de otros, con base en lo señalado por algunos autores (Donmoyer, 1995 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Iredale *et al.*, 2004; Mbock *et al.*, 2004; Coraggio, 1998).

La investigación no resolvería por sí misma los problemas sociales, entre otros motivos porque sus conclusiones son susceptibles de diversas explicaciones e interpretaciones, en el sentido de que muchas de las cuestiones investigadas son transcientíficas, ya que pueden enunciarse en el lenguaje de la ciencia, pero no pueden resolverse en términos estrictamente científicos (Majone, 1997).

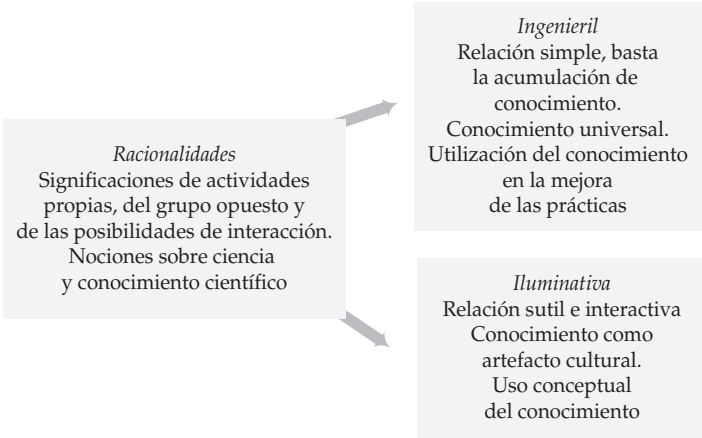
Asimismo, se reconoce que la *relación* entre investigación y política es de naturaleza mediacional, siguiendo a Estébanez (2004) y Uherek (2004); por ende, más allá de la visión simple de que el conocimiento informa a la política de manera directa, éste se observa apenas como argumento que constituye la discusión pública y que, por lo tanto, contribuye gradualmente en el esclarecimiento de los problemas (Maldonado, 2005; Carden, 2004; Latapí, 2005; Weiss, 1977).

Como se manifestó al principio de este trabajo, aquí se asume que la *relación* en cuestión es predominantemente indirecta e interactiva, y que está *determinada* por un conjunto de aspectos que se derivan de las *racionalidades*. Por esa razón, se presentan los argumentos que constituirían las *racionalidades* de investigadores y tomadores de decisiones en cuanto a sus actividades, posibilidades de *relación* e interpretaciones del grupo de pertenencia y del *opuesto*, a partir de tesis y modelos que pretenden explicar el fenómeno.

Es importante reiterar que tanto la *racionalidad ingenieril* como la *iluminativa* se refieren a la forma en que se tipifica la *relación* entre investigación y política, pero principalmente aluden a la manera de concebir lo que se considera o no científico, así como la valoración del impacto de los resultados de la investigación en otros procesos sociales. En ese sentido, es necesario particularizar las modalidades de la *relación* o *vínculo* entre los sectores implicados, como se aprecia más adelante. El cuadro que sigue sintetiza los principales rasgos de las racionalidades.

Dos culturas: racionalidades de agendas y actividades opuestas

La *tesis de las dos culturas* ubica a los sectores involucrados en la *relación* entre investigación y política como grupos opuestos y



sin posibilidades de interacción; sus proposiciones han ido perdiendo vigencia, principalmente porque sostienen la disociación entre tales grupos (Mbock *et al.*, 2004). Esta tesis representa la explicación más utilizada por la bibliografía sobre la *relación* entre investigadores y tomadores de decisiones (Carden, 2004); desde esta visión, los integrantes de ambos grupos se concebirían como culturas diferentes (Levin, 1991 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Latapí, 2005).

Aquí se concibe que el argumento que establece a los sectores como *dos culturas* pudiera ser una explicación fecunda de este fenómeno, debido a que sus planteamientos prevalecen en las *racionalidades* tanto de investigadores como en tomadores de decisiones, y a menudo se utilizan para justificar la disociación entre investigación y política; en ese sentido, la precariedad de la *relación* entre los sectores se justificaría por el escaso entendimiento recíproco, principalmente porque tal *racionalidad* se habría constituido de modo endógeno.

Por consiguiente, actividades y agenda de los grupos diferirían (Abraham y Rojas, 1997): los investigadores no consideran la producción de conocimientos como sinónimo de generación de propuestas para las situaciones problemáticas, y los tomadores de decisiones desestiman los resultados de la investigación, como lo muestran Maggi (2003) y Cacho *et al.* (2003); las investigaciones

ofrecen orientaciones generales, mientras que los decisores demandan recomendaciones precisas; los investigadores promueven trabajos de índole teórica y los decisores buscan conclusiones prácticas (Uherek, 2004); incluso se denuncia que aun las investigaciones comisionadas por dependencias gubernamentales, responden a propósitos de carrera académica como la obtención de grados o la publicación científica, de acuerdo con Mbock *et al.* (2004).

Además, otro argumento que se arguye para la diferenciación de agenda y actividades estriba en que tanto lógicas y tiempos de investigación y política son muy distintos, por lo que las percepciones que tendrían de los problemas y del modo como deberían enfrentarse y resolverse difieren (*International Social Science Journal*, 2004; Rivero, 1994).

Las ciencias sociales son reacias a la instrumentalización, situación a la que contribuye la reticencia de los tomadores de decisiones hacia la investigación (*International Social Science Journal*, 2004), cuya culpa parece consistir en que esclarece puntos oscuros de la vida y la acción públicas (Mbock *et al.*, *op. cit.*).

Hasta cierto punto, es comprensible que los investigadores sociales se muestren renuentes a exponer sus trabajos a la crítica de legos que pueden tener un criterio *utilitario* de la *utilidad social*, desde el cual toda investigación *básica* o *teórica* ha de ser descartada; de igual manera, es entendible que los tomadores de decisiones no quieran rendir cuentas de sus planes a científicos que, a su vez, no tienen que rendir cuentas a nadie (*International Social Science Journal*, 2004).

En suma, la *tesis de las dos culturas* podría constituirse como un argumento de las *racionalidades* de los sectores involucrados, aunque no un modelo para explicar la *relación* entre los sectores; por tanto, enseguida se plantean algunas conjeturas respecto a la manera como los grupos concebirían sus actividades y la posible *relación* con el grupo opuesto.

Los investigadores o el sector de la producción de conocimientos

La principal preocupación de los investigadores es la calidad de la investigación, por lo que el uso de sus resultados no entra entre las prioridades de esta tarea científica. Por ende, y siguiendo

a Carden (2004), los investigadores sólo investigan y asumen que lo demás está fuera de su competencia; ideas y decisiones representan instancias separadas.

Desde la perspectiva de las *dos culturas*, la práctica de la investigación se llevaría a cabo con independencia en la toma de decisiones y en la formulación de políticas. De esta forma, el rasgo particular de esta *racionalidad* estriba en que los *investigadores* privilegiarían la producción de investigación básica, orientada por criterios netamente académicos (Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003; Holbrook *et al.*, 2000); además, en la selección de problemas de investigación se partiría principalmente de preocupaciones construidas entre colegas, de tradiciones y líneas de investigación, y con menor frecuencia de necesidades de sectores distintos al académico, como lo sugieren algunas referencias (C. Weiss, 1986 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Figgis *et al.*, 2000).

Además, desde esta racionalidad los *investigadores* argüirían que los *tomadores de decisiones* no están interesados en los aspectos de índole intelectual o que pueden ser relevantes para el campo científico (Epstein, 1996 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005, *International Social Science Journal*, 2004); de igual forma, asumirían que políticos y tomadores de decisiones están maniatados por sus compromisos con el sistema, lo que les impediría abrirse a innovaciones que rompieran con los programas establecidos (Latapí, 2005; Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004).

No obstante, en las situaciones donde sí existan posibilidades de *relación*, los integrantes del *sector de la producción* de conocimientos pensarían que los *tomadores de decisiones* interpretan los resultados de la investigación como parciales, tendenciosos e incompletos, y que pueden ser puestos al servicio de intereses políticos, e incluso que los funcionarios pueden dar al conocimiento un uso político (Gewirtz, 2003); encargar y utilizar investigación que contribuya a mantener a ciertos grupos en el poder (Iredale *et al.*, 2004); comisionar investigaciones como comparsa para no adoptar medidas políticas, o bien, decir que se encargan y que se usan cuando lo último no ocurre (Gier *et al.*, 2004); y, confirmar desde la investigación de modo complaciente las decisiones y así construir relaciones clientelares entre ciencia y política (Mbock *et al.*, 2004).

De igual forma, mientras los *investigadores* siguen una *lógica científica*, los *tomadores de decisiones* enfatizan aspectos como la viabilidad política de una innovación, sus costos o las coyunturas favorables, privilegian estudios que permiten reaccionar ante situaciones urgentes y arreglos coyunturales, no estudios interminables o que sólo promuevan incertidumbre (Mbock *et al.*, 2004); por esta razón, desde esta *racionalidad* la única tarea de los *investigadores* sería el empleo riguroso de cánones metodológicos, que generaran conocimientos objetivos, fácticos y desapasionados; además, los *investigadores* trabajarían aislados de los *tomadores de decisiones*, quienes tendrían la obligación de entender la importancia de sus hallazgos y de aplicarlos correctamente, según Barone (1995 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

Asimismo, la selección de medios de difusión del conocimiento se concretaría siguiendo criterios inherentes al sector académico, por lo que se privilegiarían los mecanismos habituales de la discusión entre pares, revistas especializadas, libros, congresos, entre otros, así lo señalan algunas referencias (*International Social Science Journal*, 2004; Mbock *et al.*, 2004).

A partir de estos planteamientos puede conjeturarse que las prácticas y actividades del *sector de la producción de conocimientos* se orientan por criterios referidos solamente al ámbito científico; igual ocurriría con las concepciones acerca de la mejora de la eficiencia del vínculo, ya que los *investigadores* supondrían que la relación con los *usuarios potenciales* del conocimiento podría mejorarse a partir de estrategias como la modificación del discurso especializado, la orientación de la investigación hacia las políticas o los temas relevantes de la agenda, la creación de unidades de políticas educativas al interior de las universidades y los centros de investigación, entre otros (Latapí, 2005; Levin, 2004; Swope, 2002, 2004).

Los tomadores de decisiones o el sector de usuarios potenciales del conocimiento

Al igual que los *investigadores*, uno de los argumentos principales de los *tomadores de decisiones* para no acudir a la investigación, estriba en su diferente *visión del mundo* (Caplan, 1979 citado en

Carden, 2004). Por esa razón, desde la *tesis de las dos culturas* como argumento constitutivo de su *racionalidad*, los *tomadores de decisiones* sustentarían la formulación de políticas a partir del trabajo de grupos distintos a las comunidades científicas (administradores, profesionales, políticos, planificadores, periodistas, grupos de interés, consejeros, amigos), además de guiar sus actividades en la experiencia inmediata, la perspicacia y las presiones políticas (C. Weiss, 1986 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Willinsky, 2003; Tydén, 1999).

En estos sujetos prevalece la idea de que no necesitan la investigación para realizar su trabajo, bajo el amparo de que la misma sociedad en extenso no requiere del conocimiento científico (Miralao, 2004). En ese sentido, el único conocimiento que podría ser considerado es de naturaleza *instrumental* o práctico, según algunas referencias (Kogan, 2006; Uherek, 2004; OCDE, 2000), por lo que en este sector se valorarían sólo las investigaciones que abordaran asuntos específicos de la agenda del grupo en el poder, o que generaran conclusiones compatibles con las creencias, ideologías y prácticas en turno; si los resultados de la investigación contradicen la política en el ámbito temático en cuestión, la influencia del conocimiento es prácticamente nula (*International Social Science Journal*, 2004); también se reconocerían los trabajos que implicaran las dimensiones políticas y económicas de los problemas abordados, como lo muestran algunos autores (Gier *et al.*, 2004; Biddle y Anderson, 1991 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

No obstante, una de las principales demandas de los *tomadores de decisiones* es precisamente que el conocimiento que se genera en las universidades y en los centros de investigación no es *utilizable* e incluso a veces lo señalan como demasiado obvio (Kogan, 2006).

Respecto a los medios de difusión y comunicación de la investigación, los *tomadores de decisiones* estarían poco interesados y muchas veces ni siquiera poseerían facultades para acceder a las revistas especializadas, ni encontrarían relevantes los hallazgos de los investigadores, según lo sugieren Willinsky (2003) y Tydén (1999), inclusive se molestarían con algunos de los posicionamientos de la investigación (Latapí, 2001, 2005; Gier *et al.*, 2004; *International Social Science Journal*, 2004); de igual manera,

los funcionarios solamente privilegiarían reportes de investigación escritos en lenguaje accesible para no expertos en los temas en cuestión, siguiendo a Iredale *et al.* (2004).

Aunque la *tesis de las dos culturas* se genera de la premisa de la no *asociación* entre sectores y del desarrollo de agendas y actividades opuestas, en el discurso algunos de los integrantes de los grupos se reconocerían y exaltarían las posibilidades de la *relación* entre investigación y política, como lo muestra el trabajo de Estébanez (2004); este tipo de argumentos se observan en la reiterada alusión que se hace respecto a la utilización del conocimiento como base para la toma de decisiones, la referencia a las necesidades sociales más apremiantes como guía de la selección de problemas de investigación, entre otros argumentos (OCDE-CERI, 2004; COMIE, 2003; Reilly, 2001).

En esa dirección, la noción de la ciencia como una actividad en beneficio social representa uno de los valores implícitos en las *racionalidades* de los distintos sectores. Y, más allá del desencanto hacia la investigación en cuanto a la irresolución de los principales problemas sociales (Merton, 1998), en los grupos de *investigadores* y *tomadores de decisiones* se asume con frecuencia la necesidad de que los resultados de la investigación educativa incidan en los problemas más apremiantes (Levin, 2004; OCDE-CERI; COMIE, 2003; Swope, 2002).

Hasta aquí se ha planteado una revisión de cómo estarían constituidas las *racionalidades* de investigadores y tomadores de decisiones si se fundamentaran en la *tesis de las dos culturas*, que sostienen la diferenciación de agendas y actividades. Enseguida se exponen opciones explicativas que sí otorgan posibilidades a la *relación entre investigación y política*, a la vez que la caracterizan.

Más allá de las dos culturas: agendas y actividades semejantes

Aun como parte de las *racionalidades* de los diferentes grupos involucrados en el fenómeno, puede augurarse que como modelo analítico la tesis de las *dos culturas* es instructiva y, por ende, poco fecunda cuando se trata de explicar las posibilidades de la *relación*

entre investigación y política; esto debido a que esta tesis exagera o simplifica aspectos complejos: parte de estereotipos en la descripción de los sectores en cuestión, presenta sólo una visión dominante de cada *cultura*, ignora la heterogeneidad de los miembros de cada grupo y exagera la pertenencia de los individuos a uno solo de los dos sectores, de acuerdo con Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005), Flores (2004) y Mbock *et al.* (2004).

Las propuestas más vigentes sugieren no polarizar las posturas, bajo el supuesto de que los argumentos que radicalizan las diferencias entre *investigadores* y *tomadores de decisiones* tienden a ser simplistas, así lo manifiestan algunos autores (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Latapí, 2005; Carden, 2004; Flores, 2004). Incluso en la investigación sobre el tema pueden observarse casos de la *relación* entre los integrantes de los sectores, que de algún modo contradicen la exclusividad de tales grupos, como lo muestran algunos estudios (Maldonado, 2005; Daoshun y Tuan, 2004; Gier *et al.*, 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004); aunque como se dijo antes, esto no implica que los planteamientos de disociación prevalezcan en las *racionalidades* de algunos integrantes de los grupos, a menudo como argumento para justificar su divorcio e incluso para evitar cualquier tipo de vínculo.

En ese sentido, además de constituir un argumento explicativo fecundo para la *interacción* entre investigación y política, las *tesis vigentes* sobre el fenómeno se exponen aquí como elementos constitutivos de las *racionalidades* de *investigadores* y *tomadores de decisiones*; tales tesis implicarían las formas de la *relación* entre los sectores, así como los tipos y modelos de la investigación educativa.

El opuesto visto como semejante

Antes de entrar en materia de discusión, es importante apuntar que estas propuestas se desprenden principalmente del trabajo de Ginsburg y Gorostiaga, 2001 y 2005.

De acuerdo con las *tesis vigentes* acerca de la relación entre *investigadores* y *tomadores de decisiones*, la *racionalidad* de cada sector puede ser contrastada con una imagen alternativa; la *visión alternativa* de la *racionalidad* de los *investigadores* es similar a la representación dominante de la *racionalidad* de los *tomadores de decisiones*,

mientras que la *visión alternativa* de los *tomadores de decisiones* es similar a la *imagen dominante* de los *investigadores*.

Con base en tales argumentos, la *visión alternativa* de la *racionalidad* de los *investigadores* enfatizaría la naturaleza política de la actividad científica; en las ciencias políticas, esta visión es concebida por Torgerson (1992) como la sumisión o derrota del conocimiento ante la política, principalmente porque la tarea de la investigación es política en cuanto a las decisiones acerca de los temas, el diseño y los métodos, y hasta en la interpretación de los resultados investigativos que son fruto de profundas diferencias ideológicas y de valores entre académicos, como lo sugieren algunos autores (Pan, 1990 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Latapí, 2005; *International Social Science Journal*, 2004).

La *racionalidad* alternativa de los *investigadores* se constituiría por la *dependencia* de éstos hacia quienes tienen a su disposición los recursos públicos, ya que cuando los investigadores ceden ante los requerimientos de los políticos, casi siempre lo hacen por cuestiones de financiamiento, según Uherek (2004); esta situación convertiría a quienes subvencionan el trabajo científico en censores de lo que se investiga o no, o de lo que puede ser utilizado, de acuerdo con Gier *et al.* (2004).

Si la connotación política del grupo o sector de la investigación es la *visión alternativa* de la *racionalidad* de los *productores del conocimiento*, en el *sector o grupo de usuarios potenciales* la perspectiva *alternativa* describiría su trabajo como un proceso objetivo y técnico (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

Otro aspecto sobresaliente en las *tesis vigentes* estriba en la *heterogeneidad entre los miembros de ambos sectores*, y no la homogeneidad que declara la *tesis de las dos culturas*. Por ejemplo, existen subgrupos de *investigadores* que se dedican a diferentes actividades y trabajan en una variedad de organizaciones, que a su vez implican diferentes responsabilidades y oportunidades, como lo muestran algunas referencias (Latapí, 2005; Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Flores, 2004, *International Social Science Journal*, 2004).

Además, hay diferencias en la experticia y reputación entre los situados en instituciones del centro y los que se encuentran trabajando en la periferia. Según Neave (2001), esta ubicación les da un

lugar en el debate al interior de sus áreas académicas y en la configuración de la agenda política. En esos aspectos interviene también la percepción que los gobiernos tienen de las redes de investigación y de los investigadores; por ejemplo, algunos estudios señalan que los funcionarios evitan la comunicación con los grupos que muestran posicionamientos críticos hacia las iniciativas (Iredale *et al.*, 2004). Asimismo, hay gobiernos que al ignorar las actividades y resultados de los centros de investigación de las universidades, impulsan el desarrollo de comités externos para los ejercicios de investigación que requieren; en la educación superior mexicana, un ejemplo de este tipo de ejercicios puede ser el caso del *Informe Coombs* (Coombs *et al*., 1991) al inicio de la década de los noventa.

El grupo de *investigadores* también es heterogéneo en cuanto a valores y creencias, al grado de que pueden ser agrupados en varias subculturas, principalmente porque siguen diferentes epistemologías, con base en lo que señalan algunas referencias (Popkewitz, 1984 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; *International Social Science Journal*, 2004).

Además, hay diferencias de estatus y poder de acuerdo con la posesión o no de estabilidad, y de los cargos organizacionales que ocupan los investigadores en las universidades, ya que a través de posiciones estratégicas, organizadores y compiladores en revistas científicas, libros y colecciones de libros, algunos académicos ejercen más poder que otros en la definición del conocimiento y las formas en que se construye, según Bourdieu (1997, 2000, 2005). Esto ocurre también en el ámbito internacional, en donde habría centros, grupos e investigadores con diferente representación y estatus (*International Social Science Journal*, 2004).

Respecto a las diferencias dentro del grupo de los *tomadores de decisiones*, la noción de que las políticas se *implementan* en la práctica señala una división de tareas entre los que conceptualizan los planes (*tomadores de decisiones*) y los que son responsables de ejecutarlos (profesionales); por ejemplo, mientras que los *tomadores de decisiones* buscarían generalizaciones y reglas que puedan ser aplicadas a una gran variedad de contextos, este tipo de argumentos no son útiles para los profesionales que trabajan en situaciones específicas. De esta forma, la utilidad de la investigación educativa

sería percibida de modo distinto y de acuerdo con la jerarquía de los usuarios (Husén, 1989 citado en Swope, 2004).

Asimismo, es importante señalar que los *tomadores de decisiones* suelen especializarse en subsectores educativos, por lo que en este grupo también hay diferencias de estatus y poder, que variarían conforme a si los sujetos operan en el plano institucional, local, nacional o internacional, además de que existen diferencias de poder entre *decisores* de distintos países, como lo señalan Ginsburg y Gorostiaga (2001, 2005).

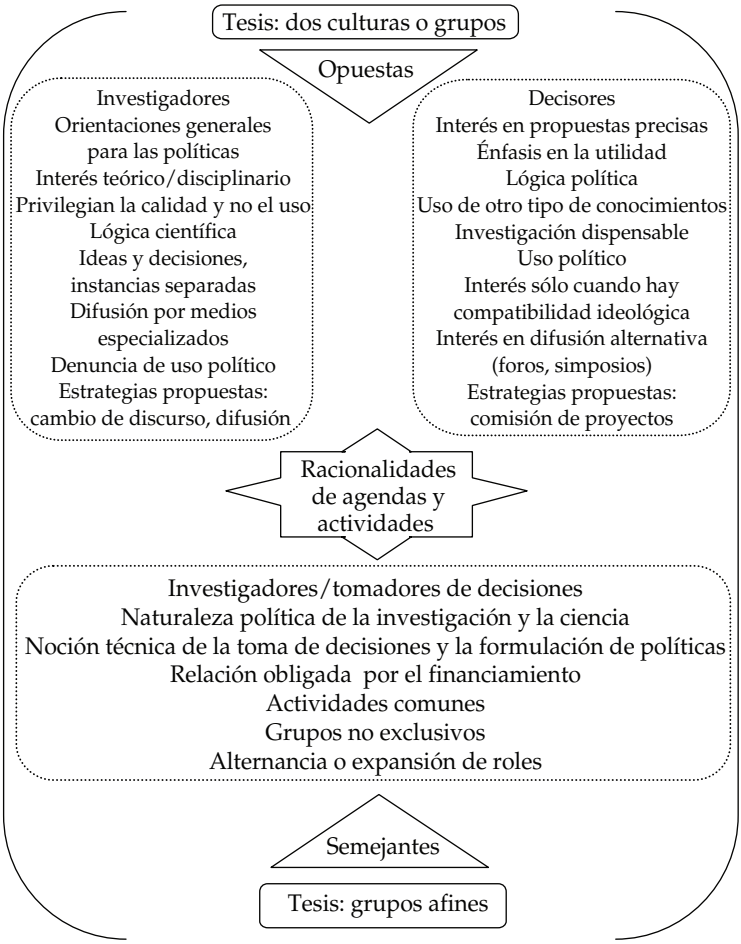
Finalmente, otro factor destacable es la *membresía superpuesta* y no exclusiva entre los grupos; esto principalmente porque en el curso de sus trayectorias académicas algunos investigadores habrían *alternado o expandido sus roles* y habrían participado en la toma de decisiones, ya fuera como funcionarios o como asesores de funcionarios, así lo muestran algunos reportes de investigación (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Latapí, 2005; Flores, 2004; Daoshun y Tuan, 2004; Miralao, 2004).

Como se ha visto, desde la *racionalidad* cifrada en las *tesis vigentes* de la *relación* entre investigación y política, las concepciones y actividades de los grupos no serían totalmente exclusivas; por esa razón, resulta relevante explorar las modalidades de la *relación* considerando los siguientes elementos: la *racionalidad que subyace a la práctica de la investigación*, así como los *tipos y modelos* de esta práctica científica.

El siguiente cuadro expone una representación global de los argumentos planteados sobre la naturaleza de las agendas y actividades de investigadores y tomadores de decisiones.

La racionalidad que subyace a la práctica de la investigación

En los aportes de la teoría social y de la investigación sobre el *uso* del conocimiento científico, es posible identificar modelos explicativos de los principales tipos de investigación que se realizan en el campo de la investigación educativa. Con base en la naturaleza, los propósitos y la lógica subyacente a la investigación, éstos se pueden analizar a partir de los criterios e intereses que orientan esta actividad (*epistémicos/seculares*, Kogan, 2006), de las tesis de la autonomía científica (Bourdieu, 1997, 2000, 2005), y desde las



posturas que asume la investigación respecto al discurso gubernamental (*accomodation/disruption*, Gewirtz, 2003).

Aunque los científicos sociales definen su práctica conforme a sus propios valores, actitudes, impresiones, conceptos, teorías y elección de variables y métodos, estos rasgos *subjetivos* no menoscaban el valor de la investigación social (Auriat, 1999 citado en Daoshun y Tuan, 2004). Por esas razones es relevante analizar la naturaleza de la *racionalidad que subyace a la práctica de la inves-*

tigación, ya que aunque se refiere principalmente a la actividad científica, de ésta se desprenden las nociones respecto al vínculo entre los sectores implicados en el fenómeno.

Las *racionalidades* o criterios de significación de los investigadores implican también el alcance o propósito final de sus trabajos; en ese sentido, de acuerdo con Mbock *et al.*, (2004), algunos de sus objetivos son la publicación científica, la formación personal, la repercusión o influencia en el ámbito científico y la influencia en la práctica y la toma de decisiones.

Esta *racionalidad* es observable en la práctica de la investigación, concibiéndola como un proceso sociohistórico, donde son muy relevantes las implicaciones del razonamiento de los científicos sobre su propio trabajo, como lo han manifestado algunos autores (Merton, 2002; Bourdieu, 2000; Kuhn, 1971; Mills, 1961).

Otro aspecto importante estriba en que las comunidades y grupos científicos son los que asignan, determinan y regulan los problemas y las estrategias de investigación de sus integrantes (Bourdieu, 2000, 2005; Merton, 1998, 2002; Kuhn, 1971); en ese sentido, la pertenencia a un grupo determinado de algún modo constreñiría las prácticas y estrategias de sus miembros, debido a la preeminencia de las comunidades respecto a individualidades que las integran (Knorr, 1999 citado en Giere, 2002; Bourdieu, 2000; Merton, 1998; Kuhn, 1971). Además, en esas agrupaciones la *racionalidad que subyace a la práctica de la investigación* estaría asociada a la manera como sus líderes conciben la actividad científica.

Por ejemplo, siguiendo a Bourdieu (2000), en los casos en donde la *innovación científica* fuera igual de relevante que la *invención*, los esquemas desde lo que se desarrollaría la investigación implicarían el uso potencial del conocimiento; aunque es importante señalar que la investigación aplicada no representa la actividad más valorada en las comunidades académicas, de acuerdo con algunas referencias (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005, *International Social Science Journal*, 2004; Uherek, 2004).

Criterios, tesis y posturas. En la *racionalidad que subyace a la práctica de la investigación*, criterios, tesis y posturas señalados, son aspectos interdependientes. Cuando se habla de criterios se alude a los

parámetros desde los que se rige la investigación en cuanto a la selección de temas de estudio y a la elección de medios de difusión del conocimiento; tales criterios pueden ser primordialmente *científicos o epistémicos*, o bien, pueden ser *seculares* y constituirse a partir de la pertinencia social de los temas investigados, como lo sugiere Kogan (2006).

En cuanto a la *autonomía científica*, se trata de la capacidad de refracción con la que cuenta la investigación respecto a la intromisión de propósitos e intereses ajenos. Según Bourdieu (2000, 2005), la *autonomía* es relativa en tanto que este microcosmos nunca escapa completamente de las *coacciones del macrocosmos*; cuanto más autónomo es un campo, más intenso su poder de refracción.

Siguiendo estos planteamientos, puede conjeturarse que en la investigación educativa las coacciones y demandas externas tienden a ser igual de fuertes que sus propios criterios de regulación interna. Por consiguiente, como ocurre con la ciencia social, de acuerdo con Bourdieu (1990, 1997, 2000, 2005), este tipo de investigación, con la particularidad de pertenecer al campo cultural y político, estaría entre la tensión de regularse por criterios determinados internamente o establecidos desde el exterior.

Cuando se hace referencia a las posturas que asume la investigación respecto al discurso gubernamental y/o al debate y la agenda públicos, se trata de las posiciones de *accomodation* y *disruption* propuestos por Gewirtz (2003). En el primer caso, la investigación *se acomoda* o se alinea con la inercia oficial e institucional, mientras que en el segundo la investigación *rompe* con esos posicionamientos. Como ya se apuntó, tales posturas se encuentran relacionadas con criterios y autonomía científicos.

Con base en lo expuesto pueden plantearse dos conjeturas: la primera consistiría en que la educación y la investigación educativa, en el escaparate sociopolítico actual, representarían una veta importante para la discusión pública, e incluso para la demagogia política; en esa dirección, la injerencia de agentes externos a las actividades científicas sería más o menos fuerte, por lo que la investigación se regiría por criterios externos al ámbito científico.

La segunda conjetura radicaría en que la investigación educativa se regiría a partir de criterios epistémicos y buscaría enclaus-

trarse, con el propósito de marginar a los legos de la comprensión de sus actividades y de sus resultados, ya por la pretensión de no comprometerse con las demandas sociales, o por la idea de que la influencia de otros sectores sólo contamina las tareas científicas, según lo sugiere Carden (2004). Esto es evidente en algunas actitudes de los investigadores respecto a no ceder autonomía ni aceptar planes de investigación preestablecidos por algún grupo externo al ámbito científico (*International Social Science Journal*, 2004).

Ante estos argumentos podría aventurarse que la selección de problemas y programas de investigación, así como la selección de medios de difusión del conocimiento, e incluso las posturas asumidas por los investigadores, estarían asociadas a la independencia de las actividades científicas.

En ese sentido, la *racionalidad que subyace a la práctica de la investigación* puede identificarse entre los extremos siguientes: la *racionalidad* que implica la investigación como una *responsabilidad científica o epistémica*, en donde los investigadores se regirían principalmente por criterios epistémicos, y en donde problemas y programas de investigación obedecerían tradiciones y líneas de investigación, inquietudes disciplinarias, entre otros; y, la *racionalidad* que concibe a la investigación como una actividad comprometida con otros procesos sociales, o *con responsabilidad social*, en donde la actividad científica se desarrollaría bajo el propósito de incidir en ámbitos más allá del entorno científico, en donde los investigadores establecieran vínculos con los *usuarios potenciales* del conocimiento, o que cedieran ante otros la definición de los problemas de investigación.

En cualquiera de las dos *racionalidades* la investigación puede constituirse como guía del debate público; este argumento se sostiene en algunos de los hallazgos de la investigación sobre la utilización del conocimiento, ya que aunque los investigadores se orientan principalmente por criterios de naturaleza científica, la investigación educativa ha incidido de modo sutil en otros procesos sociales; así lo muestra el trabajo de algunos autores (Maldonado, 2005; Latapí, 2001, 2005; Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Penninx, 2005; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004).

Estas *racionalidades* se exploran en los siguientes tipos y modelos de investigación, particularizando su relación con la autonomía científica, con los criterios bajo los que se rige la investigación educativa y con los posicionamientos que asume respecto al discurso gubernamental.

Investigación que se rige principalmente por criterios científicos o con responsabilidad epistémica

Cuando la actividad científica se rige mediante criterios epistémicos (autónoma), podría generar investigación *recreativa* (o desinteresada de la *autoridad científica*) o en la periferia de un campo de conocimiento y de la pertinencia de los problemas en el debate público, o bien producir investigación *competitiva* (en pos de la *reputación científica*) o en el centro de los intereses del campo y del debate público.

En ese sentido, considerando los tipos y modelos de la investigación educativa pueden identificarse dos tendencias muy claras: *la pretensión de que la investigación realizada soslaye el debate público*, y, *la pretensión de que la investigación realizada represente un contrapeso respecto al discurso gubernamental*. En cualquiera de esas modalidades la investigación asumiría la postura de *disruption*, según Gewirtz (2003).

En *la pretensión de que la investigación realizada soslaye al debate público* se ubicaría el tipo de investigación que comprende el *modelo basado en el conocimiento* (C. Weiss, 1977) y que algunos denominan *investigación cientificista* (Coraggio, 1998), por su propósito de sistematizar y *experimentar* el conocimiento generado en las actividades de la ciencia; asimismo, al tener *intereses y tiempo propios*, desliga su práctica de las políticas educativas y de otros procesos sociales; por consiguiente, su fin último se concreta cuando se generan *nuevos conocimientos* sobre equis fenómeno.

Holbrook *et al.* (2000) ubican este tipo de investigación en el modelo *traditional knowledge production*, ya que desde este enfoque se supone que la investigación se desarrolla al interior de las universidades y los centros de investigación, y sus procedimientos son independientes a su aplicación o a la resolución de una problemática específica; es más, estos aspectos ni siquiera se encuen-

tran en sus propósitos, puesto que sólo se pretende incrementar el conocimiento.

Dentro de este modelo la difusión se hace a través de canales especializados y con un lenguaje denso y abstracto, que complicaría el acceso a los resultados de la investigación a los *usuarios potenciales*. Incluso hay quienes sugieren que los únicos interlocutores de la producción científica son los miembros de la misma comunidad, o bien, los pares académicos, como lo han sugerido Bourdieu (2000) y Kuhn (1971).

Esto ha sido generado también por la diversificación y complejización del discurso científico, en donde atribuir veracidad a los productos de la investigación, se ha convertido en una tarea de un reducido grupo de especialistas (Wallerstein, 2004); de acuerdo con este argumento, son las mismas comunidades científicas las que atribuirían el valor a los productos de la ciencia y no los *usuarios potenciales* del conocimiento. *Tomadores de decisiones*, directivos, profesores, alumnos, padres de familia, entre otros, poseen una capacidad limitada para ponderar, evaluar y utilizar los resultados de la investigación disponible, como lo muestran los estudios de Willinsky (2003) y Klinger (2001).

Las pretensiones de que *la investigación soslaye el debate público* podrían generar que las actividades científicas se enclaustraran, distanciándose de las demandas sociales, o bien, que mediante su independencia el trabajo científico generara hallazgos más relevantes para la configuración del debate público.

La primera de esas posibilidades implicaría que los investigadores educativos estuvieran conformes en la periferia de la discusión científica (cuando se tratara de investigación *recreativa*), lejos de las demandas sociales y en una situación hasta cierto punto cómoda entre el reconocimiento y el soslayo de sus actividades científicas; una empresa que demandara reconocimiento más que enjuiciamiento, según Bourdieu (2000).

Además, aunque la investigación educativa esté llamada a ser lo que ya son para los procesos sociales la medicina, la agronomía y la informática, en lo que se refiere al uso potencial de sus resultados, no existe una demanda propiamente dicha acerca del conocimiento generado (Levin, 2004; Wallerstein, 2004; Swope, 2002;

OCDE, 2000). Por tanto, la *retórica de la demanda social* no surgiría de la preocupación real por satisfacer las necesidades y expectativas de tal o cual categoría de clientes, y aunque tal demanda se asumiría como genuina, también se tipificaría como perniciosa para el progreso científico, suscitando así el dilema de que la investigación educativa atienda esa demanda, o bien, obtenga un apoyo distante para mantener su legitimidad científica; tales dilemas enfrenta la investigación social en general, según Bourdieu (2000, 2005).

De acuerdo con los estudios sobre el tema (Levin, 2004; Maggi, 2003; Willinsky, 2001, 2003; Reilly, 2001), podría conjeturarse que la investigación educativa se ha mantenido lejos de las necesidades de sus *usuarios potenciales*, e incluso ha limitado la capacidad de éstos para acceder y utilizar el conocimiento producido.

En lo concerniente a *la pretensión del contrapeso al discurso público*, la investigación ubicada en ese rubro sería la denominada *alternativista* y/o *hermenéutica* (Coraggio, 1998), en vista de que buscan poner a prueba la validez de las políticas oficiales, además de propugnar por iniciativas emergentes para mejorar la educación; en este tipo de trabajos se intenta producir *otra comprensión* de los fenómenos mediante la *resignificación* del discurso educativo, en ese sentido, se trata de una actividad *deslegitimante*, ya que pretende descalificar las políticas cuestionando su validez y eficacia.

Por consiguiente, los modelos de explicación de estos tipos de investigación serían el *intelectual* y el *iluminativo* o *ilustrado*, puesto que corresponden a las investigaciones que elevan la calidad del debate público sobre temas de interés general, ya que los conceptos de la ciencia social *se filtran* en el discurso político a través de canales indirectos e informan sobre la naturaleza de determinados problemas y proponen alternativas para resolverlos; estos trabajos pueden influir en la agenda de los tomadores de decisiones aunque de modo indirecto y sutil, como lo muestran algunas investigaciones (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Mohamed, 2005; Maldonado, 2005; C. Weiss, 1977).

Aunque resulte paradójico, mientras más autónoma sea la investigación respecto a injerencias externas [al desinteresarse de prebendas políticas (Bourdieu, 2005; Merton, 2002)], más sólida es

su participación en el debate público; esta situación se ilustra en el papel que han desempeñado las comunidades independientes en la constitución de la agenda política en los gobiernos de algunos países, como lo manifiestan algunos autores (Maldonado, 2005; Latapí, 2001; Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004).

Con base en los modelos planteados, que la *investigación represente un contrapeso al discurso gubernamental*, *disruption* (Gewirtz, 2003), implicaría que se rigiera mediante sus propios criterios y que, cuando menos, en principio, soslayara la demanda de productos *utilizables*.

Investigación que se rige a partir de criterios seculares o con responsabilidad social

Algunos estudios indican que el conocimiento que mayor *impacto* tiene es el que se genera de investigaciones que han sido promovidas desde las instancias gubernamentales; del mismo modo, la investigación tiene mayor *impacto* cuando los tópicos han sido consensuados con los usuarios potenciales de los resultados, o cuando obedecen a un propósito explícito como la resolución de algún problema (Gornitzka, 2003) o la legitimación de una política (Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Mbock *et al.*, 2004).

Como consecuencia, la investigación como una actividad con *responsabilidad social* (o que cede autonomía) podría generar posturas que enfatizaran la dependencia de esta práctica científica o, en el extremo contrario, posturas más independientes o autónomas; por ejemplo, la investigación puede verse influida por un tema del discurso oficial y generar trabajos que legitimen o que representen un contrapeso a la inercia institucional; con base en estos planteamientos, la investigación podría ceder tanto a la influencia externa de ciertas temáticas, como a la manera de estructurar sus prácticas científicas (elegir la postura *accomodation*, según Gewirtz, 2003) y, en el sentido opuesto, la investigación podría dejarse influenciar por el debate público pero ser independiente en sus actividades (optar por la posición *disruption*, siguiendo a Gewirtz, *op. cit.*).

La investigación que sigue primordialmente criterios y necesidades externas se divide en dos vertientes: la investigación que *pretende resolver problemas atribuibles principalmente al ámbito acadé-*

mico y la investigación que *busca atender explícitamente las demandas de las agencias gubernamentales*. En ese sentido, los modelos y tipos de investigación correspondientes pueden clasificarse en *investigación instrumental o tecnológica* e *investigación legitimante*, respectivamente. Hay que destacar que estas modalidades de investigación poseen características comunes, ya que sólo difieren en el ámbito al que dirigen la potencial aplicación del conocimiento.

En lo que respecta a la *investigación dirigida primordialmente al ámbito académico* le corresponden los enfoques de la *investigación instrumental* y/o *tecnológica*, debido a que pretenden producir conocimientos útiles para la resolución de los problemas que enfrentan los sistemas educativos y hasta para el cambio de las políticas en la materia; este tipo de investigación también se encuadra en el modelo *investigator-controlled applied research*, desde donde se concibe que la investigación es una actividad que tiene implicaciones prácticas, por lo que los *usuarios potenciales* colaborarían con los *investigadores* en sus actividades científicas, al grado de comentar y retroalimentar procedimientos y resultados. Por tanto, habría dos canales para la diseminación de los resultados: medios académicos y medios populares, en los que se privilegiaría la utilización de un lenguaje acorde con las circunstancias, según Holbrook *et al.* (2000).

Otro de los modelos asociados a este tipo de investigación es el de *resolución de problemas* ya que, como su nombre lo indica, comprende investigaciones que son desarrolladas con el propósito de resolver situaciones a las que se enfrentan los *tomadores de decisiones*, sean del ámbito escolar o del gubernamental; generalmente estos trabajos son comunicados directamente a las autoridades que los han comisionado (C. Weiss, 1977).

De igual modo, la investigación de esta naturaleza se asocia al modelo denominado *investigator-user linkage*, ya que comprende estudios evaluativos sobre tópicos y problemas específicos (Holbrook *et al.*, 2000); en estos trabajos los problemas de investigación son seleccionados entre los *investigadores* y los *usuarios potenciales*, e incluso sugeridos sólo por los segundos, aunque esto no le descarga responsabilidad al investigador como guía o experto; la difusión de los resultados se hace a través de técnicas

interactivas, en donde lo más relevante es el *impacto en los usuarios potenciales*, por lo que los canales de tipo académico pasan a segundo término.

El tipo de *investigación instrumental* y/o *tecnológica* implicaría también el modelo *user-oriented action*, ya que enmarca a la investigación que se realiza principalmente en las escuelas, vinculando a investigadores y docentes. Desde este enfoque las iniciativas de la investigación estarían a cargo de los *usuarios potenciales*, casi siempre con la intención de dar respuesta a un problema escolar, por lo que la clave de estos trabajos estaría en el nivel de colaboración conseguido entre los actores durante el proceso comprendido en el estudio; los hallazgos de estos trabajos casi siempre permanecen *en casa*, es decir, la difusión se hace en el entorno inmediato a través de redes académicas, así lo plantean Holbrook *et al.* (2000).

En la *investigación que busca atender explícitamente las demandas de las agencias gubernamentales* pueden identificarse dos vertientes: la investigación que cede *a los intereses de la política y de los grupos en el poder* y la que consiste en la *construcción consensuada de problemas de investigación entre investigadores y tomadores de decisiones*.

En cuanto a la primera vertiente, la *investigación legitimante* pretende asegurar la aceptación de las políticas defendiendo el conjunto de ideas que las encubren y justifican, por lo que su lógica está asociada a la coyuntura por la que pasan las políticas educativas y su objetivo se cumple cuando sus conocimientos coadyuvan a la eficacia o eficiencia de éstas (Coraggio, 1998).

Este tipo de investigación se puede enmarcar en los *modelos político y táctico*, a los que corresponden los ejercicios de investigación que respaldan las políticas existentes (legitimación), como lo han mostrado Mbock *et al.* (2004) y la investigación estratégica para la formulación e implementación de políticas, respectivamente. Estos trabajos a menudo son comisionados por las dependencias gubernamentales, por lo que sus resultados a veces son difundidos a través de los medios masivos de comunicación; en estos modelos también se enmarcan los trabajos de investigación que pretenden justificar que en determinado momento no sea to-

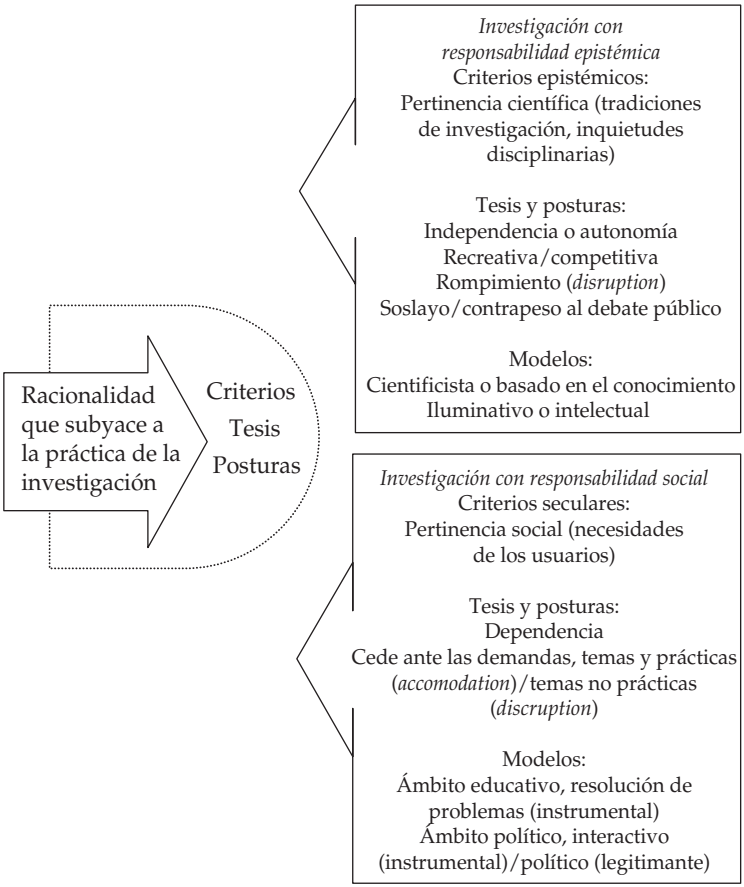
mada alguna decisión, o bien, los funcionarios promueven este tipo de ejercicios para demorar una acción no compatible con sus intereses políticos o personales (C. Weiss, 1977). Otro de los modelos es el de las *buenas apariencias*, en el que se *aparenta* que la investigación es importante para los grupos en el poder (*idem*), pero aunque se comisionen estudios, los resultados no se utilizan (Gier *et al.*, 2004).

Por tanto, como las ideas producidas por los investigadores sociales pueden ser acordes o no con el conjunto de ideas que prevalecen en un contexto determinado, la investigación puede justificar la organización del poder, o incluso despojar a quienes lo detentan (Mills, 1961). En la bibliografía sobre el tema, hay trabajos de investigación que respaldan las tesis de que el conocimiento a veces justifica o legitima las políticas y las decisiones previamente tomadas (Iredale *et al.*, 2004; Mbock *et al.*; 2004; Moncada *et al.*, 2003).

La segunda vertiente, que se refiere al *consenso en la construcción de problemas de investigación*, se enmarca en el *modelo interactivo*, desde el que se concibe que el conocimiento es sólo un factor entre muchos implicados en el complejo proceso político (relaciones de poder, experiencia personal, agudeza política), y que su uso está matizado por la interacción entre diversos actores; a este enfoque corresponden los casos en que investigadores y tomadores de decisiones, además de los interesados en la aplicación del conocimiento, generan proyectos acerca del sistema escolar, a fin de establecer líneas de acción para el mejoramiento educativo.

En lo que respecta a la difusión de los resultados, ésta se realiza mediante la instrumentación de estrategias de encuentro y de la construcción de mecanismos de comunicación entre *productores* y *usuarios potenciales* del conocimiento. Un ejemplo de este tipo de acercamientos lo representa la instauración de *diálogos informados* en Latinoamérica durante la década de los noventa (Latapí, 2005; Reimers y McGinn, 1997).

En el esquema siguiente se presenta una síntesis de los argumentos planteados en torno a la *racionalidad que subyace a la práctica de la investigación*, así como criterios, tesis, posturas y modalidades del trabajo científico implicados.



Tipos de relación o vínculo entre los sectores

El conocimiento enfrenta problemas para demostrar su valía a sus *usuarios potenciales* y éstos a su vez tienen problemas para acceder a él (OCDE, 2000), por ende, la asesoría de *investigadores* es buscada por los *tomadores de decisiones* en circunstancias diversas, por ejemplo, cuando el experto se encarga de determinar cuál es el mejor procedimiento para alcanzar un objetivo ya establecido por el funcionario, o bien, cuando el papel del asesor se define a partir del esclarecimiento de las dudas que sobre el problema tiene el

tomador de decisiones, o cuando el problema no es claro y se le presentan diversas alternativas para su interpretación, así como tentativas de solución, como lo sugieren algunos autores (Latapí 2005; Carden, 2004; Daoshun y Tuan, 2004).

En materia de investigación educativa es difícil separar este tipo de conocimiento de la persona o de la organización que lo produjo (OCDE, 2000: 26); por ese motivo la mediación es uno de los procesos más relevantes de la relación entre *investigación y política*.

En ese sentido, Ginsburg y Gorostiaga (2001, 2005) proponen algunos modelos para tipificar la *relación entre investigadores* y *tomadores de decisiones*; estas modalidades de la *asociación* también han sido identificadas en algunos hallazgos de la investigación sobre el tema. De manera precisa, estos modelos estriban en el cambio de *racionalidades* de los sectores, o en modificaciones en las relaciones de trabajo entre los grupos; aunque se plantean por separado, los modelos no son excluyentes.

Modelos explicativos de la relación entre investigación y política. El primer modelo se centra en la *mediación o la traducción* como medio para explicar la comunicación entre los grupos; esta actividad se confía a individuos especialmente capacitados, *bilingües* o *biculturales*, que tienen la responsabilidad de facilitar una vía de transmisión de los conocimientos de los investigadores a los tomadores de decisiones, así lo podemos consultar en Maldonado, 2005; Estébanez, 2004; Swope, 2002, 2004; Brunner, 1993.

Dentro de este enfoque se han planteado algunas estrategias y mecanismos para expandir la audiencia de la investigación, incluyendo en los esquemas de estudio a otros miembros de la comunidad más allá del ámbito académico, como ocurrió en algunas investigaciones (Gier *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004). La *biculturalidad* ha servido tanto para dinamizar la investigación sobre los temas de la agenda, como para la concreción de algunas estrategias a la asociación entre los sectores como la *alternancia o expansión de roles* y la investigación comisionada.

Este modelo podría explicar la comunicación entre sectores cuando ésta se establece de una manera simple, por lo que sus posibilidades disminuirían cuando se tratara de una reflexión y acción

conjunta entre los dos grupos en discusión; esto principalmente porque desde la perspectiva de la *traducción-mediación* se parte de la tesis de que los grupos pertenecen a instancias exclusivas (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Flores 2004; Mbock *et al.*, 2004).

El segundo modelo, que estriba en la *educación de los sectores*, comprende dos variantes: una va dirigida a los *investigadores* y la otra, a los *tomadores de decisiones*. El modelo consiste en la *educación* de los individuos de uno de los grupos, a fin de que puedan comunicarse con los miembros del otro (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

Cuando se trata del sector de la *producción* de conocimientos, implica desarrollar la capacidad y el compromiso de los investigadores para comunicar más eficazmente sus resultados, con lenguaje y medios más accesibles para los *usuarios potenciales*; cuando se alude a la *educación* de los *usuarios potenciales*, se busca incrementar el compromiso y la capacidad de los tomadores de decisiones para la búsqueda y el uso de la investigación, y desarrollar su habilidad para interpretar el conocimiento; en esa dirección se encuentran las propuestas documentadas en algunos trabajos (Estébanez, 2004; Swope, 2002, 2004; Willinsky, 2001, 2003; Klinger, 2001). No obstante, aun cuando se consiguiera tal comunicación entre los distintos grupos, no se reduciría la división que hay entre sus creencias, valores y actividades (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Flores, 2004).

El tercer modelo, la *alternancia o expansión de roles*, radica en el debilitamiento de las fronteras que separan las actividades de los grupos, ya que desde esta perspectiva los integrantes de un sector se involucran en las actividades del otro: investigadores que trabajan en universidades pero que dedican parte de su tiempo al asesoramiento de algunas dependencias gubernamentales o *tomadores de decisiones* que entre sus actividades se dan tiempo de continuar con algunas tareas académicas, como lo muestran Latapí, 2005; Daoshun y Tuan, 2004; Estébanez, 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004.

Los sujetos que alternan o expanden sus actividades no sólo *traducen* documentos internacionales o reportes en publicaciones especializadas para los tomadores de decisiones, sino que a menudo intervienen en la formulación y evaluación de iniciativas

(Daoshun y Tuan, 2004). Aun así, la incorporación de científicos a las esferas decisorias no resuelve los problemas de comunicación entre los grupos, de acuerdo con Uherek (2004).

El cuarto modelo parte del cuestionamiento de la tradicional división de las actividades entre los grupos, aunque reconoce una forma limitada de diálogo entre los sectores que podría explicar los ejercicios de investigación aplicada, o los proyectos sobre *problemas consensuados* entre los *sectores de producción* y de *usuarios*; también de aquí se desprenderían los argumentos que se arguyen en algunos documentos institucionales: *toma de decisiones basada en evidencias*, *investigación orientada a la decisión*, *investigación orientada al cliente*, entre otros.

Por tanto, este modelo supone que los investigadores se esforzarían por entender las necesidades informativas del *cliente* (en este caso los *tomadores de decisiones*) y por responder a esas carencias por medio de la investigación (Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004; Gornitzka, 2003; Brunner, 1993); de esta forma, aunque los *investigadores* no se involucraran directamente en la elaboración de políticas, los *tomadores de decisiones* sí colaborarían en las fases de identificación del problema y de interpretación de los resultados del proceso de investigación.

Otro de los modelos asociados directamente con la práctica o el tipo de investigación desarrollado, lo representa la *investigación-acción colaborativa*; desde este enfoque se plantea de una manera aún más difusa la división del trabajo entre grupos, principalmente porque supondría no sólo la comunicación abierta entre grupos, sino también la reflexión y acción conjunta en relación con la investigación y la toma de decisiones, según Carden (2004) y Uherek (2004).

Este modelo se distingue del anterior en que la participación de los *usuarios potenciales* se da en todas las fases de la investigación, y no sólo en la formulación de problemas y la interpretación de resultados; no obstante, aun cuando los usuarios asumieran responsabilidades en el proceso investigativo, el investigador sólo se involucraría en las actividades propiamente académicas y no en la toma de decisiones, proceso del que se mantendría al margen; es decir, este enfoque supone un cambio de rol para los

tomadores de decisiones pero no para los *investigadores* (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

Finalmente, el modelo explicativo de la interacción entre los sectores es el denominado *investigación y praxis colectiva*, que plantea una perspectiva ideal de la relación entre *investigadores* y *tomadores de decisiones*; éste consiste en la expansión total de los roles de cada sector o comunidad, ya que propone la más amplia posibilidad de diálogo entre grupos, tanto en las actividades de investigación como de formulación de políticas; desde este modelo los *investigadores* y los *tomadores de decisiones* actuarían como agentes y como objetos de estudio, con el propósito de formular políticas informadas y de compartir aprendizajes sobre su interacción. De acuerdo con estos planteamientos, este enfoque va más allá de la *investigación acción*, ya que los investigadores parten de una intencionalidad política y social explícita, articulada con las necesidades de los grupos desfavorecidos de la sociedad; de esta forma se quiebra la separación entre investigación y política, y las distinciones entre grupos se hacen más borrosas (*idem.*).

Como se ha observado, los modelos expuestos manifiestan diferentes tipos de *relación* entre investigación y política; es preciso señalar que estas propuestas de *interacción* no siempre encuentran respaldo empírico en la investigación sobre el tema, como se pudo apreciar en el estado del conocimiento. Los aspectos que más se han investigado, o que han aparecido como hallazgos en el estudio del fenómeno son: la *traducción* y la *alternancia o expansión de roles*, así como algunos casos de investigación-acción en donde participan investigadores y tomadores de decisiones.

Con base en esos hallazgos, puede argumentarse que los individuos *biculturales* y/o que *alternan sus roles* tienen elementos en común, la experticia en la investigación educativa (autoridad o reputación científica) y que en sí mismos representan mecanismos que hacen interactuar la investigación y la política, ya que lo mismo reorientan el discurso público que las agendas de investigación de los grupos a los que pertenecen. Por esas razones, en lo que sigue se involucran como argumentos explicativos la *reputación científica* y los modelos derivados de las ciencias políticas y de la sociología política.

Reputación científica. La autoridad o reputación científica consiste en la capacidad para determinar lo que se considera o no científico, ya que implica la definición de ciencia en sentido estricto y, con ella, la determinación de los problemas a estudiar (objetos de estudio), los procedimientos (método) y las formas de explicación (teorías) (Bourdieu, 2000).

A diferencia de lo que ocurre con académicos de otro tipo de ciencias, la reputación científica del investigador social no procede de normas establecidas con claridad, sino que es objeto de una negociación permanente, siguiendo a Uherek (2004). De ahí que sus resultados no siempre sean interpretados como decisivos para la utilización del conocimiento en la política (Gier *et al.*, 2004).

La investigación sobre el tema señala que la *reputación* del investigador está fuertemente asociada a las posibilidades de *interacción* entre investigación y toma de decisiones y a la utilización del conocimiento científico; esto debido a que partir de ésta se explicarían tanto los casos de *alternancia* o *expansión de roles*, como la influencia de algunos investigadores en la discusión de los problemas públicos y en la configuración de la agenda política.

Esta participación en la constitución del debate público no sólo implica que un grupo de investigadores le dé contenido a las políticas (Maldonado, 2005), sino que también es observable en la crítica al discurso gubernamental, como se alcanza a notar en la réplica que hace un sector de la comunidad académica al triunfalismo educativo del gobierno de México (Latapí, 2001, 2005). A decir de Carden (2004), los investigadores destacados, de un modo u otro, ejercerán influencia en las políticas de su país o región.

Asimismo, la *reputación científica* también se encuentra relacionada con la constitución de grupos de especialistas y el desarrollo de tradiciones y líneas de investigación, como se observa en el trabajo de Maldonado (2005), de los que se genera una base importante de conocimientos que sirve como referencia o contrapeso de la discusión acerca de ciertos problemas sociales y educativos (Mbock *et al.*, 2004).

Otro aspecto observado en la investigación sobre el tema estriba en que los investigadores que poseen *reputación*, no sólo son buscados por los *tomadores de decisiones*, sino que ellos mismos se

constituyen como promotores de la *relación* entre investigación y política (Maldonado, 2005; Iredale *et al.*, 2004), o como paladines de la investigación (Gier *et al.*, 2004; *International Social Science Journal*, 2004).

Este tipo de sujetos *bilingües* o *biculturales* (Swope, 2002, 2004; Brunner, 1993) dinamizan las posibilidades de la interacción entre los sectores, debido a que *traducen* y hacen coincidir las agendas de investigación y política, desarrollan líneas de investigación, constituyen y cohesionan grupos de especialistas y los relacionan con la toma de decisiones, legitiman la *expansión de roles* de otros investigadores e incluso promueven iniciativas (Daoshun y Tuan, 2004; Uherek, 2004).

Es importante señalar que no todos los grupos constituidos poseen el mismo poder para influenciar a los grupos que deciden las políticas; la capacidad de las comunidades científicas está determinada por su tamaño y ubicación (en el doble sentido del término, en el debate y discurso público, o en las instituciones educativas, en centros de investigación independiente y en las agencias de gobierno); en ese sentido, los posicionamientos de los grupos respecto a los temas públicos suelen variar de acuerdo con su filiación institucional, así lo sugieren Iredale *et al.* (2004) y Neave (2001).

Esta ubicación determina la autonomía de los investigadores ya que cuando están en las universidades, las comunidades experimentan mayor libertad pero menor grado de influencia en las agencias de gobierno; la influencia en las políticas también depende de la agenda y los intereses de investigación de los grupos de científicos, así como la manera que éstos han tenido acceso a los procesos de decisión (Merton, 2002).

También la influencia depende de la percepción que de la comunidad de investigación tengan los grupos en el poder, es decir, cuando las consideren fuentes legítimas de información o de generación de conocimiento útil; esto porque no todas las comunidades de investigación son consideradas interlocutores válidos (Iredale *et al.*, 2004). En el caso mexicano existen referencias a varios ejemplos (OCDE-CERI, 2004; COMIE, 2003; Latapí, 2001; Aziz *et al.*, 2004).

Aunque no directamente asociada a la reputación científica, hay otra vertiente de explicaciones de la *relación* entre investiga-

ción y política, que cifra su argumentación en la participación de un nuevo agente, el analista político o *broker* de información (Brunner, 1993). De esta forma se abandona el esquema triangular de *producción*, *difusión* y *utilización* del conocimiento, para dar paso a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado en el cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos, que es un rol que desempeñan los investigadores (Flores, 2004; Swope, 2002, 2004).

El *broker* surge, por lo tanto, como un agente estratégico para superar la insuficiente interacción entre conocimiento y toma de decisiones, reconociendo que las limitaciones estructurales dificultan la vinculación entre investigadores y tomadores de decisiones (Brunner, 1993).

En las circunstancias señaladas, la investigación se concibe como una acción por demanda (investigación c*ondottieri*, según Portes, 1996), sujeta a una agenda de problemas que no serían necesariamente los más significativos desde el punto de vista interno del campo de la investigación, por lo que el conocimiento científico habría dejado de ser del dominio exclusivo de los investigadores, para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan, cambian y adaptan (Flores, 2004).

El *broker* de información en educación no se circunscribe a una institución determinada, como analista simbólico comprende el conjunto de actividades que tienen que ver con la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de conocimientos (Brunner, 1993); asimismo, su carrera profesional depende de su capacidad de trabajo, el prestigio acumulado y la participación en redes o conformación de equipos (Swope, 2002, 2004). La aparición y participación de este tipo de actores ha sido documentada por diversos trabajos; la principal función de estos sujetos ha sido, además de promover vínculos entre investigación y toma de decisiones, dinamizar las comunidades de investigación y orientar los intereses de esos grupos hacia los temas relevantes para la agenda política, como antes se apuntó.

A continuación se proponen los modelos derivados de las ciencias políticas y de la sociología política, con el propósito de

fortalecer las proposiciones teóricas para explicar la *relación* entre investigación y política.

Modelos explicativos de las ciencias políticas y la sociología política

Los aportes de las *ciencias políticas* al estudio de la relación entre investigación y política se derivan de dos vertientes: la primera hace referencia a la clasificación original del campo de estudios (conocimiento *en* y *de* políticas, Lasswell, 1992 citado en Aguilar, 1992; Cabrero, 2000); y, la segunda, se refiere al viraje que en el pasado reciente ha sufrido el modelo original, al incorporar la concepción de inter y transdisciplinariedad del campo de las ciencias sociales.

De acuerdo con esta división general, en este apartado se discuten las tradiciones opuestas al análisis de políticas, para después contrapesarlas con los enfoques derivados de la contribución de otras disciplinas, específicamente, la sociología política. A decir de Arnove *et al*. (1996), la sociología política representa un marco de referencia para la explicación de la relación educación y desarrollo, asociación donde se enmarca el objeto de estudio del presente trabajo. Es preciso señalar que la denominación *sociología política* a los enfoques contrapuestos a los modelos derivados de las ciencias políticas puede resultar incompleta, principalmente porque ahí confluyen argumentos de diferentes perspectivas y disciplinas científicas.

Ante un entorno institucional y social cada vez más complejos, se dinamizaron tanto las disciplinas científicas (sociología, economía, psicología, antropología, administración pública) como los problemas que pretendían explicar (Neave, 2001); esto ocurrió también con las ciencias políticas, ya que durante los años setenta no sólo se modificó la naturaleza de los problemas estudiados, sino también el contexto organizacional y político en el que operaban: los problemas se habían vuelto más grandes y complejos, los aspectos estratégicos se volvieron más importantes y los analistas de políticas fueron actores del proceso político (Majone, 1997).

En este trabajo los modelos de análisis de políticas se convierten en modelos explicativos de la *relación* entre investigación y po-

lítica, bajo la conjetura de que tales enfoques siempre han pretendido incidir en la toma de decisiones; además, sus proposiciones asumen que la investigación sobre los asuntos públicos profundiza en el conocimiento de las instituciones y los problemas sociales, además de generar *conocimiento útil* para la administración de los gobiernos (Aguilar, 1992). Las ciencias políticas son pioneras en el interés por el tema, y desde su surgimiento han planteado un punto de encuentro entre el conocimiento científico y la toma de decisiones (Cabrero, 2000; Aguilar, 1992).

En ese sentido, en lo que sigue se exploran los modelos de la *toma de decisiones*, a fin de involucrarlos en la explicación del objeto de estudio de este trabajo. Estos modelos suponen una perspectiva *clásica* y una *vigente*, así como la *relevancia del entorno* en donde se establece la *relación* entre investigación y política.

Modelos tradicionales

Ciencias políticas. Las *racionalidades* sobre la relación entre investigación y política implican también una interpretación acerca del proceso de toma de decisiones y de formulación de políticas. La *racionalidad clásica o ingenieril* podría asociarse a las perspectivas tradicionales de las ciencias políticas, en donde se tiene la noción de que los resultados de la investigación se trasmiten directamente al tomador de decisiones o al número limitado de actores políticos que tratan de hacer elecciones calculadas entre alternativas claramente concebidas (Mbock *et al.*, 2004). La estructura lógica de las decisiones es la misma, independientemente de quien las tome.

En ese sentido, en el enfoque tradicional o *modelo decisionista* se puede apreciar el propósito de informar sobre las iniciativas públicas. Siguiendo a Majone (1997), la evolución de este modelo fue desde los estudios en los campos de operación militar, hasta las primeras aplicaciones industriales de los métodos cuantitativos, el análisis de los sistemas y finalmente el análisis de políticas [el análisis de políticas incluye las actividades dirigidas a desarrollar conocimiento que sea relevante para las políticas; está concebido como fenómeno único, multifacético y dinámico, que se fundamenta en una tensión interna, una oposición dialéctica

entre conocimiento y política (Torgerson, 1992)]. La eficiencia técnica como meta o criterio de elección fue sustituida por la eficiencia económica, la que a su vez se atenuó con consideraciones de equidad y viabilidad política.

Un rasgo particular es que el analista (o investigador) no tiene que dirigirse a ningún auditorio, ya que los resultados de su trabajo se transmiten directamente al tomador de decisiones. Con el propósito de decidir racionalmente, el diseñador de políticas especifica sus objetivos, establece los distintos medios por los que pueden alcanzarse, evalúa las consecuencias de cada alternativa y selecciona la acción que maximice los beneficios netos. Cuando se trata de un grupo de decisores, el enfoque supone que los integrantes se pondrán de acuerdo, dejando de lado los conflictos que surgen de los diversos intereses y puntos de vista. Por tanto, el enfoque no distingue entre políticas y decisiones y sólo se interesa por los resultados y no por los procesos que los producen (Majone, 1997).

El *modelo decisionista* encierra las particularidades que Torgerson (1992) atribuye a la *primera cara* del análisis de políticas, ya que parte del sueño de abolir la política y poner fin a la lucha, y la confusión de la sociedad humana con una administración ordenada de las cosas, basada en el conocimiento objetivo; este autor, sin embargo, denomina a la perspectiva clásica como *tecnocrática*, que pretende separar el conocimiento de la sociedad, para después aplicarlo a la misma sociedad. Una visión aséptica del análisis de políticas, que se aplicaría también al fenómeno de la relación entre conocimiento y política.

Estas *racionalidades* de la relación entre conocimiento y toma de decisiones son las que prevalecen en los discursos que exaltan la necesidad de fortalecer tal asociación, y en los discursos de funcionarios que asumen que las decisiones que toman han sido fundamentadas por la investigación sobre los problemas de la agenda pública. Según C. Weiss (1979) tales argumentos se inscriben en el modelo de las *buenas apariencias*. Asimismo, estas *racionalidades* prevalecerían en los investigadores que admiten que sólo con investigar los temas relevantes de la agenda, los resultados de sus trabajos en algún momento se tomarán en cuenta.

Sociología política. Según Parsons (citado en Flores, 2004), para determinar cómo el conocimiento de los expertos influye en el proceso de las políticas públicas, hay cuatro modelos o enfoques derivados de la sociología política. Como de lo que se trata en este apartado es de contrapesar las perspectivas derivadas de las disciplinas en cuestión, aquí sólo se retoman los primeros dos, referidos a la versión clásica de la *relación* entre investigación y política.

El *Modelo Hall* pone mayor atención en el poder de las instituciones que en el de las ideas; cuando una contribución teórica se genera, entra automáticamente en contacto con tres dimensiones que son las que determinan si dicha aportación es factible; estas categorías son: la *viabilidad económica*, que se refiere a la relación de la nueva idea con las teorías existentes, con la naturaleza de la economía internacional y con las limitantes internacionales; la *viabilidad política*, que pone especial énfasis en las metas y los intereses de los partidos en el poder; la *viabilidad administrativa*, que incluye el poder relativo que tienen las agencias involucradas en tal proceso (Flores, *op. cit.*). Esta perspectiva es afin a los planteamientos del modelo decisionista.

Por su parte, el *Modelo Coats y Colander* propone tres referentes para explicar la diseminación de las ideas hacia el área práctica: el primero considera a la *idea* como si fuera una *enfermedad*, por lo que la clave está en conocer los puntos de contacto entre su portador (*enfermo*) y los sujetos que pueden ser *contagiados*; el segundo referente reconoce las ideas como mercancías, así que la esencia radica en indagar si la oferta crea su propia demanda, es decir, la manera como se *anuncian* y *venden* las ideas; el tercero alude a la metáfora en que las ideas son consideradas como flujos de información, por lo que hay que identificar sus fuentes, los posibles receptores y las formas de transmisión y retroalimentación. Aunque Flores (*op. cit.*) señala que Coats y Colander reconocían que era difícil que alguno de estos referentes pudiera explicar cómo las ideas se esparcían e influían, y que más bien lo que pretendían explicar era el proceso de su propagación entre los actores.

Ambos enfoques o modelos representan el fenómeno de interés situándolo en un escenario con dinámica propia o autorregulada, y sin injerencia de otros procesos sociales, en donde la intermediación

entre producción y uso del conocimiento se obvia, e incluso se considera irrelevante; por tanto, las posibilidades explicativas de este modelo disminuyen, principalmente porque establecen una visión estática del proceso de toma de decisiones y de la formulación de políticas, semejante a la propuesta por el *modelo decisionista* y cercana a los postulados de la *perspectiva tecnocrática* que las ciencias políticas ya han ido dejando al margen.

Esta visión de la transmisión del conocimiento de modo natural a las esferas de gobierno de alguna manera se comparte en el *Modelo Coats y Colander*, ya que aunque implica elementos más complejos, simplifica la transferencia de ideas, como lo apuntan Mbock *et al.* (2004); esta concepción ignora también la diversidad de la interacción entre sectores, así como los distintos usos que los tomadores de decisiones hacen del conocimiento, siguiendo a algunos autores (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Latapí, 2005; C. Weiss, 1977).

Modelos vigentes

Si los modelos convencionales o clásicos del análisis de políticas cultivaron la fascinación por la racionalidad y la técnica y, a la vez el desprecio por el significado del proceso, los modelos subsiguientes esencialmente reconocieron que las técnicas del análisis no son los instrumentos neutrales que decían ser y, por tanto, incluso asumieron que tales procedimientos estaban insertos en el proceso político (Torgerson, 1992).

Estos enfoques que ubican el fenómeno como un escenario de conflicto, parten de la premisa de que el medio cultural en donde se desarrolla la relación conocimiento y toma de decisiones es una restricción, a la vez que un objetivo para la persuasión, la propaganda y la acción política; desde estas perspectivas, independientemente del campo que se trate, las partes interesadas luchan por imponer su definición del problema y de los instrumentos apropiados para su solución; además, los actores de las políticas no sólo persiguen sus metas dentro de restricciones institucionales, políticas y culturales, sino que también se esfuerzan por cambiarlas a su favor (Cabrero, 2000; Majone, 1997).

Ciencias políticas. En el campo de las ciencias políticas, la noción más vigente sobre las prácticas de los tomadores de decisiones se denomina *modelo argumentativo*, ya que surge de la imposibilidad de demostrar cuál de las diferentes alternativas en la formulación de políticas es la óptima. Uno de los supuestos centrales radica en la idea de que la argumentación parte de opiniones, valores y puntos de vista refutables; además, ésta se dirige siempre a un auditorio en particular y trata de provocar o incrementar su adhesión a las tesis que se presentan para su consentimiento; la argumentación trata de crear una disposición para actuar en el momento apropiado. En ese sentido, el *investigador* se vuelve un productor de argumentos para el *tomador de decisiones*, ya que no puede demostrar la corrección de sus conclusiones y sólo produce pruebas más o menos persuasivas y argumentos razonables (Majone, *op. cit.*).

Desde un punto de vista un poco apocalíptico, Torgerson (1992) atribuye a esta perspectiva, que él denomina *segunda cara*, el traspaso del sueño (ilustración y positivismo) a la pesadilla; si antes se pensaba en el triunfo del conocimiento sobre la política, ahora es a la inversa, la derrota del conocimiento ante la política.

Esta situación conlleva la aparición de los *mercenarios* (*empresarios* de investigación según Carden, 2004), que propugnan cambios en la estructura de poder establecida, pero en realidad responden a los incentivos que convienen a sus intereses y a los de los grupos que sirven (Portes, 1996); la guerra de todos contra todos (Hartle, 1976 citado en Torgerson, 1992). Por tanto, las expectativas tecnócratas persisten, ya que se busca reforzar el sistema administrativo moderno, centrado en que la ciencia proporcionará las soluciones precisas; además, el análisis ya no sólo tiene la intención de ayudar al responsable de una decisión a elegir un curso de acción, sino también de persuadir a otros sobre la justicia e inteligencia de su elección (Torgerson, *op. cit*.).

La objetividad aparente, que parece ser leal a la razón, se convierte realmente en una traición al inconsciente: el estilo tecnocrático y su imaginería se vuelven parte de la retórica política; las demandas y expectativas irracionales se enarbolan en nombre de la razón; la política se oculta tras la máscara del conocimiento (Tribe, 1972 citado en Torgerson, 1992).

No obstante que el escenario para las ciencias políticas se ha matizado con el reconocimiento de sus limitaciones y el aprovechamiento de sus alcances reales, aún persiste algo del viejo sueño ilustrado; se asume que el cultivo de la razón en los asuntos públicos permanece, pero el significado de la razón ha cambiado junto con el de la política, esta perspectiva, que Torgerson (*op. cit.*) ha denominado la *tercera cara*, pretende que el conocimiento y la política no sean antagonistas.

Sociología política. Del mismo modo en que la contraparte del modelo tradicional del análisis de políticas, los *modelos de redes (policy networks)* y de *comunidades* asumen una visión más compleja del fenómeno en cuestión que los modelos clásicos de la sociología política; la vigencia de éstos estriba en su propuesta de analizar las redes políticas involucradas en el escenario de la toma de decisiones (Rhodes, 1990).

Una red política es un complejo de organizaciones conectadas entre sí, a través de una dependencia de recursos; el tipo de red puede variar de acuerdo con su tipo e integración (fuerte o laxa), estabilidad de sus relaciones y su nivel de exclusividad (membresía abierta o restrictiva). Este enfoque ayuda a explicar el poder relativo a los actores (individuos u organizaciones), con base en la distribución y tipo de recursos que se manejen en la red; las *redes de política* pueden ser vistas como *circuitos de poder* que ligan jerarquías, actores no gubernamentales, organizaciones y mercados (Flores, 2004; Rhodes, 1990). Como lo demuestra Maldonado (2005), un ejemplo de estas redes lo representan las *comunidades epistémicas* con reconocida experiencia en un ámbito particular, situación que los legitima en la definición de políticas; estas agrupaciones comparten al menos cuatro aspectos: ciertas creencias y principios, juicios profesionales, nociones de validez y agenda política común.

Los actores involucrados en la *red*, que constituyen *comunidades* (*expertos*, *tomadores de decisiones* y *practicantes*), a su vez, se bifurcarían tanto en modalidades como en una serie de aspectos muy relevantes para su interacción e intermediación. En primer lugar, tratándose de la educación superior, Scott (1999 citado en

Flores, 2004) identifica cinco tipos de *expertos*: los especialistas o académicos estudiosos de la educación; en segundo lugar, los *investigadores institucionales* representados por *administrativos* encargados de estudiar los fenómenos educativos en su centro de trabajo; en tercer sitio se encuentran los *consultores* y las *organizaciones no académicas*; en el cuarto grupo están los *expertos* que trabajan en los departamentos de investigación del gobierno, agencias intermedias, sindicatos y gremios de profesionales; el último grupo es más difuso, ya que incluye a periodistas, intelectuales y políticos a los que se les denomina *brokers* o traductores del conocimiento (Swope, 2002, 2004; Brunner, 1993).

Por su parte, los *tomadores de decisiones* están integrados por nueve grupos: en el primero están *quienes trabajan en la instancia gubernamental* correspondiente; en el segundo se encuentran las *personas de otras instancias*; en el tercero se ubican las *agencias de intermediación*; los *sindicatos* forman el cuarto; el quinto grupo está constituido por *administradores*; éstos trabajan con los miembros del sexto grupo que son los que *dirigen las instituciones de educación*; la séptima agrupación la integran los *miembros reconocidos de alguna área* que poseen cierta autoridad moral; el octavo grupo se constituye con *instancias externas*, *futuros estudiantes*, *padres de familia*, *medios de comunicación*, entre otros agentes sociales; por último, en el noveno grupo se ubican las *organizaciones internacionales* que tienen una influencia importante en los procesos de formulación e implementación de las políticas públicas (Flores, 2004).

En razón de lo planteado, la concepción del *modelo de comunidades* respecto a la toma de decisiones es semejante a la del *modelo de redes*; en algunas investigaciones sobre el fenómeno de la utilización del conocimiento es posible vislumbrar la fecundidad explicativa de tales propuestas analíticas (Maldonado, 2005; Estébanez, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Ginsburg *et al.*, 2001).

En esa dirección, Flores (2004) señala que tales modelos son los más pertinentes para analizar si el conocimiento es tomado en cuenta a la hora de formular alguna política pública, principalmente porque consideran los diferentes actores sociales involucrados, a la vez que conciben el diseño de una política como un

proceso de intermediación que presenta una complejidad institucional de relaciones formales e informales (Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004).

Restricciones del contexto respecto a las posibilidades de explicación

Las restricciones institucionales son tan complejas como las leyes físicas, pero como no son muy evidentes a veces se obvian. En el fenómeno de la *relación* entre investigación y política hay restricciones objetivas y autoimpuestas; en las primeras se identifican el conocimiento, las restricciones legales, los recursos, entre otras; mientras que las segundas son resultado de elecciones, compromisos contractuales, interpretaciones convencionales de ciertos términos, entre otras (Majone, 1997).

Este argumento es una de las principales conclusiones de una buena parte de las investigaciones sobre el uso del conocimiento, ya que encuentran como elemento clave el contexto político; la utilización de la investigación observa una alta dependencia de este elemento (Carden, 2004), al grado de asumir que tiene mayor peso que cualquier procedimiento implicado en el fenómeno, como indican algunas referencias (*International Social Science Journal*, 2004; Daoshun y Tuan, 2004).

Al igual que a las acciones de los tomadores de decisiones y de los investigadores, las características y restricciones del contexto y la realidad social obstruyen o condicionan el alcance de los modelos explicativos expuestos; por consiguiente, la concepción de modelos explicativos como *cajas de herramientas*, aplicables en cualquier dinámica y entorno, es improbable (Cabrero, 2000).

Por tanto, en la *relación* entre investigación y política es preciso considerar las siguientes dimensiones atribuibles a la esfera política (Carden, 2004; *International Social Science Journal*, 2004); estas categorías constriñen el alcance de los modelos explicativos que hasta aquí se han propuesto. A saber: *tipo de régimen político* (democracia desde la sociedad, desde el estado, o en transición democrática), *tipos de modelos de gestión*, que enmarcan la orientación y lógica del decidor y que a su vez configuran las redes organizacionales; *referentes institucionales* que se presentan en diferentes contextos, donde se delimitan las arenas y los acuerdos explícitos

y a veces sobreentendidos, es decir, los mecanismos de regulación que ninguno de los jugadores osaría hacer a un lado; *tradiciones culturales* y *simbólicas* de cada contexto, las cuales definen la lógica de los actores, los mitos, los ritos, las creencias y las imágenes que han sido institucionalizadas por los individuos mucho más allá de las razones y los deberes, se trata de los códigos implícitos en el lenguaje, el estilo de la relación y la negociación, sin este entendimiento no se puede interpretar el proceso de una política (Cabrero, 2000: 215-217).

A manera de síntesis, hay una diferenciación entre regímenes democráticos y regímenes en transición, que tiene que ser considerada para observar la *relación* entre investigación y política, ya que en un entorno se podría hablar de políticas públicas, en el otro sólo se pueden referir políticas gubernamentales: el primero es un sistema propenso a la permeabilidad, en tanto que el otro es un sistema proclive al hermetismo por tradición, de un proceso de políticas abierto y de entradas y salidas múltiples; en el primer caso, se aterriza en un proceso selectivo y de actores en cónclave; en el segundo, de una arena conocida de acción de los actores a un espacio en permanente definición, sin fronteras claras; de una dinámica de consulta y diálogo amplio a uno de intermediación y control, como lo sugieren Latapí (2005) y Cabrero (2000).

Otros autores proponen tomar en cuenta aspectos que *condicionan* los estilos de formulación de políticas (Waarden, 1999 citado en Gier *et al.*, 2004): grado de intervención estatal en la sociedad y la economía; grado de integración o fragmentación de las políticas; modalidades de formulación e implementación de políticas (autoritarias y cooperativas, protocolos de talante antagonista, paternalista o consensual, apertura o exclusividad de las actitudes); modalidades de aplicación y vigilancia de las políticas, y de imposición de sanciones (legalismo riguroso y pragmatismo flexible).

Posteriormente se presentan los rasgos primordiales del contexto político del caso mexicano, a fin de valorar el alcance de modelos y proposiciones teóricos expuestos.

Caso mexicano. Las características estructurales del modelo político mexicano son: gobernanza autoritaria, gobernabilidad corpo-

rativa, preeminencia de las instituciones estatales, centralización política, y la conformación de una élite de expertos y de políticos pragmáticos (Cabrero, 2000).

La presencia hasta cierto punto aplastante del Estado, además de una dinámica de relaciones verticales y de la frecuente proclividad a la formación de redes de intermediación entre grupos y actores, hace que el sistema raye en la impermeabilidad, en la determinación de la agenda política (en parte por la insensibilidad gubernamental, pero también porque las estructuras de gobierno no han sido diseñadas para ser permeables, lo que implica que aunque el sistema en turno pretenda ser abierto, las estructuras no están diseñadas para ello, ni los actores están orientados hacia esa lógica horizontal); por tanto, la constitución de la agenda política es un proceso endógeno, en donde los problemas sociales son percibidos y traducidos por los diversos grupos de especialistas gubernamentales de cada área política (Cabrero, *op. cit.*).

Continuamente estos grupos de especialistas son integrantes de las comunidades científicas que las agencias de gobierno van reclutando; aun así, las características del sistema hacen que la relación entre expertos y tomadores de decisiones no sea un asunto público o formalmente institucionalizado; así lo muestran algunos autores cuando señalan que ni los sistemas universitarios, que albergan a los principales centros de investigación, ni las agencias de gobierno, poseen estructuras institucionales para concretar la relación entre conocimiento y formulación de políticas (Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004; Estébanez, 2004); por esa razón los vínculos entre tales instancias se concretan más por la vía informal y los contactos personales entre investigadores y tomadores de decisiones, de acuerdo con algunos estudios (Klobucký y Strapcová, 2004; Mbock *et al.*, 2004; Cabrero, 2000; Tydén, 1999).

La impermeabilidad del sistema político mexicano hace que el diseño de una política o programa se convierta en una suerte de *secreto de Estado*, hasta el momento en que es dado a conocer al público. Los únicos grupos de expertos participantes en el diseño de políticas son grupos gubernamentales (Cabrero, 2000), y a veces algunos agentes de los sectores académicos incluidos como aseso-

res o como funcionarios; otras veces también se contrata a grupos consultores privados que desarrollan proyectos a la demanda del mismo gobierno (OCDE, 2003, 2004; Neave, 2001). A eso obedece que las instituciones académicas están prácticamente excluidas del proceso, aunque a veces se les convoque a opinar ante un programa de trabajo ya definido, si no es que ya en operación (Cabrero, 2000), como por tradición ha ocurrido en la discusión de los asuntos educativos.

En cambio, entre las estructuras y mecanismos institucionales que favorecen la relación de la investigación con la gestión pública se consideran: departamentos de investigación y presupuesto propio en dependencias gubernamentales; facultades normativas en esas dependencias para comisionar, financiar y evaluar la investigación; coordinación entre las diferentes instancias; obligación gubernamental a reaccionar oficialmente ante los informes de la investigación. Este tipo de elementos coadyuvan a que la investigación se arraigue a la toma de decisiones, a la vez que promueven una cultura de evaluación de la administración pública; en este contexto también es posible estrechar relaciones entre políticos y científicos, de acuerdo con algunos autores (Gier *et al.*, 2004; *International Social Science Journal*, 2004). En México, a diferencia de otros países, estos mecanismos apenas se han ido delineando y su funcionamiento ha sido errático (OCDE, 2003, 2004).

Hasta aquí se han planteado argumentos explicativos para la *relación* entre investigación y política, desde algunas tesis y modelos de la teoría social; asimismo, en algunos casos se refirieron hallazgos de la investigación sobre el *uso* del conocimiento. Asimismo, se ha reiterado que el fenómeno de interés de esta investigación es un asunto complejo, en donde se involucran sectores, actores y elementos, sobre los que también se han establecido algunas tesis.

Es relevante mencionar que las ideas centrales de esta argumentación teórica se desprenden de los planteamientos de las *racionalidades* y de las tesis de la *autonomía científica*, así como de los *criterios* y *posturas* que asume la investigación. Estas cuestiones son las que *condicionarían* la *relación* estudiada.

Por último, no está demás aclarar que los argumentos propuestos representan una posibilidad para la interpretación del fenómeno de interés de esta investigación, principalmente porque abarcan la complejidad del objeto; asimismo, estas ideas son de carácter conjetural, además de que se reconstruyeron a partir de la información obtenida en el campo.

V
El debate sobre las políticas de evaluación en la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES

Con el objetivo de explicar la *relación* entre investigación y política, el presente trabajo se concretó en dos fases, el análisis documental y la entrevista con expertos. Con la primera se construyó un panorama del conocimiento generado sobre el tema de la evaluación, desde donde se seleccionaron los entrevistados para la segunda etapa del estudio.

De acuerdo con la investigación sobre la utilización del conocimiento, se eligió una temática que fuera relevante tanto para las comunidades científicas como para grupos de usuarios potenciales. En ese sentido, se optó por el tema de la evaluación educativa, en vista de que representa uno de los principales tópicos de la agenda política, además de ser uno de los temas más controvertidos académica y políticamente.

Una muestra de tal argumento se percibe en el hecho de que se haya propuesto la evaluación educativa como una de las estrategias más pertinentes para abatir y sortear los diferentes obstáculos que van enfrentando las instituciones de educación superior, así como el único camino para la obtención y el aseguramiento de la *calidad educativa*. Esto es evidente en una buena parte de los debates que se han generado desde la década de los setenta (del siglo XX), tanto en el entorno nacional como internacional.

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) ha representado un foro para el debate, legitimación y crítica de los temas de la educación superior, así como de las iniciativas en la materia; en general, tales tópicos son la evaluación de académicos, de estudiantes, de programas y la evaluación institucional.

En el presente trabajo se hizo una revisión de los documentos publicados en la RESU sobre el tema de la evaluación educativa, con el objeto de analizar los argumentos que habrían configurado la agenda de políticas educativas del nivel superior, tal como lo han señalado algunos autores respecto a la influencia que ha tenido la comunidad académica en el debate público (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Maldonado, 2005; Latapí, 2001, 2005; Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004, entre otros).

A partir de una revisión preliminar de la RESU y de otras publicaciones nacionales (apéndice), se planteó el análisis de cada uno de los documentos, siguiendo criterios más específicos que los que permitieron sistematizar los datos obtenidos inicialmente, que sólo lograron conocer numéricamente las tendencias del debate sobre la temática. En aquella instancia, además de la RESU, se habían analizado otras publicaciones, la *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Perfiles Educativos* y *Universidad Futura*.

Los nuevos criterios de análisis contemplaban, además de la constatación de algunos aspectos como la filiación institucional del autor y los documentos relacionados con los artículos, la identificación de la postura manifestada en torno al debate de la evaluación, las iniciativas instituidas y la reseña de los temas e ideas centrales de cada texto. Otra cuestión que se tomó en cuenta fue tratar de establecer una relación entre el tipo de documento (ensayo, reporte de investigación, documento institucional) y el tipo de conocimiento generado (general o teórico y concreto o práctico, Carden, 2004; contemplativo y operativo, Mbock *et al.*, 2004; informativo, técnico y teórico-conceptual, OCDE, 2000).

En ese sentido, lo que aquí se presenta son los resultados del análisis documental. La estructura de este apartado es la siguiente: primero se hace una reseña general del procedimiento seguido, luego se expone la panorámica del debate en números y argumentos, para después proponer algunas conclusiones.

La lectura integral de los documentos publicados en la RESU sobre la evaluación educativa permitió constatar aspectos que se habían ido delineando en una instancia previa del análisis docu-

mental, donde sólo se realizó una radiografía numérica del total de documentos; por ende, el objetivo de esta fase del trabajo fue identificar las posturas de los autores respecto a la temática y las iniciativas instituidas, a la vez que se construía el panorama integral del debate.

Para tales propósitos se hizo la lectura de cada texto, elaborando una ficha de registro (anexo 1) en donde se sistematizaron los aspectos que se fueron destacando; posteriormente se releyeron los argumentos resaltados de cada documento, con el objeto de rehacer las fichas realizadas; después se clasificaron fichas y textos por tipo de evaluación, por tipo de documento, por autor, por instituciones y por posturas de los autores.

Esta revisión permitió construir una categoría principal, a fin de ubicar la posición de cada autor respecto al debate de la temática; esta categoría comprende diversas posturas con relación a las iniciativas, entre tres polos, uno *más* y otro *menos institucional* y uno *intermedio*; entre esos polos se situaron las posiciones de los autores, de acuerdo con los argumentos vertidos en sus artículos.

El polo *intermedio* se propuso como estrategia equilibrar los extremos, a fin de que hubiera tres puntos de referencia desde dónde ubicar las posiciones de documentos y autores; en ese sentido, de acuerdo con la distancia entre esos puntos de referencia, estas posturas pueden ser: *más institucional*, *más institucional-intermedia*, *intermedia-más institucional*, *intermedia-menos institucional*, *menos institucional-intermedia* y *menos institucional*. La representación gráfica equivale a un abanico o media luna, en donde se contraponen los polos *más* y *menos institucional*, mientras que el *intermedio* se mantiene equidistante a éstos; las posturas se despliegan entre esas posibilidades, aunque algunos de sus argumentos se traslapan. En esta panorámica se incluyen además algunos planteamientos de los investigadores entrevistados en la segunda parte de este estudio.

En ese sentido, la presentación de los resultados se rige en torno a cuatro ejes: presentación de aspectos generales de la RESU, exposición de hallazgos y conclusiones centrales de los documentos sobre la evaluación educativa, descripción de las posturas y panorámica del debate en números y argumentos.

Aspectos generales

En este análisis sólo se consideran los primeros 134 números de la RESU; a partir de estas ediciones de la revista se elaboró una base de datos de 960 registros o referencias bibliográficas, siguiendo criterios generales como autor y año, número y volumen de la revista, filiación institucional del autor, apartado en que aparece el artículo, entre otros. Es importante señalar que esta publicación ha ido modificando la manera de estructurar sus apartados, ya que al principio los criterios de clasificación no distinguían las investigaciones de los ensayos (números 1-26). A continuación se muestran los criterios de clasificación.

Números y años	Criterios de clasificación
1-26 (1972-1978)	Estudios y ensayos; documentos; reseñas bibliográficas; noticias nacionales y del extranjero
27-84 (1978-1992)	Estudios y ensayos; ideas y perspectivas; antología de lecturas; documentos; reseñas bibliográficas; noticias nacionales y del extranjero
85-109 (1993-1999)	Ideas, crítica y ensayos; estudios e investigaciones; documentos; reseñas bibliográficas
110-118 (1999-2001)	Estudios e investigaciones; ideas y crítica; sistemas y organizaciones; reformas e innovaciones; divulgación y reseñas bibliográficas; estadísticas; estados del conocimiento
119-125 (2001-2003)	Estudios e investigaciones; ideas y crítica; sistemas y organizaciones; reformas e innovaciones; mirador; estados del conocimiento
126-134 (2003-2005)	Estudios e investigaciones; análisis temático; sistemas y organizaciones; reformas e innovaciones; estados del conocimiento

Hay apartados que no aparecen de modo regular en todos los números: mirador, estadísticas, sistemas y organizaciones, reformas e innovaciones; también, es preciso señalar que el término divulgación y reseñas fue sustituido por estados del conocimiento

En los inicios de la RESU, década de los setenta, el contenido de la publicación estuvo integrado principalmente por documentos oficiales (actas de las Asambleas de la ANUIES, iniciativas gubernamentales, programas de estudios, experiencias institucionales, entre otros) y en menor medida por ensayos, asimismo, los reportes de investigaciones eran escasos.

En los años ochenta se alcanza a apreciar la preocupación por temas vigentes en el entorno: expansión del sistema, financiamiento de la educación, planeación y, en menor medida, evaluación educativa; en esa década la publicación de documentos institucionales se reduce y aumenta el número de reportes de investigación y de ensayos. A partir de la década de los noventa el tema de la evaluación (planeación, acreditación) comienza a ser uno de los tópicos más reportados por la RESU, al grado de que la mayor parte de las referencias que aquí se presentan provienen de este periodo.

Esta evolución de los temas quizá sea explicable a partir del origen y desarrollo de la investigación educativa, además de la propia consolidación de las áreas temáticas y de la interactividad de las agendas de investigadores y tomadores de decisiones, como se observará en el apartado siguiente. Además, tanto a nivel internacional como nacional, la evaluación sustituyó a la planeación educativa.

Antes de entrar de lleno a los resultados, cabe señalar que los documentos identificados sobre el tema son 52 y los tipos de evaluación que abordan son: evaluación institucional (32 documentos), evaluación de académicos (13), evaluación de programas (3), evaluación en general (3 documentos) y evaluación de estudiantes (1 documento).

Asimismo, es importante mencionar que la tendencia más evidente en los artículos revisados es la de *iluminar* los problemas asociados a las prácticas de evaluación, como lo sugieren algunos autores (Latapí, 2005; Gier *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004), ya sea a través de la crítica a las iniciativas y/o la presentación de alternativas, e incluso por medio de la *traducción* de documentos y/o experiencias internacionales en la materia (Maldonado, 2005; Mbock *et al.*, 2004). La *traducción* de experiencias internacionales

representa un aspecto recurrente en la tradición de las revistas de diferentes países, de acuerdo con Schriewer (2006), y a menudo se realiza para impulsar o desestimar reformas en materia social y educativa.

La dinámica de la producción de trabajos sobre la temática, evidencia la naturaleza interactiva de la relación entre la investigación y la política: la investigación reorienta el debate público y con ello también la agenda política, y, a la vez, la agenda política y el debate público reorientan los intereses y la agenda de los investigadores, según Uherek (2004).

Temas e ideas recurrentes en los documentos seleccionados

Uno de los aspectos construidos a partir de la revisión de cada uno de los 52 documentos de la RESU, fue la síntesis de los principales hallazgos y conclusiones del conocimiento generado en esa publicación.

Estas ideas reiteradas se presentan sin considerar el tipo de evaluación (estudiantes, programas, académicos, instituciones) a la que se refieren y sin contemplar el tipo de documento del que provienen (ensayo, reporte de investigación, documento institucional). Los temas más reiterados en los documentos, y que pueden ser considerados como hallazgos o conclusiones principales, pueden clasificarse de acuerdo con su precisión.

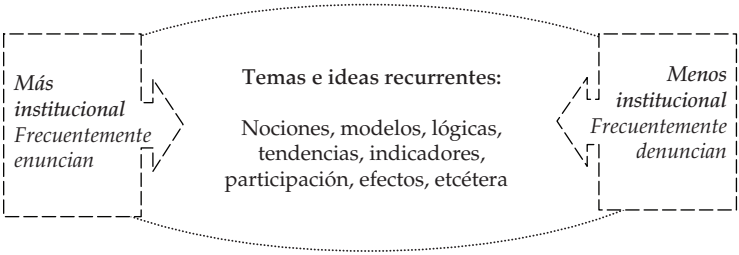
En ese sentido, hay planteamientos generales sobre los tópicos que más se discuten respecto al tema de la evaluación educativa y, a la vez, hay ideas precisas sobre iniciativas y programas de evaluación impulsados. Los planteamientos generales radican en las siguientes ideas: la reseña de los modelos o enfoques de evaluación; la connotación de mejoramiento que subyace a la evaluación educativa; la ecuación planeación-evaluación; la necesidad de vincular los resultados de la evaluación y la toma de decisiones, ante la preeminencia de los enfoques numéricos, la necesidad de que el análisis cualitativo sea responsabilidad de cada institución; la evaluación asociada a la calidad; entre otros. A su vez, las ideas sobre aspectos más específicos estriban en

- la necesidad de que la evaluación sea participativa
- la carencia de una teoría de la evaluación
- la consideración de la autonomía y la heterogeneidad institucional en los procesos de evaluación
- el énfasis cuantitativo y numérico de los ejercicios de evaluación efectuados a partir de los noventa
- la tendencia atomista de la evaluación
- la crítica al sistema de indicadores
- la simplificación de la dinámica institucional en los ejercicios de evaluación
- los problemas de difusión de los reportes de evaluación elaborados
- el privilegio a la práctica de evaluación externa
- la crítica a la evaluación asociada a la distribución de recursos
- la evaluación como un proceso entre lo negociado y lo autoritario
- la confusión entre lo relevante con lo redituable a corto plazo en los procesos evaluativos
- la urgencia de que los aspectos a evaluar no sean genéricos
- la adopción acrítica de los modelos de evaluación, que ha vuelto superficiales estos procesos
- la brecha entre lo normativo de los lineamientos de evaluación y los procesos institucionales
- la cuestión de que la desconfianza respecto a la evaluación radica en que se promovió inicialmente de manera externa

Como se constatará más adelante, es frecuente que en el caso de las posiciones ubicadas hacia el *polo más institucional*, algunas ideas sólo se enuncien en los artículos, mientras que en el caso de las posturas situadas hacia el *polo menos institucional*, estas ideas principalmente se denuncien, como se muestra en la siguente figura.

Posturas en el debate sobre las iniciativas de evaluación

Como se apuntaba antes, las posturas en el debate sobre la evaluación educativa en el nivel superior se despliegan a partir de dos polos opuestos y un *intermedio*, a fin de situar los argumentos de los documentos revisados; las posturas son: *más institucional*, *más*



institucional-intermedia, *intermedia-más institucional*, *intermedia-menos institucional*, *menos institucional-intermedia* y *menos institucional*.

La contraposición de estos polos equivale a la propuesta de Gewirtz (2003), la cual consiste en las posiciones *accomodation* y *disruption*, que representan las posturas que asume la investigación respecto al discurso gubernamental u oficial, esto implica que la investigación se *alinea* o *rompe* con la inercia del debate institucional, respectivamente.

En ese sentido, desde las posiciones relacionadas con el *polo más institucional* (*accomodation*), los autores buscarían la promoción o el impulso de las iniciativas, mientras que en el extremo opuesto, *polo menos institucional* (*disruption*), los autores intentarían contrapesar, equilibrar o compensar el debate al respecto.

Asimismo, existen posturas que no necesariamente pueden ubicarse hacia uno de esos *polos*, ya que en éstas se deja un tanto de lado el debate frontal respecto a las iniciativas, a veces incluso sin mencionarlas, y los argumentos se enfocan a la construcción de un discurso alternativo, frecuentemente haciendo referencia a experiencias internacionales o institucionales; tales posturas se desplegarían desde el polo *intermedio*.

La elección de los términos con los que se han nombrado las posturas obedece a la relación que guardan con las proposiciones teóricas desde las que parte la investigación, además de la forma en que semánticamente pueden ser interpretados. De acuerdo con esas ideas, las características de estas posturas son: las posiciones cercanas al polo *más institucional*, que comprendería las posturas de impulso o promoción de las iniciativas (*más institucional*, *más institucional-intermedia*, e incluso la postura *intermedia-menos insti-*

tucional en algunos de sus argumentos), implicaría algunos de los siguientes rasgos:

- Asumir el código del paradigma de la productividad con el cual se han promovido las iniciativas.
- La modernización planteada como la única posibilidad de cambio para las universidades.
- Frecuentemente aludir a la evaluación como un proceso técnico y sin mayores complicaciones.
- Las iniciativas en la materia sólo se reseñan y pocas veces se critican.
- La atribución de los problemas de los ejercicios evaluativos a quienes los implementan en las instituciones.
- La exposición de la evaluación como el único requisito para la calidad de la educación superior, entre otros.

El paradigma de la productividad consiste en la necesidad de verificar la calidad de los bienes, el abatimiento de los costos, así como la racionalización del uso de los recursos con el propósito de aumentar la eficiencia, asegurar la eficacia y obtener la competitividad de las instituciones escolares; también promueve el control financiero de acuerdo con las prioridades de producción, la búsqueda de recursos propios, la implantación de sistemas de evaluación de calidad, la instauración de estímulos a la productividad, la comercialización de los productos académicos y la vinculación con los sectores productivos (Villaseñor, 2001).

Asimismo, desde este modelo se parte de que hay crisis en la educación superior, a la vez que se promueve una modificación en la relación universidad, gobierno y sociedad; del mismo modo, la referencia a nociones como competitividad, eficacia, eficiencia y otros términos, suscribe tales discursos a la ideología neoliberal (reestructuración de políticas, revisión del gasto público, Gier *et al.*, 2004), o cuando menos a una racionalidad económica de la educación, en donde tales significados encuentran sentido.

En el caso de las posiciones próximas al *polo menos institucional*, desde donde se buscaría oponerse a las iniciativas (*menos ins-*

titucional, *menos institucional-intermedia*, e incluso *intermedia-menos institucional*), sucede lo opuesto, es decir:

- Criticar el paradigma de la productividad.
- Aludir a la evaluación como un proceso complejo y político.
- Juzgar la asociación simple entre evaluación y calidad.
- Criticar las iniciativas.
- Aceptar que los principales problemas de los procesos evaluativos están en la forma en que fueron diseñados y promovidos.

A su vez, la diferencia entre las posiciones que se despliegan desde el polo *intermedio* estriba en la referencia o el soslayo a las iniciativas; en el primer caso, *intermedia-más institucional*, se alude a las iniciativas de manera explícita denunciando sus omisiones, aunque principalmente se procura retroalimentarlas; en el segundo caso, *intermedia-menos institucional*, no se hace referencia explícita a las iniciativas, y lo que se enfatiza son propuestas o innovaciones sobre el tema de la evaluación educativa. En ambas circunstancias lo que se pretende es retroalimentar las iniciativas o los temas en cuestión.

Es importante señalar que cuando se hace referencia a situaciones y casos internacionales, ya sea en una u otra *posición*, también se busca impulsar, retroalimentar o contrapesar las iniciativas; esto se explicaría a partir de que estas alusiones a menudo "han servido tanto para apoyar el compromiso de individuos que piensan de forma similar y que comparten las posturas en cuestión, como para ofrecer justificación contra la oposición… demostrar la internacionalidad de las propias demandas ha significado defenderlas contra el reproche de ser sesgadas y parciales, calificándolas, de hecho, como universales e indispensables" (Zymek, 1975 citado en Schriewer, 2006: 368-369).

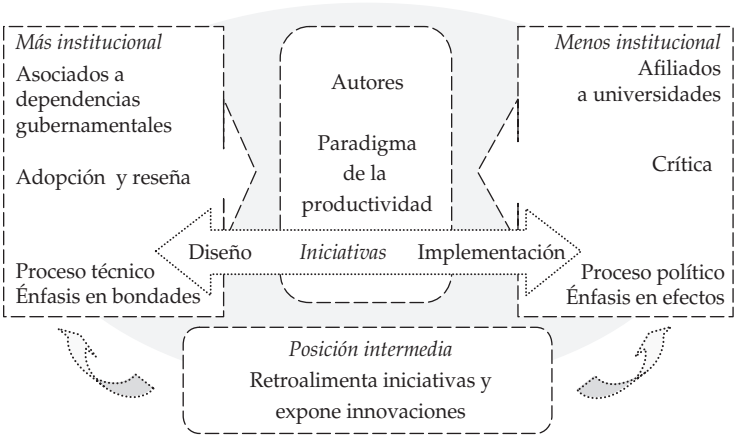
Los trabajos que han sido ubicados en posiciones próximas al *polo más institucional*, frecuentemente están firmados por autores que, al momento de la producción del texto, eran integrantes de alguna dependencia gubernamental o de asociaciones vinculadas al Estado, ya sea como asesores o funcionarios, ocupaban un cargo directivo en las universidades o en asociaciones nacionales;

asimismo, este tipo de documentos a veces refieren exitosas experiencias institucionales en la implementación de equis iniciativa o programa.

Casi todos los trabajos cercanos al polo *menos institucional*, discuten los efectos negativos de las políticas en materia de evaluación y, por ende, casi todos se generaron de forma posterior a la formulación e implementación de las mismas; es importante señalar que la mayoría de este tipo de documentos están firmados por investigadores cuya filiación institucional en el momento de la producción del artículo era únicamente como académico de una universidad determinada, aunque también hay autores que alternaban roles entre la investigación y la toma de decisiones.

Por su parte, los trabajos que se han identificado en las posiciones *intermedias* se refieren a *traducciones* de documentos internacionales, así como ensayos e investigaciones enmarcados en el compromiso disciplinario de las áreas en las que se generaron, y a veces en atención a los problemas que se van enfrentando en las prácticas académicas. En estos trabajos la filiación institucional de los autores es variada, aunque predominan los sujetos que al momento de la generación de los artículos sólo estaban adscritos a sus universidades.

En este esquema vemos una síntesis de los rasgos de las posiciones reseñadas.



Antes de exponer el panorama de argumentos respecto a estas posiciones, es conveniente que los ejemplos traídos a cuenta son fragmentos de textos, y han sido seleccionados para ilustrar las posturas reconstruidas en esta parte del trabajo; al final se presenta una lista con la distribución de esos artículos (anexo 3), ya que en este apartado se les cita mediante un código. De la misma forma, estos fragmentos se complementan con algunos planteamientos de los sujetos entrevistados en la segunda parte de esta investigación.

Posturas donde se ubican los documentos

En seguida se presenta el panorama del debate sobre la evaluación educativa en los documentos de la RESU, ubicándolos en las posiciones o posturas propuestas, además de clasificarlos por tipo de evaluación (estudiantes, programas, académicos e instituciones).

Es importante reiterar que hubo necesidad de construir un polo *intermedio* entre los polos *más* y *menos institucional*, debido a que su antagonismo no le hacía justicia a la naturaleza de algunos de los documentos identificados; en los textos desplegados desde este polo se perciben cualidades tanto de uno y otro extremo, ya que aunque sus argumentos *contradicen* las iniciativas, manifiestan posturas un tanto conciliadoras, en el sentido de convivir (o sobrevivir) con las políticas, procurando mejorarlas mediante el debate.

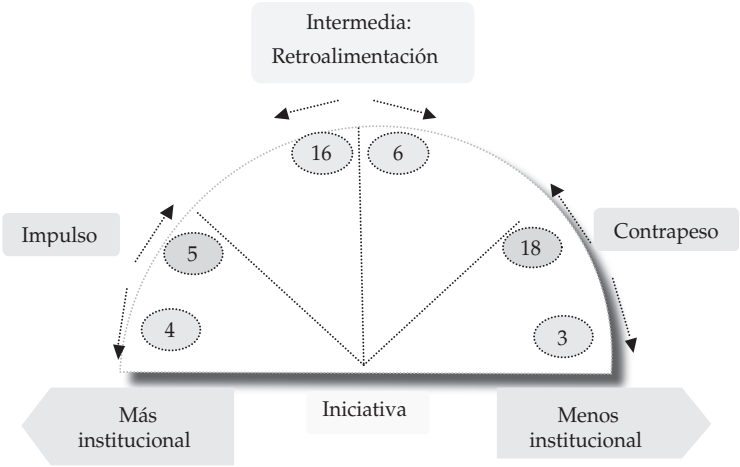
Asimismo, la inclusión de este punto de equilibrio entre los extremos *más* y *menos institucional*, permitió desplegar las posiciones de documentos, evitando colocarlas de forma tajante en uno u otro polo; por ende, el polo *intermedio* actúa como balance entre las posiciones que se ubican más cerca del polo *más institucional* o que impulsan las iniciativas, y aquéllas que se identifican como posturas afines a tal polo pero que matizan sus posiciones en cuanto a promover las políticas; en el caso opuesto ocurre de la misma forma, es decir, el polo *intermedio* representa un equilibrio entre las posiciones netamente críticas o *menos institucionales* y aquéllas que mesuran sus argumentos y se muestran propositivas.

Posturas en números, tipología de documentos y temas abordados

De forma general, numéricamente los documentos analizados están distribuidos de la siguiente manera, de acuerdo con la posición asumida respecto a las iniciativas de evaluación de la educación superior, así como el tipo de documento y la temática tratada.

- Documentos cercanos a la *posición más institucional*: nueve textos, cuatro ubicados muy cerca y cinco un tanto más distantes; en lo que se refiere a los primeros se cuenta con cuatro textos sobre evaluación institucional (documentos institucionales), mientras que los segundos se distribuyen del siguiente modo, cuatro relacionados con el tema de la evaluación institucional (dos reportes de investigación, un documento institucional y un ensayo) y uno acerca de la evaluación de académicos (reporte de investigación); los autores de tales textos se pueden clasificar en la *posición más institucional* y en la postura *más institucional-intermedia*, respectivamente. Por tanto, por tipo de documento en estas *posiciones* hay cinco escritos institucionales, tres reportes de investigación y un ensayo.
- Documentos desplegados desde la *posición intermedia*: 22 textos, de los cuales 16 sí refieren las iniciativas de forma directa, mientras que los otros seis no lo hacen; en el primer caso, los 16 documentos que sí hacen referencia a las políticas son 14 sobre la evaluación institucional (11 ensayos y tres reportes de investigación) y dos de la evaluación en general (ensayos); mientras que los seis que no las mencionan directamente son, un documento sobre la evaluación de académicos (ensayo), otro sobre la evaluación institucional (ensayo), dos de la evaluación de programas (un ensayo y un reporte de investigación), uno más sobre la evaluación de estudiantes (ensayo) y un documento que aborda el tema de la evaluación en general (ensayo); es importante reiterar que los textos que hacen referencia explícita a las iniciativas se situarían hacia el polo *más institucional*, a diferencia de los que no las aluden y que estarían ubicados hacia el *menos institucional*; *intermedia-más institucional* e *intermedia-menos institucional*, respectivamente. Por tipo de documento, en estas *posiciones* se cuenta con 18 ensayos y cuatro reportes de investigación.

- Documentos cercanos a la *posición menos institucional*: 21 textos en total; tres documentos muy próximos al polo *menos institucional*, que son particularmente críticos, uno sobre la evaluación de académicos y dos sobre la evaluación institucional (ensayos); mientras que en la *posición menos institucional-intermedia*, que combina crítica con alternativas y propuestas, existen 18 textos, uno acerca de la evaluación de programas (ensayo), 10 sobre la evaluación de académicos (seis ensayos y cuatro reportes de investigación) y siete que tratan del tópico de la evaluación institucional (dos documentos institucionales de los cuales uno es una traducción, tres reportes de investigación y dos ensayos). En total, en esta posición por tipo de documento hay 12 ensayos, siete reportes de investigación y dos documentos institucionales. A continuación se incluye una representación global de la distribución numérica de los textos, de acuerdo con la *posición* asumida:



Como puede observarse, hay una distribución más o menos uniforme entre los documentos que se despliegan desde el polo *intermedio* y los situados hacia el polo *menos institucional*, a diferencia de los textos aproximados al *más institucional*, que son los menos.

Entre los aspectos relevantes de la distribución numérica de temas y tipos de documentos, de acuerdo con cada una de las posturas, pueden resaltarse, por ejemplo, el tópico sobre el que más se escribió fue evaluación institucional (32 textos), seguido por evaluación de académicos (13), después evaluación de programas y evaluación en general, (3 cada uno), y, por último, el tema de evaluación de estudiantes, que es sobre el que menos se escribe con un solo documento.

En lo que respecta al tipo de documento, la mayoría son ensayos (31), les siguen las investigaciones (14) y después los documentos institucionales (7). Más adelante se explora la combinación de la temática abordada y el tipo de documento, según las posiciones asumidas en el debate.

Es importante reiterar que los polos *más y menos institucional* e *intermedio* son puntos de referencia para situar las posturas de los autores; de esta forma se atenúa la posibilidad de encuadrar tajantemente los argumentos extraídos de los documentos.

Con base en lo antes señalado, la naturaleza de los documentos situados hacia el polo *más institucional* se despliega de la siguiente manera, hay igual número de reportes de investigación y de documentos institucionales, y solamente un ensayo; a partir de esta cuestión se puede inferir que mediante estos artículos se pretendía reportar experiencias en donde las iniciativas habrían sido eficientes, como se evidencia más adelante en este trabajo.

En relación con el polo *menos institucional*, la tipología de documentos se compone principalmente por ensayos, aunque también la presencia de reportes de investigación es importante; en esta postura hay además dos documentos institucionales.

En lo que se refiere al polo *intermedio*, que implica posturas hacia lo *más* y lo *menos institucional*, existen más ensayos y algunos reportes de investigación. Hay que recordar que el propósito principal de estos documentos consiste en retroalimentar las iniciativas y los temas de la evaluación.

Otro aspecto evidente es que en los documentos que se despliegan desde el polo *intermedio* hacia la *postura menos institucional*, los documentos institucionales, que refieren experiencias de implementación de iniciativas, son sólo dos, y la mayoría de los textos

son ensayos e investigaciones. Al respecto puede conjeturarse que los documentos de esta índole suelen desplegarse más hacia la promoción o el impulso de las iniciativas, que hacia el contrapeso a éstas. Asimismo, es interesante observar que la mayor parte de los documentos que aluden a las iniciativas o a los temas de la evaluación son ensayos, aunque en general este tipo de textos representan una buena parte del total de los artículos publicados en la RESU.

Que los trabajos sobre la temática sean ejercicios de índole ensayística, implica que la mayor parte del conocimiento generado sea de naturaleza conceptual o teórica. De acuerdo con la bibliografía sobre la relación entre la investigación y la política, a largo y mediano plazo este tipo de conocimiento configura y reorienta el debate público, eleva el nivel de la discusión e ilumina o informa los problemas educativos y sociales; además, este tipo de conocimiento no es *utilizable* en el corto plazo, con base en algunas investigaciones (Latapí, 2001, 2005; Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Miralao, 2004; Ubaidullaieva, 2004; Uherek, 2004).

De esta forma, ante el panorama de lo que se ha generado en la RESU, se puede inferir que una buena parte de los artículos buscaba retroalimentar las iniciativas o presentar alternativas sobre los procesos de evaluación y, en menor medida, pretendía impulsarlas o desestimarlas; es decir, los documentos situados en posiciones radicales y antagonistas son los menos.

Es importante apuntar que esta representación global sólo tiene el propósito de introducir la distribución *más fina* de los documentos, como se apreciará a continuación. Para representar las posiciones descritas se seleccionaron algunos fragmentos de los documentos de la RESU, los cuales han obedecido a los intereses y propósitos de los autores, por lo que la apreciación que se hace a partir de éstos es necesariamente artificial e indirecta.

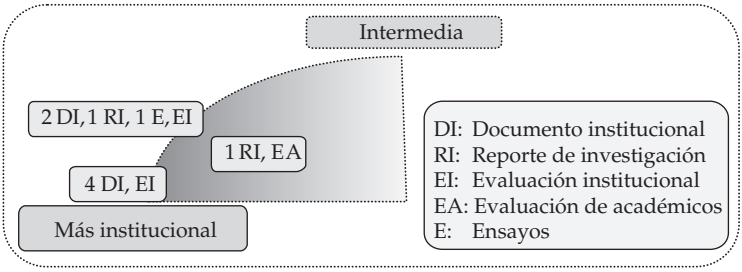
Las posturas y sus argumentos

Posturas cercanas al polo más institucional

La argumentación en los documentos ubicados en las posiciones cercanas al *polo más institucional* puede tipificarse de la siguiente

manera: una vertiente que impulsa las iniciativas y, la otra, que aunque se sitúa en ese polo, señala algunos de sus efectos nocivos; en ese sentido, puede plantearse que una legitima las iniciativas, mientras que la otra se muestra más prudente.

Estas *posiciones* se distinguen del modo siguiente: documentos cercanos al polo *intermedio* (*más institucional-intermedia*) o próximos al polo *más institucional* (*más institucional*); una representación visual de estas cuestiones podría plantearse a partir de la cuarta parte de una circunferencia, en donde el lado vertical sería el polo *intermedio* y el lado horizontal sería el *más institucional*; en el ángulo comprendido entre tales posiciones se ubicarían las posturas de los autores.



Las posiciones que de alguna forma impulsan o promueven las iniciativas se ubicarían del centro de ese ángulo hacia el extremo horizontal, o bien, en la parte gris más intensa (cuatro documentos institucionales sobre la evaluación institucional), mientras que las posiciones más mesuradas se sitúan de la mitad del ángulo hacia el sentido opuesto, o en el gris más tenue (dos documentos institucionales, un reporte de investigación y un ensayo; cuatro textos en total).

Aun con sus distingos, estas *posiciones* se muestran cercanas a las iniciativas, ya que de cierto modo las promueven como guía de la dinámica y la práctica institucional de las universidades; en los textos ubicados en estas posturas, por ende, la crítica a las políticas de evaluación es evidente sólo en los que se localizan próximos al polo *intermedio*, mientras que en los próximos al polo

más institucional se asume que éstas representan el principio de la evolución y consolidación de la educación superior.

La filiación institucional de los autores de estos documentos es variada, es decir, hay casos en que pertenecen a organizaciones directamente relacionadas con el sector gubernamental, como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y el Centro Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), otros en que están afiliados sólo a sus instituciones, que en este caso implica a dos institutos tecnológicos y a dos universidades, e incluso autores vinculados a organismos internacionales como el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Esta situación resulta inquietante si se asume que en una primera revisión de los documentos se tenía el supuesto de que la filiación institucional determinaría de alguna forma la postura del autor, en el entendido de que su adscripción estaría asociada con la independencia de sus argumentos y con la distancia con que asumiría las iniciativas. Tal aspecto representaría un hallazgo imprevisto, ya que la posición del autor se explicaría por diferentes elementos y no sólo por su pertenencia a equis instancias académicas o gubernamentales.

Los documentos situados en estas posiciones (*más institucional* y *más institucional-intermedia*) asumen el código del paradigma de la productividad. En ese sentido, bajo la hipótesis de que la educación superior está en crisis, se propone la racionalización de recursos y la rendición de cuentas, llevar a cabo un *control de la calidad* de la educación superior (4MI, 10IMI), así como la modernización como "estrategia para hacer frente a las nuevas realidades socioeconómicas y reorientar su crecimiento y desarrollo" (3MI).

La adopción de ese enfoque se refuerza también cuando se apela a la relación evaluación-competitividad como argumento central y se promueven las iniciativas como principales orientadoras de las universidades, al grado de señalar que con éstas "la educación superior mexicana tiene la oportunidad de incorporar un enfoque de calidad total" (8MI), o bien, se presentan como la vía para que "la educación superior sea capaz de competir en un mundo globalizado y cambiante que presenta numerosos desafíos" (8MI).

Otro de los aspectos que se utilizaron para clasificar las posturas e identificar las vertientes del debate, consiste en la noción que los documentos establecen respecto a la evaluación. De esta forma, se puede aseverar que en los documentos situados en estas posiciones subyace la idea de que hay una relación lineal entre los resultados de los procesos evaluativos y la toma de decisiones, es decir, la idea de un proceso de evaluación aséptico sin riesgos ni obstáculos, y el supuesto de la calidad educativa como consecuencia natural de las prácticas evaluativas.

Este tipo de argumentos se sostienen más en los casos de los artículos que se despliegan hacia el polo *más institucional*, mientras que en los textos que se sitúan en dirección contraria frecuentemente se matizan y se critican, o cuando menos se discuten con cierto escepticismo.

En esa dirección, los textos considerados en la postura *institucional* reconocen algunas de las complicaciones asociadas a los procesos evaluativos; por ejemplo, los riesgos inherentes a la ausencia de convencimiento pleno en los involucrados en la evaluación, así como la connotación de mejoramiento que subyace a la noción del proceso de evaluación: "la evaluación debe entenderse como un proceso permanente de reflexión y análisis que haga posible identificar y explicar las características y condiciones de los procesos y las acciones institucionales" (7MI).

No obstante, en la enunciación de los aspectos a evaluar se hace énfasis principalmente en insumos y resultados, así como en sus implicaciones estadísticas; por tanto, el código utilizado como marco del proceso evaluativo alude a hipótesis, indicadores numéricos y estimativos, la comparación y generalización de resultados, etcétera.

Además, en la noción que se maneja de la práctica evaluativa, estas posiciones frecuentemente atribuyen las limitaciones de esos ejercicios a quienes evalúan y son evaluados, y no a las iniciativas y a quienes las han formulado y promovido en las instituciones.

Más adelante este argumento representa uno de los aspectos en común entre posiciones opuestas *más* y *menos institucionales* (los extremos tocándose), en el entendido de que la oposición se sustenta a partir de la desestimación de los argumentos del otro,

puesto que en un caso se culpa a las instituciones, en el otro se responsabiliza a quienes formularon e impulsaron las iniciativas, según Klobucký y Strapcová (2004), grupos organizados en términos de *nosotros* y *ellos*.

Los argumentos de la posición *institucional* más mesurada también señalan que la tendencia de la evaluación ha sido errónea por atomista y que la lógica seguida en esos procesos ha seguido una dinámica de arriba-abajo; estos aspectos, apuntan, habrían obstaculizado la consecución de los objetivos de la evaluación.

De igual manera, con las ideas aludidas, los documentos situados en la posición *más institucional-intermedia* discuten el dilema evaluación-financiamiento *versus* evaluación-mejoramiento: "un tema que vale la pena destacar es el sentido que le hemos dado a la evaluación. Preguntarnos si la evaluación ha sido un verdadero motor para el cambio estratégico, si a partir de los resultados hemos instalado proceso de mejora continua de la calidad, o si hemos convertido a la evaluación en mero trámite administrativo, requisito para acceder a determinados mecanismos de financiamiento" (7MI).

La siguiente expresión manifiesta de modo más o menos puntual la conjugación de las ideas centrales de las dos vertientes de las posiciones *más institucionales*, se trata de un fragmento de entrevista con un investigador que ocupó cargos directivos al interior de su universidad y en organismos cercanos a la formulación de iniciativas como la ANUIES.

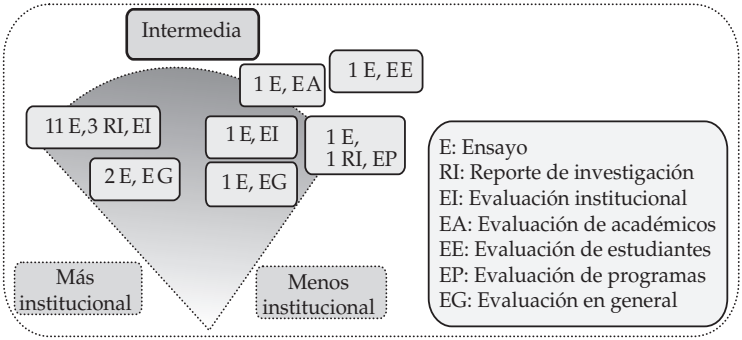
> *NA*: Yo creo que la evaluación fue tomando rumbo, fue aterrizando y está ahora presente en algunos de los mecanismos en los cuales se apoya el Sistema de Educación Superior, muy claramente los actuales PIFIS no son sino una parte de una política que tiene 25, 30 años, ahora cada vez más perfilada, con un instrumental muy preciso; algunos pensamos que estos ejercicios tienen como cualidad que han incluido todas las propuestas dentro de reglas comunes y cuyas evaluaciones son cada vez más precisas; tienen como defecto que son muy rígidos y esto ha ocasionado que instituciones con cierto grado, pero insisto, cada vez es menor, pero con un cierto grado de simulaciones, piden dinero, y yo creo que ha sido un error de

las instituciones; y otras cuyos ejemplos pudieran ser universidades que han dicho, si vamos a hacer un esfuerzo tan grande por obtener este dinero, hay que hacer las cosas que nos sirvan a nosotros, quedamos bien con la SEP, pero nos sirven a nosotros; la tendencia extrema está representada ahí en muchos escritos, los PIFIS cancelan la autonomía, y están los otros, los PIFIS son una enorme libertad, yo creo que la parte media sería la justa. El gobierno federal no tiene el dinero de otras épocas y son muchos los que piden ahora, entonces tiene que dar dinero sobre ciertas reglas, es el privilegio del que tiene dinero. Y bueno, están los nostálgicos que añoran la época en que la SEP daba dinero solamente con pedirlo. Yo hago un juicio positivo sobre las políticas en materia de educación superior, tienen una línea de continuidad positiva que ha permitido que las universidades vayan tomando una cultura de evaluación…

Posturas desplegadas desde el polo intermedio

En las *posiciones desplegadas desde el polo intermedio* hay documentos que aluden a las iniciativas de modo explícito, mientras que otros no lo hacen y se sitúan solamente en la discusión de los temas que comprende la evaluación educativa; el propósito de esos textos es retroalimentar tanto las políticas como las prácticas evaluativas.

En ese sentido, los textos y autores que aluden a las iniciativas se pueden situar del centro hacia la posición *más institucional* y los que no refieren las políticas se pueden ubicar en el sentido opuesto hacia la *posición menos institucional* de la figura siguiente.



Como se observa en el cuadro, en esta postura la distribución temática y por tipo de documento es diversa; la mayor parte de los escritos se sitúan en la posición *intermedia-más institucional*, es decir, textos que hacen referencia explícita a las iniciativas y que pretenden retroalimentarlas (16 documentos, 11 ensayos y tres reportes sobre evaluación institucional, así como dos ensayos acerca del tópico de la evaluación en general).

En la posición *intermedia-menos institucional*, que no hace referencia explícita a las iniciativas pero que busca retroalimentar los temas de la evaluación, los documentos identificados solamente son seis, pero abordan cada uno de los temas comprendidos en las políticas (académicos, estudiantes, programas e instituciones); la mayor parte de estos documentos son ensayos y hay un reporte de investigación. Enseguida se presentan los argumentos principales de estas posiciones.

Textos que hacen referencia a las iniciativas. En general, los documentos que se ubican en este rubro tienen las siguientes características: alusión explícita a una iniciativa o programa, ya sea en su formulación o en su implementación; posición evidente respecto a lo que se debe hacer en materia de evaluación; reconocimiento de aciertos de los programas e iniciativas implementados, aunque el mayor énfasis lo sitúan en las omisiones y en los aspectos mejorables; autoría a cargo de académicos que han alternado o expandido sus roles de académicos a funcionarios y asesores (en ambos casos, principalmente de la ANUIES); publicaciones relacionadas, ya sea libros o presentaciones en congresos; traducción y referencia a partir de otros documentos y situaciones; y alusión a resultados de trabajos de investigación y a experiencias institucionales que evalúan la implementación de iniciativas.

Asimismo, en algunos de estos documentos se asume que la evaluación surge a partir de otros problemas y no sólo de la intención de elevar la calidad de las universidades, e incluso se denuncia la notoria influencia de la administración de empresas en las iniciativas en la materia.

En ese sentido, en estos textos se manifiesta el desacuerdo de la comunidad universitaria respecto a esas iniciativas, entre otras

razones porque en esos ejercicios hubo privilegio de la medición y los procesos centralizados antes que los participativos, además de que proponían una evaluación homogénea que no respetaba la heterogeneidad institucional.

Aun así, algunos autores reconocen que hubo casos en que las iniciativas fueron modificándose, debido a la intervención de la comunidad académica: "a partir de algunas conclusiones de las Reuniones de la ANUIES se logra modificar la propuesta de evaluación institucional de la SESIC…" (14IMI).

Tal reconocimiento representa una excepción en esta posición, porque lo que más predomina es la crítica a la implementación de iniciativas; por ejemplo, se denuncia que al seguir el modelo de indicadores en la evaluación de las universidades, "se automatiza el proceso institucional"; "además, bajo ese modelo sólo se cumple el aspecto autoevaluativo mediante la participación de los sujetos como operarios y fuentes de la información… los criterios, parámetros y elementos a evaluar no son propuestos por ellos, más bien se *imponen* desde fuera" (14IMI).

De manera precisa, cuando se habla de evaluación institucional, algunos autores denuncian que "la generalización de juicios sobre las condiciones del funcionamiento global del subsistema es metodológicamente imprecisa, dadas las limitaciones inherentes al análisis de casos que, entre otras características, presentan gran heterogeneidad en la organización de la información vertida en sus informes, gran diversidad de elementos de juicio y diferentes niveles de profundidad en el análisis presentado" (15IMI).

Ese modelo de evaluación "tiene como intención atender la naturaleza dinámica de las instituciones y no hay nada más anquilosante que aplicar indicadores preestablecidos de manera generalizada e indiscriminada… generalmente una aplicación informática de este tipo lleva a la acumulación de datos con escasa utilidad" (14IMI).

"El modelo establece la intencionalidad de comparar una situación real con una deseada implícita o explícita… la situación implícita puede ser cualquiera que se le ocurra al técnico o al político encargados de interpretar los datos; de modo contrario, el

mismo proceso de evaluación debería establecer mecanismos de explicitación del proyecto institucional deseado" (14IMI).

Para soportar argumentos como ésos, los documentos en esta *posición* refieren casos específicos de implementación de iniciativas; entre las conclusiones de las reflexiones derivadas de esos procesos están, por ejemplo, que la evaluación no puede operarse por decreto, que "los planes derivados de algunos ejercicios se realizaron más para cumplir con trámites administrativos, que con el propósito de establecer procesos reales de desarrollo institucional" (20IMI), que "han sido ejercicios descriptivos realizados con premura y sin un propósito consensuado" (22IMI), que "estas evaluaciones se han propuesto hacer *todo* y así no se han priorizado los problemas" (14IMI) y que, por tanto, han sido evaluaciones que rutinizan los procesos institucionales; quizá la conclusión central de estos argumentos sea que la evaluación ha sido más administrativa que académica.

Este tipo de planteamientos lleva al reconocimiento de otra cualidad de los textos señalados en esta posición, que consiste en su carácter referencial de estudios y situaciones institucionales en torno a la evaluación (experiencias exitosas de evaluación cualitativa, modelos de evaluación institucional de universidades extranjeras, etcétera), desde donde establecen posibilidades y propuestas para las iniciativas en cuestión.

Como en otras posturas, una de las propuestas centrales estriba en la participación de los evaluados: "los esfuerzos de evaluación deben tener como motivación esencial el interés genuino de que sus resultados serán de ayuda para mejorar el funcionamiento e impacto del programa, aun cuando puedan existir otros incentivos externos para llevarla a cabo… siempre deberá existir el convencimiento de que los beneficios que se esperan de la información resultante serán significativamente mayores que el costo involucrado"; "para que estos estudios puedan efectuarse adecuadamente, se requiere una convicción generalizada entre los miembros de las comunidades institucionales de su necesidad y beneficio potencial" (10IMI).

Otra cuestión coincidente es la observación respecto a que "las experiencias de evaluación han privilegiado la medición en relación

con la emisión de juicios de valor; han enfatizado la organización centralizada a la amplia participación; y han impactado a sectores muy reducidos en el ámbito de educación superior" (18IMI).

En estos documentos también es evidente el señalamiento de la inevitable *racionalidad económica* que subyace a las iniciativas de evaluación, e incluso en algunos casos los autores comparten los supuestos asociados al paradigma de la productividad.

Por último, llama la atención la reflexión surgida desde un ejercicio de *traducción* en un documento de esta postura: "Stufflebeam clasifica los métodos en pseudoevaluativos, cuasievaluativos y verdaderamente evaluativos: los pseudoevaluativos son aquéllos que aún al recoger la información, no revelan las verdaderas conclusiones, las falsifican o las transmiten de modo selectivo. Hay dos tipos de pseudoevaluaciones, las investigaciones encubiertas y fundamentadas en las relaciones públicas. Las cuasievaluaciones son estudios cuyo objetivo es resolver un problema concreto mediante una metodología sin juzgar o enjuiciar el valor y mérito de lo analizado. Pertenecen a esta categoría los estudios basados en objetivos y los fundamentados en la investigación educativa. Las verdaderas evaluaciones evitan dar resultados tendenciosos, pues no se enfocan sobre un seguimiento de la realidad, sino que realizan investigaciones de conjunto que llevan a determinar el valor y el mérito de algo" (18IMI).

"En el medio educativo mexicano del nivel superior, las evaluaciones que sobre instituciones, programas, proyectos o que sobre situaciones se han practicado, han tenido claro predominio de las pseudo y cuasievaluaciones. También se advierten serias resistencias para adoptar métodos de las reales o verdaderas evaluaciones" (18IMI).

Finalmente, es importante señalar que la filiación institucional de los autores de estos documentos varía, aunque hay quienes están adscritos solamente a sus universidades, sean nacionales o extranjeras, la mayoría firman como integrantes de otras organizaciones y dependencias, principalmente porque participaban como asesores de funcionarios (SESIC, SEP), como funcionarios (INEE, CENEVAL), o como representantes de organizaciones académicas de carácter nacional (ANUIES, CENEVAL).

El siguiente fragmento ilustra esta posición, aludiendo a las políticas de evaluación del posgrado.

> *ON*: Veíamos que las políticas de posgrado, en relación con la evaluación, estaban tendiendo más a la acreditación que a la evaluación en un sentido de retroalimentación; primero con el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia de CONACYT, y luego con el Padrón Nacional de Posgrado en años más recientes; ese mecanismo de evaluación y de acreditación es una política parcial porque deja fuera todos los programas que no corresponden a esa orientación, que son la gran mayoría de los programas de posgrado, y esa gran mayoría de programas no están sometidos y no tienen ningún lineamiento de evaluación, y evidentemente tampoco de retroalimentación; y, por otro lado, en muchas universidades veíamos como un efecto que el hecho de pertenecer al padrón, pues era lo que las universidades buscaban, y al no corresponder a esa orientación evidentemente no quedaban en el padrón, y luego se tomaban algunas decisiones improcedentes, como por ejemplo cerrar los programas, o sea, se consideraba que los programas que no estaban en el padrón eran de mala calidad y había que clausurarlos o había que reorientarlos.

Textos que no hacen referencia a las iniciativas. Uno de los aspectos en común de los documentos localizados en esta *posición*, es la referencia a otros textos y experiencias sobre la evaluación; es decir, estos documentos cumplen cabalmente la función que algunos argumentos teóricos atribuyen a la investigación en el sentido de que sus resultados *iluminan* o informan los problemas estudiados.

Esta función se consuma cuando en este tipo de documentos se hace referencia a diversas experiencias sobre el asunto en cuestión, ya sea *traduciendo* documentos de un idioma a otro o *traduciendo* situaciones desde diferentes contextos; por ejemplo, en algunos de los textos identificados se alude a los elementos que se consideran en la evaluación institucional, de académicos y de estudiantes en otros países, con el propósito de contrastarlos con los

atendidos en los ejercicios de evaluación nacional. De hecho, las reformas educativas pioneras ocurrieron en Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania y Japón (Ubaidullaieva, 2004); por esa razón, en la tradición de las publicaciones nacionales el debate sobre la agenda educativa se constituyó también desde esas posiciones internacionales.

Asimismo, desde esta postura se reconocen las limitaciones de la evaluación, ya sea por la falta de trabajo sistemático sobre esas prácticas, o bien, por la escasa experiencia institucional: "existen pocos estudios en México acerca de la calidad de la educación del posgrado" (27IMEI), "la carencia de experiencia a nivel nacional sobre el tema" (28IMEI), entre otros.

Además, se propone una evaluación que involucre a los evaluados, en el entendido que "la superación de las deficiencias sólo es posible a partir del reconocimiento de quienes tengan que superarlas" (30IMEI).

Igual ocurre con el reconocimiento de que en México se han seguido enfoques predominantemente cuantitativos, que sólo "proporcionan descripciones, datos estadísticos o estándares, pero no explican qué ocurre realmente dentro de las instituciones en relación con el proceso educativo" (29IMEI).

De la misma forma, se alerta sobre la necesidad de observar la evaluación como un proceso complejo en donde se contemplen los aspectos siguientes: se particularicen sus procesos y resultados, es decir, que no se asuma de forma genérica equis aspecto a evaluar; se tenga presente que éste depende de quién evalúa, con qué propósitos y bajo qué perspectiva; se reflexiona acerca de que "todos los indicadores usados para medir la calidad influyen en ella" (29IMEI); entre otros rasgos.

Los documentos de esta *posición* plantean esta clase de recomendaciones, como fruto de la *traducción* y referencia de diversos estudios empíricos; incluso hay textos que sugieren abiertamente "*traducir* críticamente experiencias internacionales" (28IMEI), con el objeto de retroalimentar y fortalecer las prácticas evaluativas en el país.

De la misma forma, este tipo de documentos advierten acerca de la frecuencia con que en los procesos de evaluación "se con-

funde lo relevante con lo redituable a corto plazo" (31IMEI); además, hay una idea reiterada sobre la necesidad de comprender la evaluación como una propuesta educativa y de universidad, más que un simple proceso técnico que "siempre ha ingresado a las universidades sin el amparo de una teoría cuidadosa" (31IMEI).

Otra propuesta común en una buena parte de los documentos ubicados en esta posición, es la intención de valorar la evaluación misma, entre otros argumentos porque "su valor es principalmente de orden pedagógico… y es la más aceptable de las soluciones que las universidades pueden ofrecerse" (31IMEI).

Además, estos documentos establecen que la evaluación se cuestiona principalmente por su origen externo a las universidades. Del mismo modo, este tipo de textos instan a la autocrítica, por ejemplo, señalan que en México las pruebas estandarizadas para la evaluación de estudiantes están enfrentando rechazos, cuya causa es principalmente el desconocimiento del avance del campo, por lo que en sus argumentos pretenden promover posturas informadas sobre el tema.

Por último, vale la pena mencionar que la filiación institucional de los autores de estos documentos es principalmente universitaria, ya que sólo un autor en el momento de la producción del texto se encontraba como funcionario del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Como refuerzo a los planteamientos de esta postura, se puede observar el fragmento sobre las prácticas de evaluación.

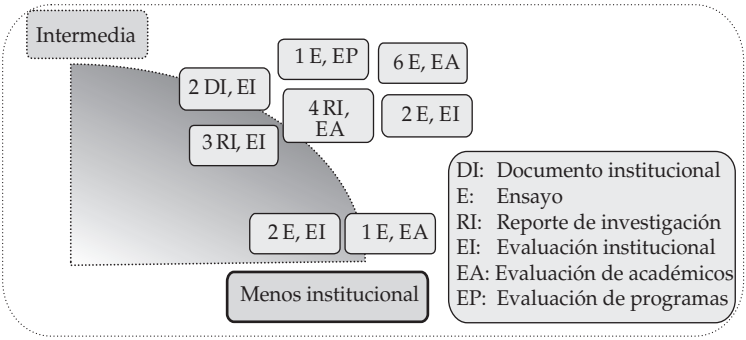
> *F*: La crítica se da por dos razones básicamente, la primera de ellas es desconocimiento, es decir, mucha gente está muy mal informada y opina en forma irresponsable porque no conoce muy bien el tema; hay personas que en definitiva están totalmente opuestas a ciertos tipos de evaluación por convicción, porque creen que son malas de principio, y que en lugar de ayudar hacen daño, porque ellos han conocido experiencias negativas y porque muchas veces las evaluaciones se han hecho en forma muy irresponsable. Que muchos críticos digan, primero, no creo que sea buena idea hacer evaluación, pero además ni lo saben hacer y abusan, entonces, hay esa postura;

ahora, la otra, que son los que están atrás de quienes piensan que la evaluación es todo; y quienes creemos que las evaluaciones, como los buenos diagnósticos clínicos, son necesarios e indispensables para la mejora educativa y para la mejor toma de decisiones, pero ésta tiene que ser mesurada, adecuada, oportuna, válida y, por supuesto, tiene que ir acompañada con políticas educativas inteligentes, si no, no te sirve de nada evaluar, y yo diría, mejor ni evalúes porque te cuesta un dineral y además obtienes efectos secundarios negativos.

Posturas cercanas al polo menos institucional

La representación gráfica de las posiciones *menos institucionales* correspondería a la cuarta parte de la circunferencia que complementa una media luna con las posturas *más institucionales*, y que configura o da forma a la oposición entre los polos. Como se explicaba antes, la posición de documentos y autores en uno u otro extremo no se puede determinar puntualmente, sino que más bien sólo se podría establecer su cercanía con uno u otro polo, ya que éstos no son más que puntos de referencia.

En ese sentido, las posturas *menos institucionales* de autores y documentos variarían de acuerdo con su posición respecto a las iniciativas; documentos y autores que se manifestaran totalmente críticos se colocan en el extremo horizontal, o en la parte más gris del ángulo, mientras que los que conjugaran críticas y propuestas permanecen en la parte gris más tenue, o hacia el lado vertical de la figura.



De acuerdo con esta representación gráfica, hay tres documentos situados en la posición *menos institucional* que son particularmente críticos con las iniciativas (tres ensayos, dos sobre evaluación institucional y uno acerca de la evaluación de académicos), mientras que la mayor parte de los textos que contrapesan el discurso institucional sobre las políticas de evaluación están ubicados hacia la parte menos tenue de la figura, lo que implica que en sus argumentos conjuguen la crítica con la presentación de alternativas (18 artículos, 10 sobre la evaluación de académicos, siete acerca de la evaluación institucional y uno que alude a la evaluación de programas; la tipología de los documentos varía entre ensayos, reportes de investigación y documentos institucionales).

El énfasis en la crítica acérrima o en la crítica propositiva es el que permite distinguir los documentos y autores de cada una de las posturas cercanas al *polo menos institucional*.

Los rasgos principales de los textos que se despliegan entre estas posiciones son los que siguen: mientras que en la posición *menos institucional-intermedia* de alguna forma se acata el paradigma de la productividad, en la posición crítica hay un claro rompimiento con este enfoque; en ambas posturas existe alusión explícita a una o varias iniciativas, en donde se señalan y lamentan sus principales huecos, vicios y efectos nocivos; asimismo, incluso en la postura más radical, los autores dan un espacio en sus documentos para hacer algunas recomendaciones sobre los procesos evaluativos, aunque esto sea más evidente en la posición *menos institucional-intermedia*.

Los documentos y autores clasificados en la *posición menos institucional-intermedia* centran su argumentación en la forma en que podrían modificarse las iniciativas, y algunos de sus planteamientos son afines a las posturas *intermedia-menos institucional* e *intermedia-más institucional*.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que los textos ubicados en esta postura emplean estrategias argumentativas semejantes a tales posiciones, "la evaluación es una preocupación cada vez más entendida en las sociedades que se esfuerzan por avanzar en la modernidad, la eficacia y la competitividad, y por contrarrestar los efectos del funcionamiento burocrático y el excesivo centralismo estatal" (42MEII).

Asimismo, y en afinidad con algunos planteamientos de los textos desplegados desde el polo *intermedio*, los autores de estos documentos plantean la oportunidad que representan las iniciativas para el desarrollo de la educación superior, si es que se involucran las comunidades académicas en los procesos de evaluación propuestos.

De la misma forma, uno de los argumentos recurrentes en este tipo de artículos es el que denuncia la homogeneización que las iniciativas hacen de las universidades, a la vez que propone alternativas para respetar la diversidad institucional.

Por último, un aspecto muy relevante es el que estriba en el reconocimiento de la participación de algunos investigadores en las políticas, ya sea orientando el debate nacional desde la referencia a situaciones internacionales, e incluso en el diseño y la formulación de las mismas, la comunidad académica siempre ha traducido (y a veces promovido) estas iniciativas.

En lo concerniente a los documentos y autores colocados en la posición *menos institucional*, debe señalarse que éstos establecen un rompimiento con el paradigma de la productividad por medio de una estrategia de descrédito que sitúa a la evaluación como una herramienta para el control de la vida universitaria; se asume, por ejemplo, que ésta "se ha gestado en el contexto del pensamiento neoliberal, por lo que su fisonomía es política y administrativa", situación que implica incluso su distanciamiento del sector académico "al ser las Direcciones Generales de Planeación las instancias que la operaran" (50ME).

Además, advierte que la evaluación "está cargada de componentes políticos y pensada desde el paradigma empresarial del período neoliberal, se sustenta en un análisis económico de la problemática de la educación superior y demuestra ausencia de un enfoque académico y social en la construcción de la misma; asimismo, tiene una visión cortoplacista modernizante, con ausencia de reflexión sobre la función de las universidades más allá de la profesionalización" (50ME).

En ese marco ideológico, la evaluación educativa se ha constituido en un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica (50ME; 51ME).

"Sin desconocer que este Proyecto de evaluación es gestado en una forma vertical, tampoco se puede desconocer que con este proyecto se manifiesta una tensión entre una concepción de evaluación que privilegia los procesos internos, frente a las prácticas de evaluación externa más vinculadas a la perspectiva del control y de la asignación presupuestaria" (50ME; 51ME).

Entre las estrategias del programa de evaluación que la posición más crítica denuncia están: la evaluación externa del sistema universitario; la evaluación de las universidades a partir de una serie de indicadores; la evaluación del personal académico; la evaluación externa de los posgrados; la evaluación externa de los proyectos de investigación para otorgar una asignación presupuestaria; la propuesta de establecer un examen nacional de ingreso en la universidad; la propuesta de establecer un examen nacional de egreso de la universidad; entre otras.

Asimismo, desde esta posición se lamenta que este proyecto se haya implantado utilizando estrategias poco responsables: "establecer una práctica global de desprestigio de las universidades públicas, denunciar sus vicios, señalar y magnificar sus errores; cooptar un grupo de intelectuales prestigiados, intelectuales que participan de la crítica hacia los vicios universitarios, aunque no analizan sus causas y paradójicamente promueven la necesidad de la evaluación; utilizar la crisis financiera de las instituciones universitarias, para abrir una pequeña puerta a subsidios extraordinarios a quienes realicen prácticas de evaluación que satisfagan determinadas reglas que establece la autoridad educativa; utilizar el bajo poder adquisitivo de los salarios de los profesores universitarios para invitarlos a que se sometan y acepten participar en programas especiales de evaluación de su trabajo académico con el fin de obtener un aumento temporal en su salario…" (50ME).

De la misma forma, en los documentos ubicados en esta *posición* se asume que las iniciativas han sido impulsadas mediante campañas de descrédito al trabajo universitario; por ejemplo, se pretende fomentar "la *productividad de los académicos*, bajo el supuesto que existe una flojera generalizada en el desempeño". "En términos simples este mecanismo opera a partir de dejar caer los salarios a un nivel ínfimo, y posteriormente crear una política de

estímulos compensatorios para quienes realicen actividades que se ajusten criterios emitidos desde la administración. Es una especie de lógica de ajedrez, en la que una vez que se acepta participar en el juego se aceptan el conjunto de reglas del mismo" (50ME).

Además, los documentos identificados en esta posición frecuentemente ubican a la evaluación como un proceso problemático para las universidades, criticando que para las iniciativas es sólo un instrumento de control; a decir de algunos autores descritos en este *polo menos institucional*, esta situación de alguna forma justifica la resistencia docente, debido a la escasa participación de la comunidad académica en esos procesos, ya sea en el diseño o en el manejo de la información obtenida.

Una denuncia reiterada en estos documentos es que este tipo de prácticas son situadas más como un mecanismo de control administrativo, antes que como incentivo a la formación académica, por lo que se recrimine enérgicamente la falta de espacios para la crítica y mejora de los procesos evaluativos instituidos.

Otra de las ideas más reiteradas en los documentos situados en esta posición, es la que sostiene que no hay referencias que fundamenten la relación evaluación-asignación de recursos; además, en estos textos se puntualiza que las iniciativas se han constituido como "políticas *fachadista*s, es decir, políticas que cambian los nombres pero que en el fondo sirven para mantener por detrás los contenidos. La evaluación, por tanto, ha cumplido una función legitimadora pero no transformadora" (52ME) de las instituciones de educación superior.

Finalmente, la autoría de estos documentos es principalmente de investigadores afiliados únicamente a universidades, aunque también hay algunos sujetos que han alternado o expandido sus roles hacia la asesoría de funcionarios o como funcionarios en organizaciones nacionales como la ANUIES. Los fragmentos de entrevista que a continuación se presentan ilustran las posiciones referidas.

> *AN*: Desde el principio no ha habido una política clara respecto a la docencia, sino es sólo la creación de un modelo de académico que haga investigación y que haga docencia sin primero haber hecho expreso el planteamiento de que es

el modelo que conviene a todas las universidades; ese planteamiento, primero, no tiene un fundamento claro de que eso produzca mejores estudiantes y desconoce tradiciones disciplinarias; las políticas lo que están haciendo es favorecer un modelo; todo mundo tiene que hacer investigación, tiene que estar en el SNI, tiene que tener doctorado, ¿eso conviene a todas las disciplinas?, entonces, este planteamiento desconoce las historias de desarrollo de las instituciones. ¿Le vas a pedir a Oaxaca lo mismo que les estás pidiendo a la U de G?, ¿o a la Veracruzana?, ¿o a la UNAM?, ¿me explico? Hay un modelo que se impone, que no se advierte de esa intención y que después cada quien responde a esos planteamientos desde la manera que puede, lo cual obviamente lo único que hace es que las brechas entre las instituciones y entre las disciplinas se hagan cada vez más grandes; hay cosas que se dan por hechas y que después hay exigencias que va a ser muy difícil que se cumplan; ésa es digamos la parte que yo veo como crítica, en el sentido de que entonces lo que estás haciendo es abriendo brechas cada vez más grandes entre unos programas y otros.

AO: Eso no es evaluación, pero se le da el nombre de evaluación, la evaluación de un programa institucional, por ejemplo el PIFI, que evalúa; la verdadera evaluación todavía no se aplica, y debería ser una evaluación desvinculada del castigo; la evaluación que se practica es punitiva, es sancionadora, trata sólo de establecer una norma de diferenciación entre distintos grupos o instituciones o programas, y en realidad no fomenta la calidad, por eso hasta da risa, todo el mundo habla de la evaluación, pero en realidad la evaluación no tiene nada que ver con la evaluación, punto, es otro asunto; no tiene caso discutir algo que no tiene sentido, yo por ejemplo lo que estoy trabajando ya no es evaluación sino corrupción, es decir, la otra moneda de la evaluación, evaluación y corrupción es lo mismo; la evaluación da como resultado la trampa, el engaño, la corrupción, las prácticas indebidas, etcétera, en lugar de producir calidad produce chantajes y de hecho hay otro problema, el que el propio sistema de

> evaluación denota una deformación porque está agarrando un tema de moda en las políticas; este mito que se crea al lado de las certificaciones, del ISO-2000, de no sé qué y no sé cuánto, que son puras maneras de justificar un ataque a la universidad y a la educación; quizá es una estrategia para posicionarse en el mercado, cuando tú dices, mi universidad o mi programa están certificados, están acreditados, y cómo te acreditaron y quién te acreditó y cuánto te costó la acreditación, no importa, yo la pagué, estoy acreditado y por lo tanto soy un buen producto en el mercado, pero eso no está hablando de la calidad, eso es una estrategia de *marketing*, ¿me explico? Toda esta contaminación que tiene la evaluación, tiene como su contrapartida todas esas partes negativas.

A manera de conclusión

De manera general, el panorama de argumentos observa las siguientes características: en la evaluación de estudiantes, la mayoría de los artículos expone experiencias de elaboración y aplicación de pruebas para el ingreso, egreso, etcétera. En la evaluación de programas hay pocos trabajos, que consisten en la exposición de experiencias y alternativas. En estos temas la controversia no es tan álgida entre las diferentes *posturas*.

En la evaluación de académicos y de instituciones la situación es distinta; estos documentos representan la mayoría de los textos localizados. En la evaluación institucional hay posturas que promueven las iniciativas, mientras que otras las contradicen y señalan sus omisiones. Por su parte, la evaluación de académicos observa un panorama más uniforme, ya que la mayor parte de los argumentos se sitúan en posturas que critican políticas y prácticas de evaluación.

En lo concerniente a *posturas* y tipos de textos, los documentos situados hacia el polo *más institucional* hay igual número de reportes de investigación y de documentos institucionales, y solamente un ensayo; es importante recordar que a partir de estos documentos se pretendía impulsar las iniciativas o reportar experiencias en donde éstas habrían sido eficientes.

En lo que respecta al polo *menos institucional*, la tipología de documentos se compone principalmente por ensayos, aunque también la presencia de reportes de investigación es importante; en las *posturas* desplegadas desde este polo hay además documentos institucionales, aunque son los menos.

Respecto al polo *intermedio*, que implica posturas hacia lo *más* y lo *menos institucional*, la mayoría de los textos son ensayos. Como antes se observaba, el propósito principal de estos documentos consiste en retroalimentar iniciativas y prácticas de la evaluación. Asimismo, es interesante resaltar que la mayor parte de estos documentos son ensayos, aunque en general este tipo de textos representan una buena parte del total de los artículos publicados en la RESU.

Con excepción de los textos más cercanos al polo *más institucional*, los documentos analizados concretarían el supuesto de que la investigación busca *iluminar* los problemas educativos. Esta situación se explica a partir de que el conocimiento generado es de naturaleza conceptual o teórica, principalmente por el predominio de documentos tipo ensayo; de acuerdo con algunos estudios sobre el tema, esta clase de conocimiento incide a mediano y largo plazo en el debate público y, a la postre, en las iniciativas correspondientes (Gier *et al.*, 2004; Ubaidullaieva, 2004; Uherek, 2004). En ese sentido, los documentos que se alejan de la *posición* que promueve las iniciativas son ensayos e investigaciones, mientras que los que las impulsan tienden a ser documentos institucionales.

También es importante mencionar que la *postura* respecto a las iniciativas se modifica de acuerdo con el momento en que se realizan y aparecen los documentos; por ejemplo, en trabajos sobre su diseño o formulación, las *posiciones* se muestran próximas al polo *más institucional*, mientras que los trabajos que refieren las iniciativas cuando ya han sido implementadas, se sitúan del *polo intermedio* al *menos institucional*.

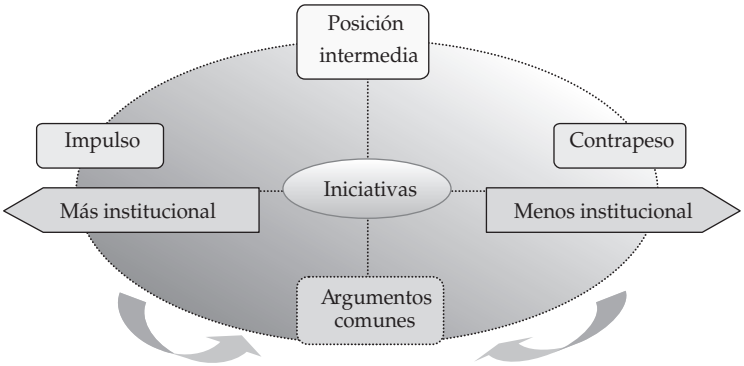
Además, con base en lo que se ha analizado, la cautela respecto al éxito de las iniciativas, o la argumentación de las posiciones *menos institucionales*, casi siempre se explicaría a partir de la participación de los autores de los documentos en actividades de investigación sobre las políticas, que habrían sido comisionadas desde

algunas instancias públicas (dependencias de la SEP, ANUIES, etc.); mientras que las posiciones *más institucionales* se explicarían en razón de que los sujetos que ahí se ubican fueron algunos de los que las promovieron desde organizaciones nacionales, o bien, al interior de sus propias instituciones. Por su parte, las posiciones *menos institucionales* que enfatizan la crítica de las iniciativas, se explicarían a partir de la distancia de los autores respecto a la formulación e implementación de las mismas, así como a su (auto) exclusión de la investigación comisionada sobre éstas. Aun así, parece que las *posturas* no están *determinadas* por la filiación institucional de los autores, ya que las principales críticas a las iniciativas eran compartidas por sujetos adscritos a universidades y por quienes desempeñaban cargos directivos en organizaciones asociadas al gobierno.

Tales críticas o señalamientos pueden sintetizarse en tres proposiciones: que la evaluación no estaba cumpliendo con los propósitos para los que fue promovida; que los procesos evaluativos simplificaban la dinámica institucional; y, que la forma para abatir las cuestiones anteriores consistía en la implicación y participación de los evaluados.

Puede augurarse que el panorama construido a partir de la RESU permite valorar la base de conocimiento sobre la evaluación, ya que muestra las ideas en disputa, así como las principales vertientes o posturas. También es posible apreciar cómo iniciativas y temas de la agenda han promovido el debate académico y la ampliación e interacción de las áreas que conforman el campo educativo, entre otros efectos que derivaron en más investigación sobre estos tópicos. En sentido inverso, lo que no se ha observado aún es la modificación de iniciativas, programas o prácticas de evaluación, a raíz de los ensayos y reportes de investigación que se han difundido sobre la materia.

Por último, se expone una representación integral de las posiciones identificadas en el debate, destacando que entre las posturas *más y menos institucionales* existe mayor afinidad de la que inicialmente se había podido concebir, puesto que los documentos que se despliegan hacia uno y otro polo parecen utilizar herramientas argumentativas comunes, en tanto que se atribuyen mutuamente los efectos nocivos de las prácticas de evaluación.


Posición intermedia
Impulso
Contrapeso
Iniciativas
Más institucional
Menos institucional
Argumentos comunes

VI
El debate de los especialistas sobre las políticas de evaluación

Después del análisis documental, en donde se construyó el panorama del *conocimiento producido* en torno al tema de la evaluación, las entrevistas con los expertos en la materia, se buscaba profundizar en las peculiaridades de la *relación entre investigación y política*.

Es importante señalar que lo que se indagó en las entrevistas fue modificándose de acuerdo con las características de cada sujeto, ya que además de diferenciarse por el área de especialización, también se distinguían por su desempeño como funcionarios, como asesores de funcionarios o investigadores.

En ese sentido, como el propósito central del trabajo era explicar la *relación entre investigación y política*, a partir de la información obtenida primero se hizo una caracterización de la investigación que los expertos entrevistados habían hecho sobre el tema de la evaluación, para después particularizar la naturaleza y los resultados de los vínculos promovidos por su trabajo o por ellos mismos, entre el conocimiento y la toma de decisiones.

Por esa razón, en primera instancia se observaron los *criterios para la selección de temas de investigación*, el *tipo de investigación realizada* y los *criterios para la selección de medios de difusión del conocimiento*; estos aspectos generaron información sobre la forma en que los entrevistados conciben y hacen su trabajo, cómo es que se interesan por los problemas que estudian, quién es su principal audiencia y cuáles son los propósitos de sus investigaciones.

En segundo término se identificaron los tipos de vínculos y los mecanismos de fomento y obstrucción de la *relación*, y se particu-

larizaron sus resultados: la *indiferencia*, el *reconocimiento*, el *ritual de la búsqueda del debate*, la *alternancia o expansión de roles* y la *modificación del discurso, de prácticas e iniciativas*, a partir de la repercusión de la investigación.

En total se realizaron once entrevistas con investigadores expertos en la evaluación educativa sobre estudiantes, académicos, programas e instituciones, y que además han fungido como asesores de dependencias gubernamentales, han sido funcionarios, o han participado en grupos y comités desde donde se han formulado, implementado o evaluado las iniciativas en la materia; tanto la investigación como la *alternancia o expansión de roles* ocurrieron durante las décadas de los años ochenta y noventa, y en los primeros años del presente milenio.

La relación entre la investigación y la política

En la investigación sobre el impacto y la utilización del conocimiento científico, casi siempre se concibe el fenómeno como una *relación* entre la investigación y sus usuarios potenciales, aun cuando lo que se investiga son aspectos que obstruyen u obstaculizan tal *asociación*; bajo este supuesto, en este trabajo se asumió el objeto de estudio como una *relación*.

En las ciencias sociales, y en la investigación educativa en particular, la *relación* entre el conocimiento científico y sus usuarios potenciales es de naturaleza diversa, y la repercusión o impacto de la investigación son apenas sutiles, como lo han manifestado algunos autores (Carden, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Uherek, 2004); de hecho, el tipo de evidencias que pueden tipificarse como tales se derivan de insumos de información sobre diversos temas y problemas, y consisten en la inserción de nuevos argumentos en el debate sobre asuntos públicos, en la modificación y justificación de posiciones políticas e ideológicas, entre otras (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Gier *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004).

Es más, en ocasiones desde las ciencias sociales se generan conocimientos o productos *utilizables*, más allá de lo que representan los insumos de información; por ejemplo, en la investigación

educativa esto ocurre cuando en los proyectos se involucran otras disciplinas, como la psicología y la estadística. En las ciencias sociales en general, el elemento que siempre precede a la utilización del conocimiento es la pretensión del investigador por incidir en los problemas estudiados, así lo han sugerido algunas investigaciones (Carden, 2004; Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003).

Ante tales planteamientos, el término *relación* debe asumirse con cautela, ya que incluso resulta un tanto artificial; por ejemplo, en la información analizada hay sustento empírico tanto para constatar como para desestimar tal *vínculo*, aunque, como se dijo al inicio, la fecundidad del análisis estriba en caracterizar la *relación* e identificar sus resultados o efectos.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que en este trabajo las partes implicadas en la *relación* se conciben desde una perspectiva ampliada; cuando se habla de investigación, se tiene una noción que involucra no sólo el trabajo publicado sobre los temas de la evaluación, sino que también en esta definición se incluyen los vínculos promovidos por los sujetos, la alternancia o expansión de roles, así como aspectos asociados a las racionalidades de investigación y de la relación del conocimiento con otros procesos sociales; de las racionalidades se desprendería el tipo de investigación realizada, la audiencia potencial de la difusión del conocimiento, entre otros aspectos.

En el caso de la noción de política, ésta implicaría elementos más allá de la identificación de iniciativas, programas y mecanismos de evaluación de la educación superior, puesto que en la concepción aquí asumida interviene la racionalidad que subyace a los tipos de relación promovidos desde este sector; algunos ejemplos pueden ser el reclutamiento de expertos, la incorporación de la investigación en la agenda pública, entre otros.

A partir de estos posicionamientos, y con base en la información obtenida, puede conjeturarse que la *relación entre investigación y política* se ha manifestado de diferentes formas y, además, ha generado distintos resultados; en lo que respecta a las formas de la *relación*, ésta se ha dado a través de sujetos o de argumentos (*relación* directa e indirecta, respectivamente), mientras que sus resultados pueden diversificarse de acuerdo con su naturaleza y

notoriedad. Es importante mencionar que este trabajo asume que esta *relación* de alguna manera se encuentra determinada por el tipo de investigación realizada, los temas estudiados y el tipo de difusión del conocimiento.

Características de la investigación

Con el propósito de caracterizar la investigación que los expertos entrevistados han hecho sobre la evaluación durante los últimos 25 años, en este rubro se enfatizan los rasgos que pudieran asociar esa práctica científica con otros procesos sociales; de acuerdo con la bibliografía sobre el tema, algunos de esos elementos son los *criterios para la selección de temas*, el *tipo de investigación realizada* y la *elección de medios de difusión del conocimiento*. Con base en tales criterios se presenta la información analizada en este trabajo, para después exponer los rasgos y resultados de la *relación entre investigación y política*.

Criterios para la selección de temas de investigación

Los criterios para la selección de problemas de investigación representan uno de los principales elementos en la relación entre conocimiento científico y usuarios potenciales (Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003), por esa razón, en este trabajo se indagó la forma en que los expertos entrevistados comenzaron a investigar los tópicos asociados con la evaluación de la educación superior, desde la década de los setenta del siglo pasado.

Los criterios de selección de problemas pueden constituirse a partir de la pertinencia científica, o bien, de la pertinencia social o práctica de los temas investigados; en ese sentido, los criterios pueden ser de naturaleza *epistémica* o de índole *secular*.

Según Kogan (2006), la elección de problemas a partir de *criterios epistémicos* obedece a cuestiones imputables casi exclusivamente al ámbito científico; mientras que en la selección de problemas desde *criterios seculares*, intervienen cuestiones no sólo atribuibles al contexto científico.

La diferenciación entre criterios *epistémicos* y *seculares* no es muy clara en la investigación de la educación, principalmente por la

permeabilidad entre las agendas de investigación y los problemas sociales y educativos, como lo ha reportado la investigación sobre el fenómeno (Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004), y porque el campo de la educación es de naturaleza teórico-práctica (E. Weiss, 2003).

Además, siguiendo a Bourdieu y Wacqant (1995), al tratarse de áreas con distinto desarrollo de consolidación, en las ciencias sociales la injerencia de factores externos es más factible que en aquellas disciplinas que se regulan principalmente por criterios científicos.

Estas circunstancias posibilitan los vínculos entre el conocimiento derivado de la investigación y las prácticas educativas, de acuerdo con algunas investigaciones (Miralao, 2004; McMeniman *et al.*, 2000; Figgis *et al.*, 2000); asimismo, aunque a menudo los criterios se construyen desde la lógica del ámbito científico, la relación con los usuarios potenciales del conocimiento se mantiene latente por la asociación entre los intereses de los investigadores y los temas relevantes de la agenda educativa, como se observa en los resultados de Maldonado (2005) y Estébanez (2004). Por consiguiente, aunque *relevancia epistémica* y *pertinencia social* pueden ser constructos antónimos, en ocasiones la naturaleza de la investigación educativa los hace confluir.

De acuerdo con el análisis de la información obtenida en esta investigación, cuando predominan los *criterios epistémicos* se podrían ubicar los casos en donde el interés por el tópico de la evaluación surge a partir del desarrollo teórico de las áreas de conocimiento, de la lógica de tradiciones y líneas de investigación, así como de la constitución de grupos de especialistas y de la formación académica; por otro lado, cuando el interés se constituye principalmente por la pertinencia social y práctica de los temas, o por *criterios seculares*, se origina a raíz de los problemas enfrentados en la práctica educativa y en la injerencia de factores no necesariamente atribuibles al contexto académico; esto ocurre también cuando la investigación es comisionada por grupos fuera del ámbito científico.

Aunque el interés por la evaluación de la educación fue cediendo *epistémicamente* ante la relevancia práctica de esos temas, y de ese modo se fue constituyendo a partir de la *pertinencia*

social de los problemas investigados, el *vínculo entre la investigación y la política* se ha mantenido débil, ya que no se han recuperado las principales recomendaciones de la investigación en la toma de decisiones en materia de evaluación. En este proceso se ha observado también una transición de lo teórico a lo práctico de los tópicos asociados con la evaluación, como ocurrió con la planeación educativa. En razón de tales argumentos los criterios de elección de problemas se presentan partiendo de los casos que se interesaron por el tema a partir de criterios predominantemente epistémicos, para después exponer aquéllos que comenzaron a estudiar el tópico a raíz de su pertinencia práctica y social.

Constitución de grupos y formación académica. Que los investigadores sigan pautas grupales representa una de las características primordiales de las comunidades científicas, ya que son éstas las que determinan o constriñen hasta cierto punto las actividades de sus integrantes, como lo manifiestan algunos autores (Bourdieu, 2000, 2005; Merton, 1998, 2004; Kuhn, 1971).

La investigación sobre el tema apunta que esa es la dinámica de la constitución de redes y grupos (Maldonado, 2005; Molina *et al.*, 2002), así como del reclutamiento y formación de investigadores jóvenes o que no estaban interesados en los tópicos en los que tales agrupaciones son especialistas, como lo sugiere el trabajo de Carden (2004).

En esa dirección, en los casos analizados se observan dos vertientes del surgimiento del interés de los investigadores por el tema de la evaluación: el investigador se encontraba trabajando en la temática antes de ser reclutado o, en sentido inverso, es a partir de la invitación al grupo donde se desarrolla su inquietud por la temática. Asimismo, es frecuente que la constitución de grupos se combine con la formación académica de los individuos que van siendo incorporados.

> *NA*: Surge porque yo fui uno de los profesionales que en los años setenta, de los primeros, que hizo estudios formales; un grupo de gente, de la UNAM sobre todo, se habían ido a

> estudiar planeación de la educación en París; fue un grupo de planeación, y me enganché con estos trabajos a través del fundador del Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior de la ANUIES, allá por el arranque de la década de los setenta, de tal forma que mi interés profesional fue canalizado hacia la planeación y eso estudié en posgrado; ahí es donde aparezco en algún proyecto, era yo un especialista en temas como éstos y en técnicas que eran nuevas de la época, como el presupuesto por programas aplicado al sector público y al sector educativo. Y aparte de esos trabajos, fui un estudioso de la planeación y los enfoques incluían a la evaluación.

> *N*: Yo inicié mi trabajo profesional en educación especial, soy psicóloga especializada en educación; en el último semestre de la carrera tuve una maestra que por afinidades nos llamó a cinco compañeros y a mí a trabajar en una evaluación para la que la habían contratado; ésa fue mi primera experiencia en evaluación educativa, creo que fue entre otras cosas la experiencia que más me formó para mi trabajo profesional posterior. En esa investigación empleamos casi todos los procedimientos que se utilizan en evaluación institucional y de otro tipo.

NA y N son especialistas en los temas de planeación educativa y evaluación institucional. Los dos fueron funcionarios de la ANUIES durante la década de los noventa (del siglo anterior). Por tales características fueron entrevistados en el presente estudio, y principalmente por trabajos en donde revisan algunas de las iniciativas y programas para la evaluación de las instituciones de educación superior. En el análisis documental, los trabajos de NA fueron ubicados en la postura *más institucional-intermedia*, mientras que los de N se situaron en las posiciones *intermedia-más institucional* e *intermedia-menos institucional*.

Un argumento coincidente entre NA y N, como elemento detonante del interés y desarrollo de la investigación sobre esos tópicos, lo representa la actuación de un sujeto preciso

(que hace las veces de cohesionador de un grupo determinado, como lo señala Maldonado (2005); en el primer caso se refiere a un individuo directamente asociado con la toma de decisiones en materia de planeación de la educación superior, mientras que en el segundo se trata de una académica con un requerimiento profesional específico. El aspecto común estriba en que parecen ser los contactos de afinidad personal los que determinan su incorporación a esos grupos. Este tipo de interacción informal es la más evidente en la conformación de redes y agrupaciones, como lo sugieren algunos autores (Carden, 2004; Molina *et al.*, 2002).

Esta suerte de *padrinazgo* se observa en la conformación de grupos de especialistas, en donde a partir de la actuación de un sujeto se entrelazan los sectores académico y político, los contextos académicos y profesionales, o los ámbitos teórico-prácticos de tales temas; estos sujetos establecen vínculos con grupos no científicos, entre los que se encuentran los tomadores de decisiones, así lo muestran algunos de los estudios sobre el fenómeno (Maldonado, 2005; Tydén, 1999).

Además, estos contactos con tomadores de decisiones, o investigadores ya identificados por funcionarios, de algún modo generan la posibilidad de que estos sujetos sean considerados como interlocutores de los órganos decisorios, y a veces incluso este tipo de relaciones informales son las que terminan legitimando la *alternancia o expansión de roles* de algunos investigadores, como se observa en los hallazgos de algunas investigaciones (Daoshun y Tuan, 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004). Sobre este tema se hace referencia más adelante.

> *R*: Lo que pasó es que yo hice mi tesis sobre las universidades y la planeación, entonces trabajé procesos de planeación en las universidades públicas, y cuando tuve otro sabático, le pedí a (tal funcionario), él me cobijó en la ANUIES, estaba en la SESIC, para trabajar en lo relacionado con las universidades, luego me quedé de asesor de tiempo completo de la SESIC; yo quería seguir trabajando en evaluación y continuar con los proyectos realizados en la SESIC, ya que eran años donde la evaluación empezó a ser herramienta para planificar. A (tal funcionario)

> lo que le importaba era que los recursos fueran racionalizados, bien canalizados, y para eso tenía que haber proyectos, tenía que haber posibilidades de contraloría, por eso me desempeñé como planificador y me dediqué a la evaluación.

> *N*: A (tal funcionario) lo pasaron a la Dirección General de Planeación de la Universidad y me llevó con él porque le había gustado el trabajo que había hecho de evaluación; en planeación existía un área de evaluación institucional y lo que hicimos fue crear una política de evaluación; lo que hacía mi área era capacitar a grupos de facultades y escuelas para que ellos mismos llevaran a cabo sus evaluaciones; hubo un éxito relativo porque la política no era obligatoria, nadie lo hacía más que a veces con buena voluntad, pero era muy errático todo. Después me fui a estudiar un doctorado y mi tesis se trató sobre evaluación institucional de la educación superior, que luego fue mi libro; al regreso me contrataron en la ANUIES y fui coordinadora de evaluación institucional, la ANUIES no evaluaba, sino que alentaba la evaluación, ahí estuve de 1986 a 1994; en esa época se hace una política nacional de evaluación y se crea la CONAEVA, que se dio a la tarea de crear las primeras prescripciones técnicas para la evaluación institucional, resultado de una larga negociación entre universidades y el gobierno federal, que se inició en 1984, está relatado en uno de los textos que escribimos (tal investigador) y yo.

R es un especialista en el tema de la evaluación institucional; fue asesor de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC, ahora SES) durante la década de los noventa. Además de estos rasgos, fue entrevistado en este trabajo por sus publicaciones sobre algunas de las iniciativas de evaluación que se pusieron en marcha hace tres sexenios. En el análisis documental sus trabajos fueron situados en la postura *menos institucional*.

Con base en los fragmentos de las entrevistas, los intereses de investigación de R y N de alguna forma ceden ante los requerimientos de un sujeto preciso; como se apuntó en otro momento, la actuación de esta clase de actores dinamizó el trabajo de los

investigadores en las temáticas de la planeación y la evaluación educativas, al grado de que se podrían interpretar como una especie de retribución de los investigadores a quienes promovieron su desarrollo profesional.

Aunque la investigación pionera sobre esas temáticas se realizó, en algunos casos, como tesis para conseguir grados académicos, no ocurrió como en otros contextos en donde esta circunstancia aisló a los investigadores de la realidad social o pública, como sugiere el trabajo de Mbock *et al.* (2004); en México más bien ocurrió lo contrario, ya que fue precisamente esa situación lo que acercó a estos sujetos con los grupos que establecieron redes con instancias de gobierno, y el interés por esos temas prevaleció o se desarrolló a raíz de la interacción con iniciativas, órganos decisorios y tomadores de decisiones.

Además, es importante resaltar que la selección de esos tópicos como problemas de investigación coincide con el desarrollo de los campos académico-profesionales correspondientes, y con la naturaleza incipiente de la investigación educativa en México. Ante esas circunstancias, parece entendible que quienes se fueron especializando se hayan constituido como referentes en el debate sobre la materia.

Quizá la novedad de esos temas, y el hecho de que los investigadores se fueran especializando a la par de la necesidad de formular iniciativas en la materia, ocasionaron que la repercusión o impacto de la investigación realizada se tradujera más en orientaciones generales para la política, como lo muestra Maldonado (2005), modificaciones en el discurso, de acuerdo con Latapí (2001, 2005), y en la *alternancia o expansión de roles* de algunos sujetos, como se verá más adelante, y menos en acciones o prácticas precisas como sucede cuando la investigación genera conocimientos de naturaleza *instrumental*, como ocurrió con los trabajos sobre evaluación de estudiantes.

Se puede constatar en las entrevistas, cierta confluencia entre el interés y elección del tema, la formación académica de los investigadores, la constitución de grupos de especialistas y de redes con los grupos en el poder, así como la transición de la planeación a la evaluación educativa.

Como en los casos anteriores, cuando coinciden como *criterios epistémicos* la formación académica y la constitución de grupos, con la pertinencia social y práctica de los problemas educativos investigados, emerge la permeabilidad entre las agendas científica y social, o la relevancia teórico-práctica de tales fenómenos. Esta conjunción representa uno de los factores que favorecerían la interacción entre conocimiento y usuarios potenciales, de acuerdo con Klobucký y Strapcová (2004).

Estos planteamientos pueden ser ilustrados con los comentarios de F. Se trata de un experto en el tema de la evaluación de estudiantes, aunque también ha publicado algunos reportes sobre la evaluación de académicos. Actualmente es funcionario de un organismo nacional (2008). Fue entrevistado por su trabajo sobre esos tópicos y por su participación en comisiones y asociaciones nacionales, durante los últimos 20 años. En el análisis documental, sus trabajos se situaron en las posturas *menos institucional-intermedia* y *menos institucional*.

> *F*: Estudié un par de años ingeniería y siempre tuve interés por las matemáticas, posteriormente estudié psicología e hice una maestría y un doctorado en educación; el área de la evaluación está íntimamente relacionada con el desarrollo de la ciencia psicológica, que ha aportado gran parte de la metodología para hacer evaluaciones. Curiosamente México ha estado ausente de la evaluación en todo el siglo XX, a pesar de que ha habido esfuerzos esporádicos; entonces mi interés fue, viendo la importancia que esto tenía, de hacerme a la idea de trabajar todo lo posible en la universidad, en el área de selección de estudiantes y propuse una evaluación para seleccionarlos, otra para certificarlos, otra para diagnosticarlos, hasta que esto nos llevó a ser director de (tal instituto), donde se requería gente que se hubiera especializado en el campo.

Como ocurrió con otros especialistas entrevistados, el interés de F por los temas de la evaluación se desarrolla a partir de su formación académica y de ciertos requerimientos profesionales. Además, otro elemento que interviene en su interés por el tema es

la ausencia de información y trabajo sistemático en la materia en el país.

Otro aspecto relevante estriba en la intención de F por incidir en los fenómenos estudiados (proponer diferentes evaluaciones para los estudiantes); esta intención de *resolver* los problemas investigados forma parte de las racionalidades o procesos de significación de la investigación y, de acuerdo con algunos estudios (Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003), posibilita la utilización del conocimiento. Esta cualidad también representa un aspecto frecuente en los investigadores que alternaron o expandieron sus roles, como se observará más adelante.

Aun cuando el interés por el tema de la evaluación parece generarse de criterios predominantemente *epistémicos* como la confluencia entre la formación académica y la constitución de grupos de especialistas, la pertinencia social o utilidad práctica de los temas investigados estaría siempre presente, principalmente por la naturaleza del campo educativo y de la investigación desarrollada, así como de la participación de terceros.

Además, otro de los rasgos evidentes estriba en que quienes se hicieron expertos hayan sido considerados como interlocutores de los órganos decisorios, a veces incluso con la participación de sujetos mediadores entre los mundos académico y político. Las redes y vínculos entre tales instancias fueron promovidas por sujetos que cohesionaron los grupos de especialistas, a la vez que reorientaban las agendas de investigación de esas agrupaciones.

Desarrollo teórico y práctica educativa. La confluencia entre criterios *epistémicos* y *seculares* para la selección de problemas de investigación, también se manifiesta cuando el desarrollo teórico y la lógica de tradiciones y líneas de investigación se asocian con la ausencia de información sobre determinados problemas educativos. De alguna forma, esta situación ya se observaba en algunos de los planteamientos de los entrevistados en el apartado anterior.

De hecho, las necesidades de información sobre los diferentes problemas sociales ha sido una de las causales más importantes del interés de los investigadores sobre tales tópicos, así como de la comisión de proyectos desde instancias civiles y gubernamenta-

les (Miralao, 2004). Además, siguiendo a (Klobucký y Strapcová, 2004), la falta de información empírica sobre ciertos temas ha generado también controversia académica, que a su vez dinamiza la investigación en la materia.

Esta cuestión se puede ilustrar en el fragmento que sigue, ya que es evidente que aunque AN comienza a trabajar sobre el tópico a partir de la relevancia práctica del tema, también se interesa por la preeminencia del discurso sobre lo que *realmente ocurría* en el ámbito de la evaluación de académicos, e incluso señala que sus actividades habrían sido influenciadas por el surgimiento de las iniciativas de evaluación. AN fue entrevistado por su trabajo desde hace más de dos décadas en el tema de la evaluación de académicos y por su reciente participación en la dirección de organismos nacionales. En el análisis documental, sus trabajos se ubicaron en la postura *menos institucional*.

> *AN*: Desde hace ya bastantes años, primero noté que había un discurso muy fuerte respecto a la universidad y mucho discurso en términos de las características de la docencia, sin embargo lo que veía es que había mucho discurso pero poca investigación, por eso empecé a asomarme a los salones de clase para ver qué era lo que estaban haciendo profesores y estudiantes, y trabajando sobre eso, sobre la relación educativa, es decir, no la que dicen los textos, sino lo que pasa en las aulas a nivel universitario; primero me interesó saber más sobre cómo era esa relación y en ese proceso me topé con la evaluación y su importancia, tanto para los estudiantes como para los maestros, entonces, mi interés surge de un trabajo de campo respecto a la relación educativa y la evaluación como un punto clave para explicar lo que acontece en los salones de clase, entonces de ahí me fui hacia la evaluación de profesores, que se derivó hacia dos cuestiones: una, la evaluación de la docencia, es decir, de la interacción de profesores y estudiantes en el aula, y otra, respecto a la evaluación de académicos; esto porque a finales de los ochenta estaban empezando los programas de estímulo a la productividad, entonces me pareció que iban a afectar radicalmente la manera de proceder de

> los académicos, por eso también me interesó abrir camino sobre el impacto de la política de evaluación; estudié de manera no tan sistemática la parte de los efectos de los programas de estímulos a la productividad en la universidad pública.

Como puede apreciarse, *criterios epistémicos* y *seculares* se traslapan también por la naturaleza y las características de la investigación de la educación. En ese sentido, la selección de los temas asociados con la evaluación educativa ha surgido tanto de la iniciativa de los investigadores en su práctica educativa cotidiana, como de los requerimientos profesionales de las instituciones a las que se encuentran adscritos.

Asimismo, otro de los aspectos asociados al interés de los investigadores por esos temas, estriba en la aparición de problemas prácticos, como lo señalan algunos autores, la investigación habría ayudado a concebir teóricamente ese tipo de cuestiones (*International Social Science Journal*, 2004).

> *OA*: Lo que hago es meterme en el sistema educativo, focalizar un problema central y esto me lleva a identificar que los procesos formativos son muy pobres, y empiezo a detectar en alumnos a nivel universitario fallas conceptuales elementales; entonces decidí realizar una evaluación, y me di cuenta que el problema era en toda la universidad. Creo que debería agregar otro episodio en mi vida, me vuelvo director de esta unidad, entonces al tener la evaluación muy presente, va generándome una vocación sobre la relevancia que tiene generar procesos de evaluación, abro un departamento de evaluación, invito una gente que ha estado trabajando conmigo a que se vuelva jefe del departamento, ahorita es el subdirector de pruebas de matemáticas y ciencias naturales en (tal organismo).

> *Z*: Mi interés por la evaluación inició a partir de necesidades muy concretas de trabajo; después de estudiar en otro lugar regresé al país en 1974 y empecé haciendo varios trabajos: primero me encargaron el desarrollo de un sistema de evaluación de maestros, desde el año 75, luego en el 76 fui nombrado di-

> rector de Planeación de la Universidad, con la tarea de realizar un primer estudio sobre planeación. La universidad había nacido en el 73, estaba recién nacida cuando yo me incorporé y no tenía un plan de desarrollo. En aquel momento era rarísimo que una universidad tuviera una planeación, entonces me tuve que meter a este trabajo de planeación que implicaba investigación de tipo evaluativo en el sentido de diagnóstico para conocer la situación en que se encontraba la Universidad y la situación del entorno, ver cómo venía la demanda, este tipo de cuestiones, entonces así fue como me integré. Mi formación era en sociología y entonces para algunas de estas ideas pues sí tenía elementos, pero otras no, sin embargo había que aprender, entonces, digamos que muy poco después de mi incorporación a la Universidad, por la vía de estas cuestiones de evaluación de maestros y luego de evaluación institucional y de planeación, pues así fue como entré a este campo.

OA fue coordinador de asesores de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP durante los noventa. Fue entrevistado por su trabajo en el tema de la evaluación de estudiantes y por su participación en algunos ámbitos de la toma de decisiones. Por su parte, Z fue entrevistado porque es un especialista en materia de planeación educativa y evaluación institucional, y porque actualmente es funcionario de un organismo nacional (2008). En el análisis documental, sus trabajos se situaron en las posturas *intermedia-más institucional* e *intermedia-menos institucional*.

Como se aprecia en los argumentos de OA y Z, su interés hacia los temas de la evaluación podría explicarse a partir de la ausencia de trabajo sobre un fenómeno en particular y por requerimientos específicos del ejercicio profesional, respectivamente. Además, otro aspecto sobresaliente estriba en la actuación de OA, al constituir grupos de trabajo sobre la evaluación de estudiantes, como en el pasado ocurrió con algunos sujetos en materia de planeación y evaluación educativa.

Además, con los argumentos de estos entrevistados se fortalece el supuesto respecto a que la ausencia de información, así como la especialización de algunos sujetos, ocasionaron que los

pioneros en el trabajo sobre los temas de la agenda de la evaluación, y de la educación en general, fueran considerados como interlocutores de algunas instancias públicas, e incluso participaran como funcionarios.

Esto se observa como un aspecto en común en los argumentos de los entrevistados, ya sea que su interés por la evaluación haya surgido de la constitución de grupos y la formación académica, o bien, del desarrollo teórico y la práctica educativa (principalmente ausencia de información sobre asuntos educativos); en cualquiera de esos casos los investigadores se integraron y/o formaron parte de grupos y redes que se relacionarían con la constitución de la agenda de la educación superior y con la formulación de iniciativas, no obstante el interés que se haya generado a partir de criterios predominantemente académicos.

Temas relevantes para la agenda educativa. Es importante recordar que la *relación entre investigación y política* es interactiva, y tal vez la influencia es más fuerte en el sentido política-investigación que en la dirección inversa, debido a que es más frecuente que las iniciativas reorienten los intereses de investigación de las comunidades científicas, como lo manifiestan las conclusiones de algunos estudios sobre el fenómeno (Daoshun y Tuan, 2004; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004,).

Tales suposiciones se sostienen a partir de los casos en donde el interés por los temas de la evaluación surge a raíz de la participación de investigadores en la formulación de iniciativas, ya sea siguiendo la convocatoria de autoridades institucionales, o cuando se investigan los temas de la agenda pública desde criterios generados al interior de las comunidades científicas.

Como vimos, los problemas de investigación que se eligen a partir de *criterios seculares*, se constituyen a partir de la pertinencia práctica y social de los temas investigados, antes que de los intereses de los grupos científicos. En estos casos los investigadores ceden ante necesidades de otros, o bien, investigan pensando en la práctica.

> *AS*: Como investigador en educación, en el (organismo) que era un centro de formación de profesores y de investigación

> educativa, al que me incorporo en 1978, en donde elijo como tema de investigación las políticas educativas, y dentro de las políticas educativas el primer punto es la planeación; entonces es la manera como yo entro a formar parte, no es por un interés académico, digamos, que yo me planteé el tópico de evaluación como objeto de estudio, sino sobre todo por la práctica en estas materias, y empiezo a dar seguimiento a estos trabajos haciendo investigación que incida en las políticas públicas, o sea, una investigación aplicada, en donde mi carácter de investigador va de la mano con el diseño y la evaluación de la política pública.

AS es un experto en los temas de la planeación educativa, la evaluación institucional y el financiamiento de la educación superior. Fue entrevistado en la presente investigación por sus trabajos de revisión de algunas iniciativas y por su participación como asesor de la ANUIES, desde hace más de dos décadas; en la actualidad aún cumple esas funciones en esa asociación (2008). En el análisis documental del presente estudio, sus trabajos fueron ubicados en la postura *intermedia-más institucional*.

Es relevante destacar que aunque el interés de AS por el tema prioriza las necesidades de la agenda pública; es más, él mismo argumenta que sus actividades no surgen de un interés primordialmente académico. Aun así, su trabajo coincide con el desarrollo disciplinario del área temática en cuestión, debido a las condiciones de desarrollo de la investigación que ya se han venido señalando.

De esta manera, la investigación sobre la evaluación cedió epistémicamente cuando los académicos *expandieron sus roles*, es decir, cuando participaron como asesores de funcionarios o ellos mismos cumplieron con esas responsabilidades; este rasgo también ha sido destacado por otras investigaciones (Daoshun y Tuan, 2004; Miralao, 2004); además este tipo de participación a menudo hace confluir las necesidades de las instancias implicadas en la *relación* entre investigación y política, como sugiere Uherek (2004), aunque el aspecto más evidente es la reorientación del interés de los académicos.

> *ON*: Lo que ocurre es que yo fui Secretario Académico de la ANUIES, precisamente cuando empezaron a surgir todas estas iniciativas sobre evaluación; preparamos el documento que se presentó en la Asamblea sobre evaluación institucional, la evaluación del sistema y la evaluación de programas; de 1985 a 1993 estuve en la ANUIES, siendo testigo y actor de estos mecanismos; también me tocaron todos los preámbulos del CENEVAL; en sentido estricto, yo no soy un investigador de la evaluación, sí me ha interesado mucho por ejemplo la evaluación que se hace en posgrado y en ese sentido todos los mecanismos que se han implementado y las políticas sobre el posgrado; me llama la atención todo lo relativo a educación superior y como ésta es una política importantísima desde los noventa para acá, evidentemente también me interesa todo lo que tiene que ver con la evaluación, acreditación, pero no es que yo investigue particularmente sobre procesos de evaluación o sobre los mecanismos y las agencias de evaluación. Cuando yo me reincorporo a la (institución) en 1993, el rector había hecho una visita y se reunió con los investigadores, y ahí expresó su interés en que se hicieran estudios sobre posgrado y entonces un compañero retomó esta iniciativa o invitación del rector, y cuando yo me reincorporé a este grupo y empezamos a trabajar, hicimos varios estudios sobre programas de posgrado; también hemos estado trabajando sobre académicos, procesos de evaluación, concursos de ingreso, promoción, definitividad, los estímulos.

Al igual que AS, ON ha participado como asesor y funcionario de la ANUIES durante más de dos décadas, así como de su institución de adscripción en años recientes. Además de estos rasgos, fue entrevistado por sus trabajos sobre la evaluación de programas. En el análisis documental, sus argumentos se situaron en la postura *intermedia-más institucional*.

De acuerdo con algunos autores Daoshun y Tuan (2004) y Uherek (2004), las iniciativas y los temas relevantes para la agenda pública generan investigación; la participación en la formulación de políticas frecuentemente modifica o altera tradiciones

de investigación, tal como se aprecia en los argumentos de los entrevistados.

Como ya se planteó antes, en el sentido inverso también ocurre, ya que el interés y el trabajo sistemático sobre un tópico facilitan la participación de los investigadores en los grupos relacionados con la formulación de las iniciativas y la inclusión de nuevos argumentos en el debate público. Así se observa en los hallazgos de diversas investigaciones (Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Ubaidullaieva, 2004).

De acuerdo con lo observado, el interés por el tema de la evaluación educativa surgió a partir de las siguientes situaciones: la formación académica, la constitución de redes y de grupos de especialistas, el desarrollo teórico, las inquietudes de investigación que se derivaron de la práctica educativa, e incluso desde factores ajenos al ámbito académico como los temas relevantes de la agenda de la educación superior; además, es importante tener en cuenta que el interés por el tema se vio influido por el cambio de paradigma de la planeación a la evaluación educativa, tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

Asimismo, con base en el análisis documental de este trabajo, se observa que en todos los casos la investigación realizada por los entrevistados fue pionera en las diferentes áreas temáticas, por lo que cuando éstos se especializaron, necesariamente ocuparon un lugar referencial en el debate sobre la materia.

De igual forma, parece haber una diferenciación entre el origen del interés por los temas de la evaluación, ya que en algunos sujetos surgió a raíz de inquietudes individuales (AN, F y OA), mientras que en otros se desarrolló a partir de la participación de terceros (NA, N, R y Z).

Por último, es evidente que el interés cede epistémicamente ante la pertinencia social y práctica del tópico, debido a la naturaleza del campo educativo, de la investigación realizada y de los problemas estudiados, como ocurrió en la transición de la planeación a la evaluación educativa. En el esquema siguiente se presenta una síntesis de los argumentos expuestos respecto a los criterios de selección de problemas.

Tipo de investigación

La *relación entre investigación y política* está determinada por una serie de factores entre los cuales se encuentra el tipo de investigación realizada, la naturaleza del conocimiento producido y su difusión, así como algunos mecanismos implicados en la generación de los proyectos, como la investigación guiada por *criterios epistémicos* y con cierta autonomía de las demandas sociales, y los estudios por encargo que se orientan por parámetros asociados a la relevancia práctica y social de los temas investigados.

Del interés por ciertos temas se genera el tipo de investigación realizada, y ahí se encuentra latente el propósito del investigador de incidir en tales problemas. En ese sentido, hay una ligera distinción entre las preocupaciones de naturaleza epistémica y las que se generan en la pertinencia social y práctica de los problemas investigados, como lo señalan algunos autores (Gier *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003; Maggi, 2003).

Los estudios generados a partir de inquietudes disciplinarias frecuentemente son de carácter básico, además de guiarse con cierta independencia respecto a las necesidades de los usuarios potenciales, mientras que los estudios surgidos de preocupaciones de naturaleza social y práctica, a menudo se concretan en investigaciones de naturaleza aplicada y en ocasiones son comisionados por sectores ajenos a la investigación (Kogan, 2006;

Daoshun y Tuan, 2004; Uherek, 2004); es preciso señalar que no se trata de categorías excluyentes, principalmente por la naturaleza de la investigación realizada y de los temas estudiados.

La investigación que pretende el impacto de sus resultados en los problemas estudiados tiene mayores posibilidades de hacerlo que la que no considera esta instancia como una de sus metas, según lo apuntan algunos estudios (Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003; Holbrook *et al.*, 2000; Figgis *et al.*, 2000); igual ocurre con la investigación comisionada por algún sector de usuarios potenciales y aquélla que se realiza de modo *independiente* (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004).

Esta noción de incidir en la problemática estudiada puede o no estar presente en la concepción y desarrollo de la investigación, aspecto peculiar en la investigación educativa, ya que la naturaleza de los fenómenos investigados hace que algunos procesos se enmarquen necesariamente en un modelo educativo.

> *AN*: Cuando tú evalúas en realidad lo que estás haciendo, es priorizando o poniendo en primer plano una manera de ser profesor, y cuando estudias la práctica pues también estás tras la búsqueda de algún modelo de ser docente, entonces pensé que estas dos acciones de investigación podrían potencializar, que nos podían ayudar a avanzar más. Me interesa conocer y dar a conocer experiencias concretas de intervención, pero también de búsqueda, de innovación, es decir, de qué otras maneras se está evaluando y al mismo tiempo qué está pasando con la evaluación; darme cuenta de qué se está haciendo en las universidades: cómo se está haciendo y de qué otras maneras se podría hacer; y digamos, una manera de acercarse al tema, no desde lo que dice la teoría, sino desde lo que dicen los propios actores, es decir, influido por planteamientos de corte cualitativo, a mí me interesa más la recuperación de la evaluación como mecanismo de mejora, no como panacea.

Es importante reiterar que la intención del investigador por resolver o incidir en las problemáticas estudiadas no implica la aplicación y uso del conocimiento; aun así, que los investigadores

piensen en el impacto de los resultados de su práctica científica representa uno de los elementos primordiales en la *relación* entre conocimiento científico y usuarios potenciales; además, esta idea de buscar la mejora de los problemas investigados, frecuentemente representa un acicate para los académicos, en su afán por mejorar las prácticas educativas y la educación en general. Según Auriat (1999 citado en Daoshun y Tuan, 2004), a menudo los investigadores partan del supuesto de que los estudios de las ciencias sociales pueden ayudar a mejorar las políticas.

> *OA*: Siempre me ha interesado eso, o sea, ¿crear trabajos para alimentar archiveros?, es vivir muerto, vivir muerto; por supuesto, un punto central para mí es poder incidir, poder generar una repercusión que permita que las cosas se hagan mejor, o un poco mejor, eso es un gran aliciente, un gran incentivo de motivación.

> *ON*: Sí, bueno, en la medida de lo posible, desde que empezamos con los estudios de posgrado, una de nuestras preocupaciones era incidir en las políticas, o sea, no solamente hacer estudios descriptivos y, pues a ver quién los lee, sino que esos estudios sirvieran para modificar, o impulsar innovaciones o corregir problemas, por eso nos adentramos a estudiar la eficiencia terminal del posgrado, no ha mejorado mucho, pero es un problema muy serio, el abandono de los estudios es muy alto, el rezago es también muy fuerte y la eficiencia terminal es muchísimo más baja que en la licenciatura. Normalmente la institución le achaca toda la responsabilidad al estudiante, pero la institución no asume que tiene deficiencias y lo que nosotros intentábamos es que los responsables de programas de posgrado asumieran que ellos tienen que hacer cosas.

Como antes se mencionó, la preocupación de incidir en los problemas investigados se encuentra relacionada con el tipo de trabajo realizado, así como la forma en que se originan y desarrollan las investigaciones (comisionadas por grupos ajenos al ámbito académico o por los intereses de los investigadores).

Esta preocupación cobra mayor relevancia cuando las inquietudes entre investigadores y usuarios potenciales son comunes, o cuando aquéllos ceden ante las necesidades de éstos, mediante la realización de proyectos comisionados o por encargo; esto es evidente en los planteamientos del siguiente entrevistado.

> *F*: Me contrataron para hacer investigación en educación y una de las cosas que yo me di cuenta es que el examen de ingreso era un examen que lo habían elaborado un grupo de profesores; teniendo la experiencia de cómo hacer evaluaciones, pues lo primero que observé es que no estaba elaborado con los estándares mínimos de confiabilidad y validez que uno esperaría que todo instrumento de evaluación tuviera, entonces mi preocupación fue que con este examen, que no es ni muy válido ni muy confiable, estaban determinando la vida de miles de estudiantes y me parecía una responsabilidad mejorar el proceso de ingreso en la universidad, al menos haciéndolo más válido y confiable y de ahí proyectamos un examen que ahora se conoce y se utiliza en muchas universidades. Posteriormente se me pidió que trabajara en la evaluación del personal académico de la universidad, con este programa de estímulos, entonces lo primero que hicimos fue revisar cuáles fueron los criterios para hacer esa evaluación y nuestra sorpresa fue que era un instrumento muy malhecho, inequitativo, poco confiable y que además de ningún lado está documentado, es de puro sentido común, además curiosamente lo determinaba Hacienda, y entonces pensé, éste es un sistema que está impactando a toda la nación y comete muchas injusticias y me puse a trabajar en el sistema de estímulos de la universidad a la cual yo estaba adscrito porque me pidieron que me abocara a ello; así es como he ido haciendo el trabajo de evaluación en los ámbitos de mi responsabilidad y de mi interés académico, he evaluado básicamente el aprendizaje, aunque también hemos realizado otras evaluaciones institucionales, de estímulos, que no tienen que ver con el aprendizaje pero que parten de los mismos principios.

Siguiendo a Klobucký y Strapcová (2004), la identificación de un usuario preciso, con intenciones declaradas de utilizar el conocimiento, son otros elementos que estarían favoreciendo la interacción entre investigación y toma de decisiones, como lo señalan algunos estudios sobre la utilización del conocimiento.

Tal confluencia entre intereses de investigación y necesidades de algún grupo de usuarios potenciales del conocimiento es evidente en la situación reseñada por F, cuando expone la comisión de estudios sobre las evaluaciones de estudiantes y de académicos, con un propósito claro de aplicación potencial de los resultados; es importante mencionar que los trabajos referidos por F culminaron en productos que fueron empleados en los procesos de evaluación de estudiantes, ya fuera en el plano institucional, regional o nacional, así como el trabajo que refiere sobre la evaluación de académicos que hizo en coautoría con otros investigadores.

La potencial utilización de esta clase de conocimiento o de productos de la investigación, se explicaría a partir de su naturaleza *instrumental* y del avance y consolidación del área disciplinaria desde donde se desprenden este tipo de trabajos. De acuerdo con Kogan (2006) y Mbock *et al.* (2004), en general, hay una distinción amplia del conocimiento, el conceptual o teórico y el instrumental o práctico, el primero sólo ilumina o informa los temas abordados, mientras que el segundo genera *productos más utilizables*. En lo concerniente a los diferentes grados de consolidación, las áreas o disciplinas que tienen mayor avance cuentan con más posibilidades de generar conocimientos utilizables, como lo sugieren Bourdieu y Wacqant (1995); por esa razón, la investigación educativa genera productos de esa naturaleza cuando incorpora disciplinas con esas características.

Como ya se ha apuntado, la comisión de proyectos de investigación representa un mecanismo que favorecería la *relación* entre investigadores y usuarios potenciales, que en este caso serían los tomadores de decisiones en el tema de la evaluación educativa. Estos aspectos se concretan debido a que el tipo de estudios comisionados o por encargo regularmente son de naturaleza aplicada.

> Z: Hacía investigación aplicada que se requería para la planeación universitaria o del sistema de educación superior o del sistema de educación básica, dirigida a las autoridades de la universidad o del sistema estatal de educación; además de los informes que entregaba a las autoridades, me preocupaba de publicar, porque a mí me interesaba también que eso llegara a los académicos, para que fuera criticada y si era buena, pues que fuera avalada o reconocida, entonces siempre estuve en las dos pistas, para el destinatario directo, que era el tomador de decisiones y, por el otro lado, con la comunidad académica.

En los trabajos *por encargo* los investigadores ceden ante los usuarios potenciales la definición de lo que hay que investigar; aun así, algunos de los entrevistados reconocen que las investigaciones no deben dejar de lado su compromiso con las disciplinas; de acuerdo con Klobucký y Strapcová, (2004), la ratificación y validación de los pares actúa a favor de la interacción del conocimiento con los usuarios potenciales.

También hay investigadores que distinguen los tipos de investigación a partir de su relación con los problemas estudiados y con los actores involucrados, e incluso difieren su actividad científica de la de sus colegas, en lo concerniente a la potencial utilización del conocimiento.

> *AS*: Empiezo a dar un seguimiento a estos trabajos haciendo investigación que incida en las políticas públicas, o sea, investigación aplicada, en donde mi carácter de investigador va de la mano con el diseño y la evaluación de la política pública, es un ámbito que tiene sus particularidades y que es distinto al ámbito académico puro. Incluso mis colegas que trabajan temas de evaluación, cuando empezábamos a interactuar, desde esos momentos yo veía que ellos hacían investigación muy teórica y muy desligada, investigación con elementos muy importantes de crítica en la universidad, pero muchas veces alejados de las prácticas concretas, y la investigación que yo realizaba, sobre todo para aportar a las políticas y evaluarlas, estaba muy

> vinculada con los actores, porque también yo participaba con los actores en las comisiones, al interior de los comités, con los rectores, los directores de planeación, es decir, en el ámbito de la gestión; yo creo que la investigación ligada a los trabajos de gestión de políticas es muy importante y que difícilmente se puede realizar desde espacios académicos; a la distancia, ahora que estoy incorporado más plenamente al trabajo académico, aunque sigo asesorando a la ANUIES en diferentes proyectos, el alejamiento da la posibilidad de tener una visión, después de haber estado muy vinculado en los trabajos de gestión, el alejamiento, la reflexión más sosegada posibilita a madurar algunas de las ideas que al calor de la toma de decisiones no pueden ser profundizadas; esa investigación tiene la ventaja de que incide, pero tiene la desventaja de que se tiene que ir haciendo a los ritmos de la toma de decisiones de las políticas.

Aunque los investigadores sean renuentes a los planes preestablecidos de investigación, la participación en los órganos de decisión modifica sus intereses académicos e incluso algunas de sus posiciones respecto a los temas de la agenda; como se observa en el caso de AS, las posibilidades de hablar con políticos, de facilitarles ideas, modifican esquemas metodológicos y orientaciones epistemológicas de los investigadores. Con base en lo señalado por AS, lo que se gana en la potencial utilización de los resultados, se contrapesa con la escasa profundidad de la investigación ante la urgencia de la toma de decisiones. En el caso citado se manifiestan también las diferencias entre investigación y política, principalmente lo que se refiere a lógicas y tiempos.

La participación de la investigación en la toma de decisiones genera dos situaciones más o menos claras, según Carden (2004), en primer lugar, los investigadores implicados tipifican los trabajos de sus colegas como distanciados de los problemas concretos, mientras que, en segundo lugar, éstos consideran que quienes ceden ante los órganos decisorios en el afán de influir en las políticas, contaminan el proceso de investigación. De alguna forma, esto es evidente en el caso de ON, ya que manifiesta estar interesado en trabajar con la gente.

> *ON*: Bueno a mí en lo particular me interesaba la evaluación de programas, porque era una evaluación que fundamentalmente tendría la retroalimentación para el mejoramiento de los propios programas; y por otro lado tendía también a la consolidación de las disciplinas, a los diferentes campos de conocimientos; al mismo tiempo que hago investigación estoy como asesor en la Secretaría General de la Universidad, en los últimos dos años me he dedicado más a la asesoría que a la investigación y la mayor parte del tiempo estoy en rectoría; estuve fuera desde 85, yo regresé en 93, cuando me reincorporé me invitó el Secretario General a asesorar desde 1996, pero era una asesoría muy *light* porque yo estaba aquí y de repente me consultaba o me pedía que hiciera algún tipo de estudio específico de interés de rectoría. A mí en lo personal me interesa más estar trabajando con la gente que estar detrás de un escritorio haciendo artículos.

Otro de los aspectos a destacar a partir de los argumentos de ON, consiste en la *tensión* entre dejarse influenciar por la agenda de un grupo de usuarios, orientarse por la consolidación de las disciplinas, o bien, guiarse por problemas concretos como la evaluación de programas.

Además, siguiendo a Uherek (2004), cuando los investigadores tienen vínculos con grupos de usuarios precisos, como en el caso de ON con la Secretaría General, a veces adaptan sus planes de investigación a necesidades de terceros; por esa razón los académicos involucrados en la formulación e implementación de las iniciativas, evidencian cierta predilección por la investigación de naturaleza aplicada y que responde a necesidades de algún grupo de usuarios potenciales; asimismo, estos investigadores expresan su interés por trabajar con los actores educativos más que "hacer investigación de escritorio". Estos rasgos se aprecian principalmente en los investigadores que han *alternado o expandido sus roles*, participando en organizaciones relacionadas con las iniciativas y en dependencias gubernamentales.

En suma, parece que el tipo de investigación desarrollada depende de la naturaleza del campo disciplinario, del avance de la

investigación en el área, entre otras cuestiones relacionadas con la autonomía de las actividades científicas y, desde luego, del interés que tengan los investigadores por incidir en los fenómenos investigados. También hay que tener en cuenta que el tema de la evaluación fue adquiriendo interés en las instituciones de educación superior, y eso contribuyó al desarrollo de proyectos en la materia.

En el tipo de investigación también influye la participación que los investigadores hayan tenido en la toma de decisiones, ya sea como asesores de funcionarios, funcionarios, o incluso como responsables de la investigación comisionada por instancias gubernamentales o por organizaciones vinculadas con la toma de decisiones.

Otro de los aspectos que resulta fundamental recordar es la precariedad de las áreas temáticas en cuestión, aunada a la naturaleza teórico-práctica de la educación; esto debido a que las disciplinas en desarrollo son más proclives a la dependencia que a la autonomía científica, es decir, campos muy consolidados frecuentemente realizan investigación básica, guiada a partir de *criterios epistémicos* y muchas veces alejada de las necesidades de los usuarios potenciales o de los actores involucrados con los fenómenos, mientras que los campos no muy desarrollados pocas veces determinan su agenda de investigación por sí solos y ceden ante las necesidades de otros, con base en lo que señalan algunos autores (Kogan, 2006; Bourdieu, 2000).

El esquema que se presenta a continuación sintetiza los argumentos esgrimidos respecto a los elementos implicados en el tipo de investigación realizada por los entrevistados.

Audiencias y criterios para la selección de medios de difusión

La investigación sobre el tema de la utilización del conocimiento señala que aunque los usuarios potenciales reconocen la pertinencia de los trabajos realizados, así como su estrecha relación con los problemas sociales más relevantes, también manifiestan que los procesos de difusión no son tan eficientes, principalmente por los problemas de acceso, selección y transferencia del conocimiento a problemas específicos (Gier *et al.*, 2004; Mbock *et al.*, 2004; Willinsky, 2003).

Esto ha ocasionado que en materia de difusión y comunicación del conocimiento, tanto investigadores como tomadores de decisiones promuevan estrategias alternativas a la divulgación habitual por medios especializados: realización de foros, seminarios y mesas redondas, difusión de síntesis de investigaciones sobre temas públicos, modificación del lenguaje especializado y diversificación de medios de difusión (utilización de revistas de divulgación y de publicaciones electrónicas); esto se observa en algunas referencias en la materia (Levin, 2004; Estébanez, 2004; Willinsky, 2003; Klinger, 2001).

Además, aunque los investigadores manifiesten su intención de incidir en las problemáticas estudiadas, sus trabajos son difundidos casi exclusivamente entre sus pares. La bibliografía sobre el tema señala que esta disonancia entre la forma como se concibe la investigación y la manera en que se difunde, es una de las principales muestras del desfase entre la pertinencia social que los investigadores atribuyen a su trabajo y su escasa vinculación con los usuarios potenciales; así lo sugieren los hallazgos de algunos estudios (Miralao, 2004; Mbock *et al.*, 2004; Maggi, 2003; Figgis *et al.*, 2000; Holbrook *et al.*, 2000).

La *elección de los medios de difusión* y de la *audiencia potencial* a la que un investigador se dirige, frecuentemente coincide con el tipo de investigación realizada y la selección de los problemas, ya que cuando el estudio parte de un problema práctico, y que además se pretende incidir en él, la *audiencia* está constituida principalmente por los involucrados en el asunto en cuestión (Gier *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; McMeniman *et al.*, 2000), mientras que cuando se ejecuta a partir de inquietudes disciplinarias, o con

base en tradiciones y líneas de investigación, la *audiencia* a menudo son los pares o colegas (Miralao, 2004; Mbock *et al.*, 2004).

Esta asociación entre los criterios para la selección de los temas y el tipo de investigación realizada, representa la justificación acerca de los medios que los investigadores optan y a quienes dirigen su trabajo. Por tanto, los investigadores que han elegido tratar problemas de la práctica educativa a menudo piensan en los actores del proceso educativo como su posible audiencia, como señalan McMeniman *et al*. (2000), antes que en tomadores de decisiones, funcionarios u otro tipo de usuarios potenciales del conocimiento.

> *AN*: Desde hace ya muchos años escribo para los profesores. A mí me parece que algo muy interesante en el sector educativo es que siempre encuentras sectores interesados en hacer mejor las cosas, entonces, yo escribo para los maestros, o para los funcionarios medios que reciben encargos, y que pueden tener como otra sensibilidad; yo escribo para ellos, hace rato que me desilusioné del otro nivel, del Secretario, del Rector, creo que ellos andan muy ocupados en otras cosas; a mí me interesan los maestros que luego son los que reciben la consigna de hacer estudios y que son los sujetos de la evaluación, para que participen más informados, de mejor manera y pues sobre todo para que recuperen la evaluación en su sentido de una acción que busca la mejora de lo que evalúa, digo maestros pero quiero decir académicos en general; cómo pueden acercarse en estos procesos y cómo pueden entrar en diálogo; también me queda muy claro que las políticas son unas y las respuestas a esas políticas pueden ser múltiples, ahí hay ciertos márgenes de acción que se pueden recuperar para beneficio de los estudiantes y beneficio de los propios profesores.

> *OA*: Mi audiencia, la que más me interesa, el maestro de primaria, ésa sería finalmente la que más me interesa; estoy convencido de que no hay una reforma si no es estudiada por los maestros, es ahí el punto sustantivo; a uno le castigan mucho, porque por ejemplo Ciencia y Desarrollo es un foro que tiene

> mucho más audiencia nacional, en que un buen maestro la puede agarrar, un maestro inquieto, un maestro interesado, pero por ejemplo el Sistema Nacional de Investigadores te castiga mucho, ay no, eso no está indexado, eso no es internacional, eso no lo lee el más picudo de Nueva York, no, eso no sirve.
>
> *R*: Mira, yo cuando escribo tengo dos interlocutores principales: uno son los estudiantes, los jóvenes, y también los colegas, a ciertos colegas uno les escribe para hacerles ver los peligros en que pueden estar.

La idea de que tomadores de decisiones y funcionarios carecen de tiempo y disponibilidad para atender los resultados de la investigación, representa un argumento frecuente en los investigadores; desde su perspectiva, el tiempo de los funcionarios se consume en reuniones, crisis y problemas urgentes, o simplemente en la revisión del funcionamiento de su departamento, de acuerdo con algunas investigaciones (Miralao, 2004; Tydén, 1999); en el desentendimiento de algunos investigadores respecto a este tipo de audiencia, también ha intervenido la indiferencia hacia la investigación mostrada por los grupos en el poder, así como la cuestión de que los investigadores no tienen en cuenta las diferencias entre el mundo científico y político al momento de realizar sus trabajos y de dar sus recomendaciones sobre las políticas, como sugiere Miralao (2004).

Asimismo, resulta relevante que los entrevistados manifiesten que su audiencia potencial sean profesores y estudiantes interesados en *hacer mejor las cosas*, situación coincidente con algunas de las funciones de la investigación educativa, en cuanto a que pretende informar o dar sustento a las prácticas educativas, a fin de que los sistemas escolares sean más eficientes (McMeniman *et al.*, 2000).

A menudo los medios de difusión que coadyuvan a ese propósito son las presentaciones en congresos y foros académicos, a los que asisten los actores implicados en el proceso educativo. También las revistas de divulgación, y en menor medida las publicaciones especializadas, constituirían medios para que tales funciones de la investigación educativa se concreten.

De la misma forma, hay casos en donde los investigadores exponen que los medios elegidos y su audiencia son variables, y que dependen de los propósitos y las características del trabajo reportado.

F: Eso depende en dónde estás. Por ejemplo, cuando yo publico en una revista, son los académicos; cuando publico en la ANUIES, mi audiencia son los tomadores de decisiones, en especial, personal que está a cargo de las unidades de planeación y evaluación, secretarios generales y rectores; cuando publico en revistas como *Educación 2001*, pues mi interés es que los profesores me escuchen y sepan mis opiniones; ahora, las evaluaciones que hacemos a nivel nacional son publicadas en informes técnicos y créeme que ahí es donde más problemas hemos tenido porque las audiencias son muchas, el secretario de Educación y los subsecretarios a nivel nacional, los secretarios de Educación de los estados, las unidades de evaluación de los estados, los directores y especialistas en currículum, hasta profesores y padres de familia, entonces, cuando tú tienes una audiencia tan diversa te metes en un problema, el hacer una publicación que les sirva a todos. Entonces yo tengo en mi cabeza distintas audiencias, depende de dónde voy a hacer la publicación y esa publicación a quién va dirigida, el que lo logre o no lo logre se me escapa, pero sí tengo que pensar mucho en la audiencia para poder escribir; gran parte de mis escritos han sido para académicos, pero ahora en esta posición de evaluación del sistema educativo van más para autoridades, docentes y padres de familia.

N: Ese libro lo escribí para los académicos, para los maestros, también para los evaluadores, desde luego, porque al final es medio manual, pero todo lo que voy diciendo, lo de la participación, lo de reflexionar, crear grupos, crear comisiones, está dirigido a los académicos; ¿qué significa esto?, significa que la evaluación tiene que ser regresada a los académicos y los académicos tienen que tomar responsabilidad sobre eso. Una de las razones por las que creo que la evaluación institucional se

> ha hecho administrativa es porque los académicos han dejado que eso suceda, es decir, no han reclamado en buenos terminos su espacio ni en los análisis, ni en las recomendaciones, ni en las decisiones. Hay grupos de representación en las universidades que son perfectamente legítimos, o no legítimos, pero hay grupos de opinión reconocibles dentro de las instituciones que en muy pocas ocasiones se interesan por los procesos evaluativos, no sé la razón, puede ser por la noción de control, de revisión o porque lo ven muy complejo.

Es importante reiterar que aunque los investigadores piensen en la mejora de los problemas estudiados, esto no implica que sus trabajos los resuelvan, o que los medios de difusión seleccionados hagan eco en la audiencia prevista; no obstante, la pretensión de resolver los problemas investigados, y la sujeción de la elección de medios de difusión para ese propósito, representarían un marco propicio para la utilización del conocimiento, como se plantea en algunos trabajos (Miralao, 2004; Gornitzka, 2003; Maggi, 2003), o cuando menos para generar atención en algún grupo de usuarios.

Los casos de F y N pueden ser ilustrativos en ese sentido; aunque en el caso de F la referencia a sus publicaciones es general, a diferencia de N que alude a un libro preciso, es posible conjeturar que, al haberse constituidos como expertos en el tema de la evaluación, sus trabajos realmente hayan conseguido la atención de la audiencia pretendida.

Otro rasgo sobresaliente estriba en que los sujetos que señalan a funcionarios y tomadores de decisiones como su *audiencia potencial*, hayan elegido sus temas de investigación a partir de su relación con las iniciativas o con los temas relevantes de la agenda de la educación superior, ya sea por haber asesorado a funcionarios, o porque ellos mismos se hayan desempeñado como tales.

> *AS*: Híjole, pues es que esto ha sido distinto en diferentes momentos. Por ejemplo ahorita el libro que estoy escribiendo que es sobre el financiamiento, sobre todo el cabildeo en el Congreso en los últimos años en materia de financiamiento; yo estoy pensando por un lado en los rectores de las universi-

> dades, que han sido actores importantes en esto, pero también en académicos más que en estudiantes. Por la naturaleza de los trabajos que hago a los estudiantes no los tomo mucho en cuenta como interlocutores, sino a tomadores de decisiones y académicos, principalmente.

Como lo muestra el fragmento, la audiencia potencial de AS son los rectores de las universidades, debido entre otras razones a que ha participado en el cabildeo del financiamiento de las instituciones de educación superior. Según Carden (2004), este tipo de colaboraciones de los científicos en los círculos donde se toman las decisiones, representa uno de los elementos primordiales de la modificación de agendas y planes de investigación y, por lo tanto, de la elección de la *audiencia potencial*.

Con base en lo expuesto, los *criterios para la selección de los medios de difusión del conocimiento* se encuentran relacionados con la *audiencia potencial* a la que el investigador pretenda llegar (profesores, estudiantes, tomadores de decisiones), así como con algunas características de la investigación realizada (por encargo o por intereses académicos). Esta conjugación de factores explicaría por qué los estudiosos de la evaluación optarían por unos u otros medios de difusión del conocimiento. En estos procesos también interviene la participación de los investigadores en la toma de decisiones. Además, se puede notar cierta coherencia entre los elementos analizados, y que corresponden a las nociones que subyacen a la práctica científica: interés por los temas, tipo de investigación y criterios para la difusión del conocimiento. A continuación se muestra una representación global de los argumentos planteados.

Características y resultados de la relación *entre investigación y política*

Como ya se mencionó, el propósito de explicar la *relación entre investigación y política*, además de caracterizar la investigación realizada sobre la evaluación, se concretaría estableciendo sus peculiaridades y resultados. La combinación de estos aspectos permitiría construir una aproximación a la investigación realizada por los expertos en los temas de la evaluación y, además, de los efectos o repercusiones de su trabajo en la política.

Con base en el análisis de la información obtenida, puede aseverarse que esta *relación* se ha dado *a nivel de sujetos* o ha ocurrido *a nivel de argumentos*; en el primer caso se habla de *vínculos* promovidos por los propios investigadores, mientras que en el segundo se alude al eco generado por la difusión del conocimiento en algunos de sus usuarios potenciales, entre los que se encuentran los tomadores de decisiones, *relación directa* e *indirecta*, respectivamente.

Hay que tener en cuenta que estos tipos de *relación* no son excluyentes, principalmente porque su raíz es el trabajo sistemático sobre un tema de la evaluación educativa; por este motivo la información se presenta enfatizando los resultados de la *relación*.

Entre los resultados poco evidentes de tal *relación* se encuentran la *indiferencia* y el *reconocimiento* hacia la investigación o hacia un investigador en específico y, en dirección opuesta, los resultados más notorios estriban en la *modificación de una práctica*, el reclutamiento de un investigador como asesor o funcionario (*alternancia o expansión de roles*), *la reorientación del debate público* sobre un tema y la *utilización del conocimiento en la justificación de la toma de decisiones* o como *sustento de la formulación e implementación de iniciativas*.

En suma, lo que se expone enseguida muestra cómo se ha manifestado la *relación entre la investigación y la política* en lo que respecta al tópico de la evaluación educativa; ésta proviene de sujetos que han cumplido funciones de asesoría a funcionarios o que ellos mismos han desempeñado esos cargos directivos, aunque su rol principal ha sido de investigadores, así como de investigadores que aunque hayan trabajado sobre los temas de las iniciativas, se han centrado principalmente en actividades acadé-

micas. Es importante mencionar que aunque se hace referencia a la investigación sobre evaluación y su *relación* con las iniciativas en la materia, los entrevistados traen a cuenta experiencias a veces no directamente relacionadas con esos tópicos.

Indiferencia

En la *relación* entre investigación y política, lo más frecuente es que tomadores de decisiones y los grupos en el poder obvien o hagan lo contrario a las recomendaciones de la investigación (*International Social Science Journal*, 2004). Por esa razón, la *indiferencia* representa uno de los resultados o efectos más frecuentes de la *relación* entre el conocimiento científico y sus usuarios potenciales, como lo muestra un importante número de trabajos (Gier *et al.*, 2004; Estébanez, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004; Klinger, 2001); tal situación es perceptible no sólo en la *relación* que se da a nivel de argumentos, sino también en la que ocurre a nivel de sujetos.

> *Z*: Hay muchos lugares en donde no hay estudios sólidos y obviamente las decisiones no tienen en qué apoyarse, otras veces sí hay estudios, sí hay cosas y no las toman en cuenta, o sea, efectivamente, no es raro que las autoridades ignoren los trabajos que hay, ignorar en el sentido activo, es decir, no de que no los conozcan sino de que no los pelan, que los menosprecian.

> *R*: Los políticos se ríen de los académicos, o sea, no les hacen caso, no existe una toma decisiones informada o asesorada por académicos; esta sociedad no es una sociedad en donde las decisiones se apoyan en la inteligencia, se apoyan en la estrategia política, según las reglas del juego del poder, pero no de mejoramiento de la academia, de la educación; si no, no tendríamos la educación que tenemos.

Tal *indiferencia* puede ilustrarse también a partir de casos en donde, por iniciativa personal, algunos expertos en los temas de evaluación educativa han pretendido vincular la investigación con políticas e iniciativas, recurriendo a tomadores de decisiones

y funcionarios. Estos investigadores buscan establecer contactos con miembros de los comités de los congresos y funcionarios, con el propósito de convencerlos de la pertinencia del conocimiento científico para la formulación de políticas.

> *AN*: Yo he tenido un acercamiento para mostrar el trabajo que estoy realizando y señalar la necesidad de conocer de manera más sistemática qué es lo que está pasando en otras universidades, a nivel nacional; he tenido, digamos, el reconocimiento de la escucha, pero no del apoyo, es decir, yo he señalado la importancia de conocer qué está pasando a nivel nacional respecto a la evaluación de la docencia y no ha habido respuesta en términos de apoyo para realizar este trabajo, entonces, yo he hecho aproximaciones con mis propios recursos, pero no puedo dar información a nivel nacional, porque no he tenido el apoyo de quienes están encargados actualmente de las políticas. Estando en (tal organismo), me acerqué a (tal funcionario), pero no hubo respuesta, o sea, llegué hasta proponerle el proyecto para ver cómo se estaba haciendo la evaluación de la docencia en el país, nunca contestó; yo creo que sí apoya pero aquellas cosas que le preocupan, o con gente que quizá él confíe más; por ejemplo, te puedo decir que en el caso de la propuesta que yo le hacía, yo creo que no le gustó porque nunca me contestó nada, pero sí sé por ejemplo que se hizo un estudio sobre estudiantes, de una gente que está muy cercano a él, y que ahora es el rector de (tal institución), o sea, contactos personales y yo creo que cercanía o coincidencia con la agenda que les preocupa.

A partir del análisis documental, AN ha sido tipificado en este trabajo como un investigador especialista en el tema de la evaluación de académicos (postura *menos institucional*); aun así, la *relación entre investigación y política* parece no estar determinada por la experticia o por la calidad de la investigación, tal como lo sugieren algunas referencias (Klobucký y Strapcová, 2004; *International Social Science Journal*, 2004), ya que incluso él mismo menciona que la falta de apoyo, o la *indiferencia* hacia su petición, se debe

a la escasa afinidad con el funcionario en cuestión, además de la falta de compatibilidad sobre lo que se considera más relevante en la agenda educativa; esta cercanía entre investigadores y tomadores de decisiones es ilustrada por AN, cuando cita el caso de otro sujeto que sí recibió respaldo.

Que la experticia no sea suficiente para atraer la atención de funcionarios, de algún modo fortalece la paradoja de que la calidad de la investigación no se asocie directamente con la utilización del conocimiento. Además, según Mbock *et al.* (2004), este tipo de situaciones son comunes en contextos donde los procedimientos de asignación, comisión y financiación de proyectos de investigación no son muy claros, y donde no existen mecanismos institucionales mediante los cuales el conocimiento científico y la toma de decisiones puedan interactuar, así lo muestran también los hallazgos de la investigación sobre la temática (Carden, 2004; Daoshun y Tuan, 2004; Gier *et al.*, 2004).

En ese sentido, en la situación referida los elementos que tendrían mayor peso serían los menos *académicos*, es decir, los que tienen que ver con las cuestiones de afinidad personal; por esa razón los resultados de esta *relación directa*, promovida a título personal por AN, solamente se centraron en "el reconocimiento de la escucha", o bien, en lo que Z denomina "ignorar en sentido activo". AN hace referencia a una situación ocurrida en el sexenio anterior (2001-2006), con uno de los funcionarios en turno.

De la misma forma, la situación relatada por AN de algún modo matiza el supuesto de que es el trabajo publicado el mecanismo más idóneo para la *relación entre investigación y política*, además de que relativiza el peso que tiene la reputación de un investigador o con la calidad de la investigación realizada en la potencial utilización del conocimiento.

La *indiferencia* de los funcionarios ocurre a menudo, pero es más evidente en los casos en donde se manifiestan posicionamientos críticos; los gobiernos evitan la comunicación con este tipo de redes, grupos o sujetos, particularmente por sus señalamientos sobre las iniciativas instituidas, como lo muestra el trabajo de Iredale *et al.* (2004); estos elementos de alguna forma determinan la elegibilidad de un investigador como interlocutor de los tomado-

res de decisiones. De acuerdo con Merton (2002: 290-296), estas posturas no serían escuchados porque los grupos en el poder de antemano los colocan fuera de sus intereses y apenas los conciben como "voces pequeñas e imperceptibles".

En ese sentido, con base en el análisis documental que se realizó en esta investigación, vale la pena mencionar que la mayor parte de las publicaciones de AN han señalado los efectos nocivos de la evaluación de académicos y han explorado algunas alternativas para las prácticas de evaluación en la materia.

La *indiferencia* de los tomadores de decisiones hacia posturas críticas sobre los temas públicos y sobre las políticas, no representa un aspecto privativo de la investigación *independiente*, sino que, a decir de algunos entrevistados, este resultado se manifiesta también hacia la investigación comisionada desde organismos asociados con dependencias gubernamentales.

> *AS*: Yo creo que todos los estudios que se han realizado son insumos para los tomadores de decisiones; en el seno de la ANUIES los rectores lo asumen de manera diferente, digamos, los resultados se difunden entre ellos, hay rectores que no se interesan en absoluto, si se hacen estudios o no se hacen es lo mismo porque andan en otra pista; muchos rectores todavía siguen teniendo un perfil político más que académico; pero hay otros rectores que inmediatamente empiezan a tomar decisiones, no como resultado de esos estudios, sino que los consideran en su toma de decisiones, son elementos que les aportan, por decir algo, la evaluación de los programas, del sistema de evaluación; yo diría que han causado menos impacto muchas de las investigaciones en el ámbito de los tomadores de decisiones en la SEP, porque como que han tenido sus propios asesores, sus propias investigaciones, y no tengo la certeza pero sí presumo que no han sido muy tomadas en cuenta, incluso a veces por la posición crítica de estudios que se han hecho desde el ámbito de la ANUIES, se les mira con cierta reserva.

Es importante destacar los señalamientos que hacen AN y AS, en el sentido de que los tomadores de decisiones tienen y confían

en sus propios asesores, ya que de alguna forma esta situación generaría la *indiferencia* respecto a otro tipo de investigadores y de trabajos. Esta situación es evidente también en la investigación sobre el tema, ya que hay autores que sostienen que los tomadores de decisiones sólo acuden a los proyectos que ellos mismos promueven y financian, aunque no los utilicen (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004).

Ante esta clase de resultados de la *relación entre la investigación y sus usuarios potenciales*, algunos investigadores han pretendido acercarse a funcionarios, como una de las posibles soluciones para vincular el conocimiento con la toma de decisiones; los contactos personales representan sólo uno de los diferentes tipos de estrategias que se han documentado en la investigación sobre el tema.

> *AN*: En mi labor como presidente de (tal organismo), fui a tocar todas las puertas posibles para alentar la promoción y el acercamiento entre la investigación y la toma de decisiones; entonces en algunos casos, particularmente en educación básica, sí encontré una respuesta en el sentido de apoyar acciones; me interesaba que los funcionarios fueran y expusieran sus puntos de vista en un contexto de investigación, para que los investigadores también se enteraran y tuvieran oportunidad de ese diálogo, yo creo que sí se dio por lo menos este diálogo; en el caso de educación superior no sucedió la respuesta que yo esperaba, es decir, sí hubo el ofrecimiento de realizar acciones de investigación pero no se concretaron. Creo que por el evento mismo no pasó nada especial, yo creo que siempre hay vínculos entre algunos académicos y algunos agentes del gobierno; por ejemplo, en el COMIE se formó una comisión para dar seguimiento de lo que había ocurrido con la reforma en la secundaria, creo que eso se quedó inconcluso, o sea, se empezaron los trabajos pero hasta donde yo sé, no se concluyeron en parte porque vino lo del cambio de sexenio y demás, pero varios académicos siguieron trabajando y algunos asesorando directamente, pero ya más como cuestión personal que de la organización, es decir, lo que siempre hay son contactos personales, relaciones múltiples,

> en algunos casos sí hay acciones más orgánicas a partir del COMIE; también se hizo otra comisión para una evaluación de programas de formación del magisterio, ya estaba en marcha y se estaba haciendo, ya no me tocó ver cómo concluía pero sí se hizo una acción en concreto.

Como se muestra en este caso, la participación de tomadores de decisiones en esas instancias de diálogo, concreta apenas un tipo de *reconocimiento pasivo* a los investigadores y a la investigación que realizan, es decir, hay apoyo y disposición al diálogo, y aun cuando éste se da, no se llega a mucho.

La inestabilidad política que se observa en algunos contextos, particularmente en los cambios de administración, actúa en contra de las redes y contactos construidos entre investigadores y tomadores de decisiones, ya que el cambio de autoridades puede traer consigo la disolución de equipos y de proyectos de investigación comisionados, como se observa en la situación relatada por AN. Aunque también hay hallazgos que sostienen que la transición política y los momentos de crisis, pueden ser propicios para la atención a la investigación (Klobucký y Strapcová, 2004).

En suma, la *indiferencia* ocurre sin importar que haya estudios en los temas que se encuentran en la agenda política, o que los mismos investigadores promuevan los resultados de la investigación con los tomadores de decisiones. De acuerdo con los entrevistados, esto ocurre por razones que escapan a la calidad de la investigación, y más bien se explican por cuestiones como afinidades ideológicas y las negociaciones políticas; además, que los tomadores de decisiones "ignoren en sentido activo" los estudios se explicaría también a partir de la posición que los investigadores asumen respecto a los temas que comprenden las iniciativas de evaluación de la educación superior.

En ese sentido, en los casos revisados parecen tener mayor peso aspectos menos académicos, como las relaciones informales y la afinidad ideológica los temas que se consideran relevantes, así como algunos elementos del contexto político. Asimismo, la falta de institucionalización de mecanismos que vinculen *investigación y política*,

explicaría la preeminencia de este tipo de contactos y relaciones informales, (Maldonado, 2005; Carden, 2004; Iredale *et al.*, 2004; OCDE-CERI, 2004; COMIE, 2003; Cabrero, 2004; Tydén, 1999).

Reconocimiento

Otro de los resultados de la *relación entre investigación y política* es el *reconocimiento* que hacen a los investigadores algunos funcionarios o tomadores de decisiones; este efecto de la *asociación* entre el conocimiento y la toma de decisiones puede manifestarse de modo oficial o de manera informal.

Desde la perspectiva de la utilización del conocimiento, tanto la *indiferencia* como el *reconocimiento* se tipificarían como repercusiones infructuosas o poco productivas de la *relación* entre investigación y política, en tanto que no generan acciones evidentes, como por ejemplo la modificación de prácticas o la reformulación de iniciativas. Aun así, este tipo de resultados frecuentemente sientan el precedente para vínculos posteriores entre investigadores y tomadores de decisiones.

En este trabajo se habla de *reconocimiento* en el sentido no sólo en que un funcionario exalta o elogia la investigación realizada o a un investigador en particular, sino que esta noción implica también la notificación al emisor de que sus pronunciamientos han sido escuchados, o de algún modo atendidos por algún grupo de usuarios potenciales.

El *reconocimiento* como uno de los resultados de la *relación indirecta entre investigación y política* se puede apreciar tanto *extraoficial* como *oficialmente*. Cuando el *reconocimiento* se manifiesta de manera *extraoficial*, se expresa en situaciones donde funcionarios buscan a investigadores expertos en los temas de la evaluación, con la intención de exponer su punto de vista acerca de una publicación o un trabajo de investigación preciso.

> *OA*: Publiqué un trabajo que, siendo el Secretario de Educación (tal funcionario), me llama para comentarlo y me dice: oiga, ¿de veras ve las cosas tan mal? Como hace cuatro años me busca una magistrada y me dice, sabe qué, yo lo busco porque el licenciado (tal funcionario) me dijo que de usted no

> sabía dónde andaría y a qué me había dedicado, pero que si quería que alguien me orientara fuera usted, porque está muy impresionado de sus trabajos, ¿de mis trabajos?, pues, si una vez lo vi siendo Secretario y no me volvió a ver para nada, ah, pues sépaselo usted que él quedó muy impresionado de su trabajo.

Hay dos aspectos que deben destacarse de este caso: la cuestión de que la *relación* se da a partir de un documento que seguramente critica la situación educativa ("¿de veras ve las cosas tan mal?"), y que esa posición no representó un impedimento para el encuentro entre el investigador y el funcionario, ni para que el *reconocimiento* perdurara al transcurrir unos años.

Antes se había argumentado que la posición crítica de un investigador de alguna forma lo excluye como interlocutor de los grupos en el poder; aunque guardan algunas similitudes, posiciones críticas y vínculos informales, los casos de AN y de OA evidencian efectos o repercusiones distintas de su trabajo, mientras que al primero se le desestima, al otro se le reconoce. Esta diferenciación es una muestra de la imposibilidad de establecer los factores o elementos unívocos que favorecen u obstruyen la *interacción* entre el conocimiento y la toma de decisiones, debido a la dependencia de esta *asociación* a las circunstancias en que ocurre.

Como se apuntó antes, la *relación* que tiene como resultado el *reconocimiento extraoficial* de un funcionario hacia un investigador y su trabajo, no genera acciones posteriores; no obstante, es más prudente no tipificar esta asociación como infructuosa, principalmente porque las repercusiones y la utilización del conocimiento derivado de las ciencias sociales ocurren y se pueden valorar sólo en el mediano y largo plazo, además de que este tipo de casos resultan más fecundos para el análisis del fenómeno.

Los trabajos que atraen la atención de tomadores de decisiones ocasionan que los investigadores sean identificados (y legitimados) para la asesoría a funcionarios, o incluso para el desempeño de cargos públicos, como de hecho ocurre con OA, ya que en los años posteriores a estos encuentros se desempeñaría como coordinador de asesores de la SEP (se habla de la década

de los noventa). Aunque igual puede ocurrir al contrario, ya que la posición mostrada hacia las iniciativas puede generar la *indiferencia* de los tomadores de decisiones hacia un investigador, como se mostró antes.

Desde luego, esto no quiere decir que el nombramiento de OA se haya dado sólo por la *relación* que aquí se ha relatado, más bien podría explicarse a raíz de la especialización de este sujeto en algunos temas relevantes de la agenda educativa y la construcción de redes y grupos de trabajo, que a la postre generaron la interlocución entre actores del ámbito académico y político.

El *reconocimiento oficial*, como resultado de la *relación indirecta entre investigación y política*, ocurre cuando este *reconocimiento* se da a través de una publicación gubernamental o institucional, como puede ser un documento estratégico; así se observa en algunas investigaciones sobre la materia (Miralao, 2004; Maya, 1999). Este tipo de notificación formal a la participación de la investigación en el debate sobre los problemas educativos ha sido un efecto más o menos recurrente en las publicaciones oficiales de los últimos años, sean nacionales o internacionales; en el caso de México, así ocurrió con el Programa Nacional de Educación (SEP, 2001).

> *AN*: Yo creo que en el diseño de las políticas no me atrevería a decir que mi trabajo ha impactado, creo que junto con el mío muchos otros han señalado problemas que han tenido efectos parciales; por ejemplo, en el programa nacional de desarrollo (2001-2006) aparece un reconocimiento a los efectos que han causado los programas de estímulos en la evaluación del trabajo académico, incluso se reconoce la necesidad de modificar eso, ahora, las modificaciones que se hicieron en este sexenio, pues no se ve que hayan hecho mucho caso, los programas de estímulos siguen ahí; se trata de estimular el trabajo colectivo cuando hace tres sexenios que se está premiando el trabajo individual y casi en competencia por escasos recursos; yo digo que hay como cierto reconocimiento de los efectos, pero que no ha sido del todo recogido por las autoridades encargadas, y sí veo que cada vez hay más trabajos de investigación que muestran efectos dañinos en las comunidades.

Como lo muestra AN, existe *reconocimiento* a las críticas de la investigación sobre una iniciativa o programa preciso, que en este caso es la evaluación de académicos; no obstante, este pronunciamiento *oficial* se centra solamente en la reiteración de los efectos nocivos de las políticas que la investigación ha señalado, aunque sin que eso implique que tales iniciativas se hayan modificado.

Este tipo de resultados son algunos de los efectos más recurrentes de la *interacción* entre la investigación y la política, como lo plantean los casos en donde se han recogido conclusiones o hallazgos de la investigación en documentos estratégicos y programas nacionales de desarrollo. Sin embargo, aunque se dé sitio a las demandas y señalamientos de la investigación, las evidencias de algunos estudios en el fenómeno muestran que la utilización del conocimiento en la modificación de iniciativas y programas precisos es muy escasa (Mbock *et al.*, 2004; Uherek, 2004).

También es importante tener en cuenta que en la elaboración de este tipo de documentos participan miembros de la comunidad académica, e incluso a veces son ellos mismos quienes se encargan de su redacción y evaluación; por ende, este tipo de señalamientos representarían una forma alternativa a las críticas que hace la investigación educativa o, en el extremo, una forma de *autorreconocimiento* desde el discurso oficial. En todo caso, como ocurre en el país, el mérito de la investigación estribaría en haber conseguido foros y espacios oficiales como los antes mencionados.

De acuerdo con estos planteamientos, es evidente que tanto el *reconocimiento extraoficial* como el *oficial* no representan acciones ni mucho menos modificación de políticas, a diferencia de otro tipo de resultados de la *relación entre el conocimiento y sus usuarios potenciales*, como los que se muestran más adelante. Aun así, estos efectos de la *relación*, ocasionados por la difusión del conocimiento o el trabajo publicado, son relevantes para el análisis y la comprensión del fenómeno en cuestión.

Es más, este tipo de evidencias representan gran parte de los hallazgos de la investigación en la materia, como lo muestran algunos estudios (Iredale *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004), ya que uno de los principales señalamientos de los grupos de usuarios estriba en *reconocer* la pertinencia de la in-

vestigación que hay sobre los problemas sociales y la forma como puede ayudar a resolverlos; así se observa también en algunos estudios (Estébanez, 2004; Willinsky, 2003; Klinger, 2001). En México estas cuestiones apenas se han explorado; por ejemplo, Cacho *et al.* (2003) muestran que aunque los tomadores de decisiones manifiestan que no *utilizan* la investigación, sí reconocen su relevancia para el desarrollo del sistema educativo.

En suma, en el *reconocimiento*, como uno de los resultados de la *relación* entre investigación y política, se infiere que la posición de los investigadores respecto a iniciativas y programas gubernamentales no representa un factor decisivo, ya que las posturas críticas han sido recogidas tanto en pronunciamientos personales como en documentos estratégicos; además, es importante asumir que aunque este tipo de *relación* no genera acciones posteriores, se debe tener en cuenta que estos resultados o efectos sientan el precedente para futuras interacciones entre investigadores y funcionarios, e incluso legitiman u obstruyen la *alternancia o expansión de roles* de algunos académicos.

El ritual de la búsqueda del debate

Otro de los resultados de la *relación entre investigación y política* se ha tipificado aquí como *el ritual de la búsqueda del debate*. Al igual que en los casos de la *indiferencia* y del *reconocimiento*, en esta clase de resultados tampoco se aprecian acciones posteriores, pero constituyen uno de los rasgos más peculiares de la *relación* en análisis.

El *ritual de la búsqueda del debate* surge cuando algunos tomadores de decisiones buscan intercambiar puntos de vista con investigadores que escriben sobre las políticas o los programas gubernamentales que han impulsado, aunque también suceden cuando ellos entregan alguno de sus trabajos a los decisores. En cualquiera de esos casos, se trata de trabajos que señalan omisiones y efectos nocivos de iniciativas o programas, y frecuentemente se quedan sólo en la manifestación de las intenciones de diálogo, por eso a estos resultados de la *relación* se les denomina de ese modo.

La *postura* que adoptan los investigadores sobre los temas en discusión representa uno de los aspectos primordiales, ya que a menudo los tomadores de decisiones tienden a ignorar a quienes se

manifiestan particularmente críticos con las iniciativas impulsadas desde el gobierno, como lo señalan algunos autores (Gewirtz, 2003; Merton, 2002), o cuando mucho sólo exponen su interés en debatir con quienes se postulan en contra de éstas. De acuerdo con algunos entrevistados, esta *indiferencia*, e incluso repudio a las voces críticas, se explica por la incompatibilidad de la agenda entre los sujetos implicados, además de insuperables diferencias ideológicas.

> *R*: Mi libro, tú no leíste el capítulo que agregué, se llama *El nuevo académico*, es un texto escrito directamente en contra de (tal funcionario); yo le di al subsecretario de Educación este libro, en la mano, y no lo leyó, se lo dio a leer, presumo, a un asesor que se lo redujo a tres o cuatro tarjetas, ante lo cual (tal funcionario) habrá dicho, este cuate es un resentido, es un automarginado, es el clásico académico resistente a la racionalización de la academia y cacarea de todo, o sea, para (tal funcionario) él (señala al otro investigador) y yo cacareamos como gallos o gallinas; me lo encontré en el súper, con su esposa y sus hijas, él me vio, yo no me di cuenta, hasta lo miré con pena, híjole, le di el libro a este cuate ya hace dos, tres meses, y ahora me mira y quién sabe qué ha de pensar; hola, cómo estás, tú cómo estás, le eché un ojo a tu libro, tú tienes un problema, tú crees que todas las universidades son como la tuya, eso me dijo, una ironía, o sea, primero como diciendo que mi universidad es una mierda, que es lo que ahí mismo se cree; en mi universidad se cree que tal delegación es la buena, otra delegación es donde matan animales y en la mía es una bola de idealistas, revoltosos, la otra delegación es un germen, (es la universidad virtual, dice el otro investigador); tú crees que él siendo rector de toda la universidad habló mal de una de sus unidades; tú crees que todas son como la tuya, entonces yo me reí; no, no, no, yo conozco las universidades; y enseguida toda la parafernalia de las tarjetas, a ver dame tu teléfono; si el secretario te va a llamar mañana, yo te aseguro, porque trabajé en esa misma oficina, que cuando quieren encontrar a quien quieran, lo encuentran, donde sea, a la hora que sea, yo mañana te veo y vas a venir, vas a venir porque yo quie-

> ro hablar contigo, decía, qué bueno, ¿no?, aunque me regañe, aunque puedan demostrarte que estás equivocado.

Aunque de alguna forma este tipo de *relación* podría tipificarse como *directa*, en vista de que fue promovida por el investigador, la cuestión que la define es la publicación de referencia. En ese sentido, la pretensión del funcionario por debatir se origina a partir de los desacuerdos que tiene respecto a los planteamientos del libro citado, aunque la charla nunca se concreta.

Además, de acuerdo con lo que dice R, desde la misma exposición de la intención de debatir se asume que no habrá diálogo, principalmente porque se trató de un *ritual*. Quizá el funcionario se vio en la necesidad de comentar algo sobre ese tema al haber recibido el libro directamente de su autor; incluso parece una cuestión personal, ya que R dice haber escrito un capítulo pensando en ese funcionario, y éste a su vez piensa en este investigador como un "automarginado del avance institucional de las universidades".

Que la manifestación de las propuestas de debate se quede sólo en el *ritual*, o en la intención de diálogo entre investigadores y funcionarios, no resulta una consecuencia inesperada de la *relación indirecta* entre investigación y política, debido a que tal relación evidencia más desencuentros que vínculos efectivos, como lo observan algunos autores (Levin, 2004; Cacho *et al.*, 2003; Maggi, 2003).

> *AO*: ¿Sabes lo que me dijo a mí (tal funcionario) del libro azul? Él era en aquella época rector de la universidad, o sea, todavía no llegaba a la serie mundial, y fue un libro que además se publicó en el 93, el libro azul (título del libro); me dice: ya leí tu libro, y por supuesto que estamos en desacuerdo en muchas cosas, y le digo, bueno, cuando quieras nos sentamos a discutirlo; no, nunca nos sentamos, por qué, porque ahí no hay razón, hay posturas.

AO es un experto en los temas de evaluación de académicos e instituciones. Fue entrevistado por sus trabajos publicados en la materia. A diferencia de una buena parte de los demás entre-

vistados, aún no ha *alternado o expandido sus roles*. Sus principales trabajos lo ubicarían en la postura *menos institucional* del análisis documental de la presente investigación.

Que los investigadores entreguen personalmente sus trabajos a los tomadores de decisiones, y que no encuentren respuesta, como ocurre en el caso relatado por AO, no representa una cuestión privativa de los casos referidos, ya que en la investigación sobre el tema hay este tipo de evidencias. Por ejemplo, en algunos países, ante la incertidumbre de lo que ocurre cuando entregan sus reportes a los funcionarios, algunos académicos habrían denunciado la opacidad de las normas para citar o archivar los materiales de investigación en los informes de gobierno (Klobucký y Strapcová, 2004).

Los casos de OA y R, en donde la *relación indirecta* entre conocimiento y toma de decisiones ocurre de forma casi inmediata a la difusión de la investigación, representan situaciones excepcionales si se considera que en el corto plazo la circulación del conocimiento se da entre colegas y a través de canales especializados como revistas y libros.

Tal vez esta sea la razón por la cual estas situaciones de *encuentro* son explicables, ya que *el ritual de la búsqueda del debate* se dio en circunstancias en donde investigadores y funcionarios implicados se conocían y tenían contacto permanente y, además, sus diferencias tenían precedentes claros.

Asimismo, no resulta extraño que los trabajos que incitan a los tomadores de decisiones a manifestar su interés por debatir tiendan a ser particularmente críticos con las iniciativas gubernamentales; por eso también se entiende que los autores de este tipo de publicaciones sean poco buscados para el asesoramiento a funcionarios o para ser funcionarios. En los casos citados, AO nunca ha sido requerido, mientras que R sí ha participado como asesor de tomadores de decisiones; aunque hay que mencionar que la *alternancia* de R ocurrió antes de la experiencia relatada y a invitación de otro funcionario.

En suma, *el ritual de la búsqueda del debate* como resultado de la *relación indirecta* entre investigación y política conjuga los trabajos con posicionamientos críticos respecto a iniciativas o programas

impulsados por algún funcionario, con la actitud alerta de los tomadores de decisiones hacia las actividades de equis investigador; del mismo modo, en esta clase de resultados es notable la invitación al debate que hacen los investigadores, al entregar sus trabajos directamente a los funcionarios.

Alternancia o expansión de roles

La *alternancia y expansión de roles* de investigador a funcionario se explica a partir de factores como la experticia y reputación del investigador, la calidad de la investigación realizada (Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004), la posición que asumen respecto a los temas relevantes de la agenda (Iredale *et al.*, 2004), y las recomendaciones personales entre investigadores y entre éstos y los tomadores de decisiones (Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005; Estébanez, 2004); a estos elementos habría que agregar el precedente que sientan situaciones como los intercambios que se originan en el *reconocimiento* de funcionarios a investigadores, y hasta el *ritual del debate*.

Es importante señalar que en el presente estudio se observaron casos de investigadores que habían *alternado* o estaban *expandiendo* sus roles de modo temporal, por lo que a la vez que desempeñaban cargos de funcionarios o asesores de funcionarios, continuaban con sus actividades académicas. Ejemplo de este tipo de cargos son los puestos de asesores de funcionarios o funcionarios de la SEP o de la SES (Subsecretaría de la Educación Superior), integrantes de organizaciones nacionales como la ANUIES, el INEE, el CENEVAL, entre otros.

Con base en la información obtenida, la *alternancia* o *expansión de roles* de los expertos entrevistados se puede clasificar a partir de la preeminencia de la investigación realizada, o bien, de las relaciones informales con funcionarios y de la recomendación de los pares; reclutamiento por lazos de confianza personal, según Merton (2002). En los casos analizados hay complementariedad entre tales categorías, puesto que los contactos personales actúan cuando la experticia resulta insuficiente para la alternancia de roles.

En lo que respecta a la *alternancia o expansión en que predomina la investigación*, es importante reiterar que, al tratarse de áreas de

estudio incipientes, los investigadores que se fueron especializando en los distintos temas de la evaluación se convirtieron en referencia no sólo para el debate académico en la materia, sino incluso para el debate público sobre tales tópicos.

De esta forma fue que los diferentes especialistas intervinieron en el diseño de iniciativas para la educación superior, o bien, en algún momento participaron como interlocutores de funcionarios y tomadores de decisiones en ese rubro. Esto ocurrió, por ejemplo, con el tema de la planeación educativa en los años setenta.

> Z: Cuando la ANUIES volvió a impulsar esto, no tenía mucho éxito; en las universidades en general no les interesaba, entonces el hecho de que mi institución, por su cuenta, sin apoyo de la ANUIES, hubiera hecho esto y eso, llamó mucho la atención e hizo que la ANUIES se interesara. Entonces, cuando se hizo el primer Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior, que fue en el año 78, me invitaron a participar, y desde ese momento establecí una relación con la ANUIES y con la Secretaría, y entonces, digamos, hubo una participación muy fuerte de mi institución en general, y de mí en lo particular, en los trabajos de planeación nacional de la educación superior, entonces, esa circunstancia muy fortuita, que yo empezara a meterme a estos temas en 75, 76, hizo que en el momento en que empezaron a tomar fuerza a nivel nacional, pues nosotros estuviéramos en una buena posición para ser tomados en cuenta.

Los aspectos a destacar en este planteamiento son las cuestiones circunstanciales que, según Z, ocasionaron que su especialización en el tema coincidiera con la formulación de las iniciativas de planeación educativa de la educación superior; además, esta coincidencia entre su trabajo y la emergencia del tópico en la agenda de educación superior originó también su relación con diversos órganos decisores y, a la postre, su *alternancia*; este tipo de causales de la *expansión de roles* son evidentes en los hallazgos de la investigación sobre el tema (Iredale *et al.*, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Miralao, 2004).

Hay casos en donde la *alternancia* o *expansión* se da a partir de la convocatoria de un funcionario particular hacia un investigador, y no necesariamente a través del trabajo encomendado por asociaciones nacionales, como en el ejemplo anterior. En estas circunstancias, la experiencia acumulada sobre el tema de la evaluación, así como el reconocimiento de pares y de usuarios del conocimiento, juegan un papel central para la identificación y el reclutamiento de un investigador.

> *N*: A raíz del libro, un asesor del entonces senador me llamó para dirigidos en algunos trabajos, este senador en ese momento era presidente de la Comisión de Educación y Cultura del Senado y querían crear una ley sobre evaluación de la calidad en México que diera pie a la creación del Instituto Nacional de Evaluación. Una de las redactoras de esa ley fui yo, y se discutió con los diferentes grupos parlamentarios, pero finalmente se crea el Instituto Nacional de Evaluación por decreto presidencial; bueno, pues por ese tipo de cosas, cuando el senador fue elegido como gobernador me pidió un proyecto para crear una oficina de la UNESCO en el norte del país y le hice el proyecto. Hoy existe una asamblea de socios y un director general, y yo soy la secretaria ejecutiva de los proyectos. El libro tuvo eco, tuvo eco porque esa ley que hice con asesores jurídicos fue discutida en varias ocasiones con el entonces senador; tenía mucho que ver con la experiencia acumulada en evaluación desde 1977 y también consulté a quienes han sido mis colegas desde siempre; hay gente que no conoce el libro pero me sigue llamando, no sé cómo, no tengo la menor idea pero la gente me identifica como gente que sabe de evaluación y que ha hecho evaluación; yo hago evaluación, no hablo de la evaluación".

Asimismo, hay ejemplos de *alternancia de roles* que ilustran cabalmente la transferencia de un sujeto que se va especializando en un campo de la evaluación, la forma en que a través de las publicaciones se da a conocer y, a la postre, su incorporación a los órganos de decisión, e inclusive a la *utilización* del conocimiento generado.

En este proceso también intervienen, aunque en segundo plano, los contactos del investigador con algunos tomadores de decisiones, así como las relaciones personales con colegas.

> *F*: Antes de que naciera el CENEVAL, con el interés de la SEP de crearlo, a los pocos especialistas en evaluación se nos solicitó que fuéramos al Educational Testing Service para que nos diéramos cuenta cómo trabajaban; con la experiencia que habíamos tenido en el examen de ingreso de la universidad, se nos convocó porque teníamos que ver con la evaluación institucional; a mí me invitaron porque había publicado algunos trabajos en la revista de la ANUIES, y conformamos el examen único con la opinión de varios especialistas y funcionarios que estaban a cargo de evaluaciones; el CENEVAL fue creado en 1994 y quien estuvo a cargo me conocía por mi relación con él en la ANUIES y por mis trabajos, entonces me invita a ser parte del consejo técnico del EXANI II; posteriormente me invita al CENEVAL a formar parte de un grupo de asesores externos, era como evaluar al evaluador y de ahí hicimos el primer manual destinado a las evaluaciones de gran escala, que habla sobre los criterios de validez y confiabilidad que deben tener las pruebas y que no existía en México ningún referente de cómo hacerlas, nuestro trabajo fue elaborar ese manual; definitivamente yo creo que estoy en esta posición por mi trabajo académico, mi apuesta siempre ha sido a especializarme en evaluación y no moverme mucho de este ámbito; esto rinde frutos siempre porque al cabo de unos años comienzas a ser especialista en un área de muy poquita competencia, porque una gran cantidad de gente que se dedica a la evaluación, o lo ha hecho por primera vez, o lo hace por intuición, pero en general hay poca formación al respecto, entonces, yo estoy formado por mis antecedentes matemáticos y además por mi interés en la evaluación y por mi formación como psicólogo que me da estos elementos evaluativos innatos a la propia disciplina, que ahora pues lo he canalizado a la evaluación de la educación y de sistemas educativos.

Como lo expone F, un aspecto sobresaliente de la *relación* indirecta entre investigación y política lo representa la discusión y presentación de resultados de una investigación en el momento oportuno, es decir, de manera antecedente y a la par de las iniciativas, además de la interlocución también oportuna con tomadores de decisiones. La investigación sobre el tema la denomina *buena* difusión (Carden, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004), no sólo por la identificación de un usuario preciso, es importante también la oportunidad y la sincronización de la investigación y la formulación de iniciativas.

No obstante, aun con la relevancia que juegan los contactos personales con colegas y con funcionarios, en el caso de F el aspecto fundamental para la *expansión de roles* es el trabajo sistemático sobre el tema, incluso desde su perspectiva personal, ya que piensa que ha sido reclutado por su trabajo sobre la materia. Es importante recordar que los investigadores albergan este tipo de significaciones sobre la importancia y alcance de su trabajo (Brunner, 1993).

De alguna manera, el caso de F sintetiza los elementos implicados en la *expansión de roles* donde predomina la investigación y la difusión del conocimiento; éstos son la especialización en un tópico preciso, el contacto con colegas y la formación de grupos de trabajo y de redes con los tomadores de decisiones. Asimismo, intervienen los intereses de los investigadores, el seguimiento que hace un funcionario o sus allegados sobre el trabajo de ciertos académicos, así como la identificación y discusión oportuna de los resultados de un proyecto con sus usuarios potenciales.

En lo que respecta a la *expansión donde predominan los contactos informales*, ésta ocurre cuando la *investigación realizada* es insuficiente y se requiere de la legitimidad otorgada por los pares o colegas, y hasta por los tomadores de decisiones como usuarios potenciales del conocimiento.

En ese sentido, académicos poco relacionados con el sector de la toma de decisiones requieren, para ingresar en ese ámbito, una suerte de *padrinazgo* por parte de investigadores más posicionados en el debate sobre ciertas temáticas, y que son reconocidos como expertos, incluso por funcionarios públicos sin antecedentes de investigación.

> *S*: Es una historia que no la sé a ciencia cierta porque hay muchos procesos, muchas negociaciones que no son tan claras para mí; yo escribí ese artículo y tuve mucho contacto con (tal investigador), cuando yo estaba haciendo eso salió el informe de la OCDE, del *uso de la investigación*, entonces yo lo que infiero es que a través de ese artículo los investigadores me empezaron a ubicar, al menos cierto tipo de investigadores; curiosamente en ese momento se empiezan a dar las primeras iniciativas para fundar el grupo y así como te la estoy platicando, yo no sabía nada, yo hice mi artículo y así en una reunión entra una llamada de un funcionario y me dice que quiere platicar conmigo, conocer algunos detalles de mí, porque quiere que yo sea el representante. Es muy curioso, al principio yo no quería aceptar porque mi rol era más la academia, no era meterme en cuestiones de política, me sigue sin interesar, pero vi buenas oportunidades para aprender; hay varias reacciones positivas, porque yo no era un subordinado de ese funcionario o de la SEP, venía de la investigación, y eso manda simbólicamente un mensaje de que puede haber independencia, y eso creo que en términos de organización fue muy importante. Yo no conocía a ese funcionario, alguien le habló de mí y yo supongo que fue (tal investigador), yo lo supongo, no lo sé, yo nunca había tenido relación con la SEP, nunca me había interesado meterme a los círculos de política, a mí me llama la atención porque me ha pasado varias veces, a través de los artículos me llaman a hacer trabajos, lo cual para mí es muy buen aliciente, porque quiere decir que mi trabajo lo están leyendo y lo están tomando en cuenta, porque yo no pertenezco a ningún grupo de investigadores consolidados, entonces creo que llegué a través de mi trabajo, quiero pensar que así es.

S es un estudioso de la educación superior; fue seleccionado por su trabajo en algunos temas de la política del nivel, además de su participación en un grupo que evaluó y propuso algunos lineamientos para la agenda educativa. Como él mismo lo relata, su *expansión* se debió a una publicación precisa y a su trabajo an-

tecedente sobre la temática, aunque puede inferirse que el aspecto central fue la recomendación personal de uno de los investigadores educativos más reconocidos en el país.

En contextos en donde no hay relaciones institucionalizadas entre investigación y política, es frecuente que los tomadores de decisiones acudan a expertos más generalistas, en busca de su conocimiento sobre los diferentes especialistas que hay en cada una de las áreas educativas; de esa forma, la formación de redes y de contactos personales permiten la *expansión de roles* de investigadores poco identificados por los tomadores de decisiones, como lo sugieren algunos autores (Iredale *et al.*, 2004; Tydén, 1999).

Entre los tipos de contactos personales entre investigadores y entre investigadores y tomadores de decisiones, las recomendaciones entre colegas tienden a ser más efectivas en los resultados de la *relación indirecta* entre investigación y política, ya que parten del conocimiento de los dos ámbitos implicados en la *asociación*, de acuerdo con algunos autores (Carden, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004).

Los investigadores que han *expandido sus roles* y entran al terreno de la toma de decisiones, y que además conocen el trabajo de sus colegas, convocan a quienes juzgan los académicos más idóneos para desempeñar cierto tipo de funciones cuando se presenta la oportunidad.

> *AS*: Un colega de (tal institución) se fue, lo invitaron a ocupar la Secretaría Académica de la ANUIES, un amigo personal; entonces él me turna la invitación cuando empiezan a constituir el equipo de trabajo, me hace la invitación justamente para coordinar el proyecto, porque había proyectos nacionales; es en el momento en el que yo había sido muy crítico del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), pero me dice, –no, vente para acá, es muy importante, vas a conocer la realidad, vas a tener relación con las universidades–, porque yo hago investigación sobre las universidades, pero es investigación documental, o sea, no tenía la relación, allá es investigación de campo; y allá cambió el panorama pero fue a invitación personal; yo sigo siendo asesor de la ANUIES, sobre

todo en materia de financiamiento, coordino todos los procesos de negociación presupuestal año con año y doy seguimiento a todo el presupuesto de la educación superior. Fue invitación personal, pero obviamente que yo investigaba los planes, era mi tema, entonces cuando me dice, vente a coordinar el proyecto de seguimiento del PROIDES, dije, aquí yo tengo la materia prima para ver cómo se van trabajando los proyectos, entonces trabajé durante dos años y medio, hasta que ya se pasó a una nueva fase con el Programa para la Modernización Educativa y estuve trabajando en la evaluación del programa".

En el caso de AS, la *expansión de roles* en donde predominan las relaciones informales y la recomendación de los pares, a menudo se explica a partir del conocimiento que posee el sujeto que la propicia, acerca de las necesidades de organismos públicos y de los intereses de investigación del académico a reclutar. Los científicos que recomiendan a colegas suyos ante las instancias decisorias suelen ser asimismo quienes evalúan los proyectos de investigación a comisionar, de acuerdo con Uherek (2004).

En otro sentido, a consecuencia de las entrevistas realizadas, los investigadores que *alternan o expanden sus roles* manifiestan por lo menos dos tipos de experiencias: el desgano ante la esterilidad de este tipo de contactos institucionales, por un lado, y la modificación de sus posicionamientos respecto a iniciativas o programas gubernamentales, por el otro.

Por tanto, aunque en principio pareciera que la *expansión de roles* como resultado de la *relación indirecta entre investigación y política* puede observarse como un rasgo de la eficacia del vínculo entre los sectores, investigadores que han desempeñado roles de funcionarios o de asesores de funcionarios desestiman la fecundidad de esta clase de contactos.

OA: Fui coordinador de asesores en la Subsecretaría de la Educación Básica con (tal funcionario), entonces dices, qué barbaridad, ora sí que en el nido del alacrán, si en un lado se van a tomar decisiones, y era curiosísimo porque yo estaba ahí, y las decisiones las iba tomar la dirección de planeación

> educativa, que estaba en el piso de abajo, y no podías hacer nada más que ver la dificultad, el dinosaurio adentro, donde dices, ¡híjole, pero si estoy en el estómago!, sí pero en el hígado se van a decidir las cosas, ¡híjole!, está a diez centímetros, pero bueno, es muy complejo, entonces te digo estar en el círculo del subsecretario, era como de las posiciones más privilegiadas en esta situación de poder incidir, podía uno pensarlo de esta manera, ¿no? He estado en el consejo técnico del CENEVAL y como director de una dependencia universitaria, o sea, tener interlocutores que están tomando las decisiones te da esa oportunidad, ¿no?, y bueno, yo pienso que a la larga esas relaciones la verdad es que no generan, yo creo que lo que puede impactar es el trabajo reportado formalmente, creo que es el que tiene más probabilidades de poder llegar a generar atención; sí ha habido muchos contactos (nombra funcionarios e investigadores), tiene uno posibilidad de generar cierta interlocución con los personajes que están más posicionados; en fin, pues sí, yo creo que el trabajo escrito termina siendo el que a largo plazo puede ir incidiendo de mejor manera, a influir en las políticas educativas.

Como lo muestra OA, la *expansión de roles* no implica necesariamente la *interacción eficiente entre investigación y política*, ya que en ésta intervienen otros factores; en ese sentido, las dificultades en la interlocución con tomadores de decisiones en el caso aludido, hacen que el investigador sitúe el trabajo publicado como uno de los vínculos más importantes para tal *relación*.

De hecho, como ya ha sido señalado en otro momento, la difusión del conocimiento tiende a ser más fructífera en el mediano y largo plazo, en lo que se refiere a la utilización del conocimiento. La creencia de OA en la eficacia del trabajo escrito representa un aspecto relevante y que debe destacarse, ya que así lo muestran también algunas referencias bibliográficas (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004; Ubaidullaieva, 2004).

En lo que respecta a la modificación de posturas, la *expansión de roles* muestra evidencias importantes en las entrevistas, al grado incluso de que algunos de los investigadores reclutados para

desempeñar roles de funcionarios interpretan su expansión como una oportunidad para observar en el terreno lo que les interesa como objeto de investigación.

> *AS*: Cambia mi visión, porque yo creo que las cosas no son blanco y negro, o sea, mis primeros trabajos eran decir esto es blanco y negro, y entonces luego empiezo a ver que hay grises, o sea, primero que no hay proyectos totalizadores, sino que hay que hacer muchos matices y cuando veo cómo se van generando las políticas y cómo se van negociando y cómo se van acordando, cómo se van cabildeando, uno encuentra otro tipo de particularidades; al mismo tiempo yo maticé muchas de mis posiciones que tenía al principio; cuando voy ahí yo cambio la percepción, dije: bueno, la ANUIES efectivamente es un espacio que ha sido instrumentalizado por el Estado en diferentes momentos de la vida histórica, pero es un espacio de representación y de defensa de las universidades y un espacio de interlocución frente al Estado, o sea, no nomás gobierno federal, ahora frente a diputados en el Congreso de manera muy importante.

Hasta antes de su expansión de roles, AS manifestaba una postura crítica respecto a las iniciativas de la educación superior impulsadas por la SEP y respaldadas por la ANUIES, como lo muestra la cita expuesta más arriba. Como él mismo lo indica, tal situación se modifica al ser invitado a este organismo nacional para dar seguimiento a uno de sus programas.

La modificación de posturas también ocurre en el sentido inverso. La investigación sobre el tema señala que algunos investigadores que *expanden sus roles* no creen que haga falta prestar atención a las recomendaciones formuladas por sus colegas anteriores, puesto que juzgan que sus recomendaciones no aportan nada a lo que ya saben, como lo apunta Uherek (2004). Este olvido del pasado académico es denunciado por algunos investigadores.

> *N*: Funcionarios que hacíamos mucho la broma, solían guardar diferencias muy severas con la Subsecretaría y luego el

nuevo subsecretario le regateaba apoyos a la ANUIES, cuando había estado en la misma posición tiempo atrás.

AN: A veces veo académicos que estuvieron como directivos en el momento de la aparición de esas políticas y ahora están como investigadores, y como que no dan cuenta de ese proceso de cambio; valdría la pena que no se nos olvidara, tú puedes ser muy crítico en un momento y como que se te olvida en otro.

Además, siguiendo a Uherek (2004), los sujetos que *alternan sus roles* procuran convencerse de que su alejamiento es temporal, y de que seguirán vinculados al mundo de la ciencia; esta situación ocurre poco, ya que al paso del tiempo el contacto entre los dos ámbitos es reducido, y lo normal es pasar del mundo de la ciencia al de la política y no al contrario; esto debido a que la adaptación al ámbito político requiere moderación de la ambición científica, a la vez que corta el contacto con el programa de investigación vigente. En este trabajo, la mayoría de los casos sí regresaron a la academia después de desempeñarse como funcionarios. De acuerdo con algunos entrevistados, la menguada ambición científica se tornó en ambición de poder, ya que algunos investigadores sí fueron cooptados.

R: Nosotros pertenecemos a una minoría crítica (habla de su grupo), diferente a (tal investigador), no somos revoltosos; preferimos estar en nuestro nichito, en vez de estar con los guaruras, con el carro, con el poder, él quiso eso, él y muchos políticos; en (tal institución) ni se diga; esa cuestión del poder, de la carrera política frente a la carrera académica, y los académicos que se convierten en asesores, como yo fui, yo no me eché a perder porque yo sabía en dónde estaba parado, pero (tal investigador), cualquiera de los que se vuelven asesores, se echan a perder porque son como políticos frustrados y están al servicio de los políticos, son achichicles de los políticos; de ninguna manera un político admira al experto, el político nada más admira a sus subordinados, a su incondicional; por eso los cuadros de poder

> en México están formados por mediocres, porque el político tiene como incondicional a los que no le hacen sombra; un político no se mete con alguien que sea intelectualmente superior, y si se mete, lo obliga (somete) primero…

No hay elementos para valorar si los investigadores señalados por R fueron o no cooptados ni para establecer la naturaleza de su participación en las instancias gubernamentales, además de que no es el propósito de este trabajo; lo destacable es esta clase de recelo que se genera entre los investigadores como resultado de este tipo de *interacción* entre ideas y decisiones.

Como ocurre con otros de los efectos o repercusiones de la *relación*, el recelo y las valoraciones acerca de la cooptación tienen su contracara, como lo muestra el siguiente caso.

> *OA*: Realmente nunca recibí una opinión adversa, más bien la gente interesada, más bien yo siempre sentí como mucho interés, como ánimo, pues, qué bien hombre, ahí se van a poder hacer muchas cosas, como entusiasmo, ah, qué bueno que estás tú, así que te interesaste, que entraste; más bien yo sentiría esa reacción, no de desprecio, ¡como que te estás burocratizando!, eso es política no es la vida académica; así no, al contrario, más bien me decían, qué bueno que te interesas por tratar de hacer las cosas desde donde se pueden hacer.

Este tipo de valoraciones respecto a la *alternancia* tal vez representen una extensión de las altas expectativas que los investigadores tienen de sus actividades científicas (Brunner, 1993), en el entendido de que habría en los colegas de OA una sobredimensión de lo que éste realmente podría hacer en el ámbito político.

Como se ha observado, en la *expansión de roles* intervienen los siguientes aspectos: especialización en un campo de estudio, contactos personales con colegas y tomadores de decisiones, formación de grupos de trabajo y difusión del conocimiento oportuna (en cuanto al tipo de audiencia y la temporalidad respecto a la formulación e implementación de iniciativas). Un aspecto relevante es que en ciertos casos la postura de los investigadores respecto

a las iniciativas y los temas de la agenda parece no obstruir su *alternancia de roles*.

Además, con base en la información de las entrevistas, en la *alternancia* o *expansión* de algunos investigadores, aunque predomina la investigación realizada y la experticia mostrada, a veces es necesaria la recomendación de pares, específicamente de expertos generalistas o de colegas cercanos, sobre todo cuando los tomadores de decisiones desconocen a los académicos que potencialmente podrían *reclutarse* de acuerdo con las necesidades del sistema de educación superior.

En algunos casos, también se observó que la naturaleza de los temas de la agenda y el desarrollo incipiente de la investigación, de alguna manera ocasionó que los pioneros en los estudios de la planeación y la evaluación hayan sido los primeros investigadores en *alternar* o *expandir* sus roles.

Por último, otro elemento a destacar estriba en la modificación de posturas de los investigadores respecto a las iniciativas como resultado de la *expansión de roles*; además, aunque no se cuenta con información de primera mano, algunos de los entrevistados manifiestan que este cambio también ocurre en académicos que al desempeñarse como funcionarios, contradicen sus anteriores posicionamientos.

Modificación de prácticas e iniciativas

Hay resultados más notorios o más evidentes de la *relación indirecta* entre investigación y política; entre éstos se encuentran la *modificación del discurso* y la *modificación de prácticas e iniciativas*. Este tipo de evidencias se generan del trabajo sistemático y de la difusión del conocimiento y sólo se observan a mediano y largo plazo; en ese sentido, la investigación sobre los temas de la evaluación habría tenido alguna clase de repercusión o impacto en las iniciativas o en la agenda pública en la materia.

Uno de los tipos de impacto del conocimiento generado en las ciencias sociales se denomina *conceptual* o *teórico* (Gier *et al.*, 2004; Miralao, 2004); éste ocurre cuando en el debate público sobre ciertos temas se incorporan nuevos argumentos y se renueva o se reorienta una disputa (Kogan, 2006; Florence

y Martiniello, 2005; Daoshun y Tuan, 2004; Mbock *et al.*, 2004). Por consiguiente, de acuerdo con algunos de los entrevistados, la investigación sobre la evaluación de académicos habría *modificado y reorientado el discurso oficial* sobre la temática, o cuando menos habría inducido ciertos matices en la valoración de sus objetivos y resultados.

> *AN*: Yo creo que la principal función de la investigación es producir conocimiento, pero este conocimiento tiene esa otra función de ser un punto de vista crítico, o sea que las iniciativas por ejemplo de evaluación, originalmente fueron señaladas como un mecanismo para mejorar la calidad y el salario, como doce años después se reconoce que también eran dirigidas a resarcir la situación económica más que dar cuenta de si se había mejorado o no la calidad, entonces me parece que este reconocimiento, aunque sea parcial, pues sí habla de señalamientos que hemos hecho muchos respecto a dobles discursos, es decir, se habla de mejorar la calidad cuando en realidad se está tratando de buscar un cierto control respecto a qué es lo que hacen o no hacen las universidades y respecto a orientar el trabajo de los académicos a través de políticas de evaluación y de recursos asociados a los resultados que se tienen de la evaluación, entonces, parte de la investigación consiste en mostrar estos efectos, presentar estos dobles discursos y en exponer los propósitos no cumplidos.

Es importante señalar que la investigación que ha promovido estos matices en el discurso oficial, enfatizó omisiones y efectos nocivos de programas e iniciativas en la materia, no fue investigación la que pretendía fomentar o impulsar tales iniciativas.

Otro tipo de resultados evidentes de la *relación indirecta* entre investigación y política lo representa la inclusión de nuevos argumentos en el debate sobre ciertos temas y prácticas académicas, es decir, la investigación se usa para reorientar el tema, sacar asuntos de la agenda o incluirlos, así lo señalan algunos estudios (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004).

> *ON*: Uno se puede dar cuenta cuando dialoga con responsables de programas y ve que de repente ellos, por ponerte un caso anecdótico, cuando hicimos un estudio en (tal institución), la responsable del programa de posgrado espontáneamente, dijo: hasta ahorita yo no me había preocupado de los estudiantes, a mí me preocupaba que los planes de estudio estuvieran actualizados, que tuviera buena bibliografía, etcétera, pero nunca me había ocupado de preguntarme quiénes son los estudiantes y qué les interesa; o sea, de alguna manera el hecho mismo de hacer un proceso de investigación y de hacer entrevistas, y de aplicar cuestionarios, a veces hace caer en cuenta a la gente. Una de las cuestiones que nosotros detectamos es que la información que se proporciona de los programas es muy escasa, los estudiantes se incorporan a un programa sin tener información suficiente, el desconocimiento del reglamento por parte de los alumnos, por ejemplo, y muchas veces de los propios académicos que desconocen cuáles son las reglas, los procedimientos, etcétera.

Como se ha visto, la investigación sobre algunos de los tópicos de la evaluación de alguna forma ha concretado uno de los propósitos de la investigación educativa, en el sentido de *iluminar* los problemas o matizar el discurso oficial sobre éstos. En ese sentido, la investigación cumple una importante función conceptual como puntal de la reorientación del debate público.

Sería ingenuo pensar que a la hora de las decisiones tiene mayor peso el conocimiento generado por la investigación que los conocimientos, los intereses o los criterios ideológicos de los grupos implicados, por lo que *utilizar la investigación* significaría tenerla en cuenta al margen de que luego se actúe de acuerdo con ella.

Una variación del tipo de resultados que se han expuesto lo representa la actuación de algunos investigadores, aprovechando su experiencia en la discusión y evaluación de iniciativas. Para Klobucký y Strapcová, (2004) y Miralao (2004), este tipo de estrategias son mucho más efectivas que la difusión especializada del conocimiento a través libros y revistas.

> *Z*: Entonces, pues, había que andar metiéndose en donde se pudiera, para tratar de que hubiera políticas adecuadas; tú ves uno de los libros que me publicó la ANUIES, en uno de los capítulos se refiere a financiamiento, y empieza con una cita que la usé en 81, este libro es del año 2000, o del 99, no me acuerdo qué año, pero eso fue desde el 81, eché mi rollo de que era inequitativo la gratuidad de las universidades públicas, perjudicaba a los más pobres, estábamos subsidiando a la gente de clase media o alta y cuando terminé pues dije, bueno, estoy seguro que no los convencí, porque ya ustedes están convencidos de lo contrario y no los voy a cambiar, pero voy a citar a un autor al que ustedes suelen darle credibilidad; en 1875, hubo un congreso del Partido Socialista Alemán, en ese momento iba a haber elecciones en Alemania y el Partido Socialista Alemán ya era muy fuerte y tenía posibilidades de ganar, entonces hicieron su programa de trabajo para las elecciones en un congreso del Partido que fue en la ciudad de Gotha, y entonces ya que tenían su programa se lo mandaron a Marx que todavía vivía y era el gurú, para que se los revisara, entonces Marx escribió un texto famoso que se llama *Críticas al programa de Gotha*, entonces uno de los puntos del programa decía *educación gratuita en todos los niveles*, y Marx dice educación gratuita en los niveles básicos sí, educación gratuita en los niveles altos no, porque *no quiere decir otra cosa que poner a cargo del erario público los costos de la educación de la clase dominante*, Karl Marx, entonces cité eso, y yo creo que eso fue lo que hizo que ganáramos el pleito (risas), eso lo escribí hasta después en el libro ese.

Como puede apreciarse, en este tipo de interacción se trata de intervenir en la discusión de ciertas iniciativas, utilizando estratégicamente sus conocimientos académicos, con el propósito de sustentar y justificar algunas medidas respecto al financiamiento de la educación superior.

Este tipo de utilización pertenece al conocimiento implícito que hay en los investigadores que luego se vuelven funcionarios, o bien, ocupan cargos directivos en organizaciones de carácter na-

cional, lo que los hace interlocutores de las dependencias gubernamentales en materia educativa.

En lo que respecta a la *modificación de prácticas e iniciativas* como resultado de la *relación indirecta* entre investigación y política, es preciso reiterar que se trata de situaciones que únicamente son observables a largo plazo y que se explican también por la incidencia de otros factores, además del conocimiento derivado de la investigación científica. Por esa razón, con la información de las entrevistas sólo se pueden hacer algunas inferencias. Tales factores son, entre otros, el contexto político, la receptividad de los funcionarios, la novedad y la controversia pública del tema, como lo señalan Klobucký y Strapcová (2004).

Esto debido a que aunque haya investigación sobre los problemas o que se hayan comisionado estudios sobre alguna iniciativa o programa preciso, son las negociaciones políticas las que al final determinan la toma de decisiones e incluso la formulación de iniciativas (Gier *et al.*, 2004). De alguna forma, esto se puede augurar a partir de los casos donde la *alternancia* de algunos investigadores no repercutió en la modificación o reformulación de iniciativas durante los noventa (OA y R).

Asimismo, hay áreas temáticas en donde la utilización es más factible, como el caso de la evaluación de estudiantes y, en ocasiones, la evaluación de académicos; esto es evidente en los argumentos de algunos entrevistados, en donde a partir de su trabajo se modificó una práctica institucional.

> *F*: La única manera de que (los funcionarios) entren a una cultura más racional, pues es que alguien los comience a empujar y les comience a enseñar estas evidencias de que ésa es una mejor forma de tomar decisiones que simplemente, digamos, por corazonada, que ésa es una costumbre en la política nuestra; pero en otros ámbitos más pequeños, las decisiones sí se toman mucho más estrechamente con las evaluaciones, por ejemplo podrías tú preguntar, tú hiciste un trabajo de evaluar el sistema de estímulos de (tal institución), la pregunta sería, impactó ese trabajo en la forma como se siguió conformando o trabajando el sistema de estímulos, yo diría sí, sí se transfor-

> mó definitivamente, por qué, porque con base en ese trabajo hubo otras personas que afortunadamente se interesaron y que formaban parte de la institución y que eran tomadores de decisiones, en su momento fue el Secretario General de la universidad y él hizo un cambio fundamental que seguramente se hubiera hecho de otra manera si no hubiera estado nuestro trabajo previamente publicado, entonces, si bien la evaluación no va a transformar la sociedad ni las instituciones, es un elemento importante que ayuda mucho, conforme tú lo vayas haciendo sistemáticamente, va permeando más.

Como puede apreciarse, la difusión oportuna, así como la discusión con cierto tipo de audiencia, de alguna forma fomentaría el *cambio de prácticas* como resultado de la *relación indirecta*. Así lo muestra el caso referido por F cuando habla de la difusión de un trabajo determinado y de que éste haya llegado a un funcionario en particular; se trata de una investigación realizada en los primeros años del presente milenio. En este caso se conjugan la *buena* difusión que se apuntaba antes, la oportunidad y la identificación de un usuario preciso, como ha ocurrido en algunas investigaciones (Carden, 2004; Miralao, 2004; Uherek, 2004).

Otro de los casos de esta clase de resultados lo representa la *modificación de iniciativas o programas*.

> *ON*: Bueno, una de las críticas que se hizo al CONACYT fue que el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia sólo estaba orientado a programas de investigación, entonces, tratando de remediar esto, plantearon que también se abriría a programas profesionalizantes, en ese sentido se supone que era una rectificación de la política, pero tampoco el mecanismo ha tenido mayores éxitos.

En otro momento se mencionó que la mayor parte de los trabajos sobre los temas de la evaluación se realizaron y publicaron después de la formulación e implementación de las iniciativas; a eso se debe que el énfasis haya estado en las omisiones de estas políticas y que, de alguna forma, haya generado modificaciones o reformulaciones en la implementación de las mismas.

Aunque no se trata sólo del conocimiento por sí mismo, sino que en estos resultados o repercusiones de la *relación*, habrían intervenido los investigadores que *alternaron o expandieron sus roles*, y que de alguna forma promovieron que el conocimiento generado sobre los temas de la agenda cuando menos se tuviera en cuenta.

Otro tipo de experiencias muestran que, como el entorno político no siempre es más propicio para que sea tomada en cuenta la investigación, las repercusiones del conocimiento ocurren cuando los académicos mantienen contactos con la toma de decisiones, pero de manera externa a las instancias gubernamentales. Así lo relata OA, ya que cuando estuvo como coordinador de asesores fue casi imposible hacerlo, situación distinta a cuando se instaura una oficina externa de asesoría para la Secretaría de Educación.

> *OA*: Entonces él me dice, tú qué crees que deberíamos hacer, qué te interesaría hacer, y entonces yo le digo, pues un sistema nacional de evaluación de la educación, yo creo que eso es lo que deberíamos hacer, instituirlo, y él dice, perfecto, ponte a hacerlo, entonces, yo estoy haciendo realmente lo mismo que haría en la universidad, tratar de recopilar las experiencias de evaluación internacional, qué es lo qué se está haciendo en los distintos países, cuáles son las directrices punta en la evaluación en el mundo para tratarlas de reflejar en un sistema nacional de evaluación, entonces eso es a lo que yo me dedico, pero ya salidos de la Secretaría, y pues sentía que era como una actividad muy típica de lo que se hace desde la academia.

Parece que la *modificación de prácticas e iniciativas* es más probable cuando la investigación es promovida desde los ámbitos de la toma de decisiones; el conocimiento derivado de esta clase de estudios por encargo tiende a ser *más utilizable*, ya que se dirige a cuestiones técnicas muy concretas que forman parte de la realidad cotidiana del usuario.

> *F*: El ejemplo que pones de los programas de estímulos, nosotros en definitiva vimos que el programa, con los criterios que había marcado Hacienda estaban pésimamente elaborados;

> eran de un burócrata, un oficinista que dijo: ah, voy a dar dinero siempre y cuando llenen estos requisitos, esto era, digamos, bastante inapropiado, yo diría que en mi caso, muy particularmente en mi caso, yo he tenido realmente mucha suerte, porque gran parte de lo que nosotros hemos hecho, se ha tomado en cuenta; vamos a ver, por ejemplo lo que hicimos en la universidad, evaluamos el examen de ingreso y se nos pidió que lo transformáramos y ahora lo estamos utilizando para la toma de decisiones, es decir, en este caso, para el ingreso, luego se nos pidió que formuláramos un examen para certificar el idioma inglés, se realizó y ahora es el examen de la universidad para certificar los conocimientos del idioma inglés y para la toma de decisiones de quién se acredita y quién no se acredita; el de estímulos es otro que también se tomó en consideración y creo que he tenido, digamos, suerte, entre otras cosas, pero tampoco pienso que haya dado yo con el clavo y te pueda decir cuál es la receta para que la gente te haga caso, pero sí diría yo dos puntos importantes: primero hacer muy bien las cosas, es decir, muy bien fundamentadas, juntarte con el que realmente sabe y que se integre en un grupo donde puedan demostrar que las cosas están muy, muy, muy bien hechas, y la otra es tener la habilidad de vender la idea a quien toma la decisión, esa habilidad es tan importante como hacer bien las cosas… desgraciadamente hay quien se encarga de vender cosas aunque sean malas y hay quien las compra, sucede lo mismo en la política educativa, hacen caso al que le tienen confianza, aunque ése no siempre sea el que tenga razón.

Como lo muestra F, existen necesidades precisas acerca de los resultados que arrojaría la investigación, además de que fue promovida por un grupo de usuarios con intenciones de utilizar el conocimiento. Además, F aprovecha la escasa legitimidad del programa, así como la controversia académica que existe al respecto; lo más relevante parece ser que hay un atisbo de voluntad política en las autoridades implicadas, ocasionado quizá porque el trabajo de F representa un elemento que atenúa la tensión política en la materia. Aun así, él mismo denuncia que

los tomadores de decisiones privilegian lazos de confianza por sobre otros factores.

En suma, la utilización de la investigación en el *cambio de prácticas y de iniciativas*, como resultado de *la asociación indirecta entre investigación y política*, además del trabajo sistemático sobre un tema y de la difusión oportuna del conocimiento, tiende a conjugar los siguientes factores: la promoción de investigación o los estudios por encargo desde los ámbitos de la toma de decisiones, la gestión que hacen de su trabajo los investigadores con los usuarios potenciales y la naturaleza del conocimiento generado, que en estos casos tiende a ser más *instrumental*. Asimismo, las repercusiones más frecuentes de la investigación en la política son: la reorientación e inclusión de nuevos argumentos en el debate sobre ciertos temas y, aunque en menor medida, la reformulación de iniciativas y programas.

De acuerdo con los resultados expuestos, enseguida se presenta un cuadro síntesis con los elementos implicados en la *relación* entre investigación y política, así como sus principales rasgos y efectos.

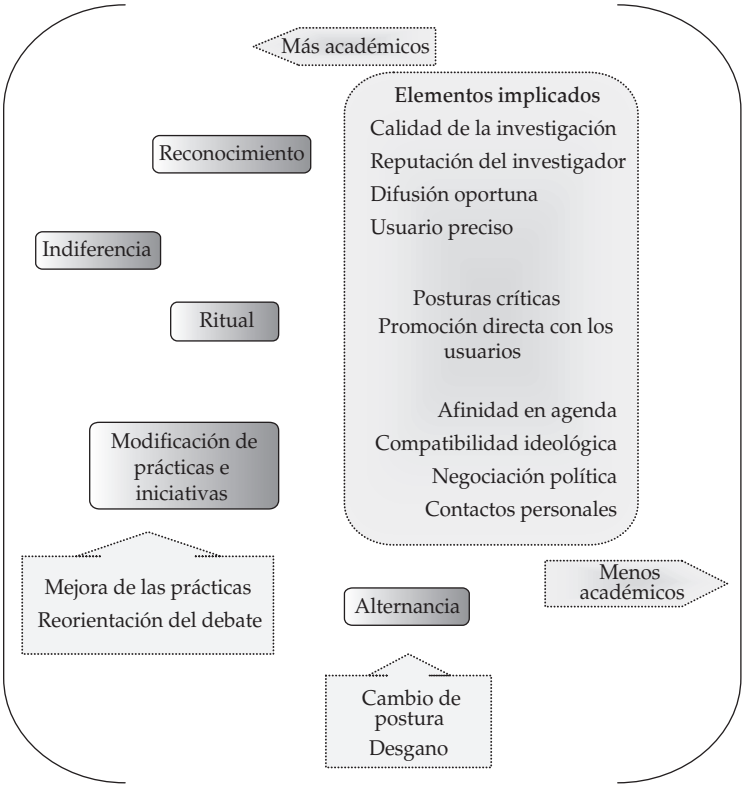
Discusión

La discusión de la información analizada se muestra siguiendo la estructura propuesta para la presentación de resultados; en ese sentido, en primer lugar se expone la referida a las *características de la investigación*, para después presentar la de los *resultados de la asociación*.

Características de la investigación

Con base en la información expuesta, en la elección de la evaluación como tema de investigación confluyen tanto *criterios epistémicos* como *seculares*, o bien, generados desde la pertinencia científica y la relevancia social de tales tópicos, respectivamente. Del mismo modo, los tipos de trabajos pueden variar entre las posibilidades de investigación básica y aplicada, de acuerdo con los criterios e intereses desde los que se originaron tales estudios.

Por su parte, la elección de medios de difusión estaría relacionada con la audiencia potencial pensada por los investigadores.



Cuando la investigación se dirigiera a un usuario determinado, docentes o tomadores de decisiones, los medios elegidos irían un poco más allá de los tradicionales, situación distinta a cuando se pretendiera generar eco en los pares o la comunidad académica.

Las posibilidades de explicación de lo observado, de acuerdo con las proposiciones teóricas de este trabajo, involucran la cuestión de las *racionalidades* de investigación, así como algunos planteamientos acerca de la autonomía científica. En ese sentido, se presenta una interpretación de las categorías analizadas.

Interés y elección de la evaluación educativa como tema de investigación. Las ciencias sociales en general, y la investigación educativa

en particular, con la peculiaridad de pertenecer al campo cultural y político, son proclives a las influencias externas en cuanto a la determinación de la agenda de investigación; esta situación es evidente en los casos en que las ciencias sociales y la agenda pública comparten tópicos socialmente, como lo ha señalado la investigación sobre el tema de la utilización del conocimiento (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Gier *et al.*, 2004; Estébanez, 2004; Miralao, 2004).

Los criterios para la elección de problemas representan uno de los elementos constitutivos de las *racionalidades* de investigación, puesto que dependen de la forma en que los sujetos conciben su trabajo científico. La elección de temas mediante *criterios epistémicos* denota que la investigación es una actividad independiente de las influencias externas, como pueden ser las necesidades de información para la toma de decisiones y la formulación de políticas; bajo el amparo de esta *racionalidad*, los investigadores privilegiarían la producción de investigación básica (Mbock *et al.*, 2004; Gornitzka, 2003; Holbrook *et al.*, 2000; Figgis *et al.*, 2000), generada a partir de las preocupaciones construidas con sus colegas y sus campos disciplinarios (C. Weiss, 1986 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

En el presente trabajo se encontró que a tales criterios obedece el interés por el tema de la evaluación a partir de la formación académica, la constitución de grupos, el desarrollo teórico y la práctica educativa. Asimismo, en las entrevistas se muestra que aunque el trabajo en los tópicos de la evaluación comenzó con intereses individuales, fue la constitución de grupos el principal detonante de la investigación en la materia, así como la participación de terceros, es decir, sujetos que cohesionaron los grupos y establecieron redes entre académicos y tomadores de decisiones.

Además, en la selección del tema de la evaluación como objeto de investigación intervinieron los huecos de información, el desarrollo de los ámbitos temáticos, así como la naturaleza teórico-práctica de la planeación y la evaluación educativa.

Por otro lado, la selección de problemas de investigación mediante *criterios seculares*, o que apelan a la relevancia social de los

temas, se justifica a partir de la *racionalidad* de investigación que implica la asociación del trabajo científico con las prácticas y los problemas sociales; desde esta *racionalidad*, los temas de investigación se generan de inquietudes y necesidades de los implicados en los problemas estudiados, e incluso de los intereses de quienes financian y comisionan la investigación, según lo sugieren algunos autores (Kogan, 2006; Gier *et al.*, 2004).

De acuerdo con las entrevistas, en los casos en donde el interés por la evaluación surgió a partir de la relevancia social del tema, intervino su pertinencia para la agenda política correspondiente, así como la participación de los académicos en algunas instancias decisorias. No está demás decir que la naturaleza de los tópicos también jugó un papel preponderante.

En ese sentido, los casos observados en esta investigación muestran la confluencia entre los criterios para la selección de problemas de investigación (*epistémicos* y *seculares*). Como se apuntó, la interactividad de la relación entre el conocimiento y otros procesos sociales, así como la naturaleza de la investigación educativa, habrían provocado que los problemas investigados por los expertos entrevistados coincidieran con los que dieron contenido a la agenda de la educación superior, como lo apuntan algunos estudios del fenómeno tanto nacionales (Maldonado, 2005) como internacionales (Carden, 2004; Gier *et al.*, 2004; Uherek, 2004).

Asimismo, aunque los criterios epistémicos fueron cediendo (en el sentido en que una buena parte de la investigación sobre el tema comenzó asociada al desarrollo temático, la elaboración de tesis, entre otros), o que se complementaron paralelamente con la pertinencia social de la evaluación (problemas de la práctica educativa, temas relevantes de la agenda), con base en la información obtenida se puede plantear una tenue diferenciación entre las *racionalidades* de investigación de los entrevistados, cuando menos en el origen de su interés por el tema.

Por un lado, en los casos donde el interés por la evaluación se generó de cuestiones predominantemente académicas, como la formación, la constitución de grupos y el desarrollo disciplinario, prevalecería la *racionalidad* de la investigación como actividad

independiente de los demás procesos sociales, o como una actividad con responsabilidad epistémica.

Por otro lado, en los casos en que el interés por la temática se originó de los problemas de la práctica educativa, así como de la implicación de factores *ajenos* al ámbito científico, prevalecería la *racionalidad* de la investigación como una actividad asociada a las demandas de los usuarios potenciales del conocimiento, o como una actividad con responsabilidad social.

Es preciso señalar que se trata de una diferenciación que arguye sólo el interés inicial de los entrevistados por el tópico de la evaluación, principalmente porque los distingos fueron atenuándose en la medida en que se desarrollaban las áreas temáticas en cuestión. Además, la naturaleza del tópico hizo que los entrevistados se convirtieran en referencia para el debate público en la materia, ya fuera enriqueciendo y elevando su calidad, o bien, equilibrándolo con la crítica el discurso oficial; estos rasgos han sido identificados por algunos estudiosos del fenómeno (Latapí, 2001, 2005; Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004).

De igual forma, la afinidad entre las agendas de la investigación educativa y de los temas que integran el debate público, se observó en los expertos que investigaron los temas de la evaluación por estar asociados con la agenda pública en la materia (seguimiento de programas e iniciativas), o bien, que lo hicieron a partir de la emergencia de problemas en la práctica educativa (bajo rendimiento de los estudiantes o impacto de las iniciativas en la vida académica).

En lo concerniente a las posturas asumidas, cuando los investigadores seleccionan sus problemas a partir de su relevancia social y práctica, corren el riesgo de verse influidos por la inercia del discurso oficial o, en sentido inverso, que sus trabajos representen un contrapeso a las posturas institucionales (*accomodation* y *disruption*, respectivamente, según Gewirtz, 2003). En la información obtenida en las entrevistas parece que la opción que se constata es la segunda, ya que la investigación sobre el tema de la evaluación cedió epistémicamente ante la relevancia social del tema, y sus propósitos fueron retroalimentar el debate público y mantener una postura crítica respecto a iniciativas y programas correspondientes.

Tipos de investigación y elección de audiencias y medios de difusión del conocimiento. Tanto la selección de temas como las nociones respecto a incidir en los problemas estudiados, se enmarcan en las *racionalidades de investigación*, puesto que éstas no sólo determinan el interés por cierto tipo de fenómenos, sino que además configuran y sustentan el tipo de trabajo realizado.

Bajo este planteamiento, los aspectos observados en el presente trabajo se explicarían a partir de la relación entre el tipo de investigación realizada y la forma en que se eligen los problemas de investigación, ya que las características del conocimiento y de la investigación estarían asociadas a la utilización de los resultados, o bien, a la *interacción* entre investigación y otros procesos sociales.

En ese sentido, cuando la evaluación se seleccionó por criterios imputables principalmente al ámbito académico (formación, constitución de grupos, desarrollo de las áreas temáticas), podría hablarse de investigación de tipo *cientificista* (Coraggio, 1998; C. Weiss, 1977), que se enmarca en el modelo *traditional knowledge production* (Holbrook *et al.*, 2000), puesto que sus procedimientos son independientes a la aplicación de los resultados y sus pretensiones consisten en generar nuevos conocimientos sobre los fenómenos investigados.

Por otro lado, cuando la evaluación se seleccionó a partir de su pertinencia para la agenda y debate públicos, se trataría de investigación comprendida en los modelos *alternativista y hermenéutico* (Coraggio, 1998; C. Weiss, 1977), puesto que pretende poner a prueba la validez de las políticas oficiales, además de propugnar por otras políticas emergentes, o bien, intenta producir *otra comprensión* de los fenómenos mediante la *resignificación* del discurso educativo.

Este tipo de trabajos también se explican a partir de los enfoques *intelectual* e *iluminativo*, ya que elevan la calidad del debate público sobre temas de interés general y gradualmente informan sobre la naturaleza de determinados problemas e identifican alternativas para resolverlos, como lo muestran algunos autores (Biao y Shen, 2005; Florence y Martiniello, 2005; Latapí, 2001, 2005; Maldonado, 2005; Gier *et al.*, 2004; Miralao, 2004).

La mayor parte de la investigación en ciencias sociales y de la investigación educativa corresponde a este tipo de modelos; por tal razón, resulta relevante que los sujetos entrevistados señalen que el tipo de investigación que realizan pretende incidir en los problemas investigados y que es de naturaleza aplicada, aunque a veces se haya originado desde intereses primordialmente académicos como la obtención de grados y la constitución de grupos.

Asimismo, algunos de los expertos manifestaron que el tipo de trabajo que hacen se relaciona con los temas de la agenda pública y que incluso buscan retroalimentarlos. Lo mismo ocurre con el interés de que la investigación de alguna manera oriente las prácticas educativas, ya que algunos entrevistados piensan en los distintos actores del proceso educativo como su audiencia potencial, principalmente docentes y mandos medios.

Cuando la investigación cede autonomía y busca resolver problemas atribuibles a la práctica educativa (antes que al desarrollo disciplinario), o atender explícitamente las demandas de ciertos grupos, entre los que se encuentran funcionarios y tomadores de decisiones, se hablaría de *investigación instrumental o tecnológica* e *investigación legitimante*, respectivamente (Moncada *et al.*, 2003; Coraggio, 1998; C. Weiss, 1977).

La investigación *instrumental* o *tecnológica* se encuadra en los modelos de *resolución de problemas* (*investigator-controlled applied research, investigator-user linkage* y *user-oriented action*), desde donde se concibe la investigación como una actividad que tiene implicaciones prácticas, e incluso se plantea que los usuarios potenciales colaboren con los investigadores en sus actividades científicas, comentando y retroalimentando procedimientos y resultados, como lo muestran algunos estudios (Moncada *et al.*, 2003; Holbrook *et al.*, 2000; Figgis *et al.*, 2000; C. Weiss, 1977).

De acuerdo con lo observado en las entrevistas, en estos rubros se enmarcarían las investigaciones sobre evaluación de estudiantes, académicos, instituciones y programas que refieren algunos de los entrevistados, además de algunos de los trabajos que dan seguimiento a los temas de la agenda pública y que no necesariamente fueron encargados o comisionados.

En la investigación dirigida al ámbito de la toma de decisiones pueden identificarse dos vertientes, una que estriba en la sujeción de la investigación a los intereses de la política y de los grupos en el poder, y otra que consiste en la construcción consensuada de problemas de investigación entre investigadores y tomadores de decisiones. En lo que respecta a la primera vertiente, la *investigación legitimante* pretende asegurar la aceptación de las políticas, por lo que su lógica está asociada a la coyuntura por la que pasan las iniciativas y su propósito se cumple cuando sus conocimientos coadyuvan a la eficacia o eficiencia de éstas (Moncada *et al.*, 2003; Coraggio, 1998; C. Weiss, 1977). Este tipo de investigación se puede enmarcar en los *modelos político y táctico*, que pretenden que los ejercicios de investigación justifiquen algunas decisiones.

Cuando se hace referencia al consenso en la construcción de problemas, que representa otra vertiente de este tipo de investigaciones, cobran relevancia las posibilidades explicativas del *modelo interactivo*; a este enfoque corresponden los casos en que los investigadores, en estrecha colaboración con los tomadores de decisiones, generan conocimientos acerca de las debilidades y fortalezas de determinado sistema escolar para establecer líneas de acción para el mejoramiento educativo; de esta manera, la difusión de los resultados se realiza mediante la instrumentación de estrategias de encuentro y de la construcción de mecanismos de comunicación entre productores y usuarios potenciales del conocimiento, como lo han documentado algunos autores (Latapí, 2005; Estébanez, 2004; C. Weiss, 1977).

Aunque en estos rubros se pueden tipificar algunos de los ejemplos de investigación referidos por los entrevistados, no se tienen elementos para determinar que puntualmente corresponden a un modelo determinado. Lo que sí se puede conjeturar es que hay investigadores que trabajaron sobre ciertos temas a petición de algunos tomadores de decisiones al interior de las universidades, e incluso a solicitud de funcionarios de alguna dependencia gubernamental. Ejemplos de esos casos pueden ser los trabajos de investigación aplicada que los sujetos realizaron sobre las iniciativas atendiendo una solicitud explícita, no obstante hayan iniciado a investigar al respecto de manera independiente.

Resultados de la relación

La información obtenida de alguna manera constata los planteamientos de los que partió el presente trabajo, y que señalan que la *relación* entre investigación y política es sutil (pocas veces genera acciones y prácticas precisas) e interactiva (muta reorientación de las agendas), además de que sus resultados son evidentes en el mediano y largo plazo, como lo indican los hallazgos de algunos autores (Maldonado, 2005; Carden, 2004; Iredale, 2004; Klobucký y Strapcová, 2004; Uherek, 2004).

Algunos estudios demuestran cómo el conocimiento publicado, a mediano y largo plazo termina incidiendo en el debate sobre ciertos temas, lo que hace que los tomadores de decisiones lo tengan presente en ciertas iniciativas y programas, o bien, consideren la asesoría de los expertos en algunos tópicos especializados, e incluso para invitarlos a desempeñarse como tales, así lo podemos ver en los trabajos de Maldonado (2005), Daoshun y Tuan, (2004), Miralao (2004) y Uherek (2004).

En ese sentido, de acuerdo con la información analizada, existen dos tipos de *asociación* entre investigación y política: *directa*, propiciada por los sujetos, e *interacción indirecta*, ocasionada por el trabajo publicado. A su vez, los resultados o efectos de estos tipos de *asociación* consisten en la *indiferencia*, el *reconocimiento*, la *alternancia o expansión de roles* y la *modificación de prácticas e iniciativas*.

En México, la naturaleza incipiente de la investigación sobre los temas de la evaluación educativa, de alguna forma habría determinado que quienes se especializaban en esos tópicos, se convirtieran en referencia obligada no sólo en el ámbito académico, sino también en la agenda política correspondiente. A esto obedece que la experticia mostrada por los sujetos por medio del trabajo publicado, en algún momento fuera reconocida por algunos usuarios potenciales del conocimiento, entre los que se encontraban funcionarios y tomadores de decisiones.

Reputación científica, tipo de conocimiento y afinidades personales. En la *asociación directa*, promovida mediante el interés personal de un sujeto, se conjugan distintos elementos: la relevancia de un sujeto en el debate sobre la temática, la experticia y la calidad de la

investigación realizada, los contactos y relaciones informales con los funcionarios y la afinidad en lo que se considera relevante en la agenda educativa.

Con base en los casos estudiados, este tipo de *relación* resultó poco fecunda cuando descansaba sólo en la experticia del investigador o en la calidad del trabajo realizado; en cambio, la *relación* pareció más fructífera cuando se involucraban aspectos como la afinidad en la agenda y la relación informal entre investigadores y tomadores de decisiones. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de algunos estudios sobre el fenómeno (Maldonado, 2005; Klobucký y Strapcová, 2004; Mbock *et al.*, 2004).

En razón de lo anterior, puede conjeturarse que en la *relación promovida a título personal por investigadores o por tomadores de decisiones*, pesaron menos los criterios académicos que los de otra índole; este tipo de *relación entre investigación y política* no estaría determinada por la reputación de los investigadores que la promovieron, sino por las afinidades de los sujetos en cuanto a creencias, ideologías y prácticas en turno, como lo sugieren algunos autores (Cabrero, 2000; Biddle y Anderson, 1991 citado en Ginsburg y Gorostiaga, 2001, 2005).

Aun así, algunos entrevistados manifiestan que es el trabajo publicado el que tiene mayores posibilidades de incidir en el debate público y en la modificación de las prácticas, incluso más que los contactos y afinidades personales entre investigadores y tomadores de decisiones, principalmente porque esas relaciones se dan en contextos no siempre propicios; por eso en el mediano y largo plazo, cuando las condiciones lo permiten, el conocimiento publicado tiende a ser un vínculo más efectivo entre la investigación y otros procesos sociales. Esta confianza en el trabajo científico representa uno de los rasgos principales de la forma como los investigadores determinan el alcance y la importancia de sus actividades (Brunner, 1993).

Relaciones y afinidades personales son más evidentes en la *alternancia* o *expansión de roles*. En los casos analizados, la *alternancia* de algunos de los investigadores entrevistados ocurrió posterior o a la par de su especialización en un campo de estudio, los contactos personales con colegas y tomadores de decisiones, la

formación de grupos de trabajo y la difusión oportuna del conocimiento. Asimismo, en algunos casos los funcionarios recurrieron a terceros para dar legitimidad como interlocutores a investigadores que apenas conocían.

Otro elemento que sobresale es el grado de receptividad de funcionarios, ya que cuando hay un antecedente de formación en la investigación, o bien, algún tipo de experiencia positiva en tal *relación*, se muestran más sensibles a la opinión de los académicos, e incluso a la de los más críticos. Igual ocurre en el sentido inverso, es decir, los investigadores que han tenido o tienen alguna responsabilidad institucional, matizan posiciones críticas respecto a las iniciativas.

De acuerdo con la bibliografía sobre el tema, en el uso del conocimiento científico intervienen aspectos como la naturaleza del tema investigado, la calidad de la investigación, la reputación del investigador y la identificación precisa de un usuario del conocimiento (Klobucký y Strapcová, 2004).

De alguna forma, la información obtenida corresponde con estos planteamientos, ya que en lo que respecta a la de *modificación de prácticas e iniciativas*, el elemento central fue el tipo de conocimiento generado por la investigación, que depende del avance de las distintas áreas temáticas, en cuanto a la aplicabilidad y la utilización de sus productos, de acuerdo con algunos autores (Kogan, 2006; Bourdieu, 2005; Bourdieu y Wacqant, 1995).

En ese sentido, campos más codificados, como el de la evaluación de estudiantes (por la relación de los trabajos con la estadística y la psicometría), generarían productos científicos *más utilizables* que aquéllos en donde el conocimiento tiende a ser de índole conceptual o teórica, como los temas de la evaluación de académicos y de instituciones; de hecho, los tomadores de decisiones tienden a ser más receptivos hacia el conocimiento de naturaleza *instrumental* que al de índole *conceptual*. Incluso, en algunos casos de *modificación de prácticas e iniciativas* se podría hablar de *uso* de la investigación, e incluso de *uso político* del conocimiento científico, como lo manifiestan algunos autores (Gier *et al.*, 2004; Mbock *et al.*, 2004).

Finalmente, en este tipo de resultados de la *relación*, además del grado de finalización de las áreas y del tipo de conocimiento

generado, tienen especial relevancia la oportunidad con la cual se difunden los resultados de la investigación, los contactos y las afinidades personales entre investigadores y tomadores de decisiones, los estudios por encargo desde los ámbitos de la toma de decisiones y la gestión que hacen de su trabajo los investigadores.

Algunos de esos rasgos son observables en efectos como el *reconocimiento* y el *ritual del debate*, que ocurrieron por la promoción de la investigación por los propios investigadores, ya sea entregando sus trabajos directamente a los funcionarios, difundiendo oportunamente sus resultados, o bien, involucrándose en proyectos comisionados; asimismo, en la *alternancia* o *expansión* intervinieron decididamente tanto la experticia mostrada por los académicos, como los contactos y las recomendaciones personales.

VII
Conclusiones generales

El propósito de este trabajo era explicar la *relación* entre investigación y política a partir del análisis del caso de la evaluación de la educación superior. Con ese objeto se analizaron de modo general cinco de las principales publicaciones nacionales y, de manera particular, *la Revista de la Educación Superior*; además, a partir de esa fase del trabajo se seleccionó y entrevistó a algunos de los principales especialistas en los temas de la evaluación educativa; algunos de esos investigadores habían o estaban participando como funcionarios o como asesores de funcionarios.

También se buscó entrevistar a dos de los principales funcionarios de la Subsecretaría de Educación Superior (sexenios 1994-2000 y 2001-2006), pero estas entrevistas no se concretaron. Uno de ellos reprogramó varias veces la cita hasta que ya no respondió las comunicaciones que se le enviaron; el otro simplemente no quiso, a pesar de que se utilizaron vías informales e institucionales. El punto de vista de esos funcionarios se intentó recuperar desde los textos que han escrito sobre la evaluación educativa y las políticas de educación superior.

Dicho lo anterior, es preciso indicar que este apartado de conclusiones generales se presenta siguiendo tres ejes de discusión, los principales hallazgos, las omisiones y la agenda de investigación sugerida. En relación con los hallazgos, éstos se exponen de acuerdo con las categorías que se construyeron mediante el análisis de la información; por su parte, las omisiones se reseñan procurando que la experiencia de alguna forma ayude a los interesados en esta línea de trabajo; y, en lo que se refiere a la agenda

de investigación, como consecuencia de los anteriores rubros, se pretende puntualizar los aspectos fecundos en el estudio del fenómeno.

La bibliografía señala que el debate sobre la utilización del conocimiento se ha generado y es más controvertido en los círculos de especialistas de la evaluación que en los de otras áreas; además, parece que los principales aportes conceptuales y prácticos sobre el uso de la investigación, han sido fruto del trabajo de este tipo de especialistas.

Desde este argumento, la selección del tópico de la evaluación como tema de la *relación* entre investigación y política resultó ser un acierto del presente estudio, ya que además de que representaba uno de los puntos más relevantes de la agenda de la educación superior, se había constituido como un objeto de interés al interior de las comunidades académicas.

De acuerdo con los resultados del *análisis documental* de esta investigación, puede afirmarse que en el país existe una base importante de conocimiento sobre los temas de la evaluación, que no sólo es perceptible en la radiografía numérica construida a partir de las cinco publicaciones consideradas inicialmente en el análisis documental (367 documentos), sino que además se reafirma en el estudio a profundidad de la *Revista de la Educación Superior*.

En refuerzo del argumento anterior, hay que tomar en cuenta que los artículos de revistas casi siempre se asocian a otras publicaciones como capítulos de libros y ponencias en congresos; esto querría decir que el total de documentos sobre la temática podría cuando menos duplicarse.

Asimismo, considerando indicadores como el número de investigadores (308), centros (45 sobre educación superior) y recursos de investigación, puede conjeturarse que México cuenta con una considerable *capacidad de investigación* sobre los temas de la evaluación educativa, situación que representa uno de los elementos que favorecen la utilización del conocimiento.

En razón de lo anterior, a diferencia de lo que ocurre con la evaluación de estudiantes, faltaría precisar por qué el conocimiento generado sobre la evaluación no ha sido tomado muy en cuenta y por qué su utilización ha sido escasa. A partir de la en-

trevista a expertos se podrían plantear algunas conjeturas acerca de estas cuestiones.

Volviendo al análisis documental, es preciso mencionar que la elección de revistas como medios habituales en la difusión del conocimiento, dio un leve *sesgo* a este trabajo, principalmente porque este tipo de publicaciones no representan los canales más utilizados por los investigadores educativos para difundir sus resultados; los medios más utilizados son los capítulos de libros.

Situación semejante ocurrió con el hecho de privilegiar la *perspectiva de la investigación* y comenzar el estudio desde el conocimiento generado, y no desde el *punto de vista de la utilización potencial* o de casos precisos de impacto o repercusión de la investigación educativa. De alguna forma, estas omisiones se habrían atenuado al complementar el análisis documental con la entrevista a expertos y al elegir una de las temáticas más relevantes para la política de la educación superior en los recientes sexenios.

Con base en los hallazgos de la fase de análisis documental, puede augurarse que el panorama de argumentos construido a partir del análisis de la *Revista de la Educación Superior* representaría un potencial marco de referencia para el debate de los temas de la evaluación, en el sentido de que esos planteamientos fortalecerían las disputas, crearían controversias, incorporarían nuevas ideas y alternativas, entre otros insumos que podrían ser considerados en la toma de decisiones y la formulación y evaluación de políticas, así como en el análisis y mejora de las prácticas de evaluación. De igual modo, el conocimiento generado habría promovido controversia y debate académico, ampliación e interacción de las áreas temáticas que conforman el campo educativo, entre otros efectos que derivaron en más investigación sobre estos tópicos

Estos planteamientos son conjeturales debido a que la utilización del conocimiento es muy escasa y sus efectos en los procesos sociales son muy sutiles. En ese sentido, la investigación educativa, cuando mucho, habría configurado el debate sobre la evaluación, incorporando argumentos, reorientando las disputas, entre otras repercusiones conceptuales.

De manera general, de acuerdo con los diferentes tópicos que conforman la evaluación, el panorama de argumentos construi-

do en el análisis documental observa las siguientes características. De acuerdo con la evaluación de estudiantes, la mayoría de los artículos expone experiencias de elaboración y aplicación de pruebas para el ingreso, egreso, etcétera, de los estudiantes (es importante recordar que en este rubro se incluyeron los artículos de las cinco publicaciones contempladas inicialmente en el proyecto, ya que en la *Revista de la Educación Superior* apenas había un documento). En este tema la controversia no es tan álgida como en los demás tópicos que conforman la evaluación.

Sobre evaluación de programas hay muy pocos trabajos y guardan el mismo tenor que los que abordan la evaluación de estudiantes, ya que en general exponen experiencias y alternativas para esos propósitos. La controversia académica, por ende, tampoco es mucha.

En la evaluación de académicos y de instituciones, que representan la mayor parte de los documentos identificados, la situación es diferente. En los textos de evaluación institucional, los argumentos adoptan posiciones encontradas: hay posturas que promueven las iniciativas, mientras que otras las contradicen y señalan sus omisiones.

Por su parte, en los documentos sobre la evaluación de académicos se observa un panorama de debate más o menos uniforme, ya que la mayor parte de los argumentos se sitúan en posturas que critican políticas y prácticas de evaluación, a la vez que denuncian sus efectos nocivos.

En la evaluación de estudiantes y de programas hay mucho menos debate entre posiciones opuestas que en la evaluación de académicos y de instituciones. La evaluación de académicos tiende a generar mayor polémica ya que, mientras la evaluación de estudiantes ha ido abatiendo la opacidad de la valoración del rendimiento y la selección de estudiantes, sus procedimientos han ido justo en la dirección opuesta. Además, habría que considerar que los autores de los documentos son precisamente los destinatarios de los efectos nocivos de iniciativas y programas en la materia.

En general, exceptuando algunos documentos sobre la evaluación de estudiantes, el tipo de conocimiento producido es de índole conceptual o teórica, por lo que sus repercusiones en el

debate público y la agenda política han sido graduales. En ese sentido, como lo sugieren algunos estudios, la investigación sobre la evaluación habría proporcionado orientaciones generales a las políticas. Quizá ésta sea la repercusión más importante del conocimiento producido por el tema de la evaluación educativa en el caso mexicano. Desde luego, en estos efectos de la investigación han intervenido otros factores, como por ejemplo las estrategias de difusión e intermediación del conocimiento.

Para reafirmar y profundizar estas apreciaciones, harían falta trabajos que analizaran a profundidad y por separado cada uno de los tópicos que constituyen la evaluación educativa (estudiantes, académicos, programas e instituciones), para después hacer una compilación. En esa dirección podría plantearse la agenda de investigación, sistematizando y construyendo panoramas del debate de éstos y otros de los temas relevantes de la agenda educativa.

Desde la perspectiva de la utilización del conocimiento, estos trabajos permitirían valorar la base de conocimiento acumulado sobre los distintos tópicos, a la vez que generarían posibilidades de difusión alternativas y, por ende, coadyuvarían al acceso de los usuarios potenciales; *mecanismos prácticos* para la utilización de la investigación, como los denominan algunos autores.

La bibliografía sobre el tema ha mostrado que la construcción de este tipo de bases favorece la utilización del conocimiento en la política, o cuando menos que se le tenga en cuenta como uno más de los insumos y elementos que participan en la toma de decisiones. Además, la *disponibilidad* inherente a este tipo de sistemas de información, favorece la fundamentación de las demandas que algunos grupos hacen a las instancias gubernamentales.

Asimismo, la generación de este tipo de trabajos, y el posterior análisis trasversal, permitiría ponderar el debate y hasta favorecer la réplica entre investigaciones sobre temas comunes. Esto porque en la investigación en ciencias sociales, la disputa entre estudios sobre un mismo fenómeno, y que parten de posturas y propósitos distintos, son poco comunes.

Otro de los cauces que podría tomar la investigación, partiendo de los documentos de la *Revista de la Educación Superior*, con-

siste en la comparación de los ajustes de las iniciativas con los señalamientos que la investigación hubiera hecho sobre la materia. En ejercicios como éstos también se pueden considerar los estados del conocimiento del COMIE sobre las diferentes áreas temáticas, a la vez que se valora la naturaleza del conocimiento *disponible*.

Paralelamente, como han hecho algunas investigaciones en el entorno internacional, podría estudiarse la influencia de algunos autores y grupos en la configuración del debate sobre los temas educativos, así como las redes que se habrían constituido entre investigadores y tomadores de decisiones.

Por último, desde el punto de vista de la utilización del conocimiento, se pueden hacer inventarios de los principales estudios sobre los distintos temas de la agenda educativa, enfatizando los principales problemas, así como la valoración de la puesta en marcha de las diferentes alternativas para abatirlos. Estas estrategias, además de sistematizar y mejorar la *disponibilidad* del conocimiento, coadyuvarían a la reflexión sobre la forma como la investigación ha implicado en sus procesos la resolución de los problemas estudiados.

En cuanto a los *resultados de las entrevistas*, se debe recordar que los expertos se eligieron a partir del análisis documental. Estos sujetos en algún momento de su trayectoria académica habían fungido como funcionarios o como asesores de funcionarios, durante algunos de los recientes sexenios. Su calidad de especialistas también les habría llevado a participar en algunos de los principales foros, comités y grupos relacionados con la toma de decisiones y la formulación de políticas en la materia, principalmente durante la década de los noventa y al inicio del presente milenio.

A través de las entrevistas, en esta etapa del trabajo se buscaba caracterizar la *relación* entre investigación y política en el tema de la evaluación. De acuerdo con los resultados, los principales hallazgos pueden distribuirse en dos rubros: uno referido a la investigación en sí y otro a las repercusiones que algunas de las investigaciones e investigadores ocasionaron en el ámbito de la toma de decisiones.

Desde tales aspectos, y a partir del análisis de la información, se construyeron dos categorías generales, las *características de la*

investigación que los entrevistados hacen sobre la evaluación y los *resultados de la relación entre investigación y política*. En las *características* se consideraron los *criterios para la selección de problemas* y *medios de difusión del conocimiento*, así como el *tipo de investigación*. A su vez, los *resultados de la relación* consistieron en la *indiferencia*, el *reconocimiento*, el *ritual del debate* y la *modificación del discurso, prácticas e iniciativas*.

En general, aunque en las entrevistas fue complicado referirse a estudios precisos realizados por los expertos, sí hay casos donde éstos refieren que la investigación sobre evaluación habría hecho eco en algún grupo de usuarios potenciales, ya fuera mediante la modificación del discurso, el reconocimiento a un trabajo o investigador preciso, o bien, en repercusiones como la *alternancia o expansión de roles*.

En lo concerniente a las características de la investigación, los entrevistados comenzaron a estudiar la evaluación, o los temas relacionados, a partir de diversos factores: la formación profesional, la constitución de grupos, el interés por los problemas de la práctica educativa, entre otros. Asimismo, se constató que el tipo de trabajos que los autores realizan son de naturaleza teórico-práctica, debido principalmente a la naturaleza del campo educativo.

De igual forma, fue posible apreciar leves diferencias entre trabajos que surgen desde criterios científicos y trabajos que se generan desde la pertinencia social y práctica de los fenómenos investigados, ya que los mismos investigadores tienen presente esta distinción y la manifestaron en las entrevistas. Por ejemplo, los investigadores que mencionan que les interesaba el desarrollo teórico y la consolidación de las disciplinas, o quienes señalan que sus proyectos se generaban a partir de su participación en la discusión de los temas de la agenda o en los círculos de la toma de decisiones.

Se encontró también que hay confluencia entre tales criterios, debido principalmente a la permeabilidad entre las agendas de investigación y política, al grado incluso de que se han retroalimentado mutuamente: la investigación ha contribuido a la configuración de la agenda política y las políticas han reorientado los intereses de los investigadores y generado más investigación.

Por su parte, los medios de difusión del conocimiento son, en su mayoría, elegidos con base en la audiencia potencial de los resultados de la investigación, y casi siempre siguen canales académicos; en algunos casos los trabajos se habrían dirigido y entregado a grupos de usuarios precisos, principalmente funcionarios de los gobiernos estatal y federal, así como a autoridades universitarias; en esos casos se trató de investigación comisionada o por encargo, aunque también ocurrió en trabajos no comisionados pero que sus autores entregaron a algún funcionario.

De acuerdo con las características de la *relación* entre investigación y política, se observó que la *indiferencia* representa uno de sus rasgos más comunes; como ejemplo ilustrativo se puede tomar en cuenta el hecho de que las principales aportaciones de la investigación sobre las iniciativas de evaluación aún no se han recogido; la *indiferencia* representó uno de los principales efectos, ya fuera por el desdén de algunos funcionarios hacia investigadores que promovían vínculos con la toma de decisiones, o debido a la escasa atención que ha recibido la investigación desde las instancias gubernamentales.

Por ejemplo, con base en las dos fases de la investigación, la *indiferencia* se observó en casos donde los autores eran particularmente críticos con las iniciativas (AN, R y OA), ya que incluso fueron ubicados en posturas *menos institucionales* en el análisis documental, y sus principales publicaciones eran sobre los temas de la evaluación de académicos y de instituciones, en donde el debate ha sido más controvertido.

En ese sentido, asumiendo que la base de conocimiento sobre los temas de la evaluación educativa es *considerable*, que es producto de investigaciones serias y que incluso ha sido promovida en las esferas políticas por algunos investigadores, parece que la *indiferencia* se explicaría a partir de situaciones extraacadémicas o no directamente relacionadas con la investigación misma.

No obstante, si se reconoce que el debate sobre esos tópicos ha sido siempre polémico, y que la controversia representa un marco propicio para considerar la investigación científica, los elementos que han generado la *indiferencia* como rasgo común de la *relación* entre investigación y política pueden atribuirse también a lo que

los investigadores hacen para que sus trabajos repercutan en los problemas investigados.

En ese sentido, falta profundizar sobre este tipo de tópicos. La investigación sobre el tópico propone algunas de las acciones de los investigadores preocupados por el alcance de su trabajo, por ejemplo, se interesan por los temas de la agenda pública, ceden ante las necesidades de grupos de usuarios, sus resultados se dirigen a un usuario preciso, promueven y difunden su trabajo por canales alternativos, proponen y supervisan los vínculos existentes, sugieren alternativas, entre otras. A partir de los argumentos de algunos entrevistados, esta investigación sólo pudo delinear algunas conjeturas al respecto.

Por su parte, puede augurarse que el *reconocimiento* que se hace desde la política hacia la investigación ha fungido apenas como un paliativo a la persistente *indiferencia*, aunque también ha hecho las veces de parteaguas para la interacción entre investigadores y tomadores de decisiones.

Como las iniciativas siguen sin asumir las demandas y los señalamientos de la investigación, mal harían los investigadores en permanecer ajenos a esta situación y mucho menos acostumbrarse a las esporádicas muestras de *esnobismo educativo*, en donde el discurso de los funcionarios *reconoce* la pertinencia de la investigación, pero no recupera sus resultados ni la considera en la toma de decisiones.

En este trabajo no hay elementos para valorar si eso ocurre también con los investigadores, es decir, si existe una versión del *reconocimiento* desde la investigación hacia la política, en el sentido de que se asuma la relevancia social de los temas de la agenda, pero no se recupere en los planes de investigación o que se haga poco porque los resultados lleguen a los diferentes grupos de usuarios.

Para valorar este desfase entre las intenciones y las acciones de investigadores y tomadores de decisiones, harían falta estudios que profundizaran en estos aspectos. En general, a partir de este trabajo y de algunas de las investigaciones al respecto, puede conjeturarse que hay *indiferencia* y *reconocimiento* mutuo entre los sectores.

El *ritual de la búsqueda del debate* representa un aspecto sobresaliente de la relación y se puede ubicar entre el *reconocimiento* y la

indiferencia de la política hacia la investigación; como ocurre con el *reconocimiento*, el *ritual…* parece constituirse como un espacio marginal (cedido o ganado) para las voces críticas sobre las iniciativas de evaluación, ya que a través de este tipo de respuestas los funcionarios aparentarían atender las denuncias de la investigación sobre los temas relevantes de la agenda.

Los expertos que refirieron situaciones tipificadas como *ritual…*, al igual que lo que ocurrió con los de la *indiferencia*, fueron ubicados en las posturas *menos institucionales* en el análisis documental de este trabajo; asimismo, sus publicaciones principales han sido sobre evaluación de académicos y evaluación institucional que, como se dijo, han sido los temas más polémicos.

Con base en los resultados de este trabajo, parece que la mayoría de este tipo de repercusiones sólo habrían quedado para la anécdota, aunque en ocasiones pudieron constituirse como precedentes para resultados como la *alternancia o expansión de roles* de los investigadores o, al contrario, para la desestimación de algunos académicos como interlocutores de las instancias gubernamentales.

En ese sentido, en la presente investigación se observó que la *alternancia o expansión de roles* ocurre a partir de la combinación de experticia y reputación científica, pero principalmente por cuestiones como lazos de confianza personal, contactos informales y visiones e ideologías comunes sobre los temas de la agenda política. La *alternancia o expansión de roles* es quizá la prueba más palpable del *vínculo entre investigación y política*.

En refuerzo a lo anterior, como ocurre con el impacto del conocimiento, que se da primordialmente por medios indirectos, los casos de *alternancia de roles* se han concretado sin aprovechar los escasos mecanismos institucionales existentes para la vinculación del conocimiento con la toma de decisiones (eventos que promueven organismos académicos y que a veces financian dependencias gubernamentales, recursos para la comisión de proyectos en algunas organizaciones como la ANUIES, entre otros).

Los casos que pueden ilustrar este rasgo de la *relación* son sujetos que investigaron los temas de la planeación educativa y la evaluación institucional (principalmente trabajos en donde se revisan algunas iniciativas y programas para la evaluación de las

instituciones de educación superior, NA y N), y fueron ubicados en las posturas *más institucionales* e *intermedias* en el análisis documental. La *alternancia* se dio principalmente hacia cargos de asociaciones nacionales y como asesores de dependencias gubernamentales (OA). Un aspecto relevante estriba en que estos sujetos afirman hacer investigación que se relaciona con los actores educativos, con los temas de la agenda y con los tomadores de decisiones.

Sin embargo, parece que tales resultados de la *relación* han sido poco fructíferos si se valoran las modificaciones y ajustes de las iniciativas ante los señalamientos de la investigación. Aun así, hay investigadores que valoran como positiva su participación en esas instancias, observándola incluso como una buena oportunidad para interactuar con los órganos de decisión e incluso para incidir y reorientar las políticas. En ese sentido, sería útil encauzar una línea de investigación que profundizara en las modificaciones impulsadas por estos académicos.

Desafortunadamente, en esta investigación hay poca información para abundar en casos como los señalados, o bien, en los casos donde la participación en las instancias gubernamentales matizó posicionamientos críticos hacia las iniciativas en investigadores que *alternaron* o *expandieron* sus roles, o en donde su participación en la toma de decisiones provocó el recelo de sus colegas; por esas razones es recomendable estudiar a profundidad este tipo de intermediaciones entre investigación y política.

Por tanto, en la agenda de investigación sobre el tema se podrían profundizar las experiencias de algunos de los investigadores que participaron en la formulación de algunas de las iniciativas en materia educativa; de esta manera se construirían argumentos para explicar efectos de la *expansión de roles* como el desgano hacia la vida política, la modificación de intereses académicos y hasta la cooptación.

Aunque la *alternancia de roles* se pueda valorar como un efecto magro de la *relación* entre investigación y política, la participación de expertos en la toma de decisiones parece preferible a la inoperancia que se ha mostrado en actores que van aprendiendo sobre la materia cuando ya están en los cargos públicos. Además, la *alternancia* genera un fenómeno, el cual también es preciso investigar,

y que se refiere a la construcción de redes y formación de equipos de especialistas dentro de las instancias gubernamentales, como de hecho ocurrió con algunos grupos de especialistas en México.

Tocante a la *modificación del discurso, de prácticas e iniciativas*, el trabajo encontró evidencias de este tipo de repercusiones o efectos de la *relación* entre investigación y política. Aunque tales aspectos se abordaron de modo general en las entrevistas, aquí pueden referirse algunos casos. Por ejemplo, los trabajos sobre los temas de evaluación de estudiantes y de programas (F y ON, respectivamente), cuyos autores manifiestan su preocupación por incidir en los problemas estudiados; en el análisis documental, sus publicaciones se situaron en las posturas *intermedia-más institucional*, *menos institucional-intermedia* y *menos institucional*. Esto quiere decir que los expertos que critican iniciativas y programas no necesariamente son desestimados por los funcionarios, como se observó en los resultados.

Por esas razones habría que investigar de modo particular los ajustes y modificaciones de las políticas, a fin de valorar el rol del conocimiento científico y de algunos investigadores. De esta manera se tendrían más elementos para describir de forma más precisa el impacto o la repercusión de la investigación educativa sobre los temas de la evaluación.

En ese sentido, se podría profundizar en aspectos como las racionalidades de los investigadores, así se estaría abundando sobre uno de los factores más relevantes en la utilización del conocimiento. La agenda de investigación sobre el fenómeno podría incluir además el estudio de las estrategias de acceso, selección y utilización del conocimiento de algunos grupos de usuarios, como se ha hecho en otros países.

De igual modo, se podrían estudiar las instancias que comisionan o encargan trabajos de investigación, las características de los trabajos solicitados y se le podría dar seguimiento a los resultados de esos proyectos para evaluar el grado de utilización y los factores que favorecen u obstruyen el uso del conocimiento. Entre esos factores también se puede profundizar en los aspectos del contexto que permiten u obstaculizan la *interacción* entre investigación y política.

En suma, si se toman en cuenta los documentos generados sobre el tema de la evaluación, se valoran los señalamientos de la investigación sobre las iniciativas y se asumen los argumentos de los entrevistados, puede aseverarse que en el tema de la evaluación educativa el *uso* del conocimiento ha sido escaso, pero no por eso desdeñable, y ha observado diferentes modalidades. Entre éstas se encuentran los matices que la crítica académica ha provocado en el discurso oficial, la inserción de nuevos argumentos en el debate, la reformulación de algunos programas, la generación de productos *utilizables* (principalmente exámenes) y la participación de algunos investigadores en la toma de decisiones.

Ante esta situación, además de las pautas de investigación que se han sugerido, sería recomendable analizar si existe el desfase, tanto en investigadores como en tomadores de decisiones, respecto a lo que piensan y lo que hacen para vincular conocimiento y política; por ejemplo, se tienen los supuestos de que los investigadores consideran que su trabajo es pertinente para la práctica, pero poco hacen para hacerlo *disponible* para los grupos de usuarios; por su parte, los tomadores de decisiones *reconocen* que la investigación sobre los temas de la agenda es muy relevante, pero al momento de formular, implementar y evaluar las iniciativas a menudo son *indiferentes* al conocimiento científico.

Ya en el plano de las recomendaciones, otra de las estrategias para *vincular* investigación y política, de acuerdo con los hallazgos de algunos estudios, estriba en construir y consolidar mecanismos indirectos a través de redes de investigadores, tomadores de decisiones y organismos sociales, a fin de generar una suerte de acuerdos y de *actividad colectiva* sobre los problemas educativos, y a la vez ejercer presión sobre las instancias gubernamentales.

En cuanto a mecanismos institucionales formales, pueden implementarse medidas que inhiban la sobredimensión que tiene la publicación especializada como criterio de *evaluación de la productividad* de la investigación en ciencias sociales. Este tipo de condiciones institucionales no favorecen la relación entre investigación y política, y mucho menos la utilización del conocimiento.

Por último, siempre está presente la cuestión respecto a qué es lo que aporta un trabajo como éste al estudio del fenómeno de

la *relación* entre investigación y política (o la utilización del conocimiento en la toma de decisiones): en primer lugar, en el país representa uno de los estudios pioneros, en vista de que existen pocos reportes documentados (tres, según Maggi, 2003), además de que en el plano internacional los trabajos sobre temas educativos son los menos; en segundo lugar, ofrece un panorama del debate sobre el tema de la evaluación, que contiene argumentos y posturas, del que se podrían construir *mecanismos prácticos* para la *utilización* del conocimiento; y, en tercer lugar, sistematiza algunas experiencias de los especialistas que han estrechado vínculos entre investigación y política, a la vez que arroja algo de luz sobre estos temas de la *relación* entre científicos y políticos.

Al final, como en toda investigación, quizá la aportación más relevante del trabajo sea haber precisado algunas conjeturas sobre la *relación* entre investigación y política, y de esa forma promover más investigación acerca del fenómeno.

Apéndice

El conocimiento generado sobre el tema de la evaluación

Introducción

La estrategia metodológica del presente trabajo comenzó con el análisis de cinco publicaciones nacionales: *Revista de la Educación Superior* (RESU), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), Revista *Universidad Futura* (RUF), Revista *Perfiles Educativos* (RPE) y *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE); es importante señalar que los datos de las revistas *Universidad Futura* y *Perfiles Educativos* no se refieren a la totalidad de artículos de esas publicaciones, de la primera sólo se analizaron los números del 1 al 18, mientras que de la segunda se revisaron los ejemplares publicados hasta 2002.

El principal criterio para la selección de estas publicaciones radica en que estas revistas representarían el medio idóneo para el debate académico. El análisis de estas revistas permitió establecer un panorama general del conocimiento producido sobre el tema de la evaluación educativa. Los criterios para la revisión se fueron particularizando a medida que el trabajo documental avanzaba.

Al principio se clasificaron los documentos por tópicos abordados (estudiantes, académicos, programas), por tipo de documentos (ensayos, reportes de investigación, documentos institucionales) y se hizo una caracterización de la filiación institucional de los autores. Esta sistematización permitió además la selección de los sujetos a entrevistar de acuerdo con el trabajo sostenido sobre los diferentes temas.

Después, cuando se hicieron los primeros borradores de este documento, se observó la posibilidad de ir incorporando algunas categorías mediante las que pudieran aprovecharse mejor los resultados de este análisis preliminar, más allá de la radiografía numérica del conocimiento producido.

En ese sentido, lo que a continuación se presenta expone un panorama de debate sobre la evaluación ya no sólo enfatizando el número de artículos, los temas y los tipos de documentos, sino también introduciendo algunas categorías como la asociación tema y tipo de documento y naturaleza del conocimiento producido.

Procedimiento general

De manera inicial se creó una base de datos de las cinco publicaciones, clasificada a modo de fichas bibliográficas; la sistematización inicial se realizó siguiendo los campos temáticos del COMIE, para después etiquetar cada registro con el tópico al que se refería el artículo: evaluación de estudiantes, de académicos, de programas, evaluación institucional, así como otros temas relacionados.

Después se incorporaron los criterios señalados arriba respecto a la asociación entre el tipo de documento y el tema abordado, así como la relación de la producción del conocimiento antes y después de las iniciativas. Estos criterios se incluyen de acuerdo con los siguientes planteamientos: la asociación directa entre tipo de conocimiento y uso potencial y la naturaleza interactiva de la relación entre la investigación y la política.

En el primer caso, la bibliografía sobre el tema de la relación entre investigación y política señala que la utilización del conocimiento está determinada por su naturaleza; en ese sentido, el conocimiento generado depende del tipo de investigación o el tipo de trabajo en que se haya producido; de modo general, el tipo de conocimiento se puede clasificar en *conceptual* e *instrumental*. El primero se deriva de los trabajos de índole ensayística, de la investigación básica, entre otros; mientras que el segundo frecuentemente se genera a partir de trabajos de investigación que pretenden resolver una problemática específica, de reportes técnicos, entre otros. Es importante señalar que los tipos de conocimiento

no son excluyentes, sino que más bien el tipo de trabajo del que se derivan enfatiza uno u otro. Sobra decir que la investigación sobre la temática apunta que la utilización es distinta de acuerdo con el tema del que se trate.

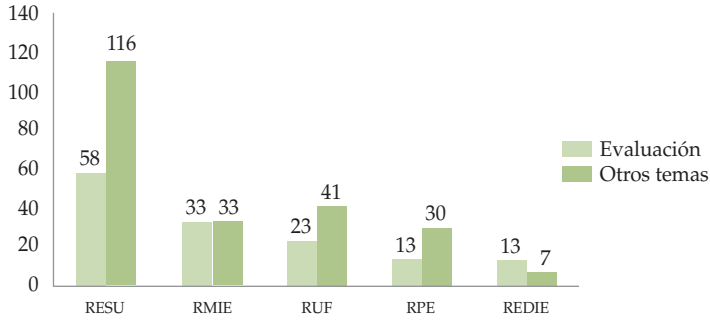
La naturaleza interactiva de la relación entre investigación y política permitiría establecer algunas conjeturas respecto a la dinámica entre los sectores involucrados en tal asociación, ya que en este trabajo se asume que esa relación no es lineal, por lo que la investigación puede incidir sutilmente en la política y viceversa.

Entre los criterios para la presentación del panorama del conocimiento sobre la evaluación también se incluyen el tipo de documento y la filiación institucional del autor o autores de cada documento. Por tanto, se presenta una radiografía numérica del análisis (cuántos artículos, qué temas, qué tipos de documentos, qué autores e instituciones), para después incluir en la discusión las categorías señaladas sobre el tipo de conocimiento y de documentos.

Radiografía numérica

En la sistematización de las cinco revistas se encontraron 367 documentos sobre la evaluación educativa. A partir de esa cantidad, y tomando en cuenta que no se contemplaron otro tipo de publicaciones como libros, ponencias y otro clase de documentos, puede inferirse que en México existe una *base* importante de conocimiento sobre el tema, lo que representa uno de los rasgos que preceden la repercusión o impacto de la investigación en el debate público y en la configuración de la agenda correspondiente, así como su *utilización* en procesos y prácticas sociales.

La distribución más extensa de este panorama observa que de los 367 textos, 140 han abordado el tópico de la evaluación de manera precisa. El número y la distribución de documentos relacionados directa o indirectamente con la evaluación educativa se exponen en el siguiente cuadro, que representaría la radiografía numérica de la *base de conocimiento* de las cinco revistas analizadas. Es preciso señalar que los documentos que aluden indirectamente a la evaluación se tipifican como *otros temas*, y consisten en la planeación, acreditación, políticas de la educación superior, entre otros tópicos.



No es extraño que la RESU sea la publicación con más documentos, ya que se trata de una de las revistas con mayor tradición; además, hay que tomar en cuenta la corta existencia de la RUF, la RMIE y la REDIE, y que de la RPE sólo se consideró una década. Excepto en los casos de la RMIE y la REDIE, los artículos sobre *otros temas* superan los textos acerca de la evaluación en cada una de las publicaciones, incluso en una proporción de dos a uno.

De alguna forma, esta distribución implicaría que la evaluación educativa se ha abordado indirecta o tangencialmente, y que paulatinamente fue convirtiéndose en uno de los principales tópicos de interés académico y político, como consta en los diferentes documentos estratégicos de los años recientes.

En ese sentido, el número de artículos sobre evaluación educativa publicados en las revistas es notable, no sólo por las características del contexto nacional, sino principalmente porque no se trata de toda la producción en investigación educativa en la materia, como se mencionó antes, y porque esta actividad científica apenas ha ido consolidándose en el entorno nacional.

Disponibilidad del conocimiento: tipo de documentos y temas abordados

A continuación se presenta una caracterización más precisa de la distribución por tipo de documentos y temas abordados en los artículos de cada una de las cinco publicaciones. El primer rubro comprende ensayos, reportes de investigación, experiencias ins-

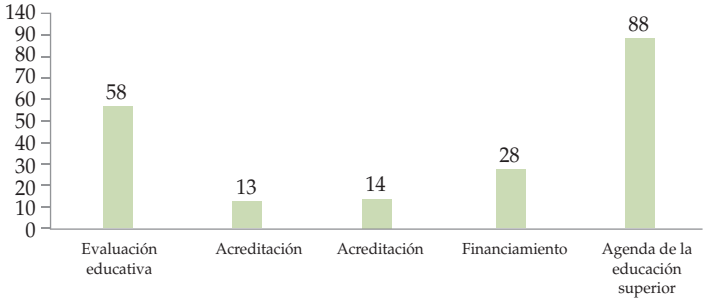
titucionales, reseñas, entre otros; y, el segundo rubro, consiste en evaluación de estudiantes, evaluación de académicos, evaluación de programas y evaluación institucional.

RESU

La RESU es una publicación editada por la ANUIES desde 1972 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior); su principal objetivo radica en la difusión del conocimiento de la educación superior nacional y latinoamericana; se edita trimestralmente y comprende apartados de investigación, ensayos, reseñas (estados del conocimiento), entre otros. Además de la versión impresa, desde hace unos años a la RESU se puede acceder electrónicamente en el sitio de la ANUIES.

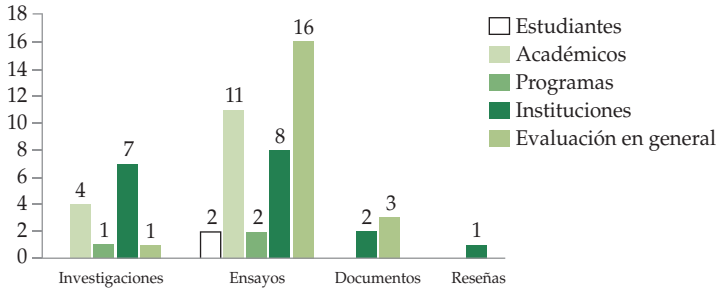
Los 174 documentos identificados en esa publicación se distribuyen de la siguiente forma: 58 textos que abordan el tema de la evaluación educativa de modo preciso y 116 documentos que aluden a tópicos relacionados, acreditación (13), planeación (14), financiamiento (28) y asuntos relativos a la agenda de la educación superior (88); tal distribución se muestra en el siguiente gráfico:

Distribución general de la RESU



La cantidad de documentos sobre la evaluación identificados en la RESU es notable, ya que acreditación, planeación y financiamiento son temáticas directamente relacionados con ésta; además de que en el otro rubro, agenda de la educación superior, la evaluación también ha sido uno de los asuntos centrales.

A su vez, de acuerdo con la tipología de documentos, los textos sobre evaluación educativa se distribuyen de la siguiente manera: 13 reportes de investigación, 39 ensayos, cinco documentos institucionales y una reseña. En lo que corresponde a los tópicos abordados, la distribución es irregular como se puede apreciar en el gráfico que se presenta a continuación.



Con base en la gráfica, se observa que sólo los ensayos cubren la totalidad de temáticas que integran la evaluación educativa; además, exceptuando la evaluación de estudiantes, ocurre lo mismo con los reportes de investigación; por su parte, documentos institucionales y reseñas abordan sólo dos y uno de esos temas, respectivamente.

La preeminencia de ensayos respecto a otro tipo de documentos implica que el conocimiento generado sea principalmente de naturaleza *conceptual o teórica*. Los temas sobre los que más se publica, después de la evaluación en general, son los de la evaluación institucional y de académicos. Otro aspecto que llama la atención es que hay una equivalencia entre los temas de evaluación de académicos e instituciones si se consideran conjuntamente reportes de investigación y ensayos, 15 documentos en cada caso. Asimismo, también hay que destacar la escasez de trabajos sobre evaluación de programas y la falta de artículos sobre evaluación de estudiantes.

Por tanto, en la RESU habría mayor conocimiento *disponible* sobre los tópicos de evaluación de instituciones y de académicos, y sería de naturaleza *conceptual* o *teórica* de acuerdo con la tipología

de documentos, en donde hay preeminencia de ensayos y reportes de investigación.

RMIE

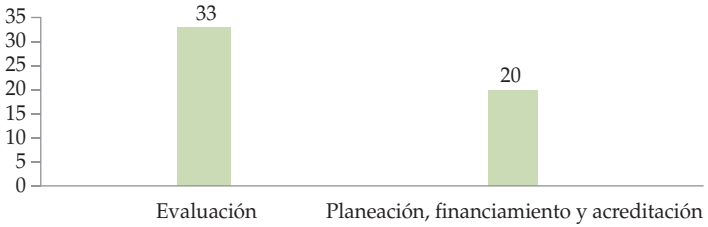
La RMIE es una publicación editada por el COMIE desde 1996, cuyo propósito es difundir el conocimiento sobre los principales problemas educativos nacionales y de América Latina. Esta revista apareció semestralmente hasta el año 2000, cada tres meses hasta el 2003, y desde entonces se edita cuatrimestralmente; además desde hace algunos años, el contenido de la revista se encuentra disponible en el sitio de internet del COMIE.

La RMIE comprende apartados para reportes de investigación, ensayos, reseñas, entre otros. Aunque en cada número se da espacio a los diferentes tópicos que conforman el campo educativo, la revista tiene una orientación temática que funciona por convocatoria.

Los resultados del análisis documental de la RMIE se clasifican en dos rubros: evaluación educativa y temas asociados; con base en éstos, el conocimiento *acumulado* en esta publicación comprende 53 textos directa o indirectamente relacionados con la temática de interés de este trabajo.

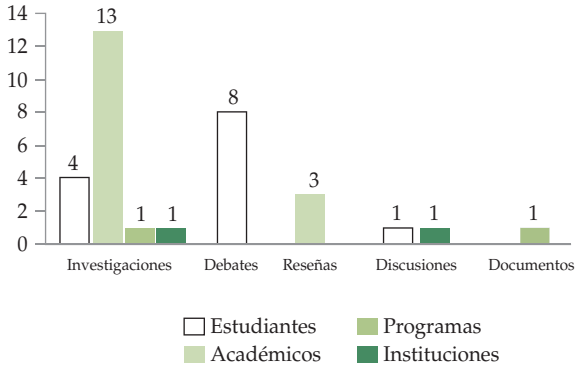
Estas 53 referencias están distribuidas así, evaluación educativa, 33 documentos, temas relacionados, 20 textos (planeación, financiamiento, acreditación). Es importante mencionar que de los 26 números revisados de la RMIE, 17 se han referido a tópicos específicos, aunque sin abandonar la posibilidad de publicación de otros temas; en esta edición sólo hay un número especializado en evaluación educativa, el número 23.

Distribución general de la RMIE



Como puede apreciarse, en esta publicación la cantidad de documentos sobre la evaluación es ligeramente mayor que los tópicos relacionados. Con base en el tipo de documento y el tema tratado, los 33 textos se distribuyen de la siguiente manera: 19 reportes de investigación sobre evaluación de estudiantes, académicos y programas, de las cuales 12 fueron convocadas; 8 debates y 2 discusiones sobre evaluación de estudiantes y otros temas, que pueden tipificarse como ensayos; 3 reseñas acerca de la evaluación de académicos, de las que una fue convocada; y, un documento institucional que trata la evaluación de programas.

Como en el caso de la RESU, en la RMIE se localizan documentos que abordan los distintos tópicos comprendidos en la evaluación, y que además han configurado las políticas en la materia, aunque su distribución es irregular.



Se puede apreciar que la mayor parte de referencias son reportes de investigación. Respecto a la distribución por temas abordados, el mayor número de artículos se ubica en el rubro de evaluación de académicos (16, de las que hay 13 investigaciones –9 convocadas–, 3 reseñas bibliográficas y una discusión).

A diferencia de lo que ocurre con la RESU, el tema de la evaluación de estudiantes comprende un número importante de documentos (12), entre reportes de investigación y ensayos (debates); aunque es importante mencionar que los últimos son en su ma-

yoría textos sobre los resultados de pruebas internacionales de evaluación de estudiantes, principalmente de educación básica.

Acerca de la evaluación de programas sólo hay un reporte de investigación y un documento institucional; lo mismo ocurre con las referencias sobre otros temas (2), uno alude un recuento ágil del estado de la cuestión sobre la evaluación educativa y otro trata el tema de la metaevaluación.

En síntesis, en la RMIE hay un predominio de los tópicos de evaluación de académicos y de estudiantes, la referencia a la evaluación de programas es escasa y, a la vez, por tipo de documento, la mayor parte de los artículos son reportes de investigación y ensayos (discusiones y debates).

La RMIE ha compartido con la RESU el interés por el tópico de la evaluación de académicos, así como la escasa atención a la temática de la evaluación de programas; aunque a diferencia de la publicación de la ANUIES, en la distribución temática de la revista del COMIE no hay trabajos sobre evaluación institucional.

Un aspecto sobresaliente es que en lo relacionado con la tipología de documentos, en la RMIE hay más investigaciones que cualquier otro tipo de textos; esta situación implica que en esos reportes hay referencia a situaciones empíricas. Desde luego, esto no quiere decir que el conocimiento sea más *utilizable* que en el caso de los ensayos, aunque el predominio de conocimiento sobre contextos precisos suele ser más atractivo para grupos de usuarios potenciales que buscan experiencias afines que les sean útiles como marco de referencia para determinadas prácticas.

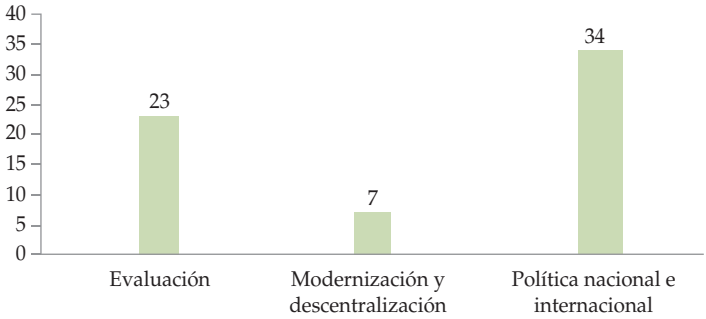
De alguna forma, valorando el conocimiento publicado tanto en la RESU como en la RMIE, el panorama temático sobre la evaluación se ve más o menos compensado, ya que si en la primera hay más trabajos sobre evaluación institucional y de académicos, en la segunda hay más artículos acerca de la evaluación de estudiantes; esto ocurre también con el tipo de documentos, ya que mientras en la RESU había más ensayos, en la RMIE los reportes de investigación son mayoría. Aun así, el panorama es irregular en lo que se refiere al tópico de la evaluación de programas, ya que sigue siendo el tema que menos se publica y, por tanto, representa el tópico sobre el que hay menos conocimiento *disponible*.

RUF

La RUF fue editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, (UAM-A), surgió en 1990 y se publicaba irregularmente. El propósito primordial de esta publicación era constituirse como foro para el debate académico de la educación superior.

Los resultados del análisis de la RUF pueden clasificarse en dos rubros: uno sobre evaluación educativa, que a su vez se subdivide en evaluación de académicos, programas e instituciones; y, el otro, acerca de la agenda de la educación superior, que comprende diversos temas.

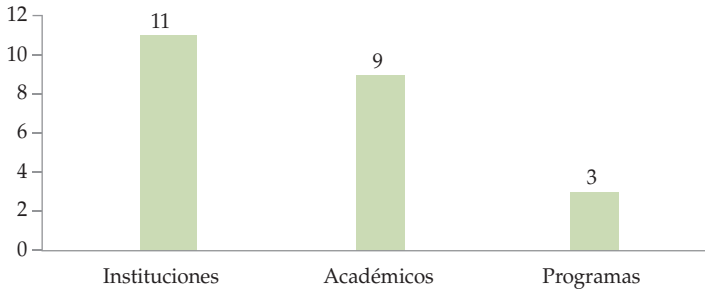
Distribución general de la RUF



Vemos en la gráfica que de los 64 artículos identificados en la RUF, 23 abordan el tema de la evaluación de manera directa, mientras que el resto tratan temas relacionados como la modernización y descentralización de la educación superior, así como políticas nacionales e internacionales del nivel; de alguna manera, en esos temas la evaluación ha representado uno de los ejes principales.

Igual que en la RESU, en la RUF los documentos sobre los temas asociados a la evaluación superan en número a los artículos que tratan el tópico de manera precisa; no obstante, considerando la corta vida de esta publicación, la cantidad de documentos sobre la evaluación es considerable.

En ese sentido, los 23 textos en la materia comprenden 11 artículos sobre la evaluación institucional, 9 acerca de la evaluación de académicos y 3 documentos sobre la evaluación de programas; de acuerdo con su tipología, todos los textos localizados en la RUF son ensayos.



Como ocurrió en el caso de la RESU, en la RUF la mayor parte de los documentos abordan los temas de evaluación de instituciones y de académicos: 11 y 9, respectivamente. Asimismo, en esta publicación no hay referencias sobre el tema de la evaluación de estudiantes, aunque hay que considerar que este tópico se proyecta de forma colateral en algunos de los documentos sobre evaluación institucional.

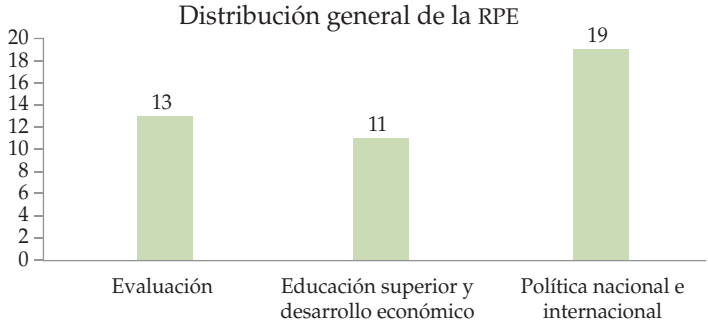
Al igual que en la RESU y la RMIE, en la RUF la evaluación de programas es un tema escasamente abordado. Como antes se apuntó, la totalidad de las referencias de esta publicación son ensayos, lo que implica que el tipo de conocimiento *disponible* es de naturaleza *conceptual o teórica*.

RPE

La RPE es una revista editada trimestralmente por el IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, antes CESU, Centro de Estudios sobre la Universidad) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), desde 1978. La finalidad de esta publicación es dar a conocer investigaciones en el campo de la educación.

Además de la versión impresa, se puede acceder a los contenidos de la RPE a través de sistemas información como RedALyC. La RPE comprende apartados de investigaciones, ensayos, reseñas, entre otros.

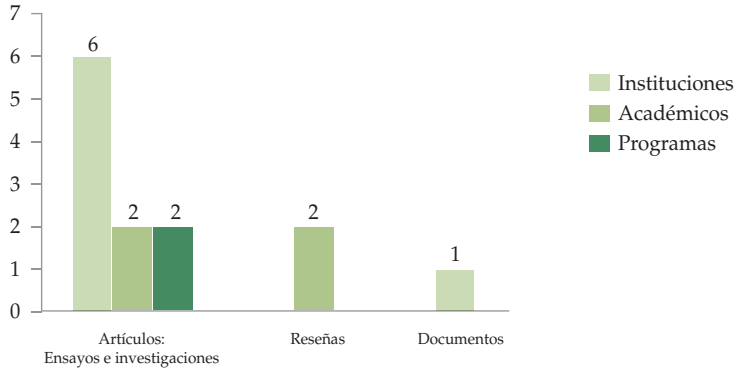
Esta edición clasifica sus reportes como artículos (investigaciones y ensayos), reseñas bibliográficas y documentos institucionales, entre otros apartados. En esta revista se localizaron 43 textos relacionados directa o indirectamente con la temática de la evaluación educativa y que están distribuidos del modo siguiente: 13 artículos que refieren de modo preciso el tema de la evaluación educativa; 11 sobre la relación entre la educación superior y el desarrollo económico; y, 19 documentos acerca de las políticas nacionales e internacionales de la educación superior.



A su vez, los 13 textos sobre el tema de la evaluación educativa están distribuidos así: 7 son referencias sobre evaluación institucional (6 artículos y un documento), 4 de evaluación de académicos (dos artículos y dos reseñas bibliográficas) y 2 de evaluación de programas (artículos).

Esta distribución puede apreciarse en el gráfico siguiente. Es importante apuntar que la organización que la revista da a los documentos, por lo menos en los números revisados en este trabajo, conjunta en un solo apartado tanto las investigaciones y los ensayos.

Esta publicación coincide con los resultados observados en la RESU y en la RUF en lo que respecta a la ausencia de referencias



sobre el tema de la evaluación de estudiantes. Asimismo, como en los casos de las anteriores publicaciones, la mayoría de los documentos de la RPE son ensayos y reportes de investigación; además, el tema de la evaluación institucional es uno de los tópicos sobre los que más se escribe, ya que representa casi la mitad de los textos identificados.

Asimismo, al igual que en las otras revistas, lo que menos se publica son reseñas bibliográficas, documentos institucionales y otro tipo de textos. También se puede apreciar que el tema de la evaluación de programas es de poco interés para la RPE, ya que únicamente hay dos referencias.

La distribución por temas y por tipo de documentos en esta publicación, de alguna manera corrobora lo que ya se había venido observando en las revistas anteriores, en el sentido de que el conocimiento *disponible* es de naturaleza *conceptual o teórica*, y que la distribución por temas abordados es irregular.

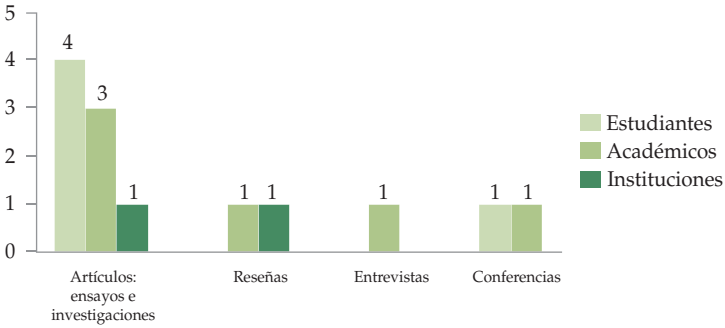
REDIE

La REDIE es una publicación electrónica editada desde 1999 por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), cuyo objetivo primordial es difundir la investigación educativa que se realiza regional, nacional e internacionalmente. Además de reportes de investigación, esta revista publica ensayos, entrevistas, reseñas, entre otros documentos.

La REDIE se incluyó en el análisis documental a raíz de la escasa aparición del tema de evaluación de estudiantes en las otras cuatro publicaciones; de manera general, en esta revista se localizaron 20 documentos, 13 sobre la evaluación educativa y 7 acerca de la reforma de la educación superior, como se muestra en el siguiente gráfico.

Distribución general de la REDIE

La distribución por tema y por tipo de documento de los 13 artículos localizados en la REDIE sobre el tema de *la evaluación educativa* puede apreciarse en la gráfica siguiente: 6 referencias aluden a la evaluación de académicos (2 trabajos de autores invitados, un artículo, una conferencia, una reseña y una entrevista), 5 se refieren a la evaluación de estudiantes (4 artículos y una conferencia) y 2 tratan sobre la evaluación institucional (un artículo y una reseña).



A diferencia de las otras publicaciones, exceptuando la RMIE, en la REDIE se encontraron artículos sobre la evaluación de estudiantes. De igual modo, en esta revista no existen textos sobre la evaluación de programas, que representa el tópico sobre el que menos se escribe en las cinco revistas analizadas.

Aunque son pocos los documentos identificados en la REDIE, el énfasis de esta publicación está en la evaluación de estudiantes y de académicos, mientras que en el rubro de evaluación de instituciones, que en otras publicaciones es el más investigado, sólo hay dos artículos.

Un aspecto que llama la atención es que en esta revista la distribución por tipo de documentos es diversa, especialmente en el tema de la evaluación de académicos; desde luego, esto obedece también a los criterios con que la revista organiza sus contenidos. Aun con la diversidad de tipos de documentos, una buena parte de los textos publicados en la REDIE son ensayos e investigaciones, por lo que el conocimiento generado en la revista es predominantemente de naturaleza *conceptual o teórica*.

A manera de conclusión

De acuerdo con lo analizado, y tomando en cuenta los tipos de documentos y los temas abordados, pueden plantearse algunas conjeturas respecto a la *disponibilidad* del conocimiento acerca de la evaluación educativa en las cinco revistas consideradas.

Por ejemplo, es evidente que el tópico sobre el que más se escribió fue el de la evaluación de académicos con 50 documentos, seguido por el de evaluación institucional con 38 artículos; por su parte, aunque hay una cantidad importante de textos acerca de la evaluación de estudiantes, 20 textos, puede decirse que este tópico ha recibido menor atención, ya que incluso es superado por el tema de la evaluación en general, con 22 documentos. En la evaluación de programas sólo hay 10 registros, tema del que menos se ha escrito en esas publicaciones.

Es importante destacar que la distribución temática de las referencias estaría directa e indirectamente relacionada con los tópicos que han constituido las políticas mexicanas en materia de

evaluación: evaluación de estudiantes, de académicos, de programas y evaluación institucional.

Aunque hay más información sobre algunos temas (académicos e instituciones), curiosamente son los que han recibido menos modificaciones en el plano de la formulación e implementación de iniciativas y programas. Las modificaciones han sido más significativas en tópicos sobre los que hay menos conocimiento *disponible*, como han sido la evaluación de programas (las modificaciones en el padrón de CONACYT, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y la evaluación de estudiantes (la instauración de exámenes de ingreso y egreso).

Esto de alguna forma constata la escasa utilización o repercusión del conocimiento derivado de la investigación social. De hecho, de todos los elementos implicados en esos procesos, el conocimiento *disponible* sólo es uno más de los factores involucrados, y muchas veces ni siquiera ocupa un lugar primario. Incluso, la bibliografía sobre el tema apunta que la calidad de la investigación poco tiene que ver en la repercusión del conocimiento en otros procesos sociales, y que a la hora de la toma de decisiones los elementos que pesan más son los contactos personales y las presiones políticas.

Desde luego, en esto tiene que ver el tipo de tema tratado, ya que hay tópicos más controvertidos que otros. Por ejemplo, en el entorno mexicano, en lo que concierne a iniciativas y programas precisos, mientras la evaluación de estudiantes ha ido abatiendo la opacidad en los procesos de selección e ingreso en la educación superior, los procedimientos para la evaluación de académicos han ido justo en la dirección opuesta; incluso recientemente se ha reconocido que algunos de los programas en la materia no obedecían a los propósitos declarados.

Por tanto, aunque haya mayor conocimiento *disponible* sobre algunos temas, esto no significa que haya o vaya a ser tomado en cuenta por algunos grupos de usuarios. Además, hay que tener presente que el conocimiento de las revistas es predominantemente de naturaleza *conceptual* o *teórica*, considerando el tipo de documentos de donde se desprende; esta tipología comprende ensayos e investigaciones, 82 y 40 textos, respectivamente.

Conforme lo observado, puede augurarse que una buena parte de los trabajos publicados obedecieron a inquietudes académicas como el desarrollo teórico y disciplinario, antes que en la atención a cuestiones derivadas de la pertinencia social de la evaluación. Aun así, la naturaleza de la investigación educativa muchas veces hace confluir intereses académicos con cuestiones prácticas, o relevantes para algunos grupos de potenciales usuarios. En ese sentido, aun de modo gradual y sutil, la investigación social habría transformado las concepciones que sobre los temas públicos tienen los diferentes sectores sociales; la *disponibilidad* de conocimiento ha reorientado el debate, ha incluido nuevos argumentos, ha sugerido alternativas, entre otras repercusiones.

De acuerdo con el trabajo realizado, en el caso mexicano este proceso fue y podría ser más factible en unos tópicos que en otros, ya que el número de artículos por tema de la evaluación es irregular.

En suma, considerando tanto la distribución por temas como el tipo de documentos, podemos ver que la distribución del primer rubro es irregular, mientras que en la segunda hay predominio de conocimiento *conceptual o teórico*. Con estos elementos fue posible valorar la *disponibilidad* del conocimiento publicado en las cinco revistas consideradas en el presente trabajo. Falta observar si esos documentos se han difundido a través de instancias más cercanas a los usuarios potenciales del conocimiento, como son los eventos académicos en donde el acceso es menos restringido que en las revistas especializadas: seminarios, foros, congresos, entre otros.

Anexos

1 Guía para el análisis documental

Objetivos

- Identificar autores (informantes), artículos y líneas de investigación sobre el tema.
- Seleccionar argumentos (hallazgos recurrentes, posición respecto a las iniciativas) para las entrevistas con los informantes, desde el conocimiento generado sobre las diferentes temáticas que constituyen las iniciativas de evaluación.

Aspectos numéricos

- Aparición de autores.
- Identificación de tradiciones: grupos y líneas de investigación.
- Número de artículos por temática y tipo de documento.

Aspectos no numéricos

- Tipos de conocimiento: conceptual/teórico; técnico; informativo.
- Tipos de documentos: ensayo; reportes de investigación; experiencias institucionales.
- Publicaciones relacionadas con los artículos seleccionados.

Aspectos de contenido de los artículos

- Ideas y propuestas centrales.
- Tipos de evaluación (institucional, estudiantes, académicos, programas).
- Nociones sobre el proceso de evaluación.

- Implicaciones de modelos y procesos expuestos.
- Tendencias respecto a las políticas de evaluación.
- Hallazgos o conclusiones reiteradas por tema.

2 Guía de entrevista

Objetivo

Conocer la relación entre investigación y política educativas, a partir de las racionalidades de investigadores expertos, investigadores/asesores, investigadores/funcionarios y funcionarios, en algunas de las temáticas que constituyen las políticas de evaluación.

Introducción

- Descripción de la investigación (estoy investigando la relación entre la IE (investigación educativa) y la PE (política educativa) en el caso de la evaluación de la ES; elegí iniciativas "nos remitimos a las temáticas de las políticas en que ha participado el entrevistado", publicaciones y, después de un análisis preeliminar, seleccioné informantes).
- Criterios de elección del informante (los criterios son: tradición de la investigación sobre el tema; participación en la relación IE-PE como asesor o funcionario).

Criterios para la selección de temas de investigación y medios de difusión

- ¿Cómo fue que se interesó por los temas de evaluación educativa?
- Temas/problemas de investigación (¿qué temas ha investigado y por qué los eligió?).
- Medios de difusión y publicación (¿cómo elige los medios en que difunde los resultados de su trabajo académico?).
- Tipos de investigación (¿qué tipo de investigación ha realizado sobre el tema? Se puede dar una pista sencilla: básica o aplicada).

Relación IE y PE

- ¿Cómo ha sido la relación entre la investigación educativa con los demás procesos sociales? (por ejemplo, con sus usuarios potenciales: actores del proceso de enseñanza aprendizaje, administradores, directivos, tomadores de decisiones, padres de familia, entre otros).
- ¿Cómo ha sido la relación entre investigación y política en el tema de la evaluación educativa?
- La IE ha intervenido en las PE sobre evaluación de la ES, ¿de qué manera?
- En qué forma las PE han intervenido en la IE sobre evaluación de la ES.
- ¿Cómo se ha involucrado usted personalmente en esa relación? (pistas: proyectos por encargo, asesoramiento científico, organización de eventos, promoción de investigación) (el énfasis en algunos aspectos depende del entrevistado).
- ¿De manera personal ha promovido vínculos entre investigación y política educativas? (proyectos por encargo, asesoramiento científico, organización de eventos, promoción de investigación).

Recurrencia de temas

En el análisis preeliminar que he venido haciendo sobre lo que se ha publicado en las revistas acerca de la evaluación de la ES, encuentro algunos temas recurrentes (la selección de temas varía de acuerdo con el trabajo de investigación del entrevistado; le leo al entrevistado los que tienen que ver con él).

- ¿De qué manera han sido recogidas en las PE esas conclusiones o hallazgos?

Posición respecto al debate de la evaluación educativa

- ¿Qué vertientes o posturas identifica en el debate sobre la evaluación educativa? (fomento, soslayo, contrapeso).
- Usted en cuál posición se ubica (posibles opciones: ajeno; procura influenciar en las iniciativas; propositivo/crítico; en contra de las iniciativas).
- Comentarios adicionales.

Guía para funcionarios y funcionarios/investigadores

Cuando se trata de este tipo de entrevistados, además de los temas de la guía anterior, se profundizan los siguientes aspectos:

La promoción de vínculos entre investigación y política educativas

- Tipo de investigación promovida.
- Consenso en la construcción de problemas.
- Financiamiento de proyectos.
- Posición respecto al debate de la evaluación educativa.
- Capacidad y estrategias de acceso al conocimiento: acceso, selección y utilización del conocimiento en la toma de decisiones.
- Recurrencia de temas (de acuerdo con el tema de la política con el que tenga relación el entrevistado en cuestión).

3 Artículos de la RESU

Posturas más institucionales

Alarcón, F. (1998). "El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)", XXVII (4), 108 (Más institucional) (1MI).

Américo, S. (1983). "Una evaluación de la tarea docente a partir de las percepciones estudiantiles", XII (1), 45 (Más institucional-Intermedia) (2MI).

Castro, Á. (1998). "La experiencia de la evaluación en subsistema de educación tecnológica. Propuestas para su mejora y consolidación", XXVII (4), 108 (Más institucional) (3MI).

Gago, A. (1998). "Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación", XXVII (3), 107 (Más institucional-Intermedia) (4MI).

Hirsch, E. (1982). "Maeva: una experiencia de evaluación institucional en la Facultad de Ingeniería de la UNAM", XI (4), 42 (Más institucional-Intermedia) (5MI).

Jackson, D. y Salazar, J. (1982). "Evaluación académica: un enfoque estructural", XI (3), 43 (Más institucional-Intermedia) (6MI).

Joffre, O. (1991). "Reglamento de evaluación del IPN", XX (3), 79 (Más institucional) (7MI).
Ríos, C. (2001). "Procesos de acreditación y evaluación en los Estados Unidos y México. Un estudio comparativo", XXX (3), 119 (Más institucional-Intermedia) (8MI).
Torres, M. (2000). "La evaluación integral en las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez", XXIX (2), 114 (Más institucional) (9MI).

Posturas intermedias

Arredondo, V. (1991). "¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (10IMI).
Boisvert, M. (1991). "La evaluación institucional de la Universidad de McGill", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (11IMI).
Boisvert, M. (1991). "La evaluación institucional en el contexto de Québec", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (12IMI).
Carrión, C. (1991). "La evaluación de la educación superior en España", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (13IMI).
Carrión. C. y Fernández, A. (1989). "Experiencias en la autoevaluación institucional en México", XVIII (1), 69 (Intermedia-Más institucional) (14IMI).
Hanel, J. *et al.* (1991). "Elementos analíticos de la evaluación de las universidades públicas", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (15IMI).
Llarena, R. (1994). "La evaluación de la educación superior en México", XXIII (1), 89 (Intermedia-Más institucional) (16IMI).
Martínez, F. (1991). "Sugerencias para la evaluación de las instituciones de educación superior", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (17IMI).
Mejía, J. (1994). "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?", XXIII (1), 89 (Intermedia-Más institucional) (18IMI).
Mendoza, J. (1993). "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", XXII (4), 88 (Intermedia-Más institucional) (19IMI).

Mendoza, J. y Taborga, H. (1989). "Elementos de evaluación del PROIDES y algunas líneas generales de estrategia para la educación superior", XVIII (1), 69 (Intermedia-Más institucional) (20IMI).

Muñoz, C. (1991). "Hacia la evaluación integral de la educación superior", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (21IMI).

Ortega, S. *et al.* (1993). "Una experiencia de evaluación institucional: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco", XXII (3), 87 (Intermedia-Más institucional) (22IMI).

Pallán, C. (1994). "Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años", XXIII (3), 91 (Intermedia-Más institucional) (23IMI).

Rodríguez, L. (1991). "La evaluación institucional del nivel terciario: contexto dominicano", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (24IMI).

Simoneau, R. (1991). "La evaluación institucional de la Universidad de Quebec en Montreal", XX (3), 79 (Intermedia-Más institucional) (25IMI).

Astin, A. (1991). "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?", XX (2), 78 (Intermedia-Menos institucional) (26IMEI).

Barajas, J. y Malo, S. (1982). "Criterios de calidad y evaluación del posgrado; experiencia de un grupo de trabajo", XI (4), 42 (Intermedia-Menos institucional) (27IMEI).

Martínez, F. (2001). "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", XXX (4), 120 (Intermedia-Menos institucional) (28IMEI).

Romay, M. (1994). "Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior", XXIII (3), 91 (Intermedia-Menos institucional) (29IMEI).

Santoyo, R. (1988). "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico", XVII (2), 66 (Intermedia-Menos institucional) (30IMEI).

Simoneau, R. (1991). "La evaluación institucional: conceptos teóricos", XX (3), 79. (Intermedia-Menos institucional) (31IMEI).

Posturas menos institucionales

Araujo, S. (2003). "Efectos sistémicos de la evaluación de la investigación basada en incentivos: el caso argentino", XXXII (2), 126 (Menos institucional-Intermedia) (32MEII).

Arbesú, M, y J. Loredo (2004). "Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia", XXXIII (3), 127 (Menos institucional-Intermedia) (33MEII).

Blaesig, H. (1991). "Experiencias con un tabulador para evaluar y premiar la labor en educación superior", XX (2), 78 (Menos institucional-Intermedia) (34MEII).

Canales, A. (2004). "¿Cuál política para la docencia?", XXXIII (3), 127 (Menos institucional-Intermedia) (35MEII).

Carrión, C. (1987). "Una propuesta metodológica para la evaluación de instituciones de educación superior", XVI (3), 63 (Menos institucional-Intermedia) (36MEII).

CNE (1991). "Comité Nacional de Evaluación (Francia): metodología de criterios e indicadores para la evaluación de un establecimiento de enseñanza superior", XX (3), 79 (Menos institucional-Intermedia) (37MEII).

Cordero, G. y E. Backhoff (2002). "Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulo", XXXI (3), 123 (Menos institucional-Intermedia) (38MEII).

Díaz Barriga, F. y M. Rigo (2004). "Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior", XXXIII (3), 127 (Menos institucional-Intermedia) (39MEII).

García, J. (2004). "Los pros y contras del empleo de los cuestionamientos para evaluar al docente", XXXIII (3), 127 (Menos institucional-Intermedia) (40MEII).

Grediaga, R. (1998). "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias", XXVII (4), 108 (Menos institucional-Intermedia) (41MEII).

Gutiérrez, A., traducción (1992). "El Comité Nacional de Evaluación de Francia", XXI (3), 83 (Menos institucional-Intermedia) (42MEII).

Hanel, J. y H. Taborga (1992). "Elementos para la evaluación del sistema de educación superior en México", XXI (2), 82 (Menos institucional-Intermedia) (43MEII).

Landa, J. (1991). "¿Qué evaluar en el sistema de educación superior?", XX (3), 79 (Menos institucional-Intermedia) (44MEII).

Luna, E. y M. Valle (2004). "Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional", XXXIII (3), 127 (Menos institucional-Intermedia) (45MEII).

Navarro, M. (1991). "Modernidad y postmodernidad en la educación superior: los límites de la evaluación", XX (3), 79 (Menos institucional-Intermedia) (46MEII).

Rodríguez, R. (2003). "La evaluación institucional de las universidades españolas", XXXII (1), 125 (Menos institucional-Intermedia) (47MEII).

Rugarcía, A. (1994). "La evaluación de la función docente", XXIII (3), 91 (Menos institucional-Intermedia) (48MEII).

Taborga, H. y M. Casillas (1994). "Avances y dificultades del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior públicas en 1991", XXIII (1), 89 (Menos institucional-Intermedia) (49MEII).

Díaz Barriga, A. (1993). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", XXII (4), 88 (Menos institucional) (50ME).

Rueda, M. y L. Elizalde (2004). "La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas", XXXIII (3), 127 (Menos institucional) (51ME).

Wiese, C. (2005). "La evaluación como política, discurso y práctica en la educación superior boliviana, XXXV (1), 133 (Menos institucional) (52MEI).

Bibliografía

Abraham, M. y A. Rojas (1997). "La investigación educativa en Iberoamérica". *Revista de Educación*, número 312, pp. 21-42.

Adams, D., G. Hwa y L. Lin (2001). "Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao People's Democratic Republic". *Comparative Education Review*, volumen 45, número 2, pp. 220-241.

Aguilar, L., ed. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.

Alcántara, A. (2000). "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales". Ponencia presentada en el Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Disponible en: www.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm

ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1972-2005). *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES.

— (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

Arnove, S. F., A. Torres y K. Morse (1996). "A political sociology of education and development in Latin America: the conditioned state, neoliberlaism, and educational policy". *International Journal of Comparative Sociology*, volumen 37, pp. 140-157.

Aziz, A., A. Canales, M. de Ibarrola, P. Latapí, F. Martínez, J. Mendoza, H. Muñoz, C. Muñoz, R. Rodríguez y L. Villa (2004). "La investigación educativa en el sexenio, 1994-2000". *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Comunicado 37. Recuperado

el 14 de noviembre de 2005. Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/comun37.html

Babb, S. (2003). *Proyecto México*. México: FCE.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press. Traducción: María Lorena Hernández Yáñez, 2003.

Biao, X. y T. Shen (2005). "Does migration matter in China? A review of its relationship to policy since the 1980s". *International Journal on Multicultural Societies* (IJMS), volumen 7, número 1, pp. 11-32.

Birnbaum, R. (2000). *The Journal of Higher Education*, volumen 71, número 1, pp. 1-16.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI.

— (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva Visión.

— (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

— (2005). *Ideología, política y poder.* 4a. reimpresión. Argentina: Eudeba.

— y Wacqant, L. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Brunner, J. J. (1993). "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?" Recuperado el 14 de enero de 2005. Disponible en: mt.educarchile.cl/archives/Contribute%25InvSocial_1993.pdf

— (1997). "Educación superior, integración económica y globalización". *Perfiles Educativos*, volumen XIX, números 76-77.

Cabrero, E. (2000). "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límite de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes". *Gestión y Política Pública*, volumen IX, número 2.

Cacho, Manuel, Milagros Manteca, María Elena Mora, Leticia Santacruz y Fernando Rodríguez (2003). "La investigación educativa en Guanajuato, 1993-2001". E. Weiss, ed. *El campo de la investigación educativa*. México: COMIE, pp. 383-408.

Carden, F. (2004). "Issues in assessing the policy influence of research". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 135-151.

Carmena, Gregoria, Ángel Ariza y Ma. Eugenia Bujanda (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Castro, Á. (1998). "La experiencia de la evaluación en subsistema de educación tecnológica. Propuestas para su mejora y consolidación". *Revista de la Educación Superior*, volumen XXVII (4), número 108.

Colina, A. y R. Osorio (2003). "Los agentes de la investigación educativa en México". E. Weiss, coord. *El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001*. Vol. 1. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE, pp. 97-119.

— (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus.* México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). "La investigación educativa: usos y coordinación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen VIII, número 19, pp. 847-898.

Coombs, P., *coord.* (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: SEP/FCE.

Coraggio, J. L. (1998). "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina". *Perfiles Educativos*, volumen XX, números 79-80, pp. 43-57.

Daoshun, G. y Y. Tuan (2004). "Minimum income schemes for the unemployed: a case study from Dalian, China". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 47-56.

Dexter, L. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Díaz Barriga, A. (1993). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". *Revista de la Educación Superior*, volumen XXII (4), número 88.

Didriksson, A. y L. Yarzábal (1998). "El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: las propuestas de la UNESCO". A. Mungaray y G. Valenti, coords. *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES.

Estébanez, M. E. (2004). "Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones

científicas en el campo social". *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, volumen 13, número 1, pp. 7-37.

Fernández, T. y C. Midaglia (2003). *Quiénes y cómo usan los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria: los casos de México y Uruguay*. Montevideo-México: Centro de Investigaciones y Estudios Sociales del Uruguay (CIESU)/Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (COLMEX).

Fielding, N. (1993). "Qualitative interviewing". N. Gilbert, ed. *Researching social life*. Londres: Sage, pp. 135-153.

Figgis, J., A. Zubrick, A. Butorac y A. Alderson (2000). "Backtracking practice and policies to research". *The impact of educational research.* Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA), pp. 279-374.

Florence, E. y M. Martiniello (2005). "Social science research and public policies: the case of immigration in Belgium". *International Journal on Multicultural Societies*, volumen 7, número 1, pp. 50-67.

Flores, P. (2004). "Conocimiento y políticas educativas. Condiciones políticas y organizativas". *Perfiles Educativos*, volumen 26, números 105-106, pp. 73-101.

— y S. Ruiz (2002). "Globalización, gobierno y transferencia de políticas públicas. El caso de la educación superior en México". *Educational Policy Analysis Archives EPAA*, volumen 10, número 41 (11/11/2005). Disponible en: epaa.asu.edu/epaa/v10n41.html

Gewirtz, S. (2003). "Enlightening the research-policy relationship: issues and dilemmas for educational researchers". Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 de septiembre de 2003. Recuperado el 14 de noviembre de 2004. Disponible en: www.kcl.ac.uk/depsta/education/papers/SGecer.pdf

Giere, R. de (2002). "Discussion note: distributed cognition in epistemic cultures". *Philosophy of Science*, 69. Recuperado el 8 de noviembre de 2005. Disponible en: www.tc.umn.edu/~giere/DCEC.pdf

— R. Henke y J. Vijgen (2004). "*Knowledge utilization* in dutch social policy: the case of the Disability Insurance Act (WAO)". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 17-35.

Gil, M. (1991). "¿Cómo nos ven? El informe Coombs". *Universidad Futura*, volumen 3, números 8-9, pp. 41-50.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Londres: Continuum.

Ginsburg, M. y J. Gorostiaga (2001). "Relationships between theorists/researchers and policy makers/practitioners: rethinking the two-cultures thesis and the possibility of dialogue". *Comparative Education Review*, volumen 45, número 2, pp. 173-196.

— (2005). "Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo". *Revista Española de Educación Comparada*, número 11, pp. 285-314.

Ginsburg, M., D. Adams, T. Clayton, M. Mantilla, J. Sylvester y Y. Wang (2000). "The politics of linking educational research, policy and practice: the case of improving educational quality in Ghana, Guatemala and Mali". *International Journal of Comparative Sociology*, volumen 41, número 1, pp. 27-47.

Gornitzka, A. (2003). *Science, clients, and the state: a study of scientific knowledge production and use*. República Checa: UNITISK.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, M. L. (1996). *Actores y políticas para educación superior, 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.

— (1998). "Políticas estatales en materia de evaluación". *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior.* México: ANUIES, pp. 101-132.

— (2002). *El diseño gubernamental del programa Carrera docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara. Colección: Producción Académica de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Holbrook, A., J. Ainley, S. Bourke, J. Owen, P. McKenzie, S. Misson y T. Johnson (2000). "Mapping educational research and its impact on Australian schools". *The impact of educational research*. Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA), pp. 15-278.

ICRMESC Centre for Research and Ministry for Education, Science and Culture (2005). *An evaluation of educational research and development in Iceland. Iceland Centre for Research and Ministry for Education, Science and Culture*. Recuperado el 14 de noviembre de 2006. Disponible en: www.rannis.is/files/Summary_96099568.pdf

ISSJ *International Social Science Journal* (2004). "Editorial". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 7-15.

Iredale, R., T. Turpin y Ch. Hawksley (2004). "Migration research and migration policy making: a study of Australia, the Philippines and Thailand". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 115-134.

Kent, R. y R. Ramírez (1998). "La educación superior en el umbral del siglo XXI". P. Latapí, coord. *Un siglo de educación en México*. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 298-324

Klinger, S. (2001). *Are they talking yet?: online discourse as political action in an education policy forum*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia. Recuperado el 26 de agosto de 2004. Disponible en: www.pkp.ubc.ca/publications/index.html

Klobucký, R. y K. Strapcová (2004). "Knowledge utilization in public policy: the case of Roma population research in Slovakia". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 57-73.

Kogan, M. (2006). "Knowledge and politics in the use and formation of research". Paper given at Seminar, University of Bergen. 18-19 de mayo de 2006. Recuperado el 11 de enero de 2007. Disponible en: www.knowpol.uib.no/docs/papers/2006/kogan.pdf

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lankshear, C. y M. Knobel (2000). "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa". *Perfiles Educativos*, volumen XXII, número 87, pp. 6-27.

Latapí, P. (2001). "¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la memoria del sexenio 1994-2000". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 6, número 13, pp. 455-476.

— (2005). "La participación de la sociedad civil en la definición de políticas públicas de educación: el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación". *Perfiles Educativos*, volumen XXVI, número 107, pp. 7-39.

Levin, B. (2004). "Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*", volumen 12, número 56. Recuperado el 13 de noviembre de 2004. Disponible en: epaa.asu.edu/epaa/v12n56/.

Maggi, R. (2003). "Usos e impactos de la Investigación educativa". E. Weiss. *El campo de la investigación educativa.* México: COMIE, pp. 193-236.

Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: FCE.

Maldonado, A. (2005). "Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México". *Revista de la Educación Superior*, volumen XXXIV (2), número 134.

Maya, O. (1999). "El uso de la investigación en la toma de decisiones". *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Mbock, C. G., Ch. M. L. Ngo-Mpeck, D. Kom y J. Zambo (2004). "Policy utilization of research results in Cameroon". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 37-45.

McMeniman, M., J. Cumming, J. Wilson, J. Stevenson y C. Sim (2000). "Teacher knowledge in action". *The impact of educational research.* Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA), pp. 375-550.

Mendoza, J. (1998). "Evaluación, acreditación y certificación: instituciones y mecanismos de cooperación". A. Mungaray y G. Valenti, coords. *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES, pp. 315-340.

Merton, R. (1998). "Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn". C. Solís, comp. *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia.* Barcelona: Paidós, pp. 23-73.

— (2002). "Papel del intelectual en la burocracia política". *Teoría y estructura sociales.* 4a. ed. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 287-304.

Mills, W. (1961). *La imaginación sociológica.* México: FCE.

Miralao, V. (2004). "The impact of social research on education policy and reform in the Philippines". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 75-87.

Mohamed, C. (2005). "Les migrations, un fait the société majeur, mais un champ de recherché encore marginal au Maroc". *International Journal on Multicultural Societies*, volumen 7, número 1, pp. 68-81.

Molina, J. L., J. M. Muñoz y M. Domenech (2002). "Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de las coautorías". *Redes*. Revista hispana para el análisis de redes sociales, volumen 1, número 3. Recuperado el 15 de agosto de 2005. disponible en: http://revista-redes.rediris.es/Moncada, G., R. Hernández, M. Chávez, D. Orellana, M. Alas, y B. Hernández (2003). *Uso e impacto de la información empírica en la formulación y ejecución de políticas de educación básica en Honduras en el período 1990-2002*. Recuperado el 22 de noviembre de 2004. Disponible en: www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/70%7CLibros

Muñoz, C. (2004). "Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe: capacidad para generar conocimientos; modelos que explican su utilización en la toma de decisiones y análisis de algunas experiencias registradas en la región". *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA*. Recuperado el 14 de noviembre de 2004. Disponible en: www.uia.mx/investigacion/inide/publicaciones/pdf/FOLLETO-mtro-izq.pdf

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

OECD (1997). *Report on Regulatory Reform*. Vol. II: Thematic studies. París: OECD.

OCDE (2000). *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE.

— (2003). *New challenges for educational research*. París: OCDE.

— CERI Organisation for Economic Co-operation and Development-Centre for Educational Research Innovation (2004). *National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Mexico*. Recuperado el 28 de agosto de 2004. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/42/26/32496430.PDF

Osorio, Raúl (2007). "La investigación educativa en México vinculada con la práctica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 12, número, 33, pp. 763-781.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* 2a. ed. Mewbury Park: Sage Publications.

PEF Poder Ejecutivo Federal (1989). *Plan de Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México: PEF.

PEF Poder Ejecutivo Federal (1990). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: PEF.

— (1995). *Plan de Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: PEF.

PEF Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan de Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: PEF.

Penninx, R. (2005). "Bridges between research and policy? The case of post-war immigration and integration policies in the Netherlands". *International Journal on Multicultural Societies*, volumen 7, número 1, pp. 33-48.

Phelan, T. J., D. S. Anderson y P. Bourke (2000). "Educational research in Australia: a bibliometric analysis". *The impact of educational research.* Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA), pp. 573-670.

Polanyi, M. (1962). "The republic of science: its political and economic theory". *Minerva*, volumen 1, pp. 54-74.

Portes, A. (1996). "Las ciencias en conflicto: tipos y funciones de la transgresión interdisciplinaria". *Estudios Sociológicos*, volumen XIV, número 42, pp. 595-626.

PROIDES Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1986). *Documento del Secretario Conjunto de la*

CONPES aprovado en la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Manzanillo, Colima. México: ANUIES

Rama, C. (2005). "La política de educación superior en América Latina y el Caribe". *Revista de la Educación Superior*, volumen XXXIII, número 134. Recuperado el 12 de marzo de 2006. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/03.html#b

Ramírez, R. y E. Weiss (2004). "Los investigadores educativos en México: una aproximación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 9, número 21, pp. 501-514.

Reilly, D. (2001). "Educational research: leader or non-participant in educational decision making". *Education*, volumen 107, número 2, pp. 155-160.

Reimers, F. y N. McGinn (1997). *Informed dialogue: using research to shape policy around the world*. Westport: Praeger.

Rhodes, R. A. W. (1990). "Policy networks. A british perspective". *Journal of Theoretical Politics*, volumen 2, número 3, pp. 293-317.

Rivero, J. (1994). "Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente". *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Boletín especial, pp. 83-99.

Rueda, Mario (1997). "Investigación educativa y procesos de decisión". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 2, número 4.

Schaeffer, N. y S. Presser (2003). "The science of asking questions". *Annual Review of Sociology*, número 29, pp. 65-88.

Scholz, R. y O. Tielje (2002). *Embedded case study methods. Integrating quantitative and qualitative knowledge.* EUA: Sage Publications.

Schriewer, J. (2006). "Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales". C. Charle, J. Schriewer y P. Wagner, comp. *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales.* Barcelona-México: Pomares, pp. 359-408.

Selby, C. (2000). "The relationships between research and decision-making in education: an empirical investigation". *The impact of educational research.* Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA), pp. 515-572.

SEP Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Slavin, R. E. (2002). "Evidence-based education policies: transforming educational practice and research". *Educational Researcher*, volumen 31, número 7, pp. 15-21.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Swope, J. (2002). "Information broker. Un nuevo profesional y la toma de decisión en políticas públicas en educación". C. Torres. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Argentina: CLACSO. Recuperado el 14 de noviembre de 2004. Disponible en: www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/torres/torres.html

— (2004). "Closing the GAP. New ways of strengthening the link between educational research and decision making on educational policies". Recuperado el 17 de noviembre de 2004. Disponible en: orion.forumone.com/gdnet/files.fcgi/111_swope.PDF

Taylor, S. y R. Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.

Tiramonti, G. y I. Dussel *et al*. (2003). ¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos de América Latina?: un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Torgerson, D. (1992). "Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de políticas". L. Aguilar, ed. *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa, pp. 197-237.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Tydén, T. (1999). "Some aspects on research utilization whit focus on members of parliament in Sweden". *European Educational Researcher*, volumen 5, número 1.

Ubaidullaieva, R. (2004). "Sociological research and educational reform in Uzbekistan". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 89-100.

Uherek, Z. (2004). "Use of social research on migration policy in the Czech Republic". *International Social Science Journal*, volumen 56, número 179, pp. 101-113.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.

Villaseñor, G. (2001). "Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México". C. Ornelas, comp. *Investigación y política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana, pp. 309-336.

Wallerstein, I. (2004). *The uncertainties of knowledge.* Philadelphia: Temple University Press.

Warren, C., T. Barnes-Brus, H. Burgess y L. Wiebold-Lippisch (2003). "After the interview". *Qualitative Sociology*, volumen 26, número 1, pp. 93-110.

Weiss, C. (1977). *Using social research in public making*. Massachusetts: Lexington Books.

— (1979). "The many meanings of research utilization". *Public Administration Review*, volumen 39, número 5.

Weiss, C. y M. Bucavalas (1980). *Social science research and decision-Making*. Nueva York: Columbia University Press.

Weiss, E., coord. (2003). *El campo de la investigación educativa 1992-2002.* México: COMIE.

— (2005). "The claim for qualitative policy research: a Mexican case. OECD-U.S". *Meeting on Evidence-Based Policy Research*, 19-20 de abril de 2004, Washington, D. C.

Wiese, C. (2005). "La evaluación como política, discurso y práctica en la educación superior boliviana". *Revista de la Educación Superior*, volumen XXXV (1), número 133.

Willinsky, J. (2001). "The strategic educational research program and the public value of research". *Educational Researcher*, volumen 30, número 1, pp. 5-14.

— (2003). "Policymakers' online use of academic research". *Education Policy Analysis Archives* 11 (2). Recuperado el 24 de agosto de 2004. Disponible en: epaa.asu.edu/epaa/v11n2/

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods.* 2a ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.

La investigación y la política.
El caso de la evaluación de la educación superior en México
No. 2

Tiro: 1 ejemplar

Epígrafe. Diseño editorial: VSG / *Diagramación:* Juan Francisco Bojorquez
Corrección de textos: Amparo Ramírez Rivera