



**FACULTAD DE HUMANIDADES  
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**La Participación de los Actores de las Ciencias Sociales en la Formulación de la  
Reforma Educacional Chilena, en el Periodo 1990 - 2005**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología, y  
al Título Profesional de Socióloga

MARÍA GRACIELA LÓPEZ SHEERS

Profesora Guía:

Sonia Reyes Herrera

ENERO, 2010

## Agradecimientos

---

Agradezco profundamente a todas las personas que han hecho posible este trabajo, desde sus particulares contribuciones.

A Félix, por su asiduo compañerismo, amor y paciencia; y por sus valiosas observaciones, reflexiones, críticas y sus acertados aportes sociológicos.

A mi familia, por darme la oportunidad de llegar hasta esta instancia, y por las miles de discusiones que sin duda me invitaron a conocer la sociología.

A mi profesora guía Sonia Reyes, por la rectitud de su compromiso con mi trabajo y sus recomendaciones.

A mis amigas: Tamara, Karla, Victoria, Constanza y Cecilia, por sus distintos aportes en este largo proceso, y por la amistad profunda que compartimos.

Agradezco particularmente a la profesora María Angélica Cruz y al profesor Manuel Antonio Garretón, quienes me dieron la oportunidad de participar en el proyecto Fondecyt N° 1070966: *“Las Investigaciones Empíricas de las Ciencias Sociales Realizadas desde el Estado entre 1990-2005: Cambios y Continuidades en un Campo de Producción de las Ciencias Sociales, y de Articulación entre Políticas Públicas y Conocimiento Social”*, en que se enmarca la presente memoria.

Al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, por facilitarme información valiosísima para desarrollar este trabajo.

A los/as investigadores/as en educación que accedieron a participar de este proyecto, y que contribuyeron con sugerencias y comentarios a este estudio.

## Resumen

---

Sin duda la relación ciencias sociales-políticas públicas-educación, constituye hoy en día una compleja trama de acciones y conceptualizaciones desde donde inevitablemente se piensa y gestiona un proyecto de sociedad particular, fundado en el conocimiento. Y donde la relevancia del conocimiento experto que se produce como insumo para orientar políticas eficientes y eficaces, es tan sustantiva como la preocupación por hacer de la educación el motor de desarrollo económico y social del país.

Particularmente en Chile, desde comienzos de la década de los 90', se viene llevando a cabo un proyecto que busca re-estructurar el sistema educacional, de manera que éste se adapte comprometidamente a las nuevas expectativas que se tienen para el país. La Reforma Educacional cristaliza de este modo más de un siglo de política social, donde la educación ha asumido un rol protagónico en la configuración de la historia del Chile republicano.

En este estudio se abordó con gran énfasis el rol que juegan las relaciones establecidas entre los actores individuales e institucionales de las ciencias sociales que han sido claves en la producción de conocimiento experto para MINEDUC en torno a la Reforma Educacional, entre 1990 y 2005. Esto porque creemos que más que las características individuales de los/as investigadores/as, es la forma en que estructuran sus relaciones al interior del campo de investigación en educación, y las características de estos vínculos, las que determinan en mayor medida el tipo de conocimiento que se genera en el campo de investigación en educación.

En este sentido, las características que definen la red presente en el campo de investigación en educación, y las características del conocimiento producido para el Ministerio, fueron analizados a partir de las metodologías de redes sociales y cualitativa respectivamente. Y presentados con la finalidad de mostrar la relación que existe entre la forma en que se despliegan las relaciones al interior de este campo, y el discurso experto que se ha configurado en torno a la Reforma Educacional chilena, en el escenario de la modernización del Estado.

**Palabras clave:** Investigación en educación, el conocimiento en las políticas públicas, Reforma Educacional chilena.

## Tabla de contenido

<i>Agradecimientos</i>	2
<i>Resumen</i>	3
<i>Tabla de contenido</i>	4
<i>Siglas</i>	6
<i>Introducción</i>	8
<b>CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema de Investigación</b>	<b>10</b>
1.1 Antecedentes generales del problema de investigación .....	12
1.1.1 El lugar del conocimiento en las políticas públicas .....	12
1.1.2 El conocimiento como recurso de red.....	14
1.1.3 El conocimiento experto en la política pública: entre el equilibrio democrático y el ejercicio tecnocrático .....	16
1.2 Contexto del problema de investigación .....	18
1.2.1 Desarrollo histórico de la relación Estado – conocimiento en América Latina y Chile..	18
1.2.2 Escenario político institucional en que se despliega el problema de investigación.....	21
1.2.3 La Reforma Educacional Chilena y su relación con el conocimiento experto .....	23
1.3 Algunos datos relevantes en torno al problema de investigación .....	25
1.4 Problema de investigación .....	28
1.5 Objetivos del estudio.....	31
1.5.1 Objetivo general.....	31
1.5.2 Objetivos específicos: .....	31
1.6 Relevancias del estudio .....	32
1.7 Aspectos generales de la investigación .....	33
<b>CAPÍTULO 2: Marco Teórico</b>	<b>35</b>
2.1 Características de la producción de conocimiento científico y de su utilización en una política educativa .....	35
2.1.1 La sociología de la ciencia y el problema de la producción y la utilización social del conocimiento.....	35
2.1.2 Hacia una definición constructivista del conocimiento científico .....	39
2.1.3 Los/as productores/as de conocimiento en el campo de la ciencia.....	42
2.1.4 La elección paradigmática en las investigaciones sociales.....	44
2.1.5 Hacia una clasificación de paradigmas en las ciencias sociales .....	45
2.2 La aplicación del conocimiento en la política pública: el debate actual .....	48
2.2.1 Propuestas de modelos de aplicación del conocimiento en la política pública .....	48
2.3 Redes Sociales en la producción de conocimiento .....	53
2.3.1 Introducción al análisis de redes sociales .....	53
2.3.2 Desarrollo del Análisis de Redes Sociales.....	54
2.3.3 Conceptos centrales del enfoque.....	55
2.3.4 ¿Cómo fluye el conocimiento en red? .....	55
2.4 Políticas públicas, un espacio de reflexión social .....	58
2.4.1 El Estado en Acción.....	59
2.4.2 La reflexión acerca de lo social en las políticas públicas .....	61
2.4.3 Democracia y tecnocracia en la relación conocimiento - política pública .....	63
2.5 Fundamentos teóricos de la educación.....	65
2.5.1 De la escuela normativa a la teoría del capital humano.....	65
2.5.2 La escuela como reproductora de las relaciones de dominación .....	68
2.6 Definición de conceptos .....	69
2.6.1 Productores/as de conocimiento en las ciencias sociales.....	70
2.6.2 Estructura de relaciones en el campo de la investigación en educación.....	71
2.6.3 Referenciales sociales en las políticas públicas .....	71
2.6.4 Reforma Educacional chilena .....	72

<b>CAPÍTULO 3: Marco Metodológico de la Investigación</b>	<b>74</b>
3.1 Enfoque metodológico .....	74
3.2 Tipo de investigación .....	77
3.3 Diseño del estudio .....	77
3.4 Universo y Muestra .....	78
3.4.1 Universo.....	78
3.4.2 Muestra .....	82
3.5 Técnicas e instrumentos de producción de información .....	87
3.6 Técnicas de Análisis.....	89
3.7 Calidad de la investigación .....	93
3.8 Consideraciones éticas .....	94
<b>CAPÍTULO 4: Estructura de la Red de Investigadores en Educación</b>	<b>95</b>
4.1 La muestra real .....	96
4.2 Caracterización de la muestra .....	97
4.3 Relaciones de coautoría.....	101
4.4 Red de relaciones profesionales .....	106
4.5 Red de relaciones personales .....	111
4.6 La utilización del conocimiento en la política educacional .....	114
4.7 Red de productores/as de investigaciones en educación para MINEDUC .....	116
4.8 Los/as investigadores/as de las ciencias sociales en la producción de conocimiento para MINEDUC .....	119
4.9 Reconocimiento de las instituciones productoras de conocimiento para MINEDUC .....	123
4.10 Características Estructurales del Campo de Investigación en Educación .....	125
<b>CAPÍTULO 5: Educación y Reforma Educacional: Paradigmas y Referenciales en la Producción de Conocimiento de las Ciencias Sociales</b>	<b>130</b>
5.1 Descripción general de la estrategia de análisis .....	130
5.2 Caracterización de las investigaciones.....	131
5.2.1 Estudios de ejecución interna a MINEDUC .....	131
5.2.2 Estudios de ejecución externa a MINEDUC .....	132
5.3 Educación en Chile y Reforma Educacional.....	133
5.3.1 Reforma Educacional: cuestionamientos al pasado, expectativas hacia el futuro.....	133
5.3.2 Calidad y equidad, los objetivos transversales de la Reforma.....	136
5.4 Elementos paradigmáticos presentes en las investigaciones.....	141
5.4.1 La formulación y abordaje metodológico del problema como entrada al contenido paradigmático de las investigaciones.....	141
5.4.2 La teoría en las investigaciones realizadas para MINEDUC.....	151
5.5 El Referencial de la Reforma en los estudios de las ciencias sociales.....	154
5.5.1 Dimensión cognitiva .....	154
5.5.2 Dimensión normativa.....	158
5.5.3 Dimensión instrumental.....	161
5.6 Principales Características del Discurso Experto en torno a la Reforma Educacional .....	165
<b>CAPÍTULO 6: Conclusiones</b>	<b>172</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>187</b>
<b>Anexos</b>	<b>198</b>

## Siglas

---

AC: Análisis de Contenido.

ARS: Análisis de Redes Sociales.

ASINSA: Asesorías e Inversiones S.A.

CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

CIEPLAN: Corporación de Estudios para Latinoamérica.

CORA: Corporación de Reforma Agraria de Chile.

CORFO: Corporación de Fomento de la Producción de Chile.

DIPRES: Dirección de Presupuesto, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.

EE: Externo Específico.

ET: Externo Transversal.

EXPANSIVA: Instituto de Políticas Públicas UDP, Chile.

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

IE: Interno Específico.

IT: Interno Transversal.

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar.

MECESUP: Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior.

MINEDUC: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MORI: Centro Cultural MORI.

ODEPLAN: Oficinas de Planificación.

OECD: Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos De la Educación, Ciencia y Cultura.

ONGs: Organizaciones No Gubernamentales.

PAA: Prueba de Aptitud Académica.

PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

PISA: Programme for International Student Assessment.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PP: Política Pública

PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile.

REC: Reforma Educacional Chilena.

SIMCE: Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación.

STATCOM: Consultores Estadísticos Ltda.

UCINET: Programa Computacional para el Análisis de Redes Sociales.

UAHC: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

WEI: World Education Indicators.

## Introducción

---

Si bien el estudio de las políticas públicas ha sido un tema recurrente en las ciencias sociales, el estudio del conocimiento que se produce en torno a una política, constituye un problema de investigación poco abordado, en tanto no necesariamente se considera este conocimiento como un fenómeno social, que al igual que cualquier otro fenómeno forma parte de un contexto histórico y productivo que en alguna medida determina sus alcances y propósitos, y que a su vez, éste incide en el rumbo que ese contexto va adquiriendo.

De la misma manera, conocer las características de las relaciones sociales que se desarrollan tras esta producción de conocimiento, con sus dinámicas propias, su distribución de poder, sus controversias y sus similitudes, es un elemento igualmente invisibilizado en la discusión de la política pública, pero de gran transcendencia en tanto a partir de esta particular estructuración de la relaciones entre los/as distintos/as productores/as de conocimiento para la política pública, se encierra una serie de conceptualizaciones, herramientas técnicas, juicios, valores y mecanismos de circulación de conocimiento e información, y de asignación de reconocimiento y autoridad científica, que marcan la discusión técnico/teórica con que se enfatizan en muchos casos los temas de la política.

Es en este sentido es importante señalar que la memoria que se desarrolla a continuación, pretende de manera general identificar la relación que existe entre las características del conocimiento que se ha producido desde las ciencias sociales para la Reforma Educacional chilena, y la forma en que se estructuran las relaciones sociales en el campo específico de producción de conocimiento para el Ministerio de Educación (MINEDUC), en este marco. En términos prácticos, la investigación se llevó a cabo a partir de la producción de un tipo de información relacional que diera cuenta de la estructura que adquieren las relaciones entre investigadores/as de las ciencias sociales en el campo de producción para MINEDUC y que fue procesada y analizada mediante el empleo del análisis de redes sociales; y a partir del análisis cualitativo de 15 investigaciones producidas en el ámbito de la Reforma Educacional entre 1990 y 2005, tanto al interior de MINEDUC, como encargada de manera externa a la institución.

De esta forma, la relación que existe entre los/as productores/as de conocimiento de las ciencias sociales, y el discurso experto en torno a la Reforma Educacional en Chile, en este estudio está enfocada a partir de cuatro lineamientos teóricos generales, a partir de los cuales se intentará dar una mirada amplia a la relación ciencias sociales - políticas públicas – educación.

El primer ámbito de delimitación teórica corresponde al enfoque de la sociología de la ciencia desde donde se problematiza el carácter social de la producción de conocimiento científico, luego, a partir del análisis de redes sociales como opción teórica y metodológica, presentamos la relevancia de las relaciones que se estructuran al interior del campo de investigación en educación y describimos la forma en que se organiza la producción de conocimiento experto en este campo. Por otro lado, desde la perspectiva de las políticas públicas se releva por una parte la orientación eficientista que se viene dando al conocimiento que se genera en este marco, y por otra parte, se presenta la perspectiva cognitiva de las políticas públicas, para comprender los *referenciales*<sup>1</sup> sociales con los que opera la discusión técnica y política a nivel de la política pública; y por último, se da cuenta de la discusión existente en la sociología de la educación para identificar posiciones teóricas y éticas de sus distintos enfoques.

Finalmente, los resultados que se obtienen de la investigación, logran identificar un tipo de relación entre el conocimiento producido para la Reforma y la estructura de relaciones existente al interior del campo específico de investigación social para MINEDUC, cuyas características dificultan de manera importante la generación de un conocimiento novedoso en torno a la citada política, y en el mismo sentido, la posibilidad de abordar con soluciones más pertinentes los problemas no resueltos en el ámbito de la educación.

---

<sup>1</sup> Bruno Jobert (2004), plantea que los referenciales como vínculo entre ciencias sociales y políticas públicas operan como marco interpretativo del mundo, nutriendo los discursos que delimitan una política. Estos pueden ser reemplazados por nuevos referenciales.

# CAPÍTULO 1

## Planteamiento del Problema de Investigación

---

La posibilidad de observar cómo se despliega la relación ciencias sociales-políticas públicas en un espacio concreto, como es el campo de investigación en educación, nos remite a una discusión tan actual como es conocer las distintas posiciones expertas existentes en la discusión sobre la política educacional, en el contexto global de emergencia de *la sociedad del conocimiento* o para otros autores *sociedad informacional*<sup>2</sup>, donde tanto la producción como la circulación de información y de conocimiento marcan una transformación en la estructura productiva<sup>3</sup> y en la distribución del poder –desde el punto de vista de la movilidad social-. Y donde la relevancia del conocimiento que se produce como insumo para orientar políticas eficientes y eficaces, es tan sustantiva como la preocupación por hacer de la educación el motor de progreso de este tipo de sociedad<sup>4</sup>.

En este sentido, partimos del supuesto de que existe un *discurso estructurante* -implícito-, construido en base tanto al conocimiento científico disponible, como a las distintas definiciones políticas en disputa, que guarda relación con un proyecto de desarrollo social particular y que vincula por lo tanto la política pública del sector educación con el contexto social en que se desenvuelve. Al respecto Pedro Güell, plantea como características de las políticas públicas:

*“- Se apoyan en un conjunto mixto de principios de justificación: morales, funcionales, contención de amenazas, cumplimiento de derechos.*

*- Opera sobre una racionalidad técnica de medios a fines apoyada en el conocimiento científico disponible. Ello remite a una creciente burocratización y especialización del Estado.*

*- Apunta discursivamente a tres fines: un instrumento de bienestar referido a los destinos personales o familiares; un instrumento de desarrollo a nivel de toda la sociedad; un instrumento de control de la desintegración y de sus consecuencias (...)*” (P. Guell, 2008, p. 2).

---

<sup>2</sup> Respecto a esta discusión, ver: Drucker, (1969); Castells, (1996); Bell, (2001); citados en Krüger, (2006).

<sup>3</sup> Que no tiene que ver sólo con la utilización del conocimiento para optimizar la producción, sino con la capitalización directa sobre el conocimiento, como medio de producción y como producto. Ver: Drucker, (1969); Castells, (1996); Bell, (2001); citados en Krüger, (2006).

<sup>4</sup> CEPAL - UNESCO, (1992). En su propuesta para Latinoamérica: *“Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad”*. Sostiene que el pilar de la transformación productiva con equidad en América Latina, está dado por la incorporación del conocimiento, la información y la tecnología; equilibrando democratización política y crecimiento económico.

En este punto, nos centramos principalmente en el discurso técnico/ político que se configura desde la institucionalidad educacional, MINEDUC, a partir de la interacción de distintos actores académicos, técnicos y políticos.

Como introducción al tema, podemos señalar que MINEDUC constituye el tercer ámbito de desarrollo de investigaciones en educación, CIDE (2007), y que por otra parte, esta producción de conocimiento experto se realiza ya sea en unidades internas a la institución<sup>5</sup>, o bien licitando estudios en educación a instituciones o asesore/as individuales.

De esta forma, MINEDUC al generar y requerir conocimiento a distintos productores/as del ámbito de las ciencias sociales, entre otras disciplinas, abre un espacio de influencia a este tipo de conocimiento, tanto desde el análisis de la esfera de lo público como desde las recomendaciones prácticas que pueden hacer sobre las decisiones que se toman al respecto.

Ahora, si bien la discusión actual ha tendido a observar esta relación desde la aplicación de los resultados de las investigaciones a las políticas públicas, en autore/as como: Brunner, (1996) Auriat, (1997) Carrizo, (2004) Bloj, (2005) Kreimer, (2003); existe otra perspectiva que releva la centralidad del rol que ejercen lo/as experto/as en la consejería y asesoría de los altos círculos decisores, y su ausencia de responsabilidad política, enfocando el análisis más en la figura y capacidad de este actor, que en los productos resultantes de sus asesorías. En esta línea se ubican autore/as como: Silva, (1997), Camou, (1997) o Loureiro, (1997).

En esta memoria, nos inclinamos por explorar y describir las relaciones existentes en el campo de investigación en educación, las características que posee el conocimiento producido en éste ámbito y la estructura del discurso experto en educación que ha sido validado por el Ministerio en relación a la Reforma; buscando además identificar los referenciales presentes en este discurso construido y compartido en una red de productores/as de conocimiento para la Reforma Educacional Chilena.

---

<sup>5</sup> En relación a este punto, las unidades de MINEDUC que encargan o producen estudios son: CHILECALIFICA, CONICYT, CPEIP, DEG (División De Educación General), ENLACES (Centro De Educación Tecnológica), JUNAEB, JUNJI, UCE (Unidad Curriculum Y Evaluación), DIPLAP (División de Planificación Y Presupuesto), DIBAM Bibliotecas Archivos y Museos, DIVISIÓN EDUCACION SUPERIOR.

## **1.1 Antecedentes generales del problema de investigación**

Para describir el conocimiento científico que se produce en el marco de las políticas públicas, consideramos tres aristas del problema que nos permiten observar cómo se desarrolla “*La Participación de los Actores de las Ciencias Sociales en la Definición de la Reforma Educacional chilena*”, de manera amplia y general, pues se asume que esta participación es producto de una compleja articulación de elementos que se despliegan en distintos planos de la realidad.

De esta forma, en primer lugar, se releva nuestro problema de investigación desde la perspectiva de la centralidad del conocimiento en la dirección de la política pública. En segundo lugar, se argumenta por qué la producción de conocimiento se entiende como un proceso colectivo y no como una producción individual.

Y en tercer lugar, se problematizan las posibles consecuencias que el conocimiento experto dirigido a la política pública puede generar en el fortalecimiento de un sistema político determinado, en el sentido de que el conocimiento experto no sólo contiene recomendaciones sobre qué hacer para actuar sobre un problema, sino que también aporta el cómo hacerlo, y desde ese punto de vista posee una cuota de responsabilidad política y social.

### ***1.1.1 El lugar del conocimiento en las políticas públicas***

El debate actual sobre la dinámica entre el conocimiento y la política pública, ha dejado de manifiesto el hecho de que toda cuestión política relevante, implica la resolución de importantes cosas técnicas (Camou, 1997), sobre todo si consideramos la necesidad de reducir o al menos controlar la creciente complejidad de la sociedad y del Estado, en su rol de operador de soluciones frente a los problemas emergentes del contexto social.

Si bien, una política pública en un sentido amplio puede ser entendida como una forma de resolver los asuntos públicos (Lahera, 2004), esta definición deja abierta la posibilidad de que tanto el Estado, como el mercado, la sociedad civil e incluso el tercer sector de las organizaciones puedan ser considerados como productores de políticas públicas. Sin embargo, en este estudio hemos optado por enfocarnos en el Estado como el principal espacio donde se piensan y llevan a cabo estas soluciones, considerando su incuestionable trayectoria en el ámbito

de la regulación de las relaciones institucionales y particulares al interior de un territorio determinado; como a partir de su especialización en la producción y desarrollo de ideas y procesos decisionales.

En este caso, se optó por entender las políticas públicas utilizando un argumento de Pedro Güell (2008), quien plantea que las políticas públicas constituyen factores de historia en el sentido de que ellas no son sólo un resultado pasivo de un conjunto de fuerzas externas en tensión, sino que por el contrario son activas, es decir que producen realidades históricas, escenarios institucionales, relaciones particulares entre actores sociales, etc., tanto a partir de los efectos buscados y declarados, como a partir de las consecuencias inesperadas que generan. Por lo tanto, si consideramos a las políticas públicas como productoras de historia, también deberíamos considerar que lo son las *ideas* que contienen dichas políticas. Pues en último término estas ideas son las que transforman o reproducen la vida material y subjetiva de los individuos en el espacio temporal y territorial en que opera la política.

De este modo, el conocimiento que interviene en el proceso de definir una acción sobre un problema social, más allá de la orientación pragmática que adquiera, constituye la base sobre la cual se razona un problema y se asumen las variables que están en juego en dicho escenario.

En efecto, si asumimos que las políticas públicas constituyen una opción dentro de una gama de alternativas sobre cómo abordar un problema, y que además ellas son producto de una compleja relación entre actores de diversa naturaleza<sup>6</sup>, entonces podemos plantear que en esta gama de alternativas, lo que finalmente está en juego son *ideas* sobre cómo manejar los asuntos públicos, y que estas ideas se sustentan fundamentalmente en el conocimiento particular que posee cada actor: social, político o técnico. En este sentido, el conocimiento ocupa un papel central en la búsqueda de nuevas soluciones frente a los problemas del contexto social, movilizándolo una serie de creencias, valores, intereses y posiciones que también son producto de dicho contexto histórico y social.

---

<sup>6</sup> Camou, (1997), plantea que en América Latina la antigua esfera política se ha dividido en tres ámbitos funcionales, con fronteras borrosas pero reconocibles: *la esfera político institucional*, el ámbito tradicional de la política donde se gesta la viabilidad política de las políticas públicas. *La esfera massmediática*, donde se gesta la viabilidad pública de las políticas, y *la esfera de la experticia*, que le otorga viabilidad o legitimidad técnica a las políticas.

### **1.1.2 El conocimiento como recurso de red**

De acuerdo a la bibliografía, lo que define a una red en términos simples, es la existencia de vínculos al interior de ella. Además se plantea que la vinculación o relación al interior de una red implica más que la identificación unívoca o recíproca entre entidades, implica la noción de comunicación, de flujo y de circulación. Complementariamente, se sostiene que son estos vínculos directos e indirectos entre distintos actores o instituciones, los que determinan una estructura de relaciones en particular (Díaz, 2006).

“El análisis de redes sociales estudia relaciones específicas entre una serie definida de elementos (personas, grupos, organizaciones, países e incluso acontecimientos) (...) El análisis de redes sociales trata, pues, con datos relacionales. Entendemos por dato relacional un vínculo específico existente entre un par de elementos (...) A partir de los pares de elementos y las relaciones establecidas entre ellos es posible construir una red, (...) esta red puede representar fenómenos muy diversos” (Molina, 2001, p. 15).

Más en concreto, una red es un conjunto de relaciones (líneas, vínculos o lazos) entre una serie definida de elementos (nodos). La idea de red social establece que todas las estructuras sociales pueden ser conceptualizadas como redes, en donde los *nodos* representan a los actores, y las *líneas* que conectan los nodos representan relaciones entre actores. (Molina, Muñoz y Domenech, 2002).

Ahora, considerando que una red no es únicamente un concepto formal sino principalmente relacional, podemos plantear que independientemente del contenido, lo que fluye en una relación es conocimiento e información<sup>7</sup>. En este sentido se sostiene que las relaciones son dinámicas y productivas, puesto que la información y el conocimiento que fluyen en ellas nunca permanece estático, sino que se modifica permanentemente a partir de los procesos de codificación y transferencia, (Davenport y Prusak, 2001. En: Díaz, 2006). Este flujo de conocimiento, además representa un beneficio para los actores vinculados, que de acuerdo a Ahuja (2000), se pueden observar en tres procesos potencialmente complementarios: 1) *el compartir* el conocimiento determina el acceso a un conocimiento nuevo; 2) *la complementariedad* del conocimiento implica que el conocimiento de un actor frente al de otro actor, puede producir un nuevo conocimiento; y 3) *la economía de la producción colectiva* del

---

<sup>7</sup> Díaz (2006), argumenta que conocimiento e información se plantean como conceptos distintos: La información representa un flujo de mensajes, mientras que el conocimiento por su parte representa una integración compleja de información y creencias, juicios y habilidades intuitivas y difíciles de articular verbalmente.

conocimiento, que señala que mientras más actores relacionados haya, existe una mayor producción y circulación de conocimientos.

Finalmente, esta perspectiva estructural del análisis de redes sociales, aporta antecedentes relevantes para entender que el discurso científico, entre otros, se configura dentro de una estructura de relaciones sociales, compuesta en una de sus dimensiones por los/as investigadores/as que forman parte de esta estructura; en la que el conocimiento circula y se transforma de manera más bien implícita e indirecta.

Un ejemplo de aquello se encuentra señalado en la investigación: *“Redes de Publicaciones Científicas: Un Análisis de la Estructura de Coautorías”* (2002), donde se menciona el hallazgo de los “colegios invisibles”, que constituyen una de las referencias más importantes dentro de los análisis a las estructuras de investigación científica, ya que revela que es posible identificar a partir del recuento de citas bibliográficas, la emergencia de una estructura relacional o red de científicos, que se desarrolla en cuatro etapas. En la primera fase se identifica el surgimiento de un nuevo paradigma; en la segunda etapa es posible observar la multiplicación de estudios y contribuciones que realiza un amplio círculo de investigadores (colegios invisibles), fuertemente influenciados por un número menor de investigadores/as de alta productividad; una tercera fase de madurez y una cuarta fase de estancamiento de la producción de investigaciones desde esa referencia paradigmática.

Es importante destacar que en el caso de los colegios invisibles, la influencia de autores/as no necesariamente supone que existe o haya existido un vínculo distinto de la lectura de las publicaciones de un/a autor/a, de modo que la circulación de ideas ocurre aún cuando no existan relaciones que impliquen el trabajo conjunto, o el conocimiento mutuo.

Por otra parte, en el caso de esta memoria es necesario consignar que además de levantar información sobre el conocimiento de investigaciones de otros/as investigadores/as en educación, se han integrado preguntas para identificar vínculos personales entre ellos, aportando información más completa sobre las conceptualizaciones que se comparten dentro de esta red, para indagar en los aspectos morales, prácticos, políticos u otros, que subyacen al contenido explícito de los estudios que realizan. Considerando que la transmisión de ideas y valoraciones

al interior de un grupo donde existen relaciones personales es más efectiva, dado el mayor flujo de comunicación, y la mayor conectividad dentro de la estructura observada (García Faroldi, 2006).

### ***1.1.3 El conocimiento experto en la política pública: entre el equilibrio democrático y el ejercicio tecnocrático***

Una tercera arista desde donde relevar el papel de los/as expertos/as en la definición de la política pública, guarda relación con la posibilidad que estos/as actores poseen, no sólo de indicar una u otra solución concreta sobre cómo comprender y resolver un problema, sino que también de alguna manera en sus indicaciones optan por fortalecer un mecanismo para tomar decisiones políticas, por sobre otro. En ese sentido, las recomendaciones que hacen los/as expertos/as pueden contribuir a mantener un equilibrio democrático en la medida en que reconozcan la legitimidad y utilidad de la participación ciudadana en la tarea de definir estrategias de acción pública. O por el contrario, esta participación puede fortalecer una forma de ejercer el poder de manera tecnocrática, en tanto sus recomendaciones tiendan a anular -o incluso a instrumentalizar- la participación ciudadana por considerar que el conocimiento e ideas provenientes de los actores sociales es ilegítimo e irracional a la hora de formular políticas públicas (Camou, 1997). Desde esta perspectiva tecnocrática del poder, la política pública resulta ser un problema fundamentalmente pragmático.

Ahora, profundizando en el escenario en que se da la relación entre el conocimiento técnico y la política pública, además de esta distinción entre expertos/as y tecnócratas<sup>8</sup>, la bibliografía destaca principalmente cuatro características de esta relación: primero, la invisibilidad que poseen los/as expertos/as en el contexto político y el posicionamiento a-político que revisten (Camou, 1997. Loureiro, 1997. Silva, 1997). Segundo, que dado que los/as expertos/as participan de una forma poco explícita en la toma de decisiones, la capacidad de influencia que

---

<sup>8</sup> Algunos autores plantean que la diferencia entre un experto/a o técnico/a y un/a tecnócrata, reside en que aún cuando ambos son especialistas en un determinado campo del saber y en el manejo de herramientas técnicas atinentes a ese ámbito; el/la tecnócrata desestima de antemano las preferencias sociales en la definición de políticas públicas, por su profunda convicción en que sólo el conocimiento técnico permite generar respuestas adecuadas a estas necesidades, a partir del cálculo racional que pueden tener sobre la planificación de los procesos involucrados en esta respuesta. Ver: Camou, (1997); Silva, (1997).

poseen es *relativa* pues no poseen un poder autónomo para desplegar esa participación, sino que dependen de las necesidades del poder político que sí es autónomo (Meynaud, 1968; En: Silva, 1997). Tercero, si bien el conocimiento experto contribuye a generar respuestas rápidas y de menor costo -a diferencia de la deliberación popular-, también presenta el riesgo de generar un escenario de sobre legitimación de este tipo de conocimiento desfavoreciendo la posibilidad de la deliberación popular en temas políticos (Güell, 2008; Camou, 1997; Silva, 1997; Loureiro, 1997). Y cuarto, es necesario tomar en cuenta que a pesar de que la participación de expertos en las decisiones políticas sea un hecho sostenido en el tiempo y de gran legitimidad social (Jobert, 2004), estos actores carecen de responsabilidad política (Loureiro, 1997), lo que ha contribuido principalmente a mantener una relación ambigua tanto con las estructuras políticas tradicionales como los partidos, como con la propia sociedad civil.

En consecuencia, observar el rol que desempeñan los/as expertos/as en el proceso de definición de una política pública resulta interesante en la medida en que comprendemos que su actuación, a través de sus estudios y asesorías, posee un grado relativo de influencia en las decisiones que se toman en la esfera política. Y más aún, es interesante en la medida en que podemos observar que los/as expertos/as son reconocidos como un actor legítimo en la dinámica política, pero cuyas posiciones e incluso identidades son desconocidas por la ciudadanía, quienes en último término experimentan los efectos de estas determinaciones, pero que en general no ocupan ningún lugar en el proceso deliberativo. De esta manera, es importante consignar que la producción de conocimiento científico para el Estado, define en gran medida el lenguaje común mediante el cual se desarrolla el debate político y la negociación, relevando la necesidad de hacer visible la disputa intelectual que alimenta la disputa por el poder político de modo de evidenciar lo artificial de la separación entre ciencia e interés político.

Para fortalecer esta argumentación podemos citar a Bruno Jobert, (2004), quien sostiene lo siguiente:

“la conducta de toda negociación implica la construcción de un lenguaje común, de una definición compartida de la situación social entre los/as protagonistas de las comunidades de política pública. Así también, la capacidad de definir los términos del intercambio condiciona ampliamente la orientación ulterior de los compromisos sociales institucionalizados (...) De hecho, los actores de la política pública producen raramente ellos mismos las herramientas intelectuales que movilizan en su enfrentamiento; sobre todo, ellos seleccionan los elementos

que juzgan pertinentes de los repertorios cognitivos y simbólicos alimentados por otros actores” (Jobert, 2004, p. 78-79).

## **1.2 Contexto del problema de investigación**

Para contextualizar el problema de investigación, se ha optado por ofrecer tres miradas para presentar la relevancia de estudiar el rol que desarrollan los/as productores/as de conocimiento de las ciencias sociales en la política educativa. La primera revisa desde una perspectiva histórica la relación entre los/as expertos/as y los Estados en Latinoamérica y Chile, para comprender que esta relación no es un fenómeno reciente, sino que por el contrario es un fenómeno de largo aliento en nuestro continente. La segunda presenta una revisión de la relación Estado–conocimiento experto en el actual escenario institucional y político chileno, donde se destaca cómo ha evolucionado esta relación en el transcurso de los tres primeros periodos de la Concertación, en un contexto marcado por las consecuencias de la dictadura militar, la emergencia de la globalización y la modernización como el sello que esta coalición de gobierno pretende imprimir en la institucionalidad pública.

La tercera mirada, desarrolla un aspecto relevante del contexto en que surge el estudio, específicamente la manera en que el Estado ha gestionado en estas últimas décadas la educación en Chile, a partir de la Reforma Educacional, poniendo énfasis en la relación con los/as productores/as de conocimiento.

### ***1.2.1 Desarrollo histórico de la relación Estado – conocimiento en América Latina y Chile***

En América Latina ya se puede distinguir la influencia de los/as expertos/as en la dirección política con posterioridad a las guerras independentistas desarrolladas por las colonias. En estas circunstancias la influencia de las ideas comteanas y el status que poseen los positivistas en este escenario los posiciona como actores centrales en la constitución de los Estados nacionales y en la instauración de un nuevo *orden social*, pues aquí la idea de *orden* se configura como un ideal en sí mismo, en el contexto del caos social que se vive en los distintos países del continente.

El desarrollo de las ciencias sociales en el contexto independentista es determinante, y particularmente el reconocimiento de la sociología como disciplina científica encargada de

buscar leyes universales para comprender y controlar los procesos sociales. Este reconocimiento la posiciona rápidamente como instrumento ineludible de dirección política, pues el discurso científico se convierte en un mecanismo decisivo a la hora de legitimar y convencer sobre materias políticas (Loureiro, 1997).

Uno de los antecedentes más importantes de la influencia de los/as expertos/as en la conducción política en América Latina corresponde al Gobierno de Porfirio Díaz<sup>9</sup> en México, a comienzos del siglo XX. Dicho gobierno se caracterizaba por contar con un grupo estable de profesionales asesores del dictador, conocidos como *los científicos*, que creían y practicaban la administración científica del Estado como única forma de asegurar el progreso del país (Loureiro, 1997).

En Chile por su parte, a fines de la década de los 30' se puede observar que tras el derrumbe del Estado oligárquico y la entrada en una etapa desarrollista, se crea una serie de instituciones tales como la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) en 1939, como una medida de base técnica que busca integrar al país a este nuevo modelo de desarrollo. Este impulso, plantea Góngora (1981), proviene fundamentalmente de un grupo de ingenieros vinculados al segundo gobierno del Presidente Jorge Alessandri (1932-1938), que señala como propuesta, dejar de hacer de la agricultura el motor del crecimiento económico del país y pasar a una etapa industrializadora.

Ya en los 50', la CEPAL bajo la presidencia de Raúl Prebich (1950), diseña una política económica de alcance hispanoamericano intentando influir en los distintos gobiernos del continente, por considerar necesaria la inducción del proceso industrializador para salir del subdesarrollo. En Chile, es durante el Gobierno de Frei Montalva, (1964) cuando la CEPAL y algunos grupos de científicos sociales logran tener una mayor incidencia y visibilidad en la deliberación política logrando establecer alianzas entre los grupos técnicos y el partido gobernante (Góngora, 1981). En este periodo se inauguran instituciones públicas de apoyo técnico, tales como la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y la Oficina de Planificación (ODEPLAN) (Silva, 1997).

---

<sup>9</sup> Gobierno autoritario que afirma su potestad en su carácter científico, pero que sin embargo carece de legitimidad y resulta derrocado por la revolución zapatista de 1910.

Si bien hasta aquí la influencia de los técnicos y expertos en los gobiernos latinoamericanos había tenido una importancia relativa, es sin duda en la década de los 70' cuando adquieren una incidencia inusitada en el devenir político de algunos de los países sudamericanos, como es el caso de Chile y Brasil (Silva, 1997). Ambos países se encontraban dirigidos por dictaduras militares, y es aquí donde se puede observar una alianza férrea entre militares y técnicos. En el caso de Chile, casi la totalidad de las políticas implementadas por los *Chicago Boys*<sup>10</sup> aún gozan de gran vitalidad, y es que durante los años 73'y 80' la formulación de las políticas públicas, como sabemos, no fueron producto de ningún debate público, sino del poder fáctico otorgado por el alto mando militar a este grupo de expertos, para manejar los asuntos públicos sin ningún control ni cuestionamiento (Silva, 1997).

Luego, en nuestro país en el periodo justamente anterior al plebiscito del 88' se identifica el aumento del protagonismo que van adquiriendo algunos centros de estudios de oposición al régimen militar como CIEPLAN y FLACSO entre otros, (Silva, 1997). Finalmente, una vez concretada la transición democrática, la relación del Estado con los/as expertos/as vuelve a estar mediada por la acción de los partidos y las demás estructuras políticas, sin embargo eso no quiere decir que exista un distanciamiento con estos actores, sino que por el contrario, durante los gobiernos de la Concertación los técnicos y expertos han jugado papeles claves en la política nacional<sup>11</sup>.

Los antecedentes presentados hasta ahora, en ningún caso pretenden desconocer el rol que han jugado los partidos políticos, gremios y sindicatos en la historia reciente de nuestro país, sino más bien se ha pretendido mostrar que si bien, los/as expertos/as siempre han preferido mantenerse en el anonimato y desvincularse de cualquier sector político, aún cuando su participación ha sido sistemática y relevante en la conducción política en América Latina y en Chile.

---

<sup>10</sup> Se conoce con este nombre a un grupo de economistas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes en el marco de un acuerdo celebrado entre esta institución y la Universidad de Chicago, realizaron estudios de postgrado en economía en la Universidad de Chicago, durante la década de los 60' bajo la dirección de Milton Friedman. La influencia de este grupo de economistas se relaciona directamente con la implementación de la política económica neoliberal, que se ejecuta durante el régimen militar.

<sup>11</sup> Al respecto, es posible distinguir en el actual gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet la presencia de al menos cinco Ministros provenientes del mundo de los centros de estudio vinculados al oficialismo como son: CIEPLAN y EXPANSIVA, (Hurtado, 2007).

### ***1.2.2 Escenario político institucional en que se despliega el problema de investigación***

El contexto en el que se desarrolla el campo de investigación en educación orientado a contribuir en la fase de diseño y evaluación de la Reforma Educacional chilena de los 90', tiene como antecedente el hecho de que desde la irrupción del golpe militar de 1973, la investigación educativa se encontraba más bien vinculada en su desarrollo al sector de las organizaciones no gubernamentales, producto de la disminución de este tipo de investigación y del propio ejercicio de las ciencias sociales en el ámbito universitario (CIDE, 2007).

Posteriormente, durante la década de los 80' se identifican al menos tres instituciones que siguen produciendo investigaciones con una orientación crítica respecto de las políticas neo-liberales del régimen militar en el ámbito educativo, estas instituciones son: El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Estas se distinguen fundamentalmente por el tipo de investigadores/as que los integran: Educadores/as, sociólogos/as, filósofos/as y trabajadores/as sociales principalmente (CIDE, 2007).

Luego, con el regreso de la democracia se pueden distinguir algunas transformaciones en este campo que tienen que ver principalmente con: 1) la disminución de la producción de investigaciones en el ámbito de las organizaciones del tercer sector; 2) el protagonismo que adquiere MINEDUC, como promotor de la investigación en educación; 3) el fortalecimiento de las Universidades como espacio investigativo, más allá de las facultades de educación; y 4) la centralidad de la economía como disciplina, en la discusión educacional (CIDE, 2007).

Para comprender la importancia que van adquiriendo los/as expertos/as para la esfera política en el periodo de restauración democrática, es posible observar que este fenómeno se encuentra profundamente enmarcado en un contexto político cultural en que la tecnocracia goza de un gran status, heredado en parte del protagonismo que tiene durante el régimen militar el grupo de técnicos conocidos como los *Chicago Boys*, quienes a partir de sus políticas neo-liberalizadoras configuran el marco legal, ideológico y cultural sobre el cual se desarrolla el proceso de transición, y luego de reforma de la educación.

“El análisis precedente nos lleva a las implicaciones de la adopción del paradigma neoliberal y la consecuente tecnocratización de la toma de decisiones para los nuevos regímenes democráticos de la región. (...) Sin embargo, a medida que la discusión sobre los derechos humanos fue quedando atrás y las reformas judiciales iban eliminando poco a poco la legalidad heredada de los regímenes autoritarios, los objetivos netamente económicos comenzaron a dominar la agenda de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos. Como se indicó anteriormente, esto iría acompañado de un fuerte ascenso tecnocrático”. (Silva, 1997, p. 75).

Por otro lado, también parece tener un grado importante de influencia en este status que adquiere el conocimiento experto como orientador de las políticas públicas, la nueva relación que se produce entre las debilitadas estructuras políticas con la ciudadanía. Siguiendo con este punto, Loureiro (1997), plantea que si bien hasta los 70' existía una relación relativamente fluida entre los partidos políticos y los actores sociales históricos como sindicatos, corporaciones, y otros, luego de la irrupción militar y de la crisis económica del 82', viene un momento de debilitamiento de estos actores colectivos y comienza a perfilarse una sociedad civil bastante más desarticulada y distanciada de la *cosa pública*.

Por su parte, la educación en los 90', dada la expansión de la cobertura, la disminución del analfabetismo y las consecuencias de las políticas neoliberales de la época; presenta nuevas problemáticas como la falta de calidad y equidad (García-Huidobro y Cox, 1999; Redondo, 2005; Cornejo, 2006). Problemáticas que son asumidas por los Gobiernos de la Concertación como desafíos a superar en éste ámbito. Este desafío se traduce en la formulación de un compromiso ético-técnico de parte del Gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994) que se materializa en la Reforma Educacional chilena, hacia el año 1994.

De esta forma, durante los primeros años de la década de los 90', comienzan a aparecer diversos estudios que diagnostican el estado de la educación en nuestro país, demostrando de manera empírica la relación existente entre: segmentación socioeconómica de la población, tipo de educación al que acceden los estudiantes y logros académicos (García-Huidobro y Cox, 1999). A nivel latinoamericano por otro lado, se publica en el año 1992, el informe de la CEPAL-UNESCO “*Educación y conocimiento. Eje de la Transformación productiva con equidad.*”, que presenta una propuesta de estrategia para modernizar la educación en los países latinoamericanos, de modo de generar las condiciones individuales y sistémicas, para que estos países logran insertarse de lleno en el progresivo proceso de globalización, proponiendo como

ejes de la modernización educativa: el crecimiento económico –apoyado en el capital humano y la producción y difusión de conocimiento y tecnología como factor productivo- y la equidad – como eje de sustentabilidad social-.

“la estrategia se articula en torno a objetivos (ciudadanía y competitividad), a criterios inspiradores de políticas (equidad y desempeño), y a lineamientos de reforma institucional (integración nacional y descentralización)” (CEPAL – UNESCO, 1992, p. 16).

De esta forma el imperativo por modernizar la institucionalidad educacional, de manera de responder a los requisitos de inserción al mundo globalizado, sugieren la producción de conocimiento como una de las medidas para garantizar la mejor implementación de estos cambios, como constataremos en el siguiente apartado.

### ***1.2.3 La Reforma Educacional Chilena y su relación con el conocimiento experto***

La Reforma Educacional Chilena constituye una de las políticas de Estado que se ha ido desarrollando desde el primer Gobierno de la Concertación (1990), en el contexto de transición hacia la democracia. Esta política posee una relevancia medular, básicamente por dos razones: 1- Porque justamente en los primeros meses del Gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994) se efectuó la “*Conferencia Mundial de la Educación para Todos*”, y en esta instancia se planteó y se discutió sobre el lugar central que ocupa la educación en el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento (García-Huidobro y Cox, 1999), y 2- Porque a nivel país la educación representa, en ese momento, el puntapié inicial para iniciar un proceso de transformación desde un sistema político y cultural autoritario, a un sistema democrático<sup>12</sup>.

En consecuencia, se hacía necesario generar una transformación estructural en la educación pero no existía suficiente claridad sobre cómo hacerlo. Esto motivó la realización de diversos estudios diagnósticos que permitieran definir la situación real de la educación en ese momento en particular (García-Huidobro y Cox, 1999). La mayor parte de los estudios de la época daban cuenta de que la cobertura en educación básica y media había aumentado significativamente desde la década de los 60’ en adelante; las tasas de analfabetismo se habían reducido, sin embargo los resultados en las pruebas estandarizadas de conocimiento como el Sistema de

---

<sup>12</sup> Es necesario precisar en este punto que la Reforma Educacional se erige sobre una normativa heredada de la dictadura, que corresponde a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Cornejo, 2006).

Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) y la Prueba de Aptitud Académica (PAA), arrojaban resultados insatisfactorios, y además al observar en detalle cómo se distribuía el logro académico entre los distintos estratos socioeconómicos, la relación manifestaba una clara inequidad (García-Huidobro y Cox, 1999).

De esta forma, se publicaba el informe de la CEPAL – UNESCO, (1992) y posteriormente el informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, “*La Educación Encierra un Tesoro*”, (Delors, 1996), donde se insiste en la necesidad de orientar las políticas educativas de los países en desarrollo hacia la calificación permanente del capital humano, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y el empleo y difusión del conocimiento, para definir la forma en que se implementa coherentemente el modelo de desarrollo, capitalista en lo económico y democrático en lo político, adecuándolo a las características locales de los países latinoamericanos, con miras al crecimiento económico y a la gobernabilidad.

“Pero estas mejoras deseables y posibles no dispensarán de la necesidad de innovación intelectual y de la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible de acuerdo con las características propias de cada país. Todos debemos convencernos de que con los progresos actuales y esperados de la ciencia y la técnica y la creciente importancia de lo cognoscitivo y lo inmaterial en la producción de bienes y servicios, conviene reconsiderar el lugar del trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad de mañana. La imaginación humana, precisamente para crear esta sociedad debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo”. (Delors, 1996, p. 16).

Con estos antecedentes, la calidad y equidad educativa constituyen los objetivos transversales para la política que se empieza a implementar en nuestro país. Donde se definen los siguientes ejes de intervención o lineamientos para la Reforma Educacional: *Financiamiento y gestión, Currículum, Fortalecimiento de la profesión docente y Jornada escolar completa* (Martinic, 2002).

En este proceso es posible distinguir un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y los/as distintos/as productores/as de conocimiento en el ámbito de la educación. Por nombrar algunos hitos de esta relación, se encuentra la creación en 1991 y hasta 1995 de una comisión ad-hoc interna al Ministerio, compuesta por once profesionales encargados de generar una propuesta para el nuevo marco curricular. De esta propuesta finalmente se definen los objetivos transversales para el currículum de enseñanza básica (García-Huidobro y Cox, 1999).

Luego en 1992, para abordar el mejoramiento de la enseñanza media, MINEDUC encarga una serie de trece investigaciones externas a equipos calificados del campo de la investigación en educación (García-Huidobro y Cox, 1999). Los resultados de estas investigaciones fueron puestos a discusión en liceos de todo el país y en otras instancias. De esta iniciativa surgieron los lineamientos del programa Mece<sup>13</sup>-Media para el periodo 1995-2000, y posteriormente sus resultados fueron utilizados para definir el currículum para este nivel (García-Huidobro y Cox, 1999). Y por último, se constata la existencia del informe “*Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI*” (1994). Elaborado por el Comité Técnico Asesor del Diálogo Sobre la Modernización de la Educación Chilena, nombrado por el Presidente Eduardo Frei. Que consigna tres grandes objetivos: 1- Mejorar la competitividad económica, 2- Aumentar la participación ciudadana, y 3- Superar la pobreza implementando la igualdad de oportunidades. (Comité Técnico Asesor, 1994). Y que indica recomendaciones en todos los ámbitos de la educación, siendo un pilar fundamental en el diseño y justificación de la Reforma Educacional Chilena.

De esta forma se constata la participación de los/as productores/as de conocimiento en la definición de la Reforma Educacional, desde sus inicios.

### **1.3 Algunos datos relevantes en torno al problema de investigación**

Para contextualizar el problema de estudio, es importante presentar algunos datos que respalden el nivel de desarrollo que posee la producción de conocimiento en el ámbito de la educación en nuestro país. Durante el año 2007 MINEDUC encarga al Centro de Investigaciones y Desarrollo en Educación (CIDE), elaborar el “*Estado del Arte de la Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile*”<sup>14</sup>, (2007), que permita cuantificar el número de investigaciones, papers, artículos, evaluaciones y otro tipo de estudios, ejecutados -y

<sup>13</sup> Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza (MECE).

<sup>14</sup> Este catastro fue encargado por MINEDUC al CIDE, con el objetivo de diagnosticar el estado de la investigación en educación en Chile. La estrategia metodológica adoptada por la institución se organizó en dos etapas: la primera consistía en elaborar una base de datos exhaustiva de estudios en educación a partir de: 1-la instalación en distintos sitios web de un anuncio para motivar a los/as autores/as a colaborar en el estudio; 2- se distribuyó una ficha entre más de 1200 correos electrónicos de autores/as e instituciones, para levantar datos de los estudios producidos en educación y su inversión correspondiente; y 3- se realizó una búsqueda de estudios en distintos sitios de internet, relacionados con el tema. Una segunda etapa consistió en la elaboración de recomendaciones para enfrentar las dificultades detectadas en la investigación de CIDE, para lo cual se realizó un “Taller de Expertos/as” en educación, de donde se extrajeron una serie de recomendaciones y opiniones en torno al tema.

en ejecución- desde el año 1995 al 2007, así como los montos efectivos o estimados invertidos en esta área (CIDE, 2007).

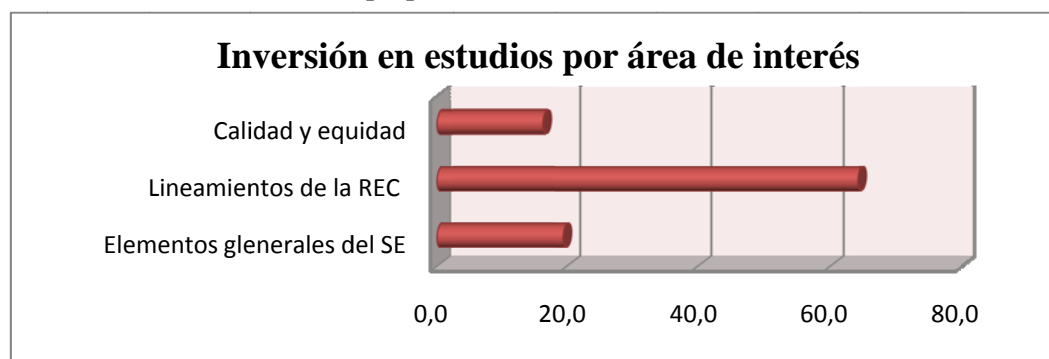
El *Estado del Arte*, logra registrar la existencia de 1945 estudios en educación, donde destaca el año 1999 y el año 2002, como los años en que se realizaron más estudios en educación – considerando sólo el periodo abordado en esta memoria, 1995- 2005-.

**Gráfico 1: Elaboración propia en base a datos CIDE (2007).**



Ahora, desde el punto de vista de la inversión por tema de interés de los estudios en educación, entre 1995 y 2007; el 64,3% de la inversión, se encuentra dirigida a cubrir el desarrollo de estudios relacionados con los ejes de la Reforma Educacional chilena. Además, el 16,2% se orienta a financiar estudios relacionados con los objetivos transversales de la política educativa, lo que quiere decir que el 80, 5% de la inversión está orientada a generar estudios en relación a los elementos que componen la Reforma Educacional chilena.

**Gráfico 2: Elaboración propia en base a datos CIDE (2007).**



Por otra parte, es necesario aclarar que, de acuerdo a la información proporcionada por CIDE (2007), éste gráfico muestra la inversión en estudios en educación proveniente de diversas fuentes de financiamiento, público y privado. Cabe aclarar que estos porcentajes corresponden a

los montos declarados por los autores/as entrevistados/as en el marco del estudio realizado por CIDE (2007), existiendo situaciones en que no se informó de los montos requeridos.

Por otro lado, dentro de las principales conclusiones extraídas del Taller de Expertos, se presentan las siguientes:

✓Las profesiones más recurrentes entre los autores que investigan en educación son: *Profesor/a* (55,4%), *psicólogo/a* (14%), *ingeniero/a* (8,1%) y *sociólogo/a* (5,8%).

✓Se observa un consenso total entre investigadores/as y financistas respecto de la necesidad de contar con una mayor cantidad de investigadores/as nacionales, dada la falta de *masa crítica* y la necesidad de mejorar el nivel de desarrollo de esta área del conocimiento.

✓Otro importante consenso entre los/as expertos/as, tiene que ver con los *problemas en la comunicación de los resultados* tanto hacia los actores que son parte del proceso educativo, como al público en general.

✓De parte de los/as expertos/as que participaron del taller, existe la percepción del monopolio que ejercen los estudios demandados por MINEDUC, que desde su origen suponen una funcionalidad y formato más bien rígido, lo que disminuye su capacidad de contribuir significativamente al desarrollo creativo de la investigación educativa a nivel nacional.

✓Se observa un gran consenso entre los/as expertos/as al recomendar como medida prioritaria para fortalecer el campo de la investigación educativa nacional el *incremento de la inversión para realizar investigación en el campo educativo* (92%), y en concordancia con las dificultades señaladas, el *aumento de la difusión de estos estudios* (40%).

Por otra parte, cabe señalar que en la medida en que esta memoria forma parte del proyecto Fondecyt N° 1070966: *“Las Investigaciones Empíricas de las Ciencias Sociales Realizadas desde el Estado entre 1990-2005: Cambios y Continuidades en un Campo de Producción de las Ciencias Sociales, y de Articulación entre Políticas Públicas y Conocimiento Social”*<sup>15</sup>,

---

<sup>15</sup> Este estudio es de carácter exploratorio, y surge de la constatación de la creciente relación entre ciencia y política pública, que se observa en el marco de la Modernización del Estado. Uno de los principales objetivos del estudio consistió en la caracterización del tipo de conocimiento que producen las ciencias sociales para la política pública, y las formas de uso del conocimiento; en términos metodológicos esta investigación trabajó con una muestra de 210 estudios encargados o ejecutados por el Estado, dentro de siete Ministerios, más dos estudios de caso donde se cuenta esta memoria.

(Garretón y Cruz, 2008), busca aproximarse a algunas de las preguntas formuladas en este estudio de manera de dialogar con ellas desde el caso particular de MINEDUC. En este sentido, algunos de los antecedentes más importantes para esta memoria, se refieren a las diferencias encontradas entre las investigaciones internas, es decir las que son producidas dentro de los Ministerios, respecto de las investigaciones externas; algunas de las tendencias reflejadas por el estudio muestran que: el Estado externaliza alrededor de un 54% de estudios; en una proporción menor, un 33% de los estudios caracterizados resultan ser ejecutados completamente por alguna de las unidades Ministeriales, y un 13% es producto de una ejecución compartida, donde el Ministerio realiza una parte del estudio, y la otra parte la ejecuta una institución o un/a investigador/a externo/a. Ahora, respecto del tipo de investigador externo, se señala que un 88% corresponde a una institución, siendo en un 51% de los casos una consultora privada, en menor proporción, son Universidades las que realizan los estudios, con un 24%, y en menor número, un 12%, corresponde a centros de estudio.

En relación al tipo de conocimiento que produce MINEDUC, cabe destacar que en un 26% de los casos, utilizan análisis cuantitativos multivariados, siendo el segundo Ministerio que utiliza en mayor proporción este análisis de mayor complejidad, antecedido por la Dirección del Trabajo (40%), (Garretón y Cruz, 2008).

#### **1.4 Problema de investigación**

La educación en nuestro país es actualmente uno de los temas en torno a los cuales gira el debate público. Desde la irrupción del movimiento estudiantil durante el año 2006, estudiantes y docentes han abierto un profundo cuestionamiento sobre los resultados de las políticas educativas tanto en relación a la normativa erigida en dictadura LOCE, como en relación a las políticas que se han desarrollado en el marco de los Gobiernos de la Concertación. En efecto, el sistema educacional en Chile se encuentra en el *ojo del huracán* y tanto estudiantes como profesores demandan una transformación profunda de las estructuras institucionales que regulan al sistema educacional, pero sobretodo demandan mayor participación en el proceso de

formulación de estas transformaciones<sup>16</sup>, es decir, participación en la formulación de una nueva política educativa.

Desde este punto de vista, dicha demanda plantea fundamentalmente la voluntad de los/as estudiantes, docentes y ciudadanos/as en general, de participar de la definición de una política pública para éste ámbito. En nuestro país por otra parte, existe un gran desarrollo de estudios en educación que recogen la percepción tanto de estudiantes como de docentes respecto del funcionamiento del sistema educacional<sup>17</sup>; pero se desconocen estudios que aborden centralmente las características y posiciones de los actores que sí son parte de ese debate. En este sentido, uno de los actores que ha permanecido en cierta medida invisibilizado en esta discusión, pero que sin embargo juega un rol de relativa importancia en esta área de la política pública, han sido los/as expertos/as *en educación*, quienes contribuyen al debate técnico político a partir de su producción de conocimiento para MINEDUC.

Digo en cierta medida invisibilizado, porque si bien estudiantes y docentes no han identificado a este actor como relevante en la discusión política, sí han sido señalados por el Ministerio de Educación en distintas ocasiones como un actor infaltable en la discusión de materias propias de la política educativa. Sólo por nombrar un antecedente, podemos constatar la relevante participación de expertos en la conformación del *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* (2006), presidido por el investigador en educación, Juan Eduardo García-Huidobro, y conformado por 81 integrantes en total, donde destacan algunos/as de los/as expertos/as/as que participan de este estudio, tales como: Loreto Egaña, Alejandra Mizala, Cristian Cox, Cristian Bellei, Pablo Gonzáles, José Joaquín Brunner, Sergio Martinic, entre otros.

De esta manera, el interés por abordar la importancia de la participación de determinados actores de las ciencias sociales en el proceso de diseño y evaluación de la Reforma Educacional chilena, reside por una parte en la escasa producción de investigaciones desde las ciencias sociales que aborden la incidencia que los/as expertos/as pueden llegar a tener en la definición

---

<sup>16</sup> Las demandas y propuestas de estudiantes y docentes fueron sistematizadas en un documento elaborado por Bloque Social, en 2006; "*La Crisis Educativa en Chile: Diagnóstico y propuesta del Bloque Social*". Ver: <http://www.bloquesocial.cl/node/247>

<sup>17</sup> Se destacan las investigaciones realizadas por CPEIP y OPECH, entre otras.

de las políticas públicas; y por otra parte, por la posibilidad de realizar una observación sobre el tipo de conocimiento que producen las ciencias sociales en el ámbito de la planificación estatal, desde el punto de vista de los referenciales sociales con los que se constituye este conocimiento y desde los cuales se advierten ciertas áreas problemáticas y soluciones en particular.

Al mismo tiempo, nos da la posibilidad de conocer cómo se construye el discurso sobre educación en un campo de investigación que se encuentra estructurado a partir de los distintos tipos de vínculo que mantienen los actores al interior de este espacio.

Por otro lado, considerando que el Ministerio de Educación corresponde al tercer ámbito de desarrollo de investigaciones en educación<sup>18</sup>, tanto de investigaciones ejecutadas internamente como encargadas a productores/as externos, resulta importante conocer cuáles son las principales diferencias y similitudes de estos dos tipos de conocimiento -interno y externo- solicitados por MINEDUC; para conocer con más detalle los requerimientos de parte del Ministerio, los enfoques con los que respalda sus políticas, el tipo de información empírica que utiliza, y en definitiva: el tipo de conocimiento que encarga y el tipo de conocimiento que genera. Finalmente, poder observar cómo se relacionan todos estos aspectos en el caso empírico de la Reforma Educacional, a partir de las investigaciones encargadas o ejecutadas por MINEDUC nos permite tematizar el estado de la educación, desde la perspectiva de la configuración de un discurso experto sobre ella, que surge en una estructura determinada de relaciones entre los/as productores/as de conocimiento y el Ministerio. Entendiendo que la elección de determinados actores para generar el conocimiento que el Ministerio ha requerido durante el proceso de diseño y evaluación de la Reforma Educacional es una opción entre otras; en efecto, podríamos decir que la elección de determinados actores de las ciencias sociales constituye al mismo tiempo, la elección de un *tipo* de conocimiento en particular.

En este estudio no vamos a dilucidar cuáles son los criterios que fundamentan la elección de un productor u otro por parte de MINEDUC, pero sí pretendemos problematizar lo que significa esta elección. En ese sentido, podemos sostener que la manera en que se produce el conocimiento en las ciencias sociales y el contenido de ese conocimiento, encierran una serie de

---

<sup>18</sup> De acuerdo a los datos proporcionados por el CIDE (2007), el primer ámbito de desarrollo de investigaciones en educación lo constituyen las universidades del Consejo de Rectores, (37,3%), el segundo ámbito corresponde a los centros académicos no universitarios, (23,3%); y el tercero al MINEDUC, (18%).

decisiones previas que posicionan a los/as autores/as dentro de una tradición paradigmática (Guba y Lincoln, 2000; Ramos, 2005; Porta, 2007) y dentro de un debate teórico político respecto del tipo de educación que se plantea, y respecto de cómo debe gestionarse ésta en el ámbito público. Ahora bien, en este estudio abordaremos la elección de determinados/as autores/as de las ciencias sociales por parte de MINEDUC, entendiendo esto como una opción dirigida al tipo de conocimiento que se produce en una red. Delimitando de alguna manera la construcción del discurso técnico sobre lo que *es* y lo que *debería* ser la Reforma Educacional en Chile, a partir de la elección ministerial de ciertos -y no otros/as- productores/as de conocimiento.

De esta forma, hemos orientado esta investigación en base a la siguiente pregunta:

*¿De qué manera la estructura de relaciones al interior del campo de investigación en educación se relaciona con el conocimiento que los actores de las ciencias sociales han generado para MINEDUC, en torno a la Reforma Educacional Chilena, entre 1990 y 2005?*

## **1.5 Objetivos del estudio**

### ***1.5.1 Objetivo general***

Identificar la relación que existe entre el conocimiento que los actores de las ciencias sociales han generado en torno a la Reforma Educacional chilena entre 1990 y 2005, y la forma en que se estructuran las relaciones al interior del campo de investigación en educación, en este periodo.

### ***1.5.2 Objetivos específicos:***

- a.* Describir la estructura de relaciones de los/as investigadores/as en educación que han participado en la generación de conocimiento experto en torno a la Reforma Educacional chilena, entre 1990 - 2005.
- b.* Identificar las características de los/as investigadores/as, que hayan participado sistemáticamente en la producción de conocimiento experto para la Reforma, siendo esta producción de conocimiento encargada o ejecutada por MINEDUC.

c. Indagar en las características de la red que se configura en el campo de investigación en educación y en los vínculos que mantienen los actores de las ciencias sociales que participan en la generación de conocimiento para la Reforma Educacional.

d. Caracterizar las investigaciones realizadas por los actores de las ciencias sociales que han producido conocimiento experto, ejecutado o encargado por el MINEDUC en el marco de la Reforma Educacional Chilena.

e. Describir los *referenciales* a partir de los cuales los actores de las ciencias sociales han generado investigaciones en torno a la política educativa, siendo éstas investigaciones requeridas por MINEDUC entre 1990 y 2005.

## 1.6 Relevancias del estudio

Ésta investigación en primer lugar posee una relevancia teórica, en tanto busca aportar a partir de un estudio empírico a la discusión que existe en torno a la asociación ciencias sociales-políticas públicas, que se enmarca en las líneas de desarrollo de la sociología política y de la sociología de las ciencias; intentando desentrañar una serie de vínculos que se articulan en torno a ésta relación, con la particularidad que en este estudio se lleva a cabo esta observación sobre una política específica como es la Reforma Educacional, durante los tres primeros periodos de Gobierno de la Concertación, dadas las características modernizadoras del *proyecto país* de ésta coalición, donde la gestión de la información asume una importancia central en la administración del Estado.

También, se pretende aportar teóricamente desde la perspectiva de las características del conocimiento que generan los/as expertos/as en educación, problematizando las posiciones científicas y ético-ideológicas que se encuentran en disputa en este campo, en torno a la política educativa; esta vez con el afán de conectar la producción de conocimiento científico con el escenario social- cultural y político en el que se desenvuelven los/as productores/as. En este sentido, también se contempla la posibilidad de realizar un ejercicio de auto-observación desde la sociología hacia la producción de conocimiento social, considerando que en último término el análisis sobre las investigaciones que nutren a MINEDUC para elaborar o evaluar una estrategia

educativa, es un análisis sobre una o diversas formas de reflexionar y de construir la realidad social.

Otro aporte que genera esta investigación al ámbito de estudio, tiene que ver con la utilización de un enfoque de redes con el que se analiza la dinámica existente entre los/as expertos/as que producen conocimiento para la Reforma, de manera de plantear la producción de conocimiento experto como un proceso de desarrollo colectivo y no como una actividad individual y aislada. Intentando también innovar en las técnicas y estrategias metodológicas desde donde se estudia la política educativa en Chile, lo que le otorga una relevancia metodológica a este trabajo, desde el punto de que utilizar nuevas alternativas de investigación social, nos puede dar luces acerca de nuevos problemas de estudio en este ámbito.

### **1.7 Aspectos generales de la investigación**

De acuerdo a las características del problema y a los objetivos señalados anteriormente, este trabajo asume como objeto de estudio: la relación entre que existe entre la estructura de relaciones que mantienen los/as investigadores/as de las ciencias sociales en el ámbito de la política educativa, y las características del conocimiento que generan a partir de esta estructura en particular, y de un contexto cultural y político que ve en la modernización del aparato público y en su *nueva* relación con la sociedad civil una promesa de progreso técnico y social.

Así, y de manera de mantener una perspectiva integradora del problema, se ha optado por trabajar con un modelo teórico que aborde la mayor cantidad de elementos que interactúan en el marco de este fenómeno. Asimismo, la estrategia metodológica adoptada se desarrolló en dos momentos: En un primer momento se buscó conocer la estructura de las relaciones existentes al interior del campo de investigación en educación a partir del empleo del Análisis de Redes Sociales, en este caso se distribuyó una *Ficha de Caracterización de Relaciones* al interior del campo de estudio, autoaplicada, con la que se produjo información relacional y de atributos, y se utilizó la *Teoría de Grafos* para analizar dichos datos. Y en un segundo momento, se indagó en las características de las investigaciones encargadas o ejecutadas por MINEDUC, en el marco de la Reforma Educacional a partir de una estrategia cualitativa; donde se empleó el *Análisis*

*Documental* como técnica de levantamiento de información, y el *Análisis de Contenido* como técnica de análisis.

Esta investigación en términos concretos ha resultado ser un estudio de grandes desafíos, no sólo por la particularidad del problema ya mencionado, sino también por la necesidad de contar con la participación de los/as propios/as expertos/as en educación, para la producción de información reticular. En ese sentido, una de las dificultades que se presentó en el trabajo de campo fue justamente el no poder contar con la participación de *todos/as* los/as expertos/as considerados para el análisis de redes. Sin embargo, de un total de 40 investigadores/as muestreados, se obtuvo respuesta de 25, que corresponden al 63% del total; siendo un porcentaje suficiente para extraer resultados significativos.

## CAPÍTULO 2

### Marco Teórico

---

#### **2.1 Características de la producción de conocimiento científico y de su utilización en una política educativa**

En adelante se desarrollará el marco teórico de esta investigación, donde se pretende mostrar una visión particular respecto del fenómeno de la producción de conocimiento para la política educativa. Tal como se plantea en el título precedente, la revisión teórica que se ha efectuado sobre el tema se ha trabajado sobre cuatro lineamientos teóricos generales y en cada uno de ellos se intenta profundizar en los aspectos específicos más relevantes para delinear tanto las definiciones conceptuales con que se construye el problema, como para guiar los análisis y conclusiones de la investigación.

De esta forma el problema de estudio se estructura teóricamente según los lineamientos siguientes: producción y utilización del conocimiento científico, existencia de redes de producción de conocimiento en el campo de la investigación en educación, reflexión social en la política pública y fundamentos teóricos de la educación en las sociedades modernas.

##### ***2.1.1 La sociología de la ciencia y el problema de la producción y la utilización social del conocimiento***

El problema de la producción de conocimiento científico ha estado presente en el análisis de la sociología, formalmente al menos, desde la emergencia del *paradigma neopositivista mertoniano* (Medina, 1989). Sin embargo, con anterioridad habían sido la filosofía del conocimiento, la sociología del conocimiento (Lamo de Espinoza, 1994; Berger y Luckman, 1966) y particularmente la epistemología, las disciplinas encargadas de desentrañar ¿cómo y basado en qué fundamentos se genera el conocimiento? No obstante la sociología de la ciencia, que ha centrado su objeto de estudio en los procesos mediante los cuales se produce el conocimiento, también ha puesto su atención en la relación y en la no-relación de la producción científica con el contexto social en que se genera. Para los efectos de este estudio, nos interesa

de manera central abordar el problema de la relación ciencia-sociedad, desde la dinámica de la producción social del conocimiento científico.

Para comenzar, es posible identificar básicamente tres paradigmas desde donde se problematiza el complejo vínculo entre contexto socio-político, cultural e histórico y el procedimiento científico. El primero de ellos corresponde a la *escuela neopositivista clásica*, fundada por Merton y sus discípulos (Medina, 1989) quienes a partir de ideas positivistas, como la acumulación de la ciencia en virtud de conducir hacia la verdad (Kreimer, 2003) y la sobrevaloración del empirismo, sugieren una separación radical entre el investigador y los procesos de conocimiento, y adjudican la racionalidad del sistema de la ciencia en forma significativa a la interiorización de las normas del sistema de la ciencia por parte de la comunidad científica, en función de su mantenimiento, que en última instancia es una función del mismo sistema de la ciencia (Medina, 1989). Bajo esta perspectiva, el sistema de la ciencia se encuentra en total autonomía respecto de la influencia del contexto social y del sujeto que conoce. Algunos de los/as autores/as de esta escuela introducen elementos de análisis propios de la *institución de la ciencia* que intervienen en el tipo de conocimiento que se produce, relacionados con el tipo de roles de los/as investigadores/as, o su posición en la jerarquía de la comunidad científica, pero que continúan evadiendo la relación interior/exterior de la ciencia y su entorno. Por otro lado, el problema de la apropiación social del conocimiento científico, queda reducido a la operación de *output* del sistema de la ciencia determinado por variables diversas como: el origen del financiamiento, el marketing, o la posición del investigador en el mundo académico como antecedente de sus redes, sin embargo no se profundiza en esta última idea.

Desde otro frente, se reconoce a una gama de autores (Mulkay, 1972; Bloor, 1976; Blume, 1977; Callon, 1986; Latour, 1979; Knorr, 1979; En Kreimer, 2003; Medina, 1989 y Lamo de Espinoza, 1994) quienes aportan con un enfoque totalmente opuesto a la escuela mertoniana, abriendo un terreno fértil para el análisis sociológico acerca de las determinantes sociales de la ciencia. Esta corriente, ligada al constructivismo, sustenta sus líneas teóricas en el modelo epistemológico de Kuhn (1962), desde el que se considera a la comunidad científica como un

elemento esencial en la construcción de un tipo de conocimiento o paradigma; desde éste punto de vista, en las comunidades científicas se desarrollan luchas por la verdad, que son también luchas de poder que determinan en gran medida la orientación del conocimiento (Medina, 1989). A partir de esta perspectiva, el mismo conocimiento es susceptible de ser puesto en cuestión, por considerar que incluso los procesos cognitivos se encuentran determinados en alguna medida por las creencias del investigador, por el lenguaje con que se construyen, por las relaciones que establecen entre ellos, por nombrar algunos. Se advierte desde este programa, que la separación interior/exterior, constituye sólo una categoría analítica y explícitamente se hace un llamado a los sociólogos a hacerse cargo de lo que ocurre al interior de los espacios donde se produce el conocimiento (Bloor, 1976. En: Kreimer, 2003).

De esta forma, el constructivismo des-sacraliza el estudio de la ciencia, en tanto lo pone en un nivel similar al de cualquier producción humana *historizada*.

Respecto del problema de la apropiación social del conocimiento, surge bajo este paradigma la noción del *actor-red* (Callon, 1986; Latour, 1979), que identifica a la figura del investigador con una serie de alianzas con las que *negocia* el carácter de los enunciados, y *traduce* los intereses de los demás actores en función de los propios intereses del investigador para generar una serie de expectativas y un nivel de apoyo y legitimidad hacia su producción, pavimentando la circulación de su trabajo en un círculo definido por el nivel de articulación de las redes con las que cuenta.

Las críticas más importantes hacia esta concepción de la ciencia, van en el sentido de cuestionar el relativismo al que es desplazado el conocimiento científico, poniendo en tela de juicio la cuestión misma de la *verdad* (Corcuff, 1995).

Bourdieu participa en esta discusión y cuestiona las afirmaciones del *programa fuerte de la sociología* (Lamo de Espinoza, 1994), respecto de la relatividad con que se analizan los productos y operaciones de la ciencia, señalando que si bien el campo científico posee características comunes con los demás campos sociales como: rivalidades, estrategias, monopolios y otros elementos, la idea de *verdad* está dotada de fuerza, lo que la posiciona en un

lugar de autonomía distinto y relativamente independiente de las condiciones sociales en que se genera.

Por último, parece pertinente integrar a la discusión algunos lineamientos de la teoría crítica frente a la producción científica, pero esta vez, no tan centrada en los procedimientos, sino más bien en el sentido de posicionar a la ciencia y la tecnología como *razón* de la sociedad capitalista. En este aspecto podemos recurrir a Habermas (1989); para problematizar la ciencia a partir de su capacidad de construir subjetividades y contribuir a reforzar un tipo de dominación caracterizado por la racionalidad instrumental, que a partir de la ciencia orienta el interés cognitivo y técnico hacia el control sobre los procesos naturales y sobre las instituciones sociales. El autor plantea que la sociedad organiza racionalmente la información que genera y acumula, en leyes de las que se pueden extraer reglas técnicas que permitan aumentar el control humano sobre la naturaleza y sobre la misma sociedad. Y por otro lado, la institucionalización del progreso científico, aplicado a la planificación de la sociedad, mantienen oculto un dominio político que en la medida en que se torna *racional* pierde su carácter explotador y opresor, que nos hace olvidar que la racionalidad de la ciencia es en último término una formación histórica (Habermas, 1989).

De las reflexiones de Habermas (1989), podemos deducir una utilización de la ciencia y de sus resultados tanto técnicos como conceptuales, en función de reproducir los cimientos de una sociedad dominada por el interés de clase. Hay aquí, entonces una lectura acerca del carácter ideológico de la ciencia y de su utilización, que nos abre un marco de discusión acerca de la apropiación social de la ciencia y su utilización desde la esfera política para fines ideológicos determinados por un proyecto de clase.

En conclusión, es posible visualizar una discusión teórica acerca del problema de la producción y uso de la ciencia por parte de la sociedad, que va en el sentido de posicionar a la ciencia en el terreno concreto en que se produce y utiliza. Discusión que igualmente está marcada por las condicionantes contextuales en que se produce, a saber: la crisis paradigmática que atraviesa la sociología en la década de los 70', donde se produce un significativo retroceso de la hegemonía de la *sociología norteamericana*, en la medida en que la discusión *estructuralista* y

*post-estructuralista* emerge en el campo teórico con gran fuerza, cuestionando los preceptos positivistas que se encuentran en la base de paradigma *Parsoniano*.

### **2.1.2 Hacia una definición constructivista del conocimiento científico**

Una de las dimensiones que distingue a las ciencias sociales de las otras ciencias, es fundamentalmente su relación directa e indisoluble con el objeto mismo de su observación. En ese sentido, ¿Es posible definir con absoluta claridad, dónde empieza el objeto de estudio y dónde termina la actuación del propio observador?

Sin pretender relativizar al extremo la posibilidad de generar conocimiento riguroso acerca de los fenómenos sociales; se plantea este cuestionamiento como punto de partida para la reflexión acerca de las consecuencias de la actuación de los/as investigadores/as sociales y de su posición al interior del campo de estudio. Para abordar teóricamente este problema revisaremos algunas de las ideas con las que distintos autores, desde el constructivismo observan esta imbricada relación.

Si bien el término constructivismo no hace referencia a una escuela homogénea, sí podemos decir que en él se comparten una serie de ideas en relación a la construcción de las realidades sociales. Precisamente es la idea de *construcción* la que aparece como un concepto de gran potencialidad para entender cómo los mismos actores crean y recrean la realidad social de manera intersubjetiva. Desde este punto de vista, los/as productores/as de conocimiento son actores sociales, que guiados por una serie de conocimientos técnicos y de herramientas culturales dan forma y sentido a los hechos científicos (Latour y Woolgar, 1995).

Algunas de las ideas comunes dentro del abanico de autores posibles de ubicar en el escenario constructivista son fundamentalmente: que el mundo social se construye a partir de pre-construcciones pasadas, luego, estas pre-construcciones son apropiadas por los sujetos, reproducidas, desplazadas y transformadas en el contexto de la interacción cotidiana de los mismos. Finalmente, tanto las construcciones heredadas como las transformadas por el contexto situacional, son vistos potencialmente como elementos objetivables del mundo social (Corcouff, 1995). Algunas de las construcciones con las que producimos realidades son tan habituales como el lenguaje, las normas y las instituciones sociales. A partir de estos elementos se

externalizan los productos de nuestra subjetividad, generando artefactos estables y objetivables<sup>19</sup> sobre los cuales reproducir la realidad social. Ciertamente el aprendizaje y la socialización juegan un rol central en la reproducción de la realidad para los sujetos individuales y colectivos. Y así mismo el conocimiento científico, considerando su capacidad de generar verdades sobre las cuales apoyar nuestras prácticas cotidianas en el contexto de las sociedades modernas donde predomina el racionalismo.

La producción de conocimiento científico al interior de ésta corriente considera que la ciencia también constituye finalmente una *construcción social*, en el sentido de que como cualquier otra producción, ella se encuentra cargada de contenido social, pero al mismo tiempo de ser social es científica, porque responde a un patrón de elaboración basado en el distanciamiento del objeto de estudio y de su observación metódica orientada por una serie de precisiones técnicas y teóricas (Breuer, 2003).

En efecto, ambas características del proceso de generación de conocimiento científico, a saber, sociales y técnicas, no deben ser analizadas de manera independiente, pues los hechos científicos pueden ser abordados como resultado de un proceso de significación a partir del cual se atribuye la cientificidad a un hecho (Latour y Woolgar, 1995). La perspectiva constructivista no se ha ocupado sólo de observar la producción de las ciencias sociales, sino fundamentalmente de lo que se ha conocido tradicionalmente como *ciencias duras*, pues ahí es donde más claramente existe una escisión entre el proceso de observación, generación de conocimiento y el contexto social, psicológico y cognitivo de los/as investigadores/as.

Por otra parte, esta perspectiva no sólo toma en cuenta aquellos elementos no-científicos como fuente de información para sus investigaciones, pues lo que se pretende es justamente poder comprender la construcción social del conocimiento científico, en relación a los procedimientos mediante los cuales los científicos le atribuyen sentido a sus observaciones y las constituyen en hechos científicos (Latour y Woolgar, 1995). En ese sentido, esta perspectiva invita a focalizar la mirada acerca de la producción de conocimiento en la medida en que ofrece una superación de las observaciones sociológicas sobre los elementos puramente sociales de la

---

<sup>19</sup> En el sentido de la existencia exteriorizada y compartida de estos elementos.

ciencia, como las normas o la organización interna de una unidad científica, y entra de lleno en los elementos cognitivos, simbólicos, técnicos y metodológicos, entre otros, que fundamentan un procedimiento de significación de un problema científico y de sus resultados. Dentro de esta concepción del conocimiento, la idea de lo falso o lo verdadero, o de lo racional versus lo irracional, no es lo importante de observar. Para Latour y Callon (1981, en: Corcuff, 1995) existen dos principios fundamentales para llevar a cabo un análisis del conocimiento científico:

- 1) Principio de *imparcialidad*: no se privilegia los estudios del enfoque científico vencedor en un momento.
- 2) Principio de *simetría*: aquí se plantea que las mismas causas que explican las creencias verdaderas, sirven para explicar las creencias falsas, de un hecho científico.

De esta forma, el contenido mismo del conocimiento debe ser analizado en relación a las condiciones que están en el origen de las creencias y de los estados de conocimiento; y particularmente como producto de interacciones sociales donde están presentes intereses, necesidades y formas de legitimación (Kreimer, 2003).

Otra manera de abordar el conocimiento que producen las ciencias, incluidas las sociales, es la planteada por Callon (1986), quien desarrolla el concepto de *traducción*, para caracterizar la manera en que los individuos desplazan sus intereses y sus propias identidades en una cadena de relaciones; en ese sentido lo interesante del conocimiento es que como resultado de una operación científica, es también una operación de deconstrucción de una suma de intereses movilizados al interior de una malla de relaciones entre actores humanos y no humanos - tecnológicos-, conocida como la red *sociotécnica*, que otorga legitimidad a un hecho científico, en tanto este hecho es construido a partir de unos procedimientos considerados adecuados por los actores de la red (Corcuff, 1995).

Finalmente, el conocimiento como objeto de estudio para esta investigación, constituye un tipo de producción social y científica, que se caracteriza por estar dotado de sentido, toda vez que es producto de una interacción de diversos elementos culturales, históricos, políticos, metodológicos, teóricos, intelectuales, cognitivos. Y que es compartido y construido intersubjetivamente. También podemos decir que en el caso de las ciencias sociales, ese

conocimiento es de alguna manera una interpretación de las interpretaciones de los fenómenos sociales, en la medida en que busca establecer las bases de sus descubrimientos en la relación que desarrollan los sujetos con el mundo social. Y que éste está compuesto por los elementos del *conocimiento disponible* (Schütz, 1987, en: Corcuff, 1995).

En ese sentido se rescata también de la perspectiva fenomenológica de Schütz (1987), la idea de que las ciencias sociales producen construcciones de segundo orden, puesto que los insumos para producir conocimiento social se hallan en el conocimiento común, y que éste a su vez se sirve de *tipificaciones* compartidas y transmitidas intersubjetivamente por los individuos para interpretar el mundo.

### **2.1.3 Los/as productores/as de conocimiento en el campo de la ciencia**

Latour y Woolgar (1995) se preguntaban en términos generales si: ¿era la formación de grupos sociales la que daba lugar a que los científicos siguieran ciertas líneas de investigación, o de otro modo, era la existencia de problemas científicos la que daba lugar a la conformación de redes científicas?

Como hemos podido constatar hasta ahora, el análisis de la producción de las ciencias sociales se encuentra estrechamente vinculado al contexto concreto en que se desenvuelve, ya sea a través de la historización que se puede hacer de sus productos - como lo plantea la línea constructivista de la sociología de la ciencia-, como también a través de una serie de relaciones concretas que se desarrollan en el interior del campo científico, y *entre* el campo científico y otros campos, que determinan en definitiva una serie de condiciones para la realización de la ciencia.

La dinámica de las relaciones al interior del campo científico y en relación con los otros campos, como el campo político; será abordada a partir de los conceptos de la sociología relacional de Bourdieu (2000), quien introduce la noción de *campo*, para sustentar un análisis que tome en cuenta la complejidad de la configuración de una estructura de relaciones en el sistema de la ciencia. Dichas relaciones, estarían compuestas por actores que ocupan posiciones distintas en el campo, a partir de la distribución desigual de un capital particular; y donde los

actores se encuentran en disputa permanentemente a nivel individual o colectivo, por conservar o modificar la estructura de las relaciones (Bourdieu, 2000).

En Bourdieu (2000), distinguimos la existencia en el campo científico de relaciones de fuerza, monopolios, intereses, estrategias, capacidad de sub-versión frente a las estructuras, y en general de la mayoría de los elementos que se presentan en los otros campos. Sin embargo, en este campo las relaciones de fuerzas entre los agentes se desarrollan en torno al desafío de obtener el monopolio de *la autoridad científica*, que se constituye en el capital específico del campo científico. La autoridad científica, se refiere al desarrollo de la capacidad técnica como poder social, es decir, la legitimidad social se encuentra impresa en el reconocimiento de las competencias científico-técnicas de un actor, en forma casi indiscutida. Competencia que se refleja en la capacidad de arbitraje que se le otorga socialmente para hablar e intervenir como interlocutor válido y autorizado de las ideas de verdad que construye la ciencia.

Pues bien, como las relaciones al interior del campo científico se realizan como estrategias en función de la autoridad, estas estrategias tienden a reforzar la manera en que los agentes dominantes realizan la producción científica, asegurando la conservación de la estructura de posiciones de los actores en el campo. Aquí lo relevante es poder identificar que tanto los contenidos, como las metodologías de investigación y los fundamentos epistemológicos que se presentan en un momento como puramente científicos, son en gran medida los que corresponden a las capacidades técnicas que los/as investigadores/as dominantes han desarrollado de mejor manera a lo largo de su trayectoria, y que se imponen como los más eficientes para llevar a cabo el proceso científico.

Es importante también señalar que las tensiones epistemológicas que existen al interior del campo científico, permiten develar un conflicto político latente o incluso manifiesto, que permite situar las relaciones de fuerza en un conflicto *político* más amplio que el que se despliega en el campo científico; de ahí que la lucha científica sea abordada desde esta perspectiva como un problema científico-político.

Por otro lado, en este campo opera sin duda un capital social específico asociado al prestigio, a la autoridad y a la competencia técnica. Que se caracteriza entre otras cosas, porque es un

capital potencialmente visible en virtud de que la producción de conocimiento supone la difusión.

Finalmente, los actores dominantes son aquellos que logran imponer su definición de ciencia, como la legítima ciencia de la naturaleza o de la realidad social, definición de ciencia que trae aparejada una serie de formas óptimas de realización, que no son otras sino, las propias de los dominantes. Quienes, además, en base a su reconocimiento y a su posición jerárquica, se constituyen en los jueces de los procedimientos y de las discusiones científicas, siendo juez y parte. Por lo tanto, la ciencia oficial es susceptible de ser problematizada como la objetivación del orden científico. Aquí la idea de *verdad* surge de la mano de una particular distribución del capital científico, abriendo paso al problema *político* de la ciencia.

#### **2.1.4 La elección paradigmática en las investigaciones sociales**

Como ya veníamos aventurando, la existencia de un conflicto científico nos interpela a observar su existencia tanto dentro como fuera de los límites del campo de la ciencia, para vincularlo de manera interpretativa a un contexto que abarca la disputa por la autoridad científica; enmarcada también en la competencia paradigmática en la que se definen los supuestos ontológicos y epistemológicos desde donde se construye la ciencia social, como herramienta comprensiva de la realidad social, en virtud de su capacidad de negociación e incluso de transformación, o como instrumento predictivo de los fenómenos sociales como elemento de control de la *realidad* social.

La elección de paradigmas para la realización de las investigaciones sociales por su parte, no debe ser un hecho desestimado por parte de las mismas ciencias sociales, pues la elección de ciertos métodos, de ciertas nociones ontológicas, epistemológicas y también teóricas se encuentran intrínsecamente relacionadas con la *visión de mundo* que posee el investigador y que en gran medida se proyecta como la *deseable* de tener para realizar una investigación, aspecto que también tiene que ver, de acuerdo a Bourdieu (2000), con la forma en que se estructuran las relaciones de fuerza al interior del campo científico y de los demás campos en torno al problema de la dominación.

De este modo, podemos identificar la presencia de al menos cuatro paradigmas que tradicionalmente se han configurado en el campo científico<sup>20</sup>: positivismo, neo –positivismo, constructivismo y teoría crítica. Comenzaremos por aclarar que el concepto de paradigma hace referencia a un conjunto de ideas, postulados, definiciones, valores, que se interrelacionan en una forma general de ver el mundo y que implican una serie de elecciones metodológicas, epistemológicas, ontológicas, teóricas y éticas (Guba y Lincoln, 2000), que definen el trabajo de los/as investigadores/as, en la medida en que la elección de un paradigma desde donde producir un conocimiento científico implica, como veíamos, una serie de otras decisiones que le dan coherencia a una producción, y que la vinculan con una particular visión de mundo, constituyéndose en los principios que sustentan una determinada manera de concebir la *naturaleza del mundo*, que sólo puede ser argumentada y presentada como real dentro de un sistema paradigmático; considerando que finalmente no es posible de contrastar con la *verdad objetiva*, puesto que ella, no está abierta a la comprobación (Guba y Lincoln, 2000; Porta, 2007).

De esta manera, nos enfrentamos a la necesidad de caracterizar cada uno de estos paradigmas y sus decisiones implicadas con el fin de situarnos en la discusión de manera aclaratoria y posteriormente guiar el análisis sobre las investigaciones producidas en el marco de la Reforma de manera clara en su aspecto paradigmático. Se insiste en la idea además, de que ésta es sólo una síntesis de la caracterización paradigmática, y que fue construida en base a la revisión de distintos autores: Guba y Lincoln (2000); Ramos (2005) y Porta (2007).

### ***2.1.5 Hacia una clasificación de paradigmas en las ciencias sociales***

Un paradigma científico como podemos ver, además de ser una matriz teórico metodológica, refleja la forma y el fondo del proceso de producción de conocimiento; desde esta perspectiva retomamos la idea de que como plantea Ramos (2005), el conocimiento científico no ocurre en un vacío sociocultural, sino que éste está cruzado por valores y creencias propias del marco sociocultural en que ocurre.

---

<sup>20</sup> Claudio Ramos (2005), además de estos paradigmas distingue la existencia de dos nuevos paradigmas, el postmodernismo y el enfoque sistémico luhmanniano; pero dado lo reciente de su desarrollo y por los escasos antecedentes posibles de hallar respecto de sus características epistemológicas, se ha optado por no integrar estos paradigmas emergentes de lleno en la caracterización que se presenta en este marco teórico.

Esta discusión nos parece de gran interés para el estudio, en tanto constituye uno de los marcos desde donde es posible observar la producción de las ciencias sociales, en virtud de identificar una serie de compromisos de parte de los/as investigadores/as con determinados puntos de vista, que permiten entrever sus posiciones respecto del problema último de la *verdad*, o incluso sus valoraciones respecto de cómo transformar la realidad social en función de intereses determinados. De esta manera la discusión acerca de los elementos epistemológicos presentes en la investigación social nos permite situar aquellas producciones en un escenario histórico, político, cultural, económico, material e ideológico.

En ciencias sociales es posible distinguir claramente, al menos, la utilización de cuatro paradigmas predominantes, a partir de los cuales se han generado un sinnúmero de investigaciones sociales:

**Cuadro 1: Paradigma Positivista. Fuente: Elaboración propia.**

<i>Elemento</i>	<b>Positivismo</b>
<b>Ontológico</b>	La realidad social es objetiva y aprehensible mediante la experimentación empírica; es posible extraer leyes generalizables.
<b>Epistemológico</b>	Existe una separación rotunda entre el investigador y el objeto de estudio, los factores externos no deben influir en la investigación y no se consideran.
<b>Metodología</b>	Experimental; manipula todo lo que pueda alterar los resultados. Busca <i>el descubrimiento</i> y valida el conocimiento contrastando hipótesis. La realidad se observa como un sistema de variables cuantificables y parceladas.
<b>Objetivos</b>	Busca <i>descubrir</i> leyes para los fenómenos sociales que permita explicar causas y efectos y predecir los fenómenos.
<b>Conocimiento</b>	Es lo que se puede comprobar como cierto, generalizable, inmutable y objetivo. El conocimiento científico además se acumula y progresa.
<b>Ética</b>	Los valores no deben influir en la ciencia; el investigador se presenta como desinteresado y neutro.

**Cuadro 2: Paradigma Neo positivista. Fuente: Elaboración propia.**

<i>Elementos</i>	<b>Neo Positivismo</b>
<b>Ontológica</b>	La realidad social tiene una existencia real, pero sólo puede ser abordada de manera imperfecta.
<b>Epistemológica</b>	Conserva el ideal objetivista y neutro, pero asume que la realidad es inconmensurable y que sólo puede ser conocida a partir de la falsación de enunciados.
<b>Metodología</b>	Experimental, manipula factores externos a la investigación, repite experimentos para confirmar la validez y busca descartar hipótesis falsas, puede utilizar diversas técnicas de producción de datos, cuantitativas y cualitativas.
<b>Objetivos</b>	Busca poder explicar, predecir, generalizar, encontrar relaciones causa- efecto.

<b>Conocimiento</b>	Descarta hipótesis y leyes falsas, para establecer leyes circunstancialmente verdaderas y ve en la acumulación de la ciencia la idea de <i>progreso</i> .
<b>Ética</b>	Los valores del investigador y del objeto de estudio son negados, por influenciar negativamente el método científico.
<b>Conocimiento</b>	Descarta hipótesis y leyes falsas, para establecer leyes circunstancialmente verdaderas, y construir un edificio de conocimiento.
<b>Ética</b>	Los valores del investigador y del objeto de estudio son negados, por influenciar negativamente la investigación; puede emplear el engaño y la ocultación para realizar experimentos.

**Cuadro 3: Paradigma Constructivista. Fuente: Elaboración propia.**

<i>Elemento</i>	<b>Constructivismo</b>
<b>Ontológico</b>	Cuestiona el realismo ontológico, e incorpora la noción de relativismo ontológico. La realidad puede comprenderse como una multiplicidad de construcciones socialmente compartidas, subjetivamente y experiencialmente.
<b>Epistemológico</b>	La relación del investigador con el objeto-sujeto de estudio es negociada e intersubjetiva; la realidad se construye en torno a consensos.
<b>Metodología</b>	Utiliza métodos heurísticos que indagan en los universos simbólicos de los sujetos individuales o colectivos; son interpretativos y comprensivos y buscan re-construir las realidades de manera más sofisticada legitimando el conocimiento común.
<b>Objetivos</b>	Busca comprender, reconstruir y eventualmente empoderar.
<b>Conocimiento</b>	Se construye intersubjetivamente, en base a consensos respecto de la realidad; pueden co-existir diversos conocimientos y todos gozan de legitimidad.
<b>Ética</b>	Se considera fundamental, pues legitima todas las construcciones sociales acerca de la realidad; y negocia con los sujetos las condiciones de la investigación.

**Cuadro 4: Paradigma Dialéctico. Fuente: Elaboración propia.**

<i>Elementos</i>	<b>Teoría Crítica / Dialéctica</b>
<b>Ontológica</b>	Lo que existe es una materialización de las estructuras sociales que se constituyen como una realidad histórica.
<b>Epistemológica</b>	Asume una relación negociadora e intersubjetiva entre el investigador y su objeto-sujeto de estudio; plantea que la ciencia debe contribuir a transformar y a problematizar los aspectos ideológicos. Rechaza la racionalidad objetiva.
<b>Metodología</b>	Utiliza un método dialógico y dialéctico, donde los valores y visiones del investigador y de su objeto de estudio son necesarios para visibilizar, las <i>marcas</i> de las estructuras históricas.
<b>Objetivos</b>	El investigador debe contribuir a transformar la realidad histórica, para alcanzar escenarios de emancipación.
<b>Conocimiento</b>	Construcción subjetiva e histórica de la realidad, que va <i>marcando</i> nuestras estructuras cognitivas, conductuales y corporales. El conocimiento no se acumula, crece, cambia y se puede diseminar y transformar.
<b>Ética</b>	La ética es ineludible en la investigación, el investigador asume un rol de intelectual-transformador.

## **2.2 La aplicación del conocimiento en la política pública: el debate actual**

Se puede decir que existen diversas perspectivas de análisis para observar el conocimiento producido por las ciencias sociales y su utilización en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas, que van desde el análisis de la producción científica social en el contexto de la sociedad del conocimiento como un *servicio de análisis simbólico aplicado*, hasta las visiones que vinculan esta producción científica al compromiso con la refundación de la democracia en América latina<sup>21</sup>.

En esta parte del marco teórico revisaremos la propuesta de modelos de utilización del conocimiento que presentan principalmente Auriat (1994) y Brunner (1996). Dado que estas propuestas tipológicas han contribuido al análisis tanto de la red de investigadores en educación, como al análisis de las investigaciones producidas en el marco de la Reforma, para esta tesis.

### **2.2.1 Propuestas de modelos de aplicación del conocimiento en la política pública**

En el contexto nacional, autores como Brunner y Sunkel (1993) han aportado al debate tanto desde la problematización teórica, como desde los estudios de caso que han realizado en ámbitos como: opinión pública, educación, género, pobreza, medio rural, etc. Ambos autores caracterizan a la investigación social como una operación metódica destinada a descubrir conocimientos, y ponerlos en circulación para que otros agentes puedan emplearlos en la toma de decisiones. Actualmente, el contexto de la sociedad del conocimiento en que ciencia y tecnología representan un cambio cualitativo en la manera de organizar las sociedades modernas, la operación de la producción de conocimiento a partir de las investigaciones sociales se integra cada vez más al mundo de las decisiones como un *servicio*, entendido como *la práctica del análisis simbólico aplicado*. Considerando al conocimiento como un bien simbólico e intangible, que se encuentra en las estructuras de las representaciones sociales con las que nos relacionamos en y con el mundo. Por otra parte, respecto a la participación del conocimiento científico social, en las políticas públicas, podemos sostener a partir de esta propuesta, el ejercicio político en términos de planificación, se aleja cada vez más de las soluciones ideológicas, buscando blindarse a partir del conocimiento experto, que producen las ciencias

---

<sup>21</sup> Para conocer esta discusión en extenso, se recomienda ver: Carrizo, (2004) y Bloj, (2005).

sociales –entre otras disciplinas- para elaborar propuestas y soluciones con fundamento técnico, frente a la deslegitimación del ejercicio político en su dimensión más valórica.

Frente a esta apreciación podemos decir que existe una percepción pretendidamente objetivadora desde el mundo político, que tiende a *profesionalizar* de manera significativa el trabajo otrora intelectual de los científicos sociales.

Para conceptualizar este proceso de tecnificación del conocimiento social, Brunner (1996); en un estudio posterior al que veníamos revisando, plantea básicamente dos imágenes del investigador que se van posicionando en el campo académico y político desde distintos frentes, estas imágenes son las siguientes:

**1) El investigador resentido:** quien se auto-percibe altruista, y obtiene una escasa valoración simbólica y material por su actividad.

**2) El investigador articulador:** quien es visto como constructor de consensos.

Siguiendo con el estudio de Brunner (1996); es posible también identificar al menos dos formas en que se produce la integración del conocimiento a las decisiones, para conceptualizar esta relación, el autor propone dos modelos de integración del conocimiento a la decisión política:

**1) Modelo ingenieril:** pone énfasis en la racionalización y coordinación de sistemas complejos, mediante la incorporación de información.

**2) Modelo de autorregulación:** se caracteriza básicamente por la interacción de diversos agentes, que portan información parcial, donde a partir de permitir la participación de más actores en la producción de conocimiento para el diseño de las políticas públicas, se busca producir modificaciones más óptimas para resolver problemas sociales.

Otra de las ideas centrales de los autores (Brunner y Sunkel, 1993); es que la utilización del conocimiento se asocia a dos tipos: 1) el conocimiento como representación de ideas o como bien simbólico; y 2) conocimiento como destreza que permite al poseedor actuar; aquí su aplicación es práctica y está determinada por una estructura de oportunidades de acción y toma de decisiones. Este tipo de conocimiento, a diferencia del primero, es el que nos interesa, ya que es el que produce la investigación social. Los autores por su parte, insisten en que el

conocimiento se *realiza* en la interacción permanente y que desde esa perspectiva, siempre es utilizado, tanto en el mundo político, como en el mundo cotidiano.

Finalmente, se caracteriza el trabajo de los analistas simbólicos como un *servicio* orientado a la identificación, solución o arbitraje de problemas, mediante la manipulación de símbolos. En este sentido la investigación como servicio, se mueve en un mercado que impone cada vez más restricciones de plazos y prescripción de problemas. Lo que muchas veces se puede traducir en una pérdida del sentido crítico de la investigación social.

Desde otra perspectiva, tal vez la imperante en la actualidad, Nadia Auriat (1997)<sup>22</sup> intenta reabrir el debate respecto de cómo las investigaciones sociales intervienen en el proceso de elaboración de políticas públicas, poniendo el énfasis en el escaso conocimiento que hay sobre la manera en que el conocimiento se integra en forma concreta a las decisiones políticas.

La autora parte explicitando el supuesto generalizado en ciencias sociales y en el mundo político, respecto de que las investigaciones sociales son un instrumento *útil* para perfeccionar el proceso de elaboración de las políticas. Esta apreciación es vinculada por ella, al auge que tiene el desarrollo de investigaciones sociales orientadas a los procesos de decisión política, en la década de los 70' y 80' en Estados Unidos, situación que se puede ver básicamente en el crecimiento del gasto público dirigido a los procedimientos de evaluación por parte de las ciencias sociales, de los programas de Gobierno para la nueva legislación social, siendo encargados por el congreso (Rein, 1980, en: Auriat, 1997); además de otras instancias que relevan el uso de las investigaciones sociales en la decisión política, como la Conferencia de la UNESCO sobre "*Ciencias Sociales y Gobierno*" (1972).

Sin embargo, más allá de conocer los hitos históricos en que las ciencias sociales construyen su base de legitimidad pública para orientar de mejor manera los cursos de los procedimientos políticos tendientes a resolver problemáticas sociales, lo que intenta hacer la autora apoyada en la lectura de Carol Weiss (1986, en: Auriat, 1997) es contribuir al conocimiento concreto de las condiciones bajo las cuales el conocimiento producido por las investigaciones sociales es

---

<sup>22</sup> Esta autora entra al debate a partir de las investigaciones y modelos construidos por Carol Weiss (1986).

aplicado a una política en particular, de esta manera presenta una serie de modelos de aplicación de la investigación a la política pública, que se definen de la siguiente manera:

1) **Solución de problemas y toma de decisiones:** este modelo sugiere una aplicación directa de los resultados de una investigación a una decisión pendiente, lo que implica un consenso previo entre el investigador y el político respecto del conocimiento que se pretende obtener como resultado de la operación científica.

2) **Búsqueda del conocimiento:** supone que la investigación social como conocimiento experto, tiene la posibilidad de dar relevancia a una temática social particular, sobre la que es necesario definir una política, aquí lo importante es poner en el centro de la atención la necesidad de llevar a cabo una iniciativa pública, más que la problemática que se aborda.

3) **Modelo interactivo:** supone que los resultados pueden penetrar en la decisión como parte de una búsqueda de conocimiento mutuo entre todos los actores, para aproximarse a las posibles soluciones; los/as investigadores/as sociales son un actor más en la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de una política, este modelo, dice la autora, debe ser uno de los menos utilizados, pero representa con mayor fidelidad la complejidad del proceso decisional.

4) **Modelo político:** la investigación se puede usar para definir el apoyo a una posición política, para neutralizar a los opositores o para convencer a los indecisos. Es en consecuencia, la utilización del conocimiento experto para reforzar o inhibir una medida que se presenta como ideológica. Este modelo, visibiliza la relación entre la ciencia social y su contexto, en el sentido de que no desconoce la historización del conocimiento.

5) **Modelo táctico:** la investigación se utiliza para demostrar que se está haciendo algo sobre un tema; en este caso la aplicación tiene poco que ver con el contenido de la investigación, y se utiliza el conocimiento experto como medida de blindaje mediático frente a la demanda de iniciativas públicas.

6) **Investigación como clarificación:** la investigación se usa para conceptualizar el carácter de los temas que están en discusión en torno a las políticas. Por lo tanto, esta aplicación puede contribuir a aumentar o disminuir el nivel de figuración de un tema.

La interacción e influencia de la investigación, de acuerdo a la autora, parece ser clara y fluida a partir de esta tipologización, no obstante, en la práctica no se daría de manera tan directa. Continuando con la autora, ella sostiene que la relevancia de las investigaciones sociales en la definición política, en muchos casos está definida por las motivaciones de los mismos investigadores.

Un estudio sobre motivaciones (Weiss, 1991; Bulmer, 1986, en Auriat, 1997) señala cuatro estímulos básicos que movilizan a los/as investigadores/as a querer participar de los procesos decisorios:

**1- El objetivo es ser un experto en ciencias sociales:** dirigido básicamente a obtener un mayor status académico.

**2- Establecer una diferencia:** los/as investigadores/as quieren ser parte de la acción en términos decisionales.

**3-Convertirse en eficientistas:** no apoyan ninguna solución ni posición política en particular, sino que apoyan el uso de datos y de cálculos racionales en las estructuras del gobierno.

**4- Apoyar una posición política:** promover una orientación basada en valores o ideas propias o del que financia la investigación; tras este modelo se encuentra implícito el costo político de realizar una investigación que adscriba a una posición ideológica.

Por otra parte, la autora distingue algunos obstáculos para la aplicación de investigaciones en el diseño de las políticas públicas, que tienen que ver, por un lado, con la incapacidad para establecer una relación de cooperación con otras ciencias, debido a la dificultad de las disciplinas de las ciencias sociales para trabajar en equipos multidisciplinarios. Por otro lado, la deficiente comunicación entre el mundo político y el mundo científico opera como traba en la relación investigación social-política pública, en gran parte por el uso de un lenguaje crecientemente técnico en el área de las ciencias sociales.

Finalmente, también es posible encontrar una serie de elementos que facilitan la aplicación del conocimiento a las decisiones, y estos elementos según Weiss y Bucuvalas (1980, en: Auriat, 1997) corresponden a variables como: alta calidad técnica, sofisticación estadística,

entrega de datos cuantitativos, producción de conclusiones vinculadas a las recomendaciones posibles.

## **2.3 Redes Sociales en la producción de conocimiento**

En esta etapa del marco teórico revisaremos las potencialidades del análisis de redes sociales para abordar la identificación y caracterización de la estructura de relaciones que se ha configurado al interior del campo de investigación en educación y más específicamente de la política educativa; desde esta perspectiva revisaremos principalmente el desarrollo y conceptualización de esta apuesta teórico-metodológica, y luego nos enfocaremos en dos elementos de este enfoque: la perspectiva del conocimiento como recurso de red y los límites de los lazos fuertes. Conceptos con los que estructuraremos el análisis de los datos empíricos producidos en torno a la estructura relacional en el campo de investigación en educación.

### ***2.3.1 Introducción al análisis de redes sociales***

El análisis de redes sociales surge como perspectiva teórica luego de la Segunda Guerra Mundial, como una alternativa a los enfoques estructuralistas clásicos de la antropología que proponían estructuras y pautas sociales estáticas (Rivoir, 1999), optando por abrir el ámbito del análisis desde instituciones sociales formalizadas, a las interacciones entre los individuos que generan pautas de acción (Rivoir, 1999).

En la sociología este tipo de análisis surge como una apuesta teórica y metodológica, que aboga por tomar las relaciones entre actores como el material sobre el cual se construye y organiza el comportamiento social de los actores (Verd y Martí, 1999). Uno de los autores representativos de este enfoque es Wellman (2000), quien plantea que las relaciones entre actores determina la asignación de recursos y refleja las relaciones de poder y dependencia, por lo tanto plantea que resultaría más interesante para la sociología analizar las pautas de interacción, que analizar las características individuales de las unidades de análisis. En ese sentido, el estudio de las estructuras de relación, insiste menos en lo que la gente hace, y profundiza más en las condicionantes estructurales de ese comportamiento (Sanz, 2003).

Por su parte, la definición de las relaciones no se remite únicamente a la interacción entre personas, sino que puede referirse también a la de cualquier unidad, como instituciones, elites, organizaciones, etc. Por otra parte, el análisis de estas relaciones puede partir desde cualquier punto, entendiéndose como relación cualquier contacto directo entre unidades, hasta el hecho de compartir una característica que los sitúe dentro de un grupo definido (Verd y Martí, 1999).

### **2.3.2 Desarrollo del Análisis de Redes Sociales**

Uno de los orígenes del ARS, ha sido el pensamiento gestáltico<sup>23</sup>, que pone el énfasis en ver al objeto de estudio dentro de una totalidad conceptual compleja y organizada, donde la totalidad adquiere características distintas a la pura suma de las partes. En los años 30', aparece el enfoque de la sociometría<sup>24</sup> que marca un hito en la configuración de este enfoque por introducir al análisis la Teoría de Grafos, que constituye hasta ahora uno de los pilares metodológicos del ARS; esta teoría proviene de las matemáticas, y permite graficar la forma en que se organizan las relaciones al interior de una estructura, basado en la identificación de la intensidad de la relación.

Ya a partir de los años 70' se puede distinguir un proceso de institucionalización de este tipo de análisis, que se relaciona con la aparición de dos revistas especializadas: "*International Network for Social Network Analysis*" y "*Social Network*". Lo que ocurre desde los años 80' en adelante, es el surgimiento de una discusión central para éste enfoque que tiene que ver con la consolidación del ARS como una herramienta para algunos únicamente metodológica, y para otros, metodológica y teórica. Esta discusión continúa dándose al interior de esta corriente interpretativa hasta la actualidad, sin embargo de este debate se deben rescatar algunas ideas concluyentes que van en el sentido de restringir la utilización del concepto de redes sociales, pues en las ciencias sociales es muy usual encontrar este concepto como metáfora para referirse a la simple idea de vínculo (Rivoir, 1999). Pues lo sustantivo del concepto no es la vinculación en sí misma sino la dinámica estructurante<sup>25</sup> de las relaciones entre los actores.

---

<sup>23</sup> Para conocer más la historia del ARS, ver Lozares (1996); Wellman (2000); Burt (1992).

<sup>24</sup> A cargo de Tomas Moreno (1934).

<sup>25</sup> En relación al concepto de Giddens (1984) de la dualidad de la dinámica entre el agente y la estructura, donde la acción de los agentes se encuentra constreñida por los límites de las estructura, pero ésta a su vez habilita la acción autónoma de los individuos a partir de la asignación de recursos. Las estructuras se mantienen en tanto los agentes

### **2.3.3 Conceptos centrales del enfoque**

Los conceptos que se presentan en este punto del marco teórico, corresponden a los conceptos propios del ARS con que se efectúa la presentación de los resultados que se refieren al primer momento de nuestra estrategia metodológica. De este modo, los conceptos se presentan a continuación:

*Actor o nodo:* entidades entre las cuales se establecen vínculos. Puede tratarse de personas, instituciones, organizaciones y otras (Verd y Martí, 1999).

*Red:* conjunto finito de actores y de relaciones definidas entre ellos. Las redes sociales se caracterizan por ser sostenidas durante un tiempo, y por carecer de una autoridad formal (Lozares, 1996).

*Lazo relacional o vínculo:* tipo de vinculación entre pares de actores, ellos pueden ser: amistad, transferencia de recursos, consanguineidad, etc. (Verd y Martí, 1999).

*Díada:* nivel mínimo al que pueda aplicarse el análisis. Las propiedades del vínculo no se pueden analizar como característica individual (Verd y Martí, 1999).

*Sub-grupo:* conjunto finito de actores que presentan una alta densidad al interior de la red (Verd y Martí, 1999).

*Cohesión y densidad:* la cohesión corresponde al número de relaciones existentes al interior de una red. La densidad se refiere a la intensidad de las relaciones en una red, y se mide en relación a la cercanía y distancia (Hanneman, 2000, en: Díaz, 2006).

### **2.3.4 ¿Cómo fluye el conocimiento en red?**

Uno de los ámbitos de mayor desarrollo del enfoque de redes tiene que ver con los procesos de gestión del conocimiento al interior de estas estructuras relacionales, esta área de estudio parte del argumento de que las relaciones constituyen en sí mismas un tipo de recurso, en tanto los vínculos permiten el flujo de ciertos beneficios para los individuos (Ahuja, 2000; Coleman, 1988; Burt, 1989, en: Díaz, 2006). Tanto es así que mientras más densa es una red, mayores son los beneficios que acarrea para los individuos o entes vinculados (Powell, Koput y Smith-

---

actúan dentro de ellas, pero como los agentes poseen capacidad reflexiva, esas estructuras también pueden modificarse.

Doherr, 1996, en: Díaz, 2006), en este sentido se entiende que las relaciones en una red cumplen un rol facilitador en la generación de instancias para compartir y construir conocimientos.

Las investigaciones llevadas a cabo en ésta área de estudio del ARS, en general se han desarrollado en el ámbito de la difusión de innovación tecnológica al interior de las organizaciones, y de las redes de autoría en la investigación científica (Molina, Muñoz y Domenech, 2002). En este último tipo de investigaciones se sostiene que pese a que los autores posiblemente conocen directamente solo a una parte de la red de autores en torno a un problema de estudio determinado, de igual manera son influenciados por autores con quienes no se encuentran conectados.

Este tipo de conectividad indirecta en la autoría de investigaciones científicas es denominado por Crane como "*Colegios Invisibles*" (Crane, 1972, en: Molina, Muñoz y Domenech 2002).

De esta manera, los recursos que fluyen en una red vinculada a la producción de investigaciones se derivan tanto de los conocimientos que se comparten, transfieren y transforman, en instancias de interacción física; como del acceso al conocimiento *difuso* existente de manera implícita en las pautas de interacción y normas presentes al interior de una estructura relacional.

Ahora, desde el punto de vista de la difusión de innovaciones al interior de organizaciones y grupos, se destaca el papel que desarrollan aquellos actores que por ser ampliamente reconocidos al interior de un grupo, ocupan un rol de liderazgo<sup>26</sup> que los posiciona como sujetos clave en la configuración de pautas discursivas y de prácticas implícitas en la red, considerando que a la hora de pedir recomendaciones, consejos, buscar información y otra serie de *orientaciones*; los demás actores acudirán a él para resolver dudas o para reafirmar sus propias posiciones. De esta forma, estos individuos *centrales* poseen mayores posibilidades de movilizar un determinado conjunto de creencias, conocimientos, información, opiniones, valoraciones o métodos al interior de un grupo y de convertirse en referente, dada su centralidad en el flujo de comunicaciones (García Faroldi, 2006).

---

<sup>26</sup> Desde el enfoque de redes sociales, es posible observar el liderazgo que detentan los sujetos en el número de nominaciones que obtienen de los demás nodos en una red.

No obstante, el flujo de conocimientos se despliega de manera más efectiva en la medida en que se realice al interior de un grupo de cierta homogeneidad. Al respecto, diversos estudios demuestran que la efectividad de la comunicación y de la transferencia de ideas se basa en la comodidad que produce la consistencia cognitiva que exista entre emisor y receptor, dado que para los sujetos resulta psicológicamente incomodo interactuar o asimilar ideas que sean inconsistentes con las propias creencias (Rogers, 1983, en: García Faroldi, 2006), en efecto la homogeneidad cognitiva, comprensiva y valorativa al interior de una red facilita el flujo efectivo de ideas y conocimientos, y presenta grandes posibilidades de volver más densa y cohesionada una estructura relacional en tanto más comunicación circule por los lazos que establecen los actores (Coleman, 1966, en: García Faroldi, 2006).

Uno de los autores más representativos del ARS, Granovetter introduce con mucha fuerza a este enfoque la idea de que al contrario de lo que se tendería a pensar, los vínculos fuertes al interior de una red presentan importantes limitaciones. Los vínculos fuertes son entendidos como aquellos que presentan cierta homogeneidad y permanencia en el tiempo, y que pueden ser emocionalmente intensos (Díaz, 2006).

La heterogeneidad en este caso presenta un mayor potencial informacional, dado principalmente porque los vínculos fuertes y homogéneos –como veíamos anteriormente– terminan siendo redundantes en información, en cambio los vínculos débiles que son más distantes e infrecuentes, tienden a unir a dos o más grupos en alguna medida cohesionados y en ese sentido, al hacer *de puente* entre distintos actores y grupos relativamente heterogéneos, aportando información, ideas y conocimientos nuevos a la red (Díaz, 2006).

Es por esto que desde el enfoque de redes sociales se sostienen dos argumentos en relación a los flujos de comunicación y conocimientos al interior de una estructura: 1)- Que en la medida en que una red sea más cohesionada, es mayor la cantidad de comunicación efectiva y transmisión de ideas que se produce, sin embargo esa comunicación y transferencia de ideas será más redundante. 2)- a mayor cantidad de lazos débiles que existan en una red, es decir nodos que conecten grupos distintos y/o nodos distantes al interior de un grupo, más rica será la información y conocimientos que se movilicen al interior de esta estructura, desde el punto de

vista de que las nuevas ideas y conocimientos son más productivos que los conocimientos redundantes.

## **2.4 Políticas públicas, un espacio de reflexión social**

Para comenzar a desarrollar teóricamente este ámbito del problema de investigación, es posible abordar la política pública como la unidad básica de transacción del sector público, tanto teórica como operativamente. Una definición sintética de políticas públicas es la que introduce Lahera (2004): “*Las políticas públicas son soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos*”. (Lahera, 2004, p. 7)

Además, es posible observar que existen políticas de Gobierno por un lado, y políticas de Estado por otro. Las políticas estatales, se caracterizan por ser transversales para varios periodos de Gobierno y por involucrar, en general a varias estructuras del Estado. Mientras que las primeras se diseñan e implementan en un Gobierno en particular.

Habitualmente una política pública surge en el contexto de la discusión pública sobre algún tema de relevancia social, y que en función de la relevancia que adquiere, pasa a operar técnicamente como objetivo de la agenda pública de un gobierno, que como tal, está expuesto a realizarse en diversos grados de concreción. Por su parte, la agenda pública nos habla fundamentalmente de tres dimensiones desde donde se puede analizar una política pública, ya sea desde la dinámica de las estructuras de poder; desde la relación Estado-Sociedad civil o bien desde las características particulares de un sistema político (Medellín, 2004). De ésta manera la construcción de las políticas públicas, podríamos decir, es muchas veces producto de las tensiones e interacciones de diversos actores que se vinculan en el sistema político, cuyas características permiten cierto grado de permeabilidad y que logran construir una voluntad política de parte de los gobernantes. Es en ésta ubicación, donde se ha abierto un espacio muy potente para que las ciencias sociales puedan contribuir a relevar temáticas sociales que puedan ser objetos de política pública, en la medida en que representen una necesidad de parte de la comunidad; otorgándole un mayor grado de legitimidad a las demandas de la población por un lado, y clarificando a partir del trabajo teórico y metodológico, las posibles acciones a seguir en virtud de una planificación optima, por el otro.

En adelante revisaremos teóricamente dos líneas de discusión en torno a la política pública. En primer lugar, abordaremos un nuevo enfoque de la ciencia política que busca relevar el efecto de las condiciones sociales en los procesos de definición de una política pública y en su relación con el Estado. Y en segundo lugar, revisaremos a partir de la mirada de distintos autores, los efectos de la política pública sobre el sistema político. Con el afán de presentar dos visiones sobre este concepto que nos permitan sostener la relevancia de estudiar el impacto que tiene el contexto social en la definición de estas estrategias y que nos servirán de insumo para efectuar el análisis cualitativo de las investigaciones producidas en torno a la Reforma Educacional chilena.

#### **2.4.1 El Estado en Acción**

Brevemente es necesario presentar la teoría del Estado en Acción que plantea Bruno Jobert, (2004) para comprender el marco en el que se desenvuelven las políticas públicas, este autor plantea que la política pública puede ser definida por su función de mantención de la cohesión social, concepto que recubre mecanismos contradictorios de integración: integración sistémica e integración social. Al respecto, Habermas (1978, en: Jobert, 2004) ya había trabajado esta distinción en la “Teoría de la Acción Comunicativa”. Jobert (2004) retoma esta idea para delinear una teoría de la política pública que, centralmente, aborda la integración sistémica como un principio de organización de la formación social que permite la mantención de su identidad en tanto sistema, por analogía a los sistemas orgánicos. En las sociedades este principio “*determina un espacio abstracto en el cual son posibles los cambios de estados sociales o aprender sin perder su identidad*” (Jobert, 2004, p.19) y en la sociedad capitalista liberal, este principio fundamental es la relación trabajo asalariado-capital. El problema de esta definición según el autor, es que incluye a formaciones sociales muy distintas y de diversas características<sup>27</sup>.

Por otro lado, la integración sistémica se refiere a los sistemas institucionales en los que son socializados sujetos actuantes y hablantes. Se refiere por tanto al mundo vivido e interpretado por sujetos capaces de lenguaje y acción, que juzgan en cada momento el mundo en el que se

---

<sup>27</sup> Sociedades tan distintas como el capitalismo liberal del siglo XIX, las democracias del Estado de Bienestar de Europa Occidental o el Capitalismo de Estado del este europeo.

desenvuelven. Desde acá es posible ya plantear que las tendencias a la crisis que se manifiestan según Habermas (1978, en: Jobert, 2004), en la sociedad del capitalismo avanzado, tienen que ver con la contradicción entre unos valores, en los que se socializan los sujetos de carácter universalistas, y un principio de organización sistémico fundado en la persecución de fines particulares.

El Estado en Acción entonces, tendría como función principal la provisión de mecanismos de *regulación* orientados a la mantención del principio de organización y de *legitimación*, para asegurar la mantención del la integración social.

Sin embargo, la política pública no se identifica con la totalidad de los mecanismos de regulación y legitimación, si no que es un mecanismo mediante el cual se intenta actuar sobre los efectos desintegradores resultantes de la reproducción social guiados por estos mecanismos. Jobert (2004) dirá: “*Las políticas, orientadas a estos problemas, no actúan para orquestar la reproducción social, si no que para actuar sobre sus fallas*” (Jobert, 2004, p.20).

Por estos requerimientos contradictorios, la acción estatal se muestra muchas veces como incoherente, pero esa incoherencia sería resultado de los requerimientos contradictorios a los que debe responder el orden político en el marco anteriormente descrito. En este contexto, las políticas públicas pueden ser interpretadas en función de su articulación, como respuesta a estos dos tipos de requerimientos. Esto plantea la necesidad de concebir al Estado como profundamente interpenetrado con la sociedad, superando cualquier concepción que quiera presentarlo como exterior o por sobre la sociedad, más allá de que el mismo en función de su rol, pretenda hacerlo ver así.

La otra precisión necesaria de hacer, es la de entender a la burocracia como un aparato meramente instrumental, dado que ella se presenta como dotada de voluntad política y como actor social capaz de interpretar y de desarrollar estrategias dentro del aparato del Estado. Con ello, dejamos de ver al Estado como un mero *instrumento de la clase dominante*, o sólo como *aparato*. Y logramos entender que el propio Estado puede ser concebido como un escenario de luchas y tensiones sociales que se dirimen en esta doble mantención de regulación y legitimación.

#### **2.4.2 La reflexión acerca de lo social en las políticas públicas**

El *análisis cognitivo de las políticas públicas*, constituye un enfoque relativamente nuevo en las ciencias sociales, que abre de manera definitiva la tematización de la reflexión de *lo social*, como uno de los ejes significativos en la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas, inaugurado por Bruno Jobert (2004).

El autor sostiene que las ciencias sociales se relacionan con las políticas públicas, a partir de diversos canales y que uno de ellos es sin duda el desarrollo de los procedimientos comprensivos sobre los fenómenos sociales, y también sobre lo que se presenta como problemático en el ámbito público, donde se debe contribuir a orientar la política y las políticas, ampliando el rango de soluciones y de interacciones posibles, tanto entre la multidisciplinareidad, como en la relación Estado-sociedad civil o aún más entre sector público, privado y tercer sector de las organizaciones.

Este análisis, parte de la observación respecto de que los efectos de la globalización y de la neo-liberalización de la economía, se han dado en distintos niveles: cultural, económico, político. En un escenario crecientemente complejo y que ha forzado a las instituciones políticas tradicionales a transformar sus estructuras y sus procedimientos, en virtud de responder con mayor acierto a las problemáticas que presenta éste nuevo escenario; problemáticas que además se caracterizan por traducirse en una serie de tensiones y contradicciones fundamentales como por ejemplo: la contradicción entre el mayor crecimiento económico, versus mayor desigualdad y exclusión social.

Frente a este tipo de problemáticas, las ciencias sociales pueden aportar de acuerdo al autor, tanto desde la tecnificación de los dispositivos de planificación y distribución de recursos limitados, como desde un desarrollo teórico y metodológico que nos permita aproximarnos a los procesos sociales en marcha, con una mejor capacidad comprensiva respecto de la realidad social.

A partir de estos elementos, el autor discute una serie de posturas *utilitarias* del conocimiento, que ven en las ciencias sociales la posibilidad de cuantificar problemas y plantear soluciones sólo centradas en el binomio costo-beneficio. Asimismo, la perspectiva de que lo

significativo en la formulación de la política pública, es identificar la construcción de sentidos en las políticas, es decir, más importante que la decisión en sí misma, es la definición de la *orientación* de las acciones políticas. Aquí, a partir del análisis cognitivo de las políticas públicas se logra construir marcos de interpretación del mundo o *referenciales* que, además de complejizar la relación entre la problemática y las posibles soluciones, permite reemplazarlo por otro referencial permitiendo relevar la participación de otros actores en la construcción de los referenciales. En este ámbito el autor plantea que instancias como foros, congresos y otros espacios son de gran importancia en la configuración de los referenciales, lo que nos permite observar que el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas, es un proceso altamente político e ideológico, y desde ahí es posible cuestionar, por un lado, el énfasis crecientemente técnico con que se aborda a las políticas públicas; y por otro lado, abrir el debate respecto a los nexos políticos e interaccionales que existen tras la formulación de una política pública en particular.

De esta manera, las políticas utilizan los referenciales para planificar los cursos de acción más adecuados para abordar una problemática que deba ser resuelta por la institucionalidad estatal, y los referenciales actúan como esquemas de interpretación de la realidad constituidos por los distintos actores que participan del juego público, a partir de sus propias posiciones en la estructura social. Por otro lado, estos referenciales deben ajustarse a las expectativas del sistema político asegurando elementos básicos como la integración social, y la compatibilidad con las formas de mediación que presente un sistema político en particular (Jobert, 2004).

Además los referenciales cuentan con tres elementos característicos de acuerdo al autor: 1) *El nivel cognitivo*: constituye la manera en que se interpretan los problemas a los que apunta resolver, tanto en sus causas como en sus consecuencias (Singer, 1990, en: Jobert, 2004); 2) *El nivel normativo*: define cómo idealmente se debe tratar un problema; y 3) *El nivel operacional*: delimita las acciones concretas a desarrollar, en base a los elementos cognitivos y normativos que se trazan.

El autor plantea que, de alguna manera, el concepto de referencial evoca la noción de paradigma utilizada por Kuhn (1962), pues éste representa el conjunto de creencias, valores y técnicas que son comunes para los miembros de un grupo.

Por otra parte, destaca que estudios como los realizados por Weiss muestran que la influencia de las ciencias sociales sobre la definición de políticas públicas pasa menos por la aplicación inmediata sobre una decisión, y más por la creación de un clima de los términos interpretativos, a partir de los cuales serán planteadas las estrategias a seguir (Jobert, 2004; Auriat, 1997).

#### ***2.4.3 Democracia y tecnocracia en la relación conocimiento - política pública***

En términos muy generales podríamos decir que las políticas públicas como instrumentos de intervención sobre un problema social, presentan la posibilidad de optar no sólo entre una u otra opción de intervención determinada, sino que también presentan la posibilidad de optar por fortalecer un sistema político en particular. De este modo, una opción de política fortalecerá los mecanismos de un sistema democrático, toda vez que contemple la participación ciudadana como un elemento legítimo y útil para ser integrado al proceso de elaboración de una política. O, por otra parte puede optar por fortalecer los mecanismos de resolución tecnocráticas sobre las materias públicas, toda vez que considere que el único conocimiento válido para justificar una opción, es el conocimiento técnico aportado por los/as expertos/as<sup>28</sup>.

De esta forma, es necesario aclarar que la tecnocracia se entiende aquí como una forma de ejercer el poder, amparado en última instancia en el conocimiento científico que manejan los tecnócratas y en su experticia, por sobre otro tipo de elementos (Camou, 1997). Este tipo de poder se caracteriza también entre otras cosas por presentarse como a-político, dejando entrever de alguna manera que más allá de cualquier posicionamiento moral o ideológico, una política es una decisión racional y pragmática. Para Silva (1997), los tecnócratas poseen un alto nivel de entrenamiento académico especializado particularmente en áreas de la economía y de la ingeniería que parten del principio de que todos los problemas de la sociedad pueden ser

---

<sup>28</sup> Algunos autores plantean que la diferencia entre un experto o incluso un técnico y un tecnócrata, reside en que aún cuando ambos comparten que son especialistas en un determinado campo del saber, el tecnócrata no sólo aplica su conocimiento a las políticas públicas -como lo hacen los/as expertos/as y/o técnicos-, sino que considera que la autoridad de una política se fundamenta en el análisis técnico, y no en las preferencias sociales. (Camou, 1997; Silva, 1997).

resueltos a partir de métodos científicos y técnicos, y en general tienden a descartar la política y la participación ciudadana en la resolución de dichos problemas. En efecto, en este estudio hemos decidido referirnos a los/as productores/as de conocimiento como expertos o técnicos y no como tecnócratas, pues consideramos que a un tecnócrata no sólo lo hace su especialización en un campo determinado del conocimiento, sino esencialmente, su profunda convicción en que los mecanismos democráticos entorpecen las buenas decisiones.

Dicho lo anterior, y siguiendo el planteamiento de Meynaud (1968, en: Silva, 2006), es necesario aclarar que el nivel de *influencia política*<sup>29</sup> que pueden llegar a adquirir los/as expertos/as en un gobierno determinado se encuentra siempre subordinado al poder político de *los políticos*, en cuyas manos se encuentra la responsabilidad de conducir un gobierno. Pues la influencia que adquieren los/as expertos/as se basa en el manejo de habilidades técnicas especializadas en el terreno de las políticas, capacidades que lo habilitan para participar del asesoramiento o consejería de los altos círculos de gobierno; pero esto no quiere decir que los/as expertos/as y técnicos como asesores detenten un poder político autónomo.

Siguiendo con la idea, podemos decir que en torno a la relación entre la esfera política y la participación de los/as productores/as de conocimiento en las políticas públicas, se asume que la participación de expertos en la consejería política si bien presenta beneficios, también exhibe ciertos riesgos. Uno de ellos lo constituye, principalmente, la generación de un escenario de sobre-legitimación de los argumentos técnico-económicos, en detrimento de la deliberación popular como mecanismo efectivo y eficiente para la toma de decisiones (Güell, 2008; Camou, 1997; Silva, 1997; Loureiro, 1997).

En un escenario como este, los mecanismos democráticos de deliberación parecen carecer de toda legitimidad por considerarlos irracionales y populistas (Silva, 2006). Y en consecuencia, el estatus de los tecnócratas para tomar las decisiones importantes, en base a su conocimiento científico y habilidad para calcular los costos y beneficios de una u otra opción aumenta significativamente.

---

<sup>29</sup> El autor plantea que los/as expertos/as y técnicos que asesoran a los altos círculos de gobierno no poseen un poder político en sí mismo, sino que cuentan con un grado relativo de influencia sobre las decisiones que toman los políticos en tanto consejeros, pero que en último término el poder político se encuentra en manos de los políticos.

Sin embargo, también es posible constatar la existencia de una imagen del investigador – experto- reflexivo, y en menor o en mayor medida comprometido con una ética democrática, que utiliza su experticia y conocimiento para levantar de manera sistemática la visión de los distintos actores involucrados en una problemática a resolver (Brunner, 1993), por considerar necesaria la integración de todos los puntos de vista para tomar una decisión más pertinente y más inclusiva. En este caso, el *experto* puede utilizar sus herramientas técnicas para legitimar el conocimiento corriente, en un espacio en donde se da por cierto que el conocimiento común en oposición al conocimiento científico, no sólo es poco importante, sino que además está basado en la irracionalidad.

Un último elemento a considerar en esta discusión es la conveniente falta de responsabilidad política que poseen los asesores de los altos círculos de gobierno, quienes en general se encuentran desvinculados de partidos políticos, pero que sin embargo de alguna manera permiten a los partidos actuar discretamente a través de ellos y viceversa, sin tener que necesariamente asumir costos ni deberes frente a la ciudadanía (Loureiro, 1997).

## **2.5 Fundamentos teóricos de la educación**

Por último, en esta parte del marco teórico se plantea la discusión de la sociología de la educación, respecto de los modelos educativos imperantes en las sociedades modernas. Es en el contexto de la modernidad justamente donde se perfila con mayor claridad el debate existente en la sociología de la educación, que ve en este ámbito de la vida en sociedad, un espacio de formación moral, técnica, cognoscitiva y conductual, para preparar a las nuevas generaciones para reproducir o bien, para superar las diversas estructuras en que se funda el orden social.

### ***2.5.1 De la escuela normativa a la teoría del capital humano***

Entre los autores más importantes de la sociología de la educación encontramos a Durkheim (1989). Para este autor la educación no representa sólo la posibilidad *individual* de desarrollo - como lo plantea la filosofía de la época- , sino al contrario tiene que ver con la diferenciación que van experimentando las sociedades y que tiene una repercusión en cada una de las instituciones sociales. La escuela y más precisamente la educación, contribuye a organizar la

sociedad en función de la división social del trabajo. A partir de procesos de formación normalistas a cargo del Estado, lo que representa sin duda el interés común por hacer de los niños individuos autónomos, capaces de garantizar de manera integrada una pluralidad de funciones en un contexto de diferenciación progresiva. Desde el punto de vista del autor (Durkheim, 1989), es posible distinguir que la escuela de la época, responde a la necesidad de ser una institución estructuralmente funcional a la reproducción del orden social, en tanto forma individuos *integrados* a la sociedad, a partir de la socialización de las normas que garantizan la permanencia de la vida en comunidad.

Por otro lado, el autor plantea que la educación constituye una operación que realiza la generación adulta sobre los jóvenes, modelando a partir de la interacción la conducta de los niños. Así mismo sostiene que debe ser la sociedad -personificada en el Estado- la que debe formar a los formadores, para que ellos representen enteramente los intereses de la sociedad.

Otra característica importante de la escuela tiene que ver con su facultad de sancionar el incumplimiento de la norma como un dispositivo contendor de las conductas anómicas que eventualmente pueden llevar al conflicto social. Por último, es relevante identificar en el autor un proyecto de sociedad que ya no se funda sólo en la conciencia colectiva, sino que cristaliza los procesos de diferenciación funcional que va sufriendo la sociedad de la mano de la división social orgánica del trabajo, y que se van estableciendo como el nuevo orden social. Además podemos observar que, el contexto en que el autor está escribiendo, es en un contexto marcado por el racionalismo progresista de mitad del siglo XIX en adelante, donde la escuela y particularmente la ciencia positiva, constituyen los instrumentos clave para el desarrollo de la sociedad moderna.

Más adelante y continuando con la tradición funcionalista, en la que identifiqué a Durkheim, surge Talcott Parsons, nuevamente posicionando a la escuela como una institución por excelencia socializadora, aunque en términos generales, el autor mantiene gran parte de los argumentos desarrollados por Durkheim. No obstante, incorpora un elemento al análisis que no se había considerado anteriormente. En el contexto de la sociedad moderna, la escuela es percibida como un mecanismo al mismo tiempo socializador y de asignación de los recursos

humanos, en este sentido la escuela cumple una función importante en la definición del empleo al que pueden acceder los sujetos, y dado que una sociedad diferenciada funcionalmente mantiene una desigualdad inscrita en la *función de los grupos sociales*, es que se hace necesario legitimar la desigualdad a partir de la idea del *logro* académico.

Esta idea, básicamente, nos remite a resolver la tensión existente en la relación de la escuela como punto de partida para los individuos, donde todos entran en igualdad de condiciones, pero que a partir de la diferenciación según habilidad, capacidad, aspiraciones familiares, y otros, va distanciando las trayectorias de los sujetos a partir primero de la *evaluación*, que jerarquiza y diferencia a los alumnos; y de la obtención de *credenciales* que operan como reconocimiento material del logro académico, que finalmente selecciona y distribuye los recursos humanos en el mercado del trabajo.

Esta lectura del sistema escolar, parte de la base de la existencia de la igualdad de oportunidades, considerando que todos los sujetos en las sociedades modernas pueden acceder a la educación sin embargo, no todos pueden acceder a los mismos logros ni credenciales.

La prescripción funcional de la educación continúa siendo hoy, una de las características fundamentales de los sistemas educativos en Latinoamérica, en la tensión entre incentivar el crecimiento económico de sus economías nacionales, y la promesa de la igualdad. Es en este lugar en que se ubica la “Teoría del Capital Humano”, una de las claves teóricas para entender las políticas educacionales más recientes en gran parte del continente, que ven en la educación la llave para salir de la situación de pobreza. El sustento de esta teoría se encuentra en las ideas de Talcott Parsons, quien a partir la noción de Durkheim, de dualidad del sistema escolar, que *socializa y distribuye los recursos humanos* (Durkheim, 1983), pone a la escuela en el centro del proceso modernizador, pues garantiza la igualdad de oportunidades en las sociedades modernas, no obstante, igualdad de oportunidades, como veíamos anteriormente no necesariamente representa una igualdad de logros al finalizar el proceso educativo. El sistema educativo, por lo tanto, legitima la desigualdad creando una lógica *meritocrática* ideológica, pues naturaliza y da carácter de esencial a estas diferencias. También es ideológico, en la medida en que individualiza la posibilidad de la movilidad social, con la idea del *self mademan* -hombre que se

forma a sí mismo- dejando de lado aspectos estructurales que determinan a este fenómeno. Esta teoría cobra fuerza entre la década de los 50' y 60' con T. Shultz y G. Becker -ambos premio Nobel en Economía- quienes adecuan la noción de capital como riqueza capaz de generar un plusvalor, combinado con principios liberales, como la noción del homo economicus. Básicamente, el capital humano consiste en invertir en educación y capacitación haciendo el cálculo racional “*a mayor educación, mayores competencias laborales, a mayor competencia laboral, mayor productividad y crecimiento económico*”.

De esta manera es posible reconocer en la sociología de la educación una gama de paradigmas y autores que se relacionan con la educación tanto a partir de una posición optimista respecto de sus características diferenciadoras, como de una posición más crítica respecto de las funciones de la escuela en las sociedades modernas, situando la discusión fundamentalmente sobre la problemática de la movilidad social.

### **2.5.2 La escuela como reproductora de las relaciones de dominación**

Otra tendencia teórica acerca de la educación, se formula en la perspectiva crítica, que pretende poner en evidencia el carácter ideológico de los sistemas educativos, para denunciar que la desigualdad social no constituye un error en la planificación estatal, sino un proyecto de clase que se reproduce, entre otras esferas en las instituciones educacionales.

Este es el caso de Bourdieu (2000) quien a partir de una posición post-estructuralista y de antecedentes marxistas heterodoxos, configura un análisis sobre el sistema educacional poniendo en el centro de su cuestionamiento, el problema de la desigualdad y la reproducción de la estructura social. En su libro “*La Reproducción*” de 1970, basándose en una investigación empírica en el sistema de educación francés, plantea que existe una desigualdad frente a las estructuras de la educación en términos de habitus. Los sujetos que no provienen de las clases dominantes están en desventaja en cuanto a capital lingüístico -esto es, ser capaz de activar ciertas formas de hablar sabiendo leer los contextos- y sobre todo, en cuanto al capital cultural, lo que en primer lugar determina la eliminación o permanencia en el sistema educacional y predispone a los más aventajados en capital a cierto tipo de carreras de mayor estatus social. Para Bourdieu (2001), la relación pedagógica o la acción educativa es básicamente una

operación cargada de violencia simbólica, y se refiere al sistema educacional como “*la caja negra*”.

Como su teoría de la educación es una proposición de relaciones sociales de dominación en la sociedad, intenta transparentar esta “caja negra” planteando la siguiente secuencia: a ella los jóvenes entran herederos de un capital social que no les es legítimo sino que es adscrito por su condición familiar, *capital que reside en las desigualdades de clase*. De esta forma, los herederos de clases dominante legitiman su posición a través de los diplomas. Esto lo lleva a concluir que la promesa de educación pública republicana que existe en Francia, no se cumple: la escuela premia a quienes poseen un capital cultural más elevado, operando un sistema de legitimación de las desigualdades, proceso que se constituye como la reproducción del orden y de la estructura dominante (Bourdieu, 2001). En síntesis, para este autor la escuela es el principal aparato de reproducción de clase y elites de la sociedad; ella impone violencia simbólica disimulando el hecho de que ésta corresponde a relaciones de fuerza ilegítima a través de distintas metodologías, y que al hacerlo agrega a la violencia simbólica ilegitimidad. Su propia violencia simbólica se reproduce y aumenta las relaciones de fuerza.

En este sentido, la situación escolar actúa como mecanismo para legitimar las diferencias de todos los tipos de capital, distanciándose así de lo que plantea la teoría del capital humano, en relación a la capacidad de movilizar capital social y empoderar sujetos pese a su origen de clase, teoría que hoy se plantea como una de las promesas para la realización de la movilidad social.

Finalmente, hemos revisado las ideas fuerza en la sociología de la educación, en asociación a un tipo de sociedad que se plantea así misma a partir de su sistema educativo, con el fin de visibilizar el vínculo ideológico/pragmático que tiene la planificación de la educación con un proyecto de sociedad que queda implícito.

## **2.6 Definición de conceptos**

Luego de haber revisado las principales perspectivas teóricas que orientan la problemática de este estudio, concluiremos este capítulo definiendo en forma operativa como entenderemos los principales conceptos asociados al problema de investigación

### **2.6.1 Productores/as de conocimiento en las ciencias sociales**

Utilizaremos el concepto de productor/a de conocimiento de las ciencias sociales, en forma indistinta al concepto de actor de las ciencias sociales. Ésta opción se funda en la elección de dos perspectivas teóricas que se complementan para efectos del estudio empírico, por un lado el constructivismo de la sociología de la ciencia tiende a referirse a las ciencias sociales como un espacio de construcción o de fabricación de conocimiento (Kreimer, 2003), de ahí la asociación al/la productor/a de un discurso científico. Y por otro lado, desde el enfoque de redes sociales entendemos que los actores o nodos de la red en este caso son justamente los/as productores/as de conocimiento, pues nuestro foco de observación está puesto en las relaciones presentes al interior del campo de investigación en educación.

En concreto, definiremos a los productores de las ciencias sociales como actores sociales que poseen una serie de herramientas intelectuales, metodológicas y culturales que les permite de manera *legítima* dar forma y sentido a ciertos productos científicos, que en adelante llamaremos investigaciones o estudios.

Desde el punto de vista del conocimiento que producen, asumiremos que los actores de las ciencias sociales, producen un conocimiento lleno de contenidos sociales, en tanto su objeto de estudio es la realidad social, y puesto que ella es una construcción intersubjetiva<sup>30</sup>, compartida y transmitida por los sujetos en la interacción; y que por otro lado el investigador de las ciencias sociales utiliza la información que le puedan brindar los sujetos, o los objetos que crean o utilizan los sujetos para realizar sus prácticas. Entonces, diremos que el conocimiento que generan los productores/as de las ciencias sociales es también una *construcción social* cuya legitimidad científica reside en la capacidad de distanciarse de su objeto de estudio, posicionarse reflexivamente frente a su problema (Luna, 2003), y resolverlo a partir del empleo del *método científico*.

Por último, es preciso aclarar que se ha optado por incluir dentro de la ciencia social a algunas disciplinas y no otras. Parece razonable incluir en esta clasificación a la antropología, a la psicología social y a la sociología ya que en términos de su objeto de estudio tienden a

---

<sup>30</sup> Desde el punto de vista de diversos autores que se sitúan en la línea del constructivismo, la sociología del conocimiento y la fenomenología. Ver en Schütz (1987); Berger y Luckmann (1968); Callon (1981); Kreimer (2003).

compartir la perspectiva de que los fenómenos sociales no son reductibles a uno de sus factores, a diferencia de otras disciplinas que, tanto por su desarrollo institucional como por su especificidad, parecen ser más dados a la explicación a partir de una perspectiva reduccionista, como es la economía, especialmente en su versión neoclásica (Bourdieu, 2002), que tiende a entender todos los fenómenos a partir del prisma del interés individual y de la maximización de la ganancia, de manera que estos estudios se encuentran en el límite entre la ciencia social y la ingeniería.

### ***2.6.2 Estructura de relaciones en el campo de la investigación en educación***

Definiremos como estructura de relaciones a la manera en que los actores del campo de la investigación en educación se ubican en este espacio de manera sistemática y organizada, pese a que esta organización y pertenencia a la estructura puede no ser distinguida por los propios sujetos (Wellman, 2000). Por otra parte, diremos que existe una relación entre los actores en tanto exista algún vínculo directo o indirecto entre ellos, vínculo que puede presentarse como una relación de amistad, relación laboral o por estar intermediados por un tercero.

Lo singular del concepto de estructura para este estudio, es que nos permite profundizar tanto en la forma que adquiere la red que constituyen los actores de las ciencias sociales, como también nos permite observar de qué manera sus acciones están, en alguna medida, condicionadas por su pertenencia a la red y más aún a la posición que ocupan dentro de ella (Verd y Martí, 1999).

En consecuencia, utilizaremos este concepto para delimitar nuestro sujeto de estudio es decir, a los/as investigadores/as que produzcan conocimiento encargado o ejecutado por MINEDUC en relación a la Reforma Educacional, pues a partir de éste concepto podemos conocer cómo se disponen los actores en el campo de investigación en educación y también podemos conocer los elementos aglutinadores de grupos más específicos dentro de la red.

### ***2.6.3 Referenciales sociales en las políticas públicas***

Entenderemos este concepto como un sistema de representaciones sociales de la realidad, construida en este caso por los actores de las ciencias sociales; definiremos a los referenciales como las líneas de interpretación y de acción de estos actores, dirigidas a influir en las

decisiones, en este caso, del Ministerio de Educación. Consideramos que este concepto vincula de la mejor manera el problema de las políticas públicas con el de la generación del conocimiento de las ciencias sociales para la Reforma Educacional, en tanto, tal como en la producción de conocimiento, los referenciales que nutren a las políticas públicas movilizan la selección de un conjunto de hechos significativos y ocultan otra cantidad de ellos para construir las interpretaciones (Jobert, 2004). Éstas a su vez se construyen en base a valores y símbolos que orientan las investigaciones atinentes y las acciones a seguir por los organismos decisionales.

Por otro lado, las investigaciones de las ciencias sociales contribuyen en mayor medida a generar un clima de aceptación de ciertas interpretaciones sobre otras (Weiss, 1991, en: Jobert, 2004), por lo tanto, tomaremos aquí el concepto de *referencial* para definir de alguna manera cómo se constituye el discurso estructurante de las políticas que configuran a la Reforma Educacional. Pues, aún cuando el conocimiento no se aplique directamente sobre la política, los referenciales quedan planteados en la discusión pública como una de las opciones más acertadas para abordar los problemas en cuestión.

Por último, en ésta oportunidad vamos a observar los referenciales que están presentes en las investigaciones de las ciencias sociales en relación a los objetivos explícitos de las políticas implementadas en el marco de la Reforma Educacional, pues en términos prácticos, los referenciales no quedan plasmados tan claramente en las políticas como en la discusión pública y por otro lado, ellos se nutren en gran medida del conocimiento disponible para tomar determinadas decisiones.

#### **2.6.4 Reforma Educacional chilena**

Pese a que en estricto rigor, la Reforma Educacional chilena constituye más un proceso que un concepto, en este momento la describiremos en términos operativos para tener una idea clara de lo que se entiende por Reforma Educacional.

Esta política corresponde a uno de los proyectos transversales de los Gobiernos de la Concertación, comienza a desarrollarse desde 1990 en forma focalizada e incremental (Martinic, 2005). Ya en 1994, se formaliza como reforma estructural del sistema educativo, proponiendo

“contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los procesos de aprendizaje, y de equidad de la educación, ampliando las oportunidades educativas de los sectores más pobres” (Cox y García-Huidobro, 1999). La globalidad de la Reforma reside en modificar básicamente todos los aspectos que intervienen en el desarrollo de la educación desde la gestión, hasta la participación de la familia en el proceso educativo. Los ámbitos en que se realizan las modificaciones corresponden a: 1) Financiamiento y gestión: mejoramiento de la calidad y equidad; 2) Fortalecimiento de la profesión docente; 3) Reforma curricular; 4) Jornada Escolar Completa (Cox y García-Huidobro, 1999; Bellei, 2003, en: Cox, 2003).

Por otro lado, el contexto en que se inicia el proceso de reforma -inicios de los 90'- se caracteriza entre otras cosas por la revalorización que experimenta la educación (Cox y García-Huidobro, 1999) en el concierto internacional, debido a la centralidad que ocupa en el nuevo escenario de la globalización y arribo de *la sociedad del conocimiento* (Krüger, 2006).

En el contexto nacional por su parte, la educación constituye sistemáticamente una prioridad durante los tres primeros Gobiernos de la Concertación; en el proceso de restauración democrática y de modernización del Estado (Cox y García-Huidobro, 1999). La educación es percibida en este momento como condición *sin equa non* para superar la pobreza, sostener el crecimiento económico, re-constituir la democracia como sistema de gobierno y lograr la integración social (Martinic, 2005). Sin embargo, este proceso no ha estado exento de problemas, las críticas más significativas apuntan a la profunda brecha educativa que se genera entre la educación municipalizada y la educación particular (Redondo, Descouvières y Rojas, 2004), distancia que ha quedado sistemáticamente manifiesta en los resultados obtenidos por los estudiantes de básica y media en los sistemas de evaluación nacional, considerando el gran impacto que tienen los resultados obtenidos en estos niveles de la educación; que son los que determinan en definitiva la trayectoria de los estudiantes en los siguientes niveles de la educación formal y su integración posterior al mundo del trabajo.

## CAPÍTULO 3

### Marco Metodológico de la Investigación

---

#### 3.1 Enfoque metodológico

En la siguiente sección pasaremos a abordar los lineamientos metodológicos con los que se efectuó el trabajo de campo, la producción y análisis de los datos. Las características de la pregunta que orientaron esta investigación y los objetivos trazados para responderla, nos plantearon la necesidad de articular una estrategia metodológica que abordara la complejidad del problema de estudio en dos momentos complementarios. Primero, observando las características de la red que se configura al interior del campo de investigación en educación, entendiendo que las características estructurales de esta red nos permiten acceder de manera comprensiva y relacional a las características particulares del tipo de conocimiento que los actores de las ciencias sociales producen para MINEDUC, en el marco de la Reforma Educacional chilena. Y en un segundo momento, indagando en las características que poseen los estudios que estos productores/as han realizado en o para MINEDUC, tanto para entender sus posiciones en relación a la Reforma Educacional, como para observar de qué manera esta producción de conocimiento se relaciona con la forma en que se estructura el campo de investigación en educación.

Respecto al enfoque metodológico, éste se compone de dos perspectivas complementarias. Por un lado, se optó por abordar el problema desde el enfoque de *redes sociales* para abordar las relaciones existentes entre quienes han producido investigaciones para el Estado, en el marco de la Reforma Educacional. Y por otra parte, utilizamos el enfoque *cualitativo* a partir del cual se indagó en el tipo de conocimiento científico que producen las ciencias sociales en relación a esta política educativa. De este modo, la perspectiva metodológica de esta investigación incorpora el enfoque de redes sociales para configurar la red de investigadores/as en educación en torno a la Reforma; y el enfoque cualitativo, para analizar las características del conocimiento que se genera en este campo.

Integrar el enfoque de redes sociales con el enfoque cualitativo tiene como objetivo complementar algunos resultados, de manera de relevar hallazgos que resulten interesantes y/o novedosos de este estudio; no obstante, las muestras utilizadas para los dos momentos que componen nuestra estrategia metodológica, no son del todo homologables, esto por la dificultad de lograr que todos los/as investigadores/as muestreados participaran de este estudio respondiendo a un cuestionario relacional. Sin embargo, esta limitación no perjudica en mayor medida los resultados de nuestro problema empírico, ni las conclusiones que de él podemos extraer, pues el concepto de red como ya se ha planteado, nos permite mantener una mirada panorámica sobre la configuración de pautas de interacción, discursos y prácticas implícitas en la actuación de los/as investigadores/as en educación, y el análisis de las investigaciones que producen algunos de estos actores, por otra parte, nos da la oportunidad de equilibrar esta mirada general con un enfoque más particularista, desde donde es posible conectar productores/as, procesos y productos.

Por otro lado, la metodología cualitativa nos permitió abordar las características del conocimiento que producen los actores de las ciencias sociales para MINEDUC, y que constituyen un insumo para las políticas educacionales en torno a la REC. En este sentido, las características de estas investigaciones indican el tipo de conocimiento social que es requerido por el Ministerio, ya sea para generar sus políticas, como para evaluarlas, y respecto del tipo de conocimiento que las ciencias sociales han generado en el ámbito de la educación en este nuevo escenario democrático y modernizador.

Al mismo tiempo, el enfoque cualitativo permite profundizar en los elementos cognitivos que están presentes en las investigaciones bajo la idea de *referenciales*, permitiéndonos indagar en los cursos de acción que proponen los/as autores/as para orientar la educación en nuestro país, asumiendo que tanto los referenciales sociales presentes en las políticas, como las posibles soluciones delineadas, constituyen una construcción teórica, técnica, política y ética-normativa acerca de la proyección que se le *debe* dar a la educación. En relación a esto último, podemos sostener que el enfoque cualitativo, por medio del análisis documental permite revelar intereses

y perspectivas de comprensión de la realidad, que están presentes de manera consciente o inconsciente en los textos<sup>31</sup> producidos por un autor (Sandoval, 1996).

La otra perspectiva que esta investigación integra, como ya lo mencionamos es el Enfoque de Redes, donde el punto de partida lo constituyen las *relaciones* entre nodos, y los elementos que se movilizan dentro de esta relación. De este modo, lo que se analiza son las *pautas de interacción* entre distintas unidades (Verd y Martí, 1999), en desmedro de los atributos individuales. Las *redes sociales* son definidas como un conjunto finito de actores “nodos” y de relaciones “líneas” definidas entre ellos (Verd y Martí, 1999), que configuran una estructura que incide tanto en las pautas de comportamiento de los actores, como en los distintos elementos que se movilizan al interior de esta estructura, que es en sí misma resultado de la acción de los actores que la componen (Luna, 2003).

Y esta elección, se justifica a partir del planteamiento de Wellman (2000), quien esboza cinco principios que caracterizan el enfoque de redes sociales:

*1) Las redes sociales estructuradas son una fuente más poderosa de explicación sociológica que los atributos personales de los miembros del sistema.*

*2) El análisis se centra en las relaciones entre unidades y no en la clasificación de las unidades según categorías.*

*3) Las estructuras sociales determinan en distinta medida la relación entre dos actores.*

*4) El mundo social está compuesto por redes y no por grupos cerrados.*

*5) Los métodos estructurales suplen y suplantán a los métodos individualistas.*

Con esto, se problematiza el supuesto de *independencia estadística* de los sujetos, utilizado tradicionalmente en el análisis sociológico. De esta manera, se ha elegido trabajar con esta perspectiva para abordar el rol de los/as productores/as de conocimiento, ésta vez desde una mirada relacional.

---

<sup>31</sup> Cuando nos referimos al *texto* en el análisis documental, estamos hablando del documento fuente del que obtenemos la información que deseamos analizar, y estos documentos pueden ser de diversa naturaleza, tales como documentos personales, institucionales, informales, formales, etc.

### 3.2 Tipo de investigación

La investigación que aquí presentamos se efectuó entre los meses de agosto de 2007 a julio de 2008. Se trata de un estudio, en primer lugar, de carácter *exploratorio*. Respecto a esto podemos decir que, pese a que existen algunas investigaciones que indagan en la relación ciencias sociales-políticas públicas, no es posible encontrar otra investigación que tenga como objeto de estudio a los/as productores/as de conocimiento que han participado en la formulación o evaluación de una política en particular. En ese sentido, este estudio intenta *explorar* un campo de conocimiento poco usual, pero de gran pertinencia para el debate actual en educación.

Asimismo, la investigación es de carácter *descriptivo* dado que busca caracterizar el conocimiento que las ciencias sociales producen en el ámbito de la educación, y al mismo tiempo la manera en que se organiza la producción de ese conocimiento; es decir, los criterios que estructuran la producción de un tipo de conocimiento determinado para la Reforma Educacional. Puntualmente, se describirá la estructura de los vínculos que mantienen los actores de las ciencias sociales, con diversos actores del campo académico y político-ministerial. También se describirán las características de las investigaciones que producen los actores de las ciencias sociales en relación a la REC, para identificar de relación que existe entre el tipo de conocimiento que se genera en torno a la Reforma y la manera en que se estructura la red de investigadores en este campo.

### 3.3 Diseño del estudio

El estudio posee un diseño *no-experimental*, considerando que no se controló ninguna de las variables del estudio. Además, tuvo un carácter *emergente* por considerar que en la aproximación empírica al problema de investigación existía la posibilidad de que las decisiones metodológicas e incluso teóricas pudieran variar en forma fluida, en función de las condiciones propias del terreno.

Por otro lado, el estudio posee una perspectiva *transversal*, enfocando la investigación en un periodo de tiempo que va desde 1990 a 2005; en este punto es importante señalar que si bien las investigaciones analizadas y los/as investigadores/as consultados, se han seleccionado por su

participación en un periodo de tiempo largo, no nos enfocaremos a identificar de manera evolutiva ni la participación de investigadores/as ni el tipo de conocimiento producido.

### **3.4 Universo y Muestra**

#### **3.4.1 Universo**

##### **a) Red de Investigadores/as en Educación**

En relación al primer momento metodológico, en el que se busca delimitar la red de investigadores/as en educación, el *universo* de esta investigación se compone por todos/as aquellos/as autores de diversas disciplinas que hayan participado en la producción de investigaciones orientadas a la política educativa -de manera relevante- en el periodo 1990-2005, independientemente de si ésta investigación fue encargada o no para MINEDUC. Pues en este punto pretendemos describir y graficar las relaciones que se producen al interior del *campo* de investigación en educación de manera más general para llegar a lo particular, tanto para conocer cómo se organiza esta actividad -en el sentido de reconocer subgrupos o autores que constantemente han producido conocimiento para MINEDUC, o al contrario identificar si esta producción se realiza de manera más bien desarticulada y en ese sentido, identificar si no existe una monopolización de la producción de conocimiento experto para orientar o avalar los lineamientos de la política educativa-, como para graficar cómo se posicionan los distintos autores en este campo de estudio, entendiendo el campo de la investigación en educación, como un campo en conflicto por la hegemonía de las clasificaciones sociales y de los abordajes políticos en esta materia (Bourdieu, 2001).

Por último, la constitución del campo de investigación en educación, permite identificar la participación de actores de las ciencias sociales en la producción de conocimiento para la Reforma Educacional chilena, y reconocer autores influyentes en el campo político-ministerial.

En síntesis, los criterios de inclusión al universo del estudio, fueron los siguientes:

- 1) Que el/la investigador/a haya participado en la realización de una o más investigaciones en educación y que éstas tengan directa relación con la Reforma Educacional chilena, ya sea de manera específica -abordando sólo un ámbito de la Reforma- o de manera transversal -

abordando la globalidad de la REC-. Siendo deducible del problema de investigación y de los objetivos.

- 2) Que su participación en la producción de conocimiento en relación a la Reforma Educacional, se haya desarrollado entre 1990 y 2005.
- 3) Se considerarán tanto los autores naturales como institucionales que participen durante el periodo mencionado, en la producción de investigaciones en torno a la REC.

Por último, la decisión de generar una muestra que aborde no sólo a los productores/as de las ciencias sociales, en el marco de la REC, tiene que ver con la idea de aproximarnos de manera general al campo de investigación en educación, para avanzar hacia la particular participación de los/as productores/as de conocimiento social, considerando la importancia de los vínculos que operan al interior de este campo como fuente de comprensión sobre la participación de estos actores.

Los nombres de los/as investigadores/as se extrajeron, en términos prácticos de la base de datos facilitada por CIDE en el marco del “*Estado del Arte de la Investigación en Educación en Chile*”, (2007), y dada la participación de esa memoria en el proyecto Fondecyt N° 1070966. En esta base de datos se filtraron aquellos/as autores que declararon producir investigaciones<sup>32</sup>, cuya temática de estudio guardara relación con la política educativa, ya sea con alguno de los objetivos transversales de la REC –equidad y calidad-, o con alguno de los ejes de la reforma – Currículum, financiamiento y gestión, JEC y profesionalización docente-, y cuyo año de producción se encontrara entre 1990 y 2005. Es importante consignar que para el caso de los/as investigadores/as, se consideraron investigadores/as de todas las disciplinas, y no se priorizó por quienes produjeron investigaciones para el Ministerio exclusivamente. En el caso de las instituciones, se consideró además la categoría nacionalidad, excluyendo a las instituciones internacionales.

El tamaño del universo finalmente fue de 66 investigadores/as e instituciones que han generado conocimiento en torno a la Reforma Educacional.

---

<sup>32</sup>En esta base de datos se consignaron tanto investigaciones, papers, ensayos, etc.

### ***b) Investigaciones***

El universo para esta etapa metodológica, también se construyó a partir del empleo de la base de datos proporcionada por CIDE, (2007)<sup>33</sup> para ser utilizada en esta tesis.

De esta manera, los criterios de selección del universo fueron:

- 1) Que fueran investigaciones de las ciencias sociales,
- 2) Que abordaran como problema de investigación, cualquiera de los elementos de la Reforma Educacional chilena.
- 3) Y cuyo año de inicio se ubicara dentro del periodo 1990-2005. Es decir, que entran al universo todas las investigaciones iniciadas desde el año 1990 hasta las investigaciones iniciadas en el año 2005, independientemente de su año de término.
- 4) Respecto del tipo de estudio, es necesario precisar que se entiende por investigación social todo documento escrito estructurado al menos de manera deducible en base a un *método científico*, vale decir, que plantee un problema de estudio *que aborde un fenómeno social*, una estrategia metodológica para resolverlo, un marco conceptual -no es excluyente-, una hipótesis -no es excluyente-, y que trabaje con información empírica.
- 5) Es importante aclarar que se consideran dentro del universo exclusivamente: investigaciones tradicionales, estudios evaluativos tanto de diagnóstico, de procesos, de resultados, de impacto, series de investigaciones y estudios de caso.
- 6) En relación al tipo de productor de investigaciones, se incluyen en el universo las investigaciones tanto de productores/as internos a MINEDUC, como de productores/as externos al Ministerio, siempre que esta vinculación sea explicitada o deducible del texto o de la información contenida en la base de datos proporcionada por CIDE (2007).
- 7) Además el universo fue construido en base a un criterio de disponibilidad y de accesibilidad a los documentos, es decir la posibilidad de contar con estos en formato digital, condición básica para que su análisis se realizara con la ayuda del Programa Computacional Atlas. Ti.

---

<sup>33</sup>La base de datos facilitada por CIDE, corresponde al catastro total de investigaciones en educación sistematizadas en la investigación que este centro de estudios desarrolló en 2007: *Estado del Arte de la Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile*.

De esta manera, el número del universo de investigaciones corresponde a 67 estudios. A continuación se describe la composición final del universo de estudios:

***Descripción del Universo de investigaciones***

Como podemos ver en los gráficos que se presentan continuación, una vez que se categorizaron las investigaciones según tipo de ejecutor: *interno*, es decir que es el Ministerio el autor del estudio; o *externo*, es decir que es una institución o autor/a, externo a la institución. Podemos ver que en 17 casos el ejecutor es interno y en 50 casos es externo.

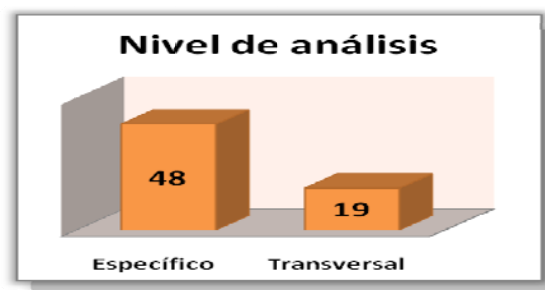


Por otra parte, se caracterizaron las investigaciones en función del nivel de análisis de su problema de estudio, en este caso las categorías se definieron de la siguiente manera:

***Nivel de análisis sobre elementos transversales de la Reforma Educacional chilena:*** Se entiende que una investigación aborda los temas de Reforma en forma transversal, cuando ésta realiza un análisis de los elementos que componen la Reforma a nivel nacional; y/o cuando intenta dar una mirada global a la educación; y/o cuando realiza un análisis de tipo longitudinal acerca de la evolución de las políticas de la Reforma; y/o cuando la investigación está referida a la comparación, análisis y/o presentación de indicadores generales de resultados, ejemplo: comparación internacional de políticas y/o resultados de pruebas estandarizadas.

***Nivel de análisis sobre elementos específicos de la Reforma Educacional:*** entenderemos que son investigaciones específicas sobre la Reforma, cuando éstas busquen evaluar programas, focalizar recursos específicos; cuando son estudios de caso, cuando estos tengan como objeto de estudio un colegio, un grupo de estudiantes, etc. En general se entenderá que son investigaciones sobre elementos específicos de la REC, todas aquellas investigaciones que tengan como problema de investigación: evaluar o conocer un elemento específico de alguna de las políticas que impulsa MINEDUC.

De este modo, se cuentan en el universo 48 estudios cuyo nivel de análisis es específico, y 19, cuyo nivel de análisis es transversal sobre los elementos de la Reforma.



### 3.4.2 Muestra

#### a) Red de Investigadores en Educación

Respecto del *diseño muestral*, en primera instancia, la muestra se definió bajo un criterio *nominalista*, que plantea que es la investigadora quien define los límites de la red, en tanto considera que los actores no son necesariamente conscientes de su pertenencia en una estructura relacional (Sanz, 2003). Estos límites fueron fijados a partir del conocimiento teórico, obtenido mediante revisión bibliográfica pertinente para el estudio; en concreto en base a la revisión de una gran cantidad de bibliografía en torno a la Reforma<sup>34</sup>, en primera instancia se definió la muestra de 40 investigadores/as y 24 instituciones, excluyendo a aquellos autores e instituciones que en base a la búsqueda y lectura de bibliografía, no tuvieran una participación relevante en este campo de investigación –a juicio de la memorista-.

Por otro lado, el tipo de muestreo tiene como *foco definicional*<sup>35</sup> la *participación en actividades*, es decir, aquel que busca identificar relaciones dentro de un círculo de autores a partir de la publicación de documentos o artículos vinculados a un tema en común elegido por el investigador (Sanz, 2003).

En relación a las *unidades de información* para el estudio, estas corresponden a los mismos *actores* que forman parte de la estructura relacional. Por su parte, las *unidades de análisis* corresponden a los datos relacionales que se obtuvieron luego de la aplicación de un *cuestionario relacional* denominado: “*Ficha de caracterización de la participación de*

<sup>34</sup> Cfr. Anexo I: Antecedentes sobre la Reforma Educacional Chilena. P.198.

<sup>35</sup> Con este concepto nos referimos a la información con la que se limita una red, y ésta puede estar constituida por: los actores, las relaciones entre actores o la participación en actividades.

*investigadores de las ciencias sociales en el proceso de formulación-evaluación de Reforma Educacional chilena*”<sup>36</sup>.

Por último, una vez distribuida la *Ficha de Caracterización*, la muestra quedó reducida a 25 investigadores/as, correspondiente al número de respuestas recibidas, y 24 instituciones productoras de conocimiento para la Reforma Educacional.

A continuación se presenta la red nominal de investigadores en educación (total de investigadores/as contactados/as), en segundo lugar se presenta el listado de investigadores/as que respondieron la Ficha de Caracterización y que por tanto participaron de esta memoria; y posteriormente se presenta la red constituida por las instituciones más relevantes en la producción de conocimiento en torno a la política educativa.

### **Tabla de especificación: Red Nominal de Investigadores en Educación**

**Cuadro 5: Red nominal de investigadores en política educacional.**

Red Nominal de Investigadores/as en Educación			
1. Alejandra Mizala	11. Daniel Quelaqueo	21. José Weinstein	31. Martín Carnoy
2. Andrea Ruffinelli	12. David Leiva	22. Juan Eduardo García-Huidobro	32. Ofelia Reveco
3. Beatrice Ávalos Davidson	13. Francisco Espejo	23. Juan Enrique Hinostroza	33. Osvaldo Larrañaga
4. Carlos Descouvières	14. Francisco Santelices	24. Karina Rojas	34. Pablo González
5. Carmen Sepulveda Parra	15. Irma Lagos Herrera	25. Loreto Egaña	35. Pedro Hepp
6. Carmen Sotomayor	16. Iván Núñez	26. M <sup>a</sup> Angélica Guzmán	36. Pilar Romaguera
7. Cecilia Jara	17. Jacqueline Gysling	27. M <sup>a</sup> Isabel Toledo Jofré	37. Raúl Urzúa
8. Cristian Bellei	18. Javier Corvalan	28. M <sup>a</sup> José Lemaitre	38. Rodrigo Cornejo
9. Cristian Cox	19. Jesús Redondo	29. Marcela Román	39. Sergio Martinic
10. Dagmar Raczynski	20. José Joaquín Brunner	30. Marcela Vergara	40. Teodoro Jarufe

<sup>36</sup> Cfr. Anexo II. P. 217.

## Tabla de especificación: Investigadores/as que participan del estudio

Cuadro 6: Investigadore/as encuestado/as.

Investigadores que accedieron a participar del estudio		
1. Beatrice Ávalos Davidson	2. Andrea Ruffinelli	3. M <sup>a</sup> Isabel Toledo Jofré
4. Cristian Bellei	5. Pedro Hepp	6. Carmen Sepulveda Parra
7. Dagmar Raczynski Von Oppen	8. Rodrigo Cornejo	9. Irma Lagos Herrera
10. Iván Núñez	11. Jacqueline Gysling	12. Osvaldo Larrañaga
13. José Joaquín Brunner Ried	14. M <sup>a</sup> Loreto Egaña Baraona	15. M <sup>a</sup> Angélica Guzmán
16. Juan Eduardo García-Huidobro	17. Alejandra Mizala	18. Juan Enrique Hinostrosa
19. Marcela Román Carrasco	20. Ofelia Reveco	21. Marcela Vergara
22. Pablo González	23. Jesús Redondo	
24. Sergio Martinic	25. Carlos Descouvières	

## Tabla de especificación: Red Nominal de Instituciones que Investigan en Educación

Cuadro 7: Instituciones que investigan en política educacional.

Red Nominal de Instituciones que investigan en Educación		
1. Asesorías Para el Desarrollo	9. OPECH	17. U. Alberto Hurtado
2. ASINSA	10. PIIE	18. U. Arcis
3. CIDE	11. PNUD	19. U. Católica de Temuco
4. Consultores Economía y Desarrollo	12. PUC, Dpto Sociología	20. U. de Chile, Dpto Educación
5. FLACSO	13. Santiago Consultores	21. U. de Chile, Dpto Economía
6. Instituto Idea Chile	14. STATCOM	22. U. de Concepción
7. MORI	15. Fundación Integra	23. U. de Chile, Ing. Industrial
8. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos De la Educación, Ciencia y Cultura)	16. U. Academia de Humanismo Cristiano	24. U. de Playa Ancha

### *b) Investigaciones*

La muestra fue constituida por 15 investigaciones de las ciencias sociales que MINEDUC produjo al interior de alguna de sus unidades internas, o que encargó a un productor externo entre 1990 y 2005; y cuyo problema de investigación guarda relación con los elementos generales de la Reforma Educacional chilena, o con algunos elementos específicos de ésta.

El diseño muestral es no-probabilístico, ya que la selección de los documentos se realizó de manera intencionada, y el tipo de muestreo es estructural guiado por la construcción de tipos ideales y por criterios de accesibilidad y disponibilidad de los documentos en formato digital.

El tipo de *representatividad* fue *teórico*, considerando que no buscaba reflejar la relación estadística de las unidades de análisis, sino más bien caracterizar a partir de la generación de tipologías, tanto el tipo de conocimiento producido, como a los actores que lo producen. En ese

sentido, las variables representadas en el diseño estructural de la muestra y sus respectivas categorías son las siguientes:

a) Tipo de productor: *Ejecutor interno, ejecutor externo.*

**Ejecutor interno:** investigaciones producidas dentro de alguna de las unidades de MINEDUC.

**Ejecutor externo:** investigaciones producidas por autores naturales o institucionales que no formen parte de las unidades del Ministerio.

b) Nivel de análisis de la investigación<sup>37</sup>:

*Elementos transversales de la Reforma Educativa*

*Elementos específicos de la Reforma Educativa*

**Descripción de las categorías muestrales**

Como podemos ver en el siguiente gráfico, al clasificar las 67 investigaciones del universo en base a las categorías muestrales: tipo de ejecutor y nivel de análisis del estudio, es posible distinguir que el tipo de investigación de ejecución externa y nivel de análisis específico predomina en el universo de investigaciones, con 40 casos. Le siguen muy por debajo las investigaciones externas con nivel de análisis transversal sobre la Reforma.



Luego, e intentando guardar cierta relación con la distribución de investigaciones según tipologías de clasificación –no busca proporcionalidad sino sólo orientar la selección de estudios-, se distribuyó la muestra de 15 investigaciones de la siguiente manera:

**Cuadro 8: Marco muestral. Composición de la muestra. Elaboración Propia.**

Marco Muestral	Ejecutor interno	Ejecutor externo	Composición del N muestral
Elementos transversales de la REC	4	3	7
Elementos específicos de la REC	2	6	8
Composición del N muestral	6	9	15

<sup>37</sup> Cfr. P. 82.

Se seleccionaron 4 estudios de ejecución interna y cuyo nivel de análisis es transversal sobre la Reforma; 2 estudios de ejecución interna cuyo nivel de análisis se clasificó como específico respecto a la Reforma; 3 estudios de ejecución externa, cuyo nivel de análisis es transversal y 6 estudios de ejecución externa, y cuyo nivel de análisis es específico en cuanto a la REC.

### *Investigaciones seleccionadas*

#### **Estudios de ejecución interna a MINEDUC**

**Cuadro 9: Resumen Estudios de Ejecución Interna a MINEDUC. Elaboración propia.**

Denominación del Estudio	Autor	Título	Año	Nivel De Análisis
(Estudio 1, IT)	Cristian Bellei	¿Ha tenido impacto la reforma?	2003	Transversal
(Estudio 2, IT)	MINEDUC. Departamento de estudios y desarrollo.	Una mirada a la educación: resultados del programa mundial de indicadores WEI 2004	2005	Transversal
(Estudio 3, IT)	MINEDUC	Factores que Explican los Resultados de Chile en PISA +	2003	Transversal
(Estudio 4, IT)	José Weinstein	Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos.	2002	Transversal
(Estudio 5, IE)	MINEDUC	Prueba SIMCE 4° básico 2002, factores que inciden en el rendimiento de los alumnos.	2003	Específico
(Estudio 6, IE)	MINEDUC, División de Educación Superior	Evaluación de programa gubernamental programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación – Mecsup	2004	Específico

#### **Estudios de ejecución externa a MINEDUC**

**Cuadro 10: Estudios de Ejecución Externa a MINEDUC. Elaboración propia.**

Denominación del Estudio	Autor	Título	Año	Nivel De Análisis
(Estudio 7, ET)	Dagmar Raczynski	Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Lecciones y aprendizajes	2005	Transversal
(Estudio 8, ET)	Marcela Vergara	Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: programa liceo para todos y su línea planes de acción.	2005	Transversal
(Estudio 9, ET)	Instituto Idea	Estudio nacional de percepción de convivencia escolar.	2005	Transversal
(Estudio 10, EE)	Daniela Núñez (UAHC)	Sistematización y diagnóstico de experiencias de supervisión a equipos de educación comunales de la asociación de municipios del secano costero, VI región.	2005	Específico
(Estudio 11, EE)	FLACSO	Estudio de la situación de maternidad y paternidad en el sistema educativo chileno.	2005	Específico

(Estudio 12, EE)	M <sup>a</sup> Loreto Egaña	Estudio evaluativo del programa de educación emocional en la gestión y en las prácticas pedagógicas.	2005	Específico
(Estudio 13, EE)	Santiago Consultores	Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900.	2000	Específico
(Estudio 14, EE)	Encargado por JUNAEB (Sin datos de autor)	Análisis con enfoque de género de la población escolar evaluada para la asignación del programa de alimentación escolar PAE y programa de salud del estudiante PSE.	Sin año.	Específico
(Estudio 15, EE)	Dipres, MINISTERIO HACIENDA	Evaluación de programa gubernamental programa escuelas de sectores pobres (P-900)	2001	Específico

### 3.5 Técnicas e instrumentos de producción de información

La producción y levantamiento de datos, se realizó a partir de las técnicas de producción correspondientes a la metodología de redes sociales y a la metodología cualitativa, como ya anunciamos anteriormente. En base a ellas, se desarrollaron las siguientes estrategias.

En primer lugar, para obtener o generar información atinente a la identificación y caracterización de la estructura relacional que se configura en el campo de investigación en torno a la política educacional, se elaboró un Ficha de Caracterización que permitió conocer las relaciones entre investigadores/as. Este instrumento contiene tres tipos de preguntas: 1) Atributos del/a entrevistado/a. 2) Reconocimiento de personas e instituciones que investigan en educación. 3) Relaciones que mantiene el/la entrevistado/a con otro/as investigadores/as que forman parte de la red *nominal*. Dado que nuestra red estudiada corresponde a una red nominal y cerrada, el tipo de pregunta que aborda las relaciones entre investigadores, le demandó al entrevistado que definiera dentro de un listado de nombres con quienes mantiene un tipo u otro tipo de relación y de qué intensidad.

La Ficha de Caracterización en este caso no es anónimo, puesto que la investigación requería identificar al entrevistado para relacionarlo con los demás nodos de la red, tanto a partir de las relaciones que ellos mismos declaran, como del conocimiento sobre atributos personales: institución académica de la que egresó, posicionamiento político, religioso, etc.

Finalmente, el instrumento elaborado se denominó: “*Ficha de caracterización de la participación de investigadores/as de las ciencias sociales en el proceso de formulación-evaluación de la Reforma Educacional chilena*”<sup>38</sup>; y contó con 22 preguntas estructuradas en 6 dimensiones que abordan distintos temas relevantes para la investigación. Este cuestionario fue enviado a los distintos autores y autoras vía correo electrónico, siendo respondido por un total de 25 autores/as; la dificultad que se presentó para el trabajo de campo fue la imposibilidad de contar con la totalidad de los correos electrónicos *actualizados* de los autores/as, o en su defecto con información acerca de su actual lugar de trabajo. Por último, sólo en un caso el autor contactado rechazó explícitamente participar de esta investigación, por lo que no se incorporó en las bases de datos con que se procesó la información relacional.

**Tabla Resumen: Ficha de caracterización de la participación de investigadores de las ciencias sociales en el proceso de formulación de la REC**

Cuadro 12: Resumen cuestionario relacional.

Dimensiones	Variables
<b>I. Información académica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Títulos Y Grados</li> <li>–Institución académica</li> <li>–Año de egreso</li> </ul>
<b>II. Producción de conocimiento y política pública</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Opinión sobre requerimiento de conocimiento experto por parte de MINEDUC para la REC. (en base a modelos de Brunner, 1996)</li> <li>–Opinión sobre utilización de conocimiento en la política educativa. (en base a modelos de Nadia Auriat, 1997)</li> </ul>
<b>III. Relación con MINEDUC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Participación en investigaciones encargadas por MINEDUC</li> <li>–Participación en cargos del Ministerio.</li> <li>–Año en que ejerció el cargo.</li> <li>–Orientación del conocimiento producido en el campo investigación en educación.</li> </ul>
<b>IV. Vínculos entre actores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Reconocimiento de productores/as relevantes de conocimiento para MINEDUC, en relación a la REC.</li> <li>–Identificación de coautorías en estudios en educación</li> <li>–Relaciones académicas y laborales entre investigadores</li> <li>–Relaciones personales y de amistad entre investigadores</li> </ul>
<b>V. Participación institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Identificación de instituciones relevantes en la producción de investigaciones para MINEDUC, en torno a la REC.</li> <li>–Periodo de gobierno al que se vincula la participación de instituciones.</li> </ul>
<b>VI. Información diversa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Posicionamiento teórico respecto de la educación en Chile.</li> <li>–Posicionamiento político del investigador.</li> <li>–Posicionamiento religioso del investigador.</li> </ul>

<sup>38</sup> Cfr. Anexo II. P. 217.

Para el caso de las investigaciones, la técnica utilizada para la producción de datos, fue el Análisis Documental. Esta técnica corresponde a lo que se conoce como análisis cualitativo de datos secundarios (Valles, 1998), tomando en cuenta que los datos preexisten a la investigación, y que por lo tanto no son producidos en el marco del estudio. Precisamente esa preexistencia es la que en definitiva contiene la riqueza del documento escrito, como fuente de datos. En gran medida por la posibilidad que se abre para la investigadora de contextualizar las investigaciones sociales y en el escenario histórico en que se desarrollan.

Las investigaciones operan, en este sentido, como antecedente tanto de la producción de conocimiento por parte de las ciencias sociales en un momento dado, como del debate en torno a la educación que se desarrolla en un periodo caracterizado por la reconstrucción democrática y la modernización del Estado. Sin embargo el texto que se encuentra contenido en el documento escrito, posee la particularidad de ser más que un discurso socialmente compartido, un *discurso científico*, que porta en alguna medida, los filtros socio-cognitivos de los/as investigadores/as, pero que sin embargo, goza de cierta autonomía, al no ser necesariamente un *lugar común*, pues la condición de investigación de los documentos que se analizan tiene la propiedad de que en su realización y redacción, el lenguaje y organización del texto responde a las normas formales de este tipo de trabajos y por tanto a la selección minuciosa de parte del autor, que en alguna medida obstaculizan el acceso al universo simbólico del sujeto que escribe.

### **3. 6 Técnicas de Análisis**

Para llevar a cabo el análisis de los datos relacionales se generó una de base datos con las respuestas obtenidas de los cuestionarios proporcionados a los distintos investigadores en educación, identificados en la red nominal antes presentada. Esta base de datos fue procesada con el programa computacional para el análisis de redes sociales Ucinet.

Los datos relacionales fueron procesados de manera que se generaron 3 matrices sociocéntricas<sup>39</sup> (relaciones de reconocimiento, relaciones profesionales y relaciones

---

<sup>39</sup> Las redes sociocéntricas constituyen redes “completas”, en cuanto identifican las relaciones entre TODOS los nodos de un grupo. Censo de lazos. (Molina, 2001).

personales), y una matriz de modo dos<sup>40</sup> (relación investigadores/as e instituciones), referentes a los distintos tipos de relaciones buscadas en el cuestionario (Sanz, 2003): estas pueden ser redes de co-autoría, redes de amistad u otras. El siguiente paso fue visibilizar estas estructuras de relaciones para comenzar con la descripción, primero de los elementos básicos que definen una red, a saber, los actores o nodos que establecen relaciones entre sí, los tipos de relaciones y los elementos que fluyen en esa red (Sanz, 2003).

Luego de identificar claramente estos elementos fundamentales, el análisis se centró en los conceptos y medidas de la *teoría de grafos* que permite analizar diversas propiedades de las estructuras sociales en base a operaciones matemáticas (Sanz, 2003). Esto significa que el análisis de las redes sociales existentes en el campo de investigación en educación, fueron visibilizadas a partir de la teoría de grafos, y el análisis de las medidas existentes en la red mediante los conceptos específicos de ésta teoría que grafica las operaciones matemáticas posibles de realizar en una red, construyendo sociomatrices.

Por otro lado, la estrategia de análisis consiste en elegir el nivel en que se realizarán las descripciones ya que éstas pueden estar centradas en las relaciones que mantiene cada nodo en particular, en las posiciones que ocupan los nodos en la red, o en los subgrupos que se forman en una estructura relacional. En esta investigación se optó por realizar el análisis a nivel de la posición que ocupan los actores en la red, considerando que esta aproximación nos permite obtener un panorama general sobre la organización de la producción de conocimiento en el campo de la investigación en torno a la política educacional, logrando identificar actores relevantes o centrales y también actores marginales en la producción de conocimiento para la Reforma Educacional chilena, con la finalidad de profundizar en las características que poseen los actores centrales de este campo como una forma de problematizar la existencia de ciertos atributos de los actores que hacen que ellos se posicionen de manera hegemónica en este campo.

---

<sup>40</sup> El modo dos implica la relación entre dos tipos de actores o la relación de ciertos actores con ciertos hechos/actividades. Son estructuras relacionales donde un determinado universo se refiere a otro universo distinto. (Molina, 2001).

Además se realizó en algunas ocasiones un análisis sobre la existencia de subgrupos o *cliques*<sup>41</sup> (Molina, Muñoz y Domenech, 2002) en la red general; el análisis sobre sub-grupos nos permitió observar de manera empírica cómo se desarrollan las relaciones multidisciplinares en este campo de estudio, y a los actores que conectan distintos grupos al interior de la red.

En relación a la medición de las propiedades de la red y de la posición de los actores, a partir de la teoría de grafos exploramos las siguientes medidas:

*Cohesión*: esta medida representa el número de relaciones reales existentes al interior de una red (Hanneman, 2000).

*Densidad*: esta medida grafica el número de vínculos reales que existen en una red, en relación al número máximo de relaciones posibles de establecer en esa misma red si es que todos los actores estuvieran conectados (Sanz, 2003).

*Centralidad*: se define como el número de *otros* actores a los que un actor está vinculado o es adyacente (Sanz, 2003). Esta medida organiza a los actores por el número efectivo de sus relaciones directas en el conjunto de la red, graficando la proporción de relaciones reales que posee un actor, sobre el total de relaciones posibles (Sanz, 2003).

De esta forma, la técnica de análisis para los datos relacionales consiste básicamente en la descripción de los grafos en base a las medidas y conceptos propios de esta teoría, a nivel de los actores y de sus posiciones en la estructura relacional.

Para analizar las investigaciones seleccionadas en educación, la técnica usada fue el análisis de contenido cualitativo, técnica que se presentó como la posibilidad más adecuada para llevar a cabo este propósito, considerando que la bibliografía de alguna manera consagra al análisis de contenido como *la técnica más apropiada* de análisis documental (Krippendorff, 1990; Porta, 2007; Valles, 1998). Pues a diferencia del análisis sobre técnicas narrativas, los documentos se presentan como un cuerpo de datos cualitativos, bastante más despersonalizado y con una mayor posibilidad de elegir de manera consciente y sistemática la articulación del lenguaje, que en los datos producidos por técnicas narrativas. Si bien, en sus comienzos esta técnica se encontraba vinculada a la descripción cuantitativa de los elementos manifiestos de la comunicación

---

<sup>41</sup> Los cliques o subgrupos, se caracterizan porque cada miembro debe mantener una relación directa con cada miembro del grupo.

(Krippendorff, 1990) actualmente la discusión en torno a su alcance, reconoce la capacidad del AC para reconstruir el significado simbólico de los mensajes; resultando eficaz para el análisis de estudios científicos, en tanto permite ver cómo se relacionan los compromisos paradigmáticos en un texto, así como su situación en un contexto de problemas, intereses, y finalidades científicas (Porta, 2007).

El análisis de contenido, de acuerdo a Krippendorff (1990), da la posibilidad de indagar en la naturaleza del discurso, y además permite *caracterizar* las cualidades del mismo sin convertirse en un instrumento desarticulador. En ese sentido, nos permite tanto, caracterizar una serie de elementos que están presentes en las investigaciones, como a los propios productores/as sin por eso restringir nuestro análisis solamente a la identificación de cualidades; sino que, por el contrario, desde ahí se nos plantea la posibilidad de conocer el contenido simbólico del texto en su contexto histórico y político, a partir de la codificación de unidades textuales contenidas en categorías conceptuales, como primera forma de generación de inferencias sobre el contenido de la comunicación expresada en el texto. Hay que aclarar que el AC, puede generar diferentes inferencias para un mismo texto de acuerdo a la perspectiva de análisis del que interpreta los datos, ya que *los mensajes no tienen un único significado* (Krippendorff, 1990) y tratan en general de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados por los comunicadores.

Otra ventaja del AC, es que tiene la clara intención de observar las relaciones entre el texto, contenido simbólico manifiesto o latente del mensaje, el contexto o medio en que el portador del mensaje observa los fenómenos, y la posición del observador en el contexto en que observa y en el que comunica.

De esta forma, existen básicamente tres motivos (Krippendorff, 1990) por los que, el AC se presenta como la técnica más indicada para realizar el proceso de interpretación de las investigaciones: 1) Es una técnica no-intromisiva, esto quiere decir que al no plantearse como objetivo extraer los datos interviniendo en el proceso de enunciación, puede ser muy eficaz en el análisis de datos preexistentes en donde los sujetos que emiten el contenido no se auto-perciben observados. 2) Puede analizar contenido no estructurado, eso quiere decir, que no

necesariamente debe centrarse en un contenido obtenido a partir de una pauta o de dimensiones preestablecidas de información, y aún así puede identificar una estructura del discurso que surja de manera natural en el análisis o que esté apoyada previamente en la teoría. Y por último, 3) el AC es sensible al contexto, considerando las características semánticas y situacionales.

El análisis de las investigaciones en un primer momento se organizó en base a una pauta de pre-análisis, en la que se integraron las categorías de análisis más relevantes consideradas para esta tesis.

Las categorías y códigos con que se realizó la organización de la información textual en forma previa al análisis de contenido, se presentan en la siguiente matriz:

**Tabla de especificación: Estructura del Pre Análisis de las Investigaciones Muestreadas**

Cuadro 13: Pauta de pre-análisis de investigaciones. Elaboración Propia.

Categorías	Códigos
<b>I. Caracterización del estudio</b>	Autor; Título; Año; Tipo de ejecutor; Nivel de análisis del estudio.
<b>II. Relación del estudio con la REC</b>	Objetivos transversales de la REC; Ejes de la REC; Elementos de la REC abordados de manera central en el estudio; Expectativas, problemas y logros de la REC.
<b>II. Elementos epistemológicos del estudio</b>	Problema de estudio, elementos metodológicos, elementos teóricos, otros elementos epistemológicos.
<b>IV. Referenciales presentes en la investigación</b>	Nivel cognitivo; nivel normativo; nivel instrumental.

### 3.7 Calidad de la investigación

Para garantizar la *validez* de los resultados del estudio, se sometió el instrumento relacional “Ficha de Caracterización” a juicio de experto/as en Análisis de Redes Sociales y metodologías de investigación social<sup>42</sup>. Por otra parte, esta investigación en el entendido que corresponde a una memoria de grado, se sometió a una revisión académica íntegra.

Finalmente, se cauteló la validez de los resultados cualitativos, siguiendo las siguientes reglas: (Báez y Pérez de Tudela, 2007).

- a. Exhaustividad, que supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.
- b. Homogeneidad de los documentos elegidos, es decir escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación a estos criterios.

<sup>42</sup> La sanción del instrumento se realizó luego de integrar las observaciones de Alejandro Díaz (Experto en ARS); Ma. Angélica Cruz (Experta en metodologías de investigación social).

c. Pertinencia, los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis.

d. Acuerdo. Es decir, que una categoría tiene el mismo sentido en todos los casos, y para todos/as los investigadores/as.

### 3.8 Consideraciones éticas

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se tomaron las siguientes consideraciones éticas:

Confidencialidad: Tomando en cuenta que la Ficha de Caracterización relacional, fue distribuida a través de los correos electrónicos de los/as investigadores en educación, se ha establecido mantener la confidencialidad respecto de las direcciones de correos y números telefónicos de los/as autores/as.

Consentimiento informado: El consentimiento informado consistió en informar a los/as investigadores/as contactados, el contexto en que se realizaba la investigación, y la manera en que serían utilizados los datos proporcionados por ellos/as en los análisis de esta memoria. Cabe señalar que la Ficha de Caracterización fue distribuida junto con un correo electrónico<sup>43</sup> en el que se indicaban claramente todas las características de la memoria y los fines para los cuales se les solicitaba la información; además se adjuntaba a este correo una carta de patrocinio<sup>44</sup> de parte de el investigador y la investigadora responsable del proyecto Fondecyt N° 1070966, donde se explicaba que la memorista se encontraba trabajando en el marco de este proyecto, y donde se les invitaba a participar de la investigación.

---

<sup>43</sup> Cfr. Anexo III. P. 224.

<sup>44</sup> Cfr. Anexo IV. P. 225.

## CAPÍTULO 4

### Estructura de la Red de Investigadores en Educación

---

El objetivo de este capítulo es conocer y describir la estructura de relaciones que existe en el campo de investigación en educación, y las características de esta red, primero en términos generales, y luego aproximándonos de manera progresiva a la red más específica de investigadores/as de las ciencias sociales que han participado en la producción de conocimiento en el marco de la Reforma Educacional chilena, entre 1990 y 2005.

La relevancia que adquieren las relaciones en un campo de estudio como es el de la investigación en política educativa, tiene que ver con que ellas, son una puerta de entrada para entender cómo se configuran los discursos en un espacio y tiempo determinado. En este caso, el discurso científico-técnico en educación se entiende como una compleja configuración de elementos sociales, culturales, históricos, técnicos, metodológicos, teóricos y cognitivos, contruidos de manera colectiva y no individual. Es en este entendido que nos planteamos indagar en las relaciones y en los flujos de comunicaciones y de re-conocimientos entre los/as investigadores/as en educación para comprender cómo se relaciona el conocimiento con que se ha diseñado y evaluado la Reforma Educacional, con las características de esta red.

Este análisis se realizó a partir de la definición teórica de una muestra de investigadores en educación provenientes de diversas disciplinas, cuyos estudios guardaran relación con los elementos de la Reforma Educacional, en primera instancia independientemente de si estos estudios fueran o no encargados o ejecutados por MINEDUC. Además, se optó por construir una muestra que no sólo integrara investigadores de las ciencias sociales, pues las características y actitudes de los actores no se pueden observar de manera particularizada, sino en el contexto en que se producen las relaciones, como fue especificado en la metodología.

De acuerdo con esta premisa, la estrategia adoptada consistió en construir una muestra general guiada por criterios teóricos y a partir de esta muestra se fue particularizando progresivamente el análisis hasta llegar a conocer en profundidad las características que posee la red de investigadores de las ciencias sociales.

La producción de información se realizó a partir de la construcción de un instrumento relacional que combinó preguntas sobre atributos, opiniones personales y datos sobre los tipos y la intensidad de las relaciones que mantienen los actores entre sí, y también con algunas instituciones.

Los atributos se entienden como características de cada nodo o punto en la red, que en este caso son: títulos y grados académicos, trayectoria laboral asociada a la investigación en educación, visiones y opiniones sobre como es utilizado el conocimiento y otras. Por su parte, las relaciones que mantienen los/as investigadores/as entre sí, son observadas en el reconocimiento que realizan los actores respecto de algunos investigadores relevantes en torno a la Reforma, las coautorías, las relaciones laborales y las relaciones personales.

#### **4.1 La muestra real**

Para comenzar, se presenta una imagen que representa la cantidad de relaciones de reconocimiento que existe al interior de nuestra muestra de investigadores/as en educación; en este punto es necesario aclarar que si bien la muestra contemplaba 40 investigadores/as, sólo 25 de ellos/as accedieron a responder la Ficha de caracterización, de tal manera que los datos respecto de las relaciones existente provienen únicamente de este grupo. Si bien esto resulta una desventaja para el tipo de análisis que se puede extraer, de todas manera aporta datos respecto de los/as investigadores/as que no respondieron la Ficha, en tanto ellos/as son igualmente señalados por los/as demás investigadores/as, notificando de manera unidireccional la existencia un vínculo.

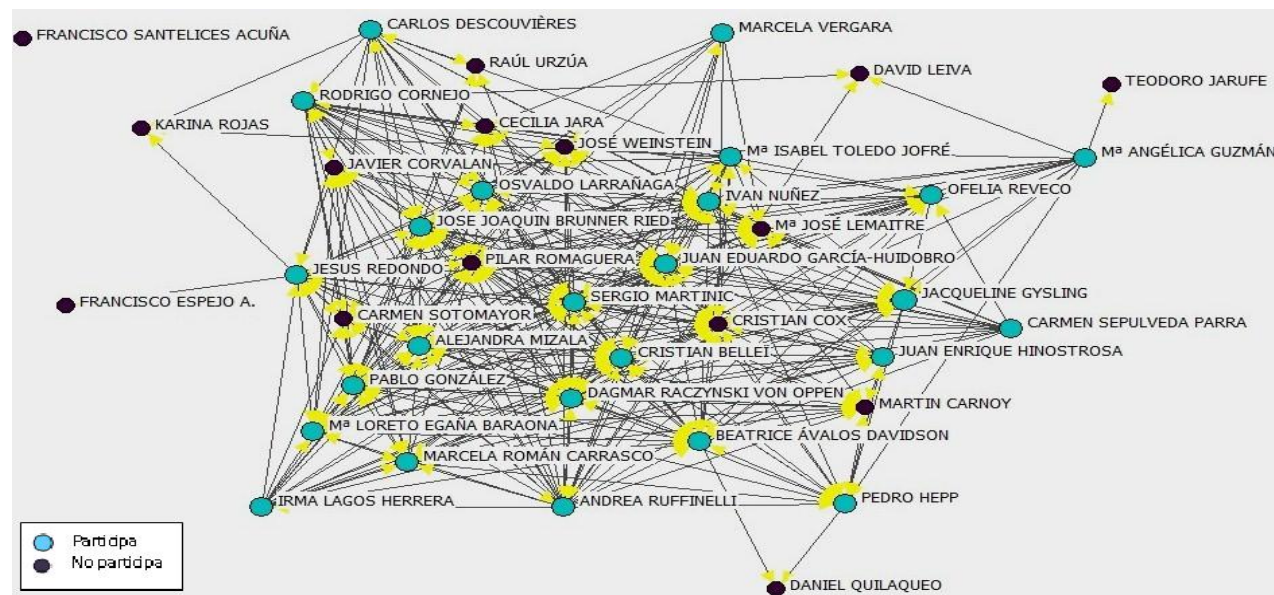
En este sentido, la red de reconocimiento responde a la pregunta: ¿a quiénes de los/as siguientes autores/as reconoce como productor de conocimiento para MINEDUC en torno a la REC? Al respecto, las líneas señalan la existencia de reconocimiento de parte de un nodo hacia otro nodo, y la flecha indica la dirección de este reconocimiento, y se coloreó en amarillo.

En concreto, la cantidad de flechas que se encuentran alrededor de cada nodo, constituye la cantidad de veces que un nodo fue reconocido –por los otros nodos- como productor de

conocimiento para MINEDUC, en torno a la REC<sup>45</sup>. Y la forma de la red distribuye a los nodos en el espacio, en relación a la cercanía que poseen, o capacidad de comunicarse en forma directa con los demás nodos de la red; ubicando a los nodos menos reconocidos hacia la periferia, y a los nodos que reciben más reconocimiento hacia el centro.

Por último, se diferenció a los/as investigadores/as que sí respondieron la Ficha de Caracterización con celeste y a los que no la respondieron con púrpura.

**Grafo 1: Red de reconocimiento, según participación en el estudio. Fuente: Elaboración propia.**



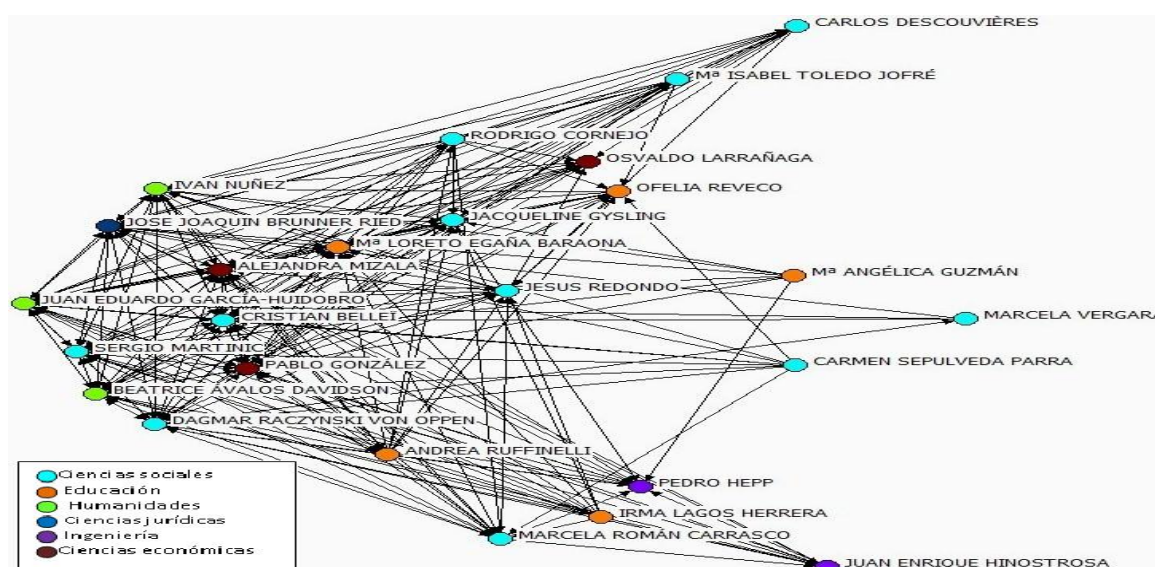
## 4.2 Caracterización de la muestra

En el siguiente apartado se consideraron los vínculos existentes únicamente entre quienes respondieron la Ficha de Caracterización, y en esta oportunidad nuevamente trabajando con las relaciones de reconocimiento, se distribuyó a los nodos sobre una figura de red conocida como “componente principal”, que ubica hacia el centro a aquellos/as investigadores/as que además de obtener un alto número de reconocimiento, conectan a distintos nodos y grupos en la red. Por otra parte, hacia la izquierda de la red se disponen a los nodos que reciben un alto número de reconocimiento pero que no necesariamente comunican a distintos grupos, y finalmente hacia la derecha del grafo se ubican los nodos que mantienen un menor nivel de relaciones de reconocimiento.

<sup>45</sup> En este caso se ha definido un vínculo unidireccional, es decir, que un nodo A reconozca como importante a un nodo B, no implica que el nodo B reconozca como importante al nodo A

Por otra parte, se asignaron colores a los distintos campos disciplinarios de donde provienen los/as investigadores/as, de manera de identificar a quienes se ubican en posiciones de intermediación y/o de cercanía respecto de los demás nodos. En cuanto a la cercanía, ella indica la capacidad que tienen los nodos para comunicarse con los demás nodos de la red de manera independiente; mientras que la intermediación muestra qué nodos tienen mayor capacidad de conectar nodos no relacionados, facilitando o bloqueando la movilización de recursos y accediendo a recursos no redundantes. Es en este sentido que investigadores/as como A. Mizala (ciencias económicas), C. Bellei (ciencias sociales) y P. González (ciencias económicas), detentan una ubicación de mayor influencia, dada su capacidad intermediadora, e investigadores/as como: D. Raczinski (ciencias sociales) o J.J. Brunner (ciencias jurídicas), pese a tener gran capacidad de acceder a gran parte de los nodos de la red, no necesariamente ocupan las posiciones más claves de la red.

**Grafo 2: Campo disciplinario de los/as investigadores/as en educación, red de reconocimiento. Elaboración propia.**



A partir de este grafo podemos ver que existe una presencia importante de investigadores de las ciencias sociales (44%) en la red de investigadores en educación. Sin embargo, de acuerdo a su distribución en esta estructura no podemos inferir que los/as investigadores/as provenientes de las ciencias sociales ocupen lugares claves en la red.

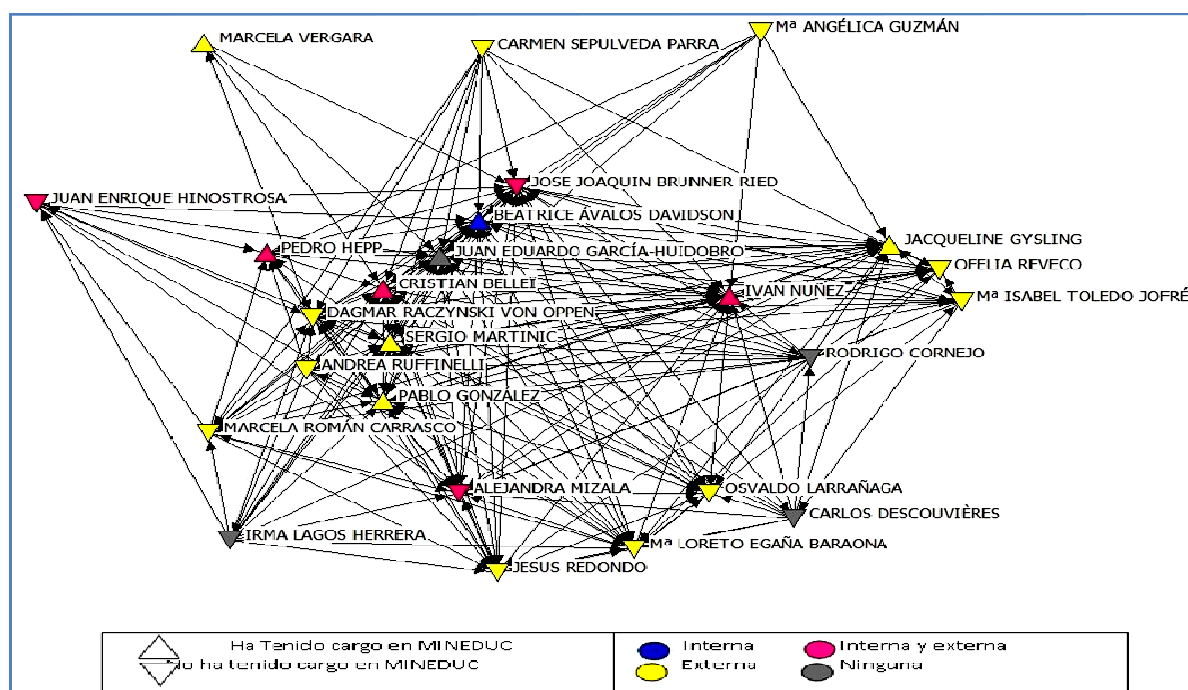
El reconocimiento respecto de la participación en la producción de estudios para MINEDUC en el marco de la Reforma, encierra un cierto sentido de status o prestigio. Lo que refleja que no

basta, entonces, con ocupar efectivamente una posición en una estructura social de relaciones, sino que ésta prueba su efectividad en la internalización de dicha estructura a nivel perceptual.

Si observamos este fenómeno desde la teoría del campo de Bourdieu (2000), podemos ver que el campo de investigación en educación, como campo científico, finalmente, se encuentra estructurado en función de la acumulación de un capital específico como es la autoridad científica, -capital constituido específicamente de conocimiento, destreza técnica y saber experto- y que el reconocimiento de los pares, posee una dimensión estructurante del mismo campo.

Luego, en el grafo que se muestra a continuación se graficaron las relaciones al interior de la *red de reconocimiento de productores/as de conocimiento para MINEDUC*, utilizando dos atributos que nos permitan ver cómo se relacionan los investigadores con el Ministerio de Educación, en este sentido, podemos decir que un 84% de los/as investigadores/as contactados/as han realizado estudios para esta institución. Para eso, se otorgó un color distinto a quienes han realizado sólo investigaciones internas al Ministerio (azul), externas (amarilo), o bien en el caso que han ejecutado estudios tanto dentro de una unidad del Ministerios como fuera (rosado). Además se graficó con un triángulo hacia arriba a los/as investigadores/as que hayan ocupado algún cargo dentro del Ministerio (36%), y a la inversa con un triangulo hacia abajo a quienes no hayan ejercido ningún cargo en dicho Ministerio.

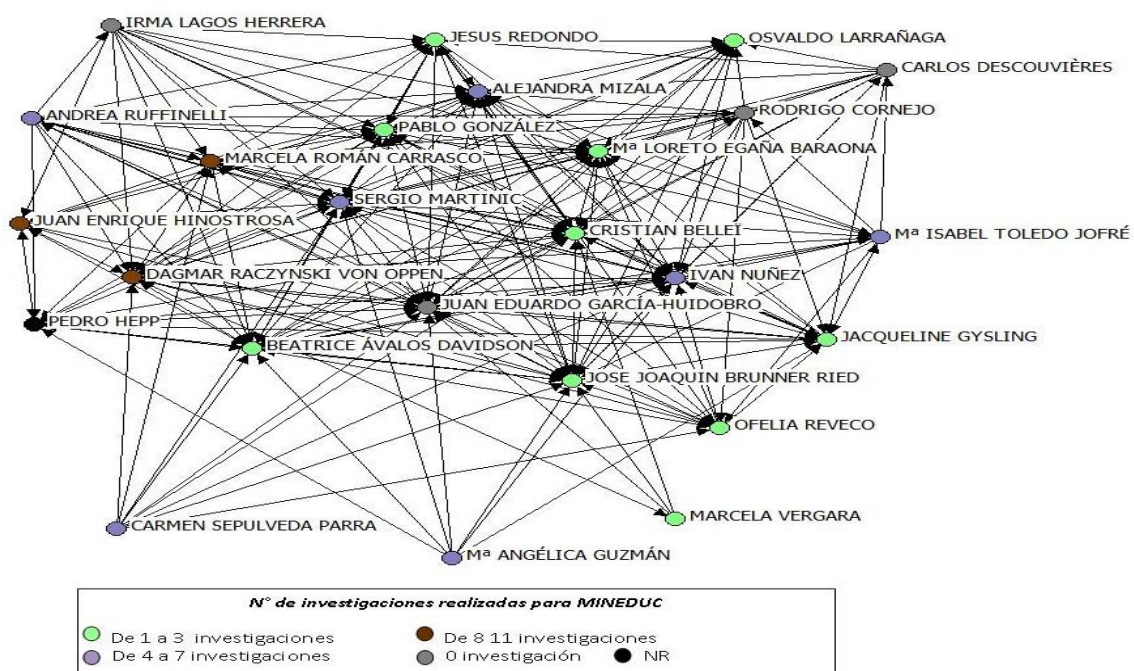
**Grafo 3: Reconocimiento por cargo en MINEDUC y ejecución de Investigaciones. Elaboración propia.**



En esta ocasión la ubicación de los nodos deja al centro a quienes tienen más capacidad de comunicarse con el resto de los nodos, como vemos en la imagen, quienes han ocupado algún cargo dentro del Ministerio (triángulo hacia arriba), se ubican en posiciones de mayor cercanía respecto del resto de la red; por su parte, predominan aquellos/as investigadores/as que han realizado estudios para MINEDUC, de manera externa, es decir, desde una institución externa o como persona natural de responsabilidad limitada (color amarillo). Por último, cabe destacar que quienes declaran no haber realizado investigaciones para la institución (gris), ocupan posiciones más periféricas, excepto por J. E. García Huidobro, quien informó sí haber ocupado un cargo en MINEDUC.

Para complementar la información en torno a la producción de investigaciones para MINEDUC, en el siguiente grafo se muestra la cantidad de investigaciones que los/as autores/as han producido para dicho Ministerio. En esta ocasión el 40% de los/as investigadores/as informa haber realizado entre 1 y 3 investigaciones (color verde) para MINEDUC; el 28% informa haber producido de 4 a 7 investigaciones (color lila) y el 12% declara haber producido entre 8 y 11 investigaciones para MINEDUC (color café). En relación a la ubicación en la red, ésta está dada por la cantidad de veces que se ha reconocido a un nodo como productor de conocimiento para la REC, siendo lo/as más reconocidos quienes se ubican hacia el centro del grafo y quienes poseen más puntas de flechas a su alrededor.

**Grafo 4: Numero de investigaciones producidas para MINEDUC. Elaboración propia.**



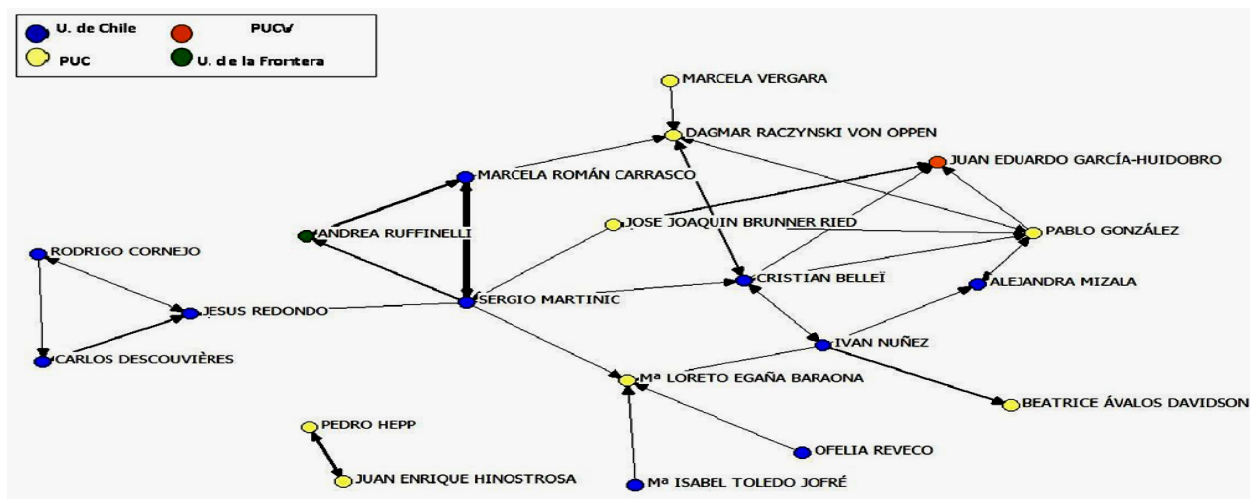
Un dato relevante en relación al grafo N° 4, lo constituye el hecho de que los autores que han sido más veces reconocidos como productores/as de conocimiento para MINEDUC, no necesariamente son quienes han producido mayor número de investigaciones para este Ministerio. En este sentido, podemos constatar que los/as autores que poseen mayor número de investigaciones (color café), tienden a ubicarse en el extremo izquierdo de la red, y no al centro, es decir que el reconocimiento de su relevancia en la producción de conocimiento para la REC, no tiene que ver directamente con la cantidad de estudios producidos.

### **4.3 Relaciones de coautoría**

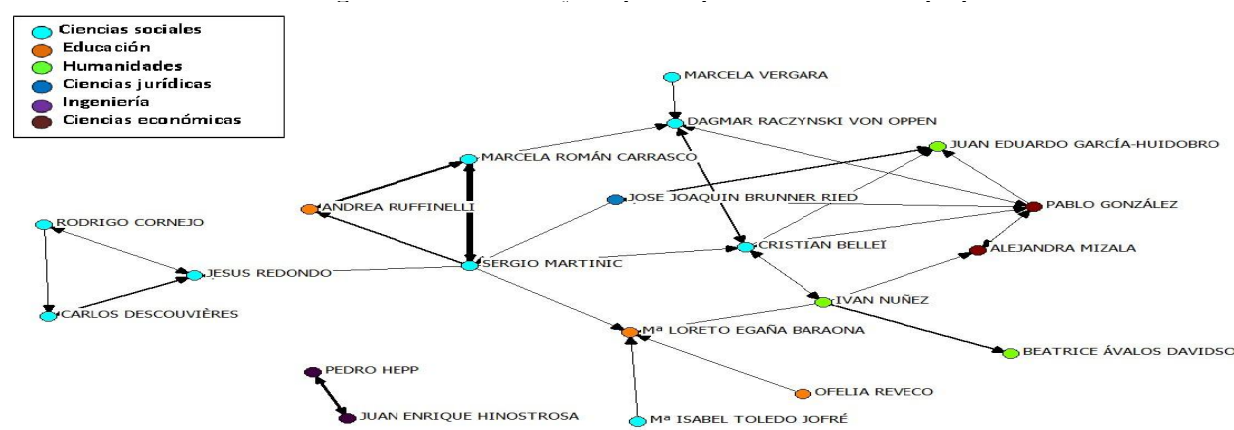
Las relaciones de coautorías en este estudio están dadas por la información que entregan los/as autores/as en relación a haber realizado algún estudio para la REC con algún/a otro/a investigador/a de la muestra, es decir sólo existe relación (línea) de coautoría cuando se señala haber realizado un estudio con otro nodo (círculo) de la red. Esta información presenta una potencialidad en el análisis de redes dado que ellas permiten identificar de qué manera se moviliza la información, el conocimiento y los juicios al interior de la red, a partir de la capacidad que tiene cada nodo de influir o de ser influido por otro nodo (cercanía). Es de suponer que la coautoría expresa en alguna medida un trabajo intelectual mancomunado, que ha requerido ponerse de acuerdo o compartir variadas visiones sobre la realidad que se está estudiando. En ese sentido, mientras más lazos de coautoría posee un actor, mayor es su capacidad de movilizar opiniones entre los nodos más próximos, y mayor es su capacidad y disposición al trabajo colectivo. También es posible sostener que en general las personas tienden a compartir sus opiniones dentro de interacciones donde el emisor y receptor son homogéneos, pues la heterogeneidad en las relaciones puede causar *disonancia cognitiva*, ya que las opiniones del otro serán evaluadas como inconsistentes por el receptor a partir de sus propias creencias (Rogers, 1983, en: García Faroldi, 2006).

Ahora, si observamos cómo se distribuye en las relaciones de coautoría la institución académica de la que egresaron los/as investigadores/as, es posible identificar que los egresados de la Universidad de Chile tienden a mantenerse más directamente vinculados que los de la Universidad Católica. Por su parte, podemos destacar que mientras más grueso es el trazo (o

relación) que une a dos nodos, mayor es el número de investigaciones realizadas en conjunto, siendo el máximo informado de 5 estudios y el mínimo 1. Además podemos observar, que el nodo: S. Martinic, pese a que presenta pocas vinculaciones de coautoría, es el nodo que más capacidad tiene de intermediar entre grupos que se encuentran incomunicados en la red, lo que le otorga una posición de gran influencia, en cuanto él puede movilizar o bloquear la distribución de información clave, difundir valoraciones y otros recursos de manera más efectiva que cualquier otro nodo.



Es posible observar en el grafo N° 6, que existe un gran presencia de investigadores/as de las ciencias sociales que informan haber realizado al menos 1 estudio con otro nodo de la red, en este caso, se identifica con color a cada campo disciplinario del que provienen los/as investigadores/as, y la distribución en la red representa la centralidad de los nodos que poseen mayor cantidad de coautorías. Cabe destacar que si bien se observan casos en que las coautorías implican autores/as de distintas disciplinas, en la mayor parte de los casos, las coautorías se dan entre investigadores/as provenientes del mismo campo disciplinario.



Posteriormente, podemos identificar en los grafos precedentes la existencia de subgrupos o cliques, donde todos los nodos se encontraban relacionados entre sí. Se denomina cliques o subgrupos a un conjunto de nodos que presentan todos los vínculos posibles entre ellos, y el número mínimo de integrantes que puede tener un clique es de 3 nodos (Gueda Quiroga, 2003).

De esta manera, en la siguiente tabla se presentan los cliques encontrados en la *Red de Coautorías*.

**Cuadro 14: Cliques encontrados en la Red. Fuente: Elaboración propia.**

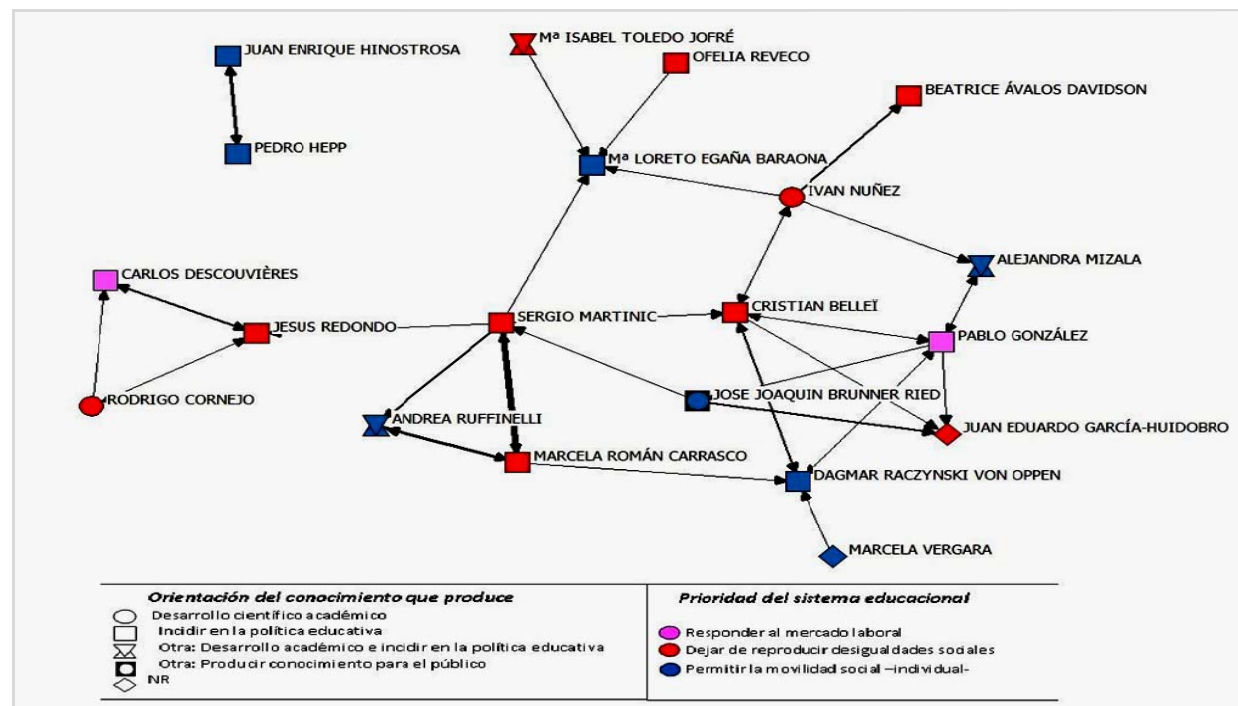
Cliques Encontrados
1: Andrea Ruffinelli, Marcela Román Carrasco, Sergio Martinic
2: Carlos Descouvières, Jesús Redondo, Rodrigo Cornejo
3: Cristian Bellei, Dagmar Raczynski Von Oppen, Pablo González
4: Cristian Bellei, Juan Eduardo García-Huidobro, Pablo González
5: José Joaquín Brunner Ried, Juan Eduardo García-Huidobro, Pablo González

A partir de esta información podemos ver que en nuestra red de coautoría existen 5 subgrupos y que estos (5 sub-grupos) tienen como máximo 3 integrantes que se relacionan directamente entre ellos. Además, podemos observar que existen 3 actores que pertenecen a más de 1 sub-grupo, y que además constituyen ellos mismos, un subgrupo. Esta información nos permite sostener que los autores: P. González (Ciencias económicas), J. E. García-Huidobro (Humanidades) y C. Bellei (Ciencias sociales), poseen un potencial movilizador de conocimiento e información de gran envergadura para la red, pues poseen relaciones directas con distintos grupos y nodos de la red. Por otra parte, podemos interpretar del sub-grupo N°2, que su vinculación a la red se sustenta sólo en un nodo (J. Redondo) que hace de puente entre este subgrupo y el resto de la red. Por último, este sub-grupo es el único de los cliques que además comparte en su totalidad el atributo: institución académica y campo disciplinario.

En el siguiente grafo, desde una perspectiva más relacionada con las opciones teóricas de los autores, podemos ahondar en las diferencias y similitudes que existen entre los/as investigadores/as que han compartido la autoría de estudios en educación, a partir de dos atributos: 1) Orientación del conocimiento que producen o que han producido en educación y 2) Opinión respecto de la prioridad que se le presenta al sistema educacional chileno en el marco de la Reforma.

Primero, podemos identificar a través de la información proporcionada por los propios autores, que un 64% de los casos señala que la orientación del conocimiento que produce en educación apunta a incidir en la política educativa; luego el 16% plantea que su producción apunta tanto a incidir en la política educativa, como al desarrollo científico académico del conocimiento en educación; posteriormente un 8% apunta al desarrollo científico académico del conocimiento que se produce en educación y un 4%, incluye la opción que indica que su producción de conocimiento en educación apunta a la generación de conocimiento para el público.

Por otro lado, cuando se les solicitó a los/as entrevistados/as que, dentro de una lista de tres opciones ordenaran desde la primera a la tercera, las prioridades que se le presentan al sistema educacional chileno en el marco de la Reforma Educacional, podemos ver que la mitad de los casos (50%) indica que la primera prioridad que debe enfrentar el sistema educacional lo constituye: “La necesidad de dejar de reproducir las desigualdades sociales”; en segundo lugar (40%) plantea que: “La educación en nuestro país debe darle la oportunidad de surgir a cualquier persona que así se lo proponga”. Y por último el 10% de los entrevistados plantea que: “La educación en nuestro país debe responder fundamentalmente a las necesidades del mercado laboral”.



Teniendo en cuenta estos dos atributos, podemos ver que en las relaciones de coautorías existe una tendencia mayoritaria a declarar que se produce conocimiento con la intención de incidir en las decisiones que se tomen en torno a la educación. Junto con ello, desde el punto de vista de la principal prioridad que detectan que se le presenta al sistema educacional chileno en torno a la Reforma, se identifican dos elecciones mayoritarias; estando en primer lugar el desafío de dejar de reproducir las desigualdades sociales, y en segundo lugar, el desafío de darle la oportunidad de surgir a cualquier persona que así se lo proponga.

La descripción de los atributos utilizados en esta matriz es interesante, puesto que nos permite conocer las opciones que asumen los/as investigadores/as en relación a las posiciones teóricas que se encuentran en la base de su producción de conocimiento. De esta forma, se intenta situar a los/as investigadores/as en la discusión existente dentro de la sociología de la educación, donde es posible reconocer al menos tres líneas de desarrollo teórico -predominante- que nutren el debate actual en éste ámbito. A partir de tres frases simples, pero que encierran de alguna manera las ideas centrales que se proponen estas distintas líneas de desarrollo de la disciplina en esta área.

Así, es posible establecer una conexión entre la afirmación que plantea que la principal prioridad del sistema educacional chileno, lo constituye la necesidad *de dejar de reproducir las desigualdades sociales* con los planteamientos provenientes de la línea de la reproducción de las relaciones sociales de dominación (Bourdieu, 2001), por parte de los sistemas escolares; que como hemos revisado con anterioridad representa una mirada más crítica respecto de las funciones y consecuencias de la educación en las sociedades modernas. Este enfoque propone básicamente identificar la determinación que los factores sociales tienen sobre el logro académico de los estudiantes, desde el punto de vista de que la acción pedagógica entendida como una acción de violencia simbólica, refuerza una cultura propia de las clases dominantes facilitando la obtención de los logros a aquellos estudiantes herederos de un capital cultural dominante; y al contrario, las condiciones del fracaso escolar se entienden por la ausencia de este capital específico de parte de los estudiantes portadores de un capital cultural distinto del dominante.

Por su parte, podemos vincular la opción que plantea que el sistema educacional debe permitirle surgir a quien se lo proponga, con la línea argumentativa proveniente de la Teoría del Capital Humano (Becker, 1964), que fundamentalmente desarrolla la idea de que la educación constituye una elección racional de parte de los individuos, quienes a partir de la inversión en educación y capacitación pueden ver en un futuro recompensada esta inversión, tanto en ingresos como en posición ocupacional. En este sentido, la educación constituye un motor de movilidad social individual, en tanto no se toman en cuenta las condiciones culturales ni sociales del contexto en que se ubica originalmente el individuo, sino únicamente las posibilidades de invertir en su futuro. Además, esta teoría plantea que finalmente el retorno que perciben los individuos por la inversión que realizan, que se observa también en el crecimiento económico del país.

Por último, la afirmación que plantea que el sistema educacional debe responder fundamentalmente a las necesidades del mercado laboral, guarda relación con los planteamientos funcionalistas (Durkheim, 1989; Parsons, 1979), desde el punto de vista que este enfoque teórico ve en la educación la función de formar individuos moralmente autónomos y técnicamente preparados para desarrollar la pluralidad de funciones que demanda la mantención del orden social; esto a partir de la doble función de la educación de socializar y diferenciar a partir del logro académico.

#### **4.4 Red de relaciones profesionales**

Diversas investigaciones en torno al concepto de capital social, han demostrado que la vinculación entre actores acarrea beneficios (Coleman, 1988; Burt, 1987; Granovetter, 1973; entre otras), y que las relaciones en tanto, pueden ser vistas como recursos, desde el punto de vista de la movilización de los recursos propios de esa red a partir de las relaciones de interdependencia que existe entre los actores.

En este caso, las relaciones profesionales al interior de la red de investigadores en educación, nos permiten ver de qué manera circula la información y el conocimiento al interior de la red, ya que como plantea Gautam Ahuja (2000).

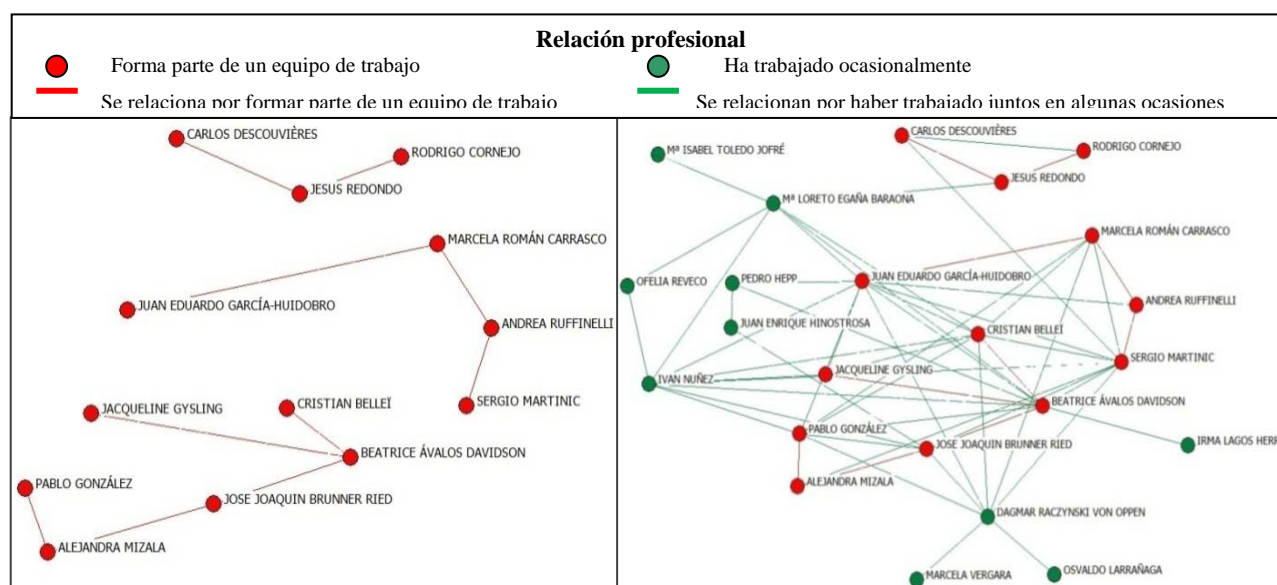
a) Los vínculos directos con otros actores permiten acceder a más y a nuevo conocimiento.

b) El conocimiento transferido entre dos actores puede ser complementario de manera de que puede generar un conocimiento inexistente de manera previa al vínculo.

c) El trabajo en conjunto de dos o más vínculos, puede reducir los costos implicados en la producción de nuevo conocimiento.

La siguiente matriz que se trabajó, representa la relación entre nodos de la red en actividades profesionales, de esta manera a los/as investigadores/as se les solicitó que identificaran con un número el tipo de vínculo que tenían con los otro nodos, existiendo como opciones que denotan intensidad en la relación: 1- han participado en actividades académicas como congresos, etc. 2- han trabajado juntos/as en algunas ocasiones, y 3- Forman parte de un equipo de trabajo. En el grafo que sigue, se ilustraron sólo las relaciones de mayor intensidad, vale decir 2 y 3.

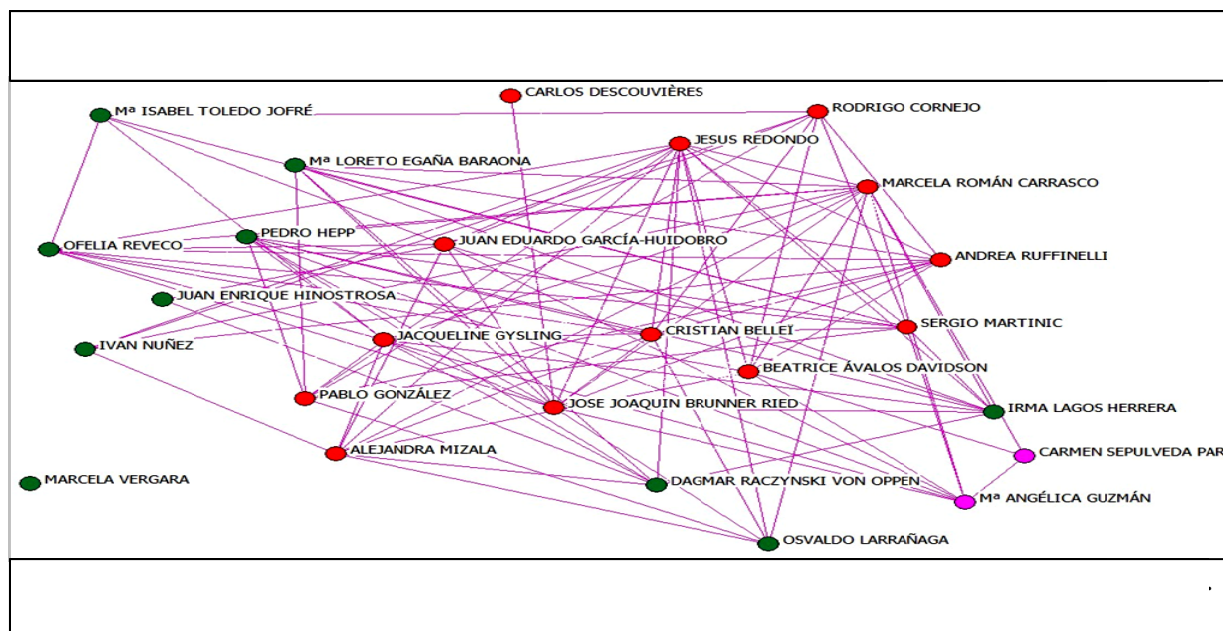
**Grafo 8: Relación profesional en el campo de investigación en educación. Elaboración propia.**



En esta oportunidad se graficaron tanto las relaciones que implican formar parte de un equipo de trabajo (líneas rojas), como las relaciones que implican el trabajo conjunto en forma ocasional (líneas verdes), de esta forma podemos ver que en términos generales, los vínculos profesionales al interior de la red son significativos, ya que el 52% de los/as investigadores/as forma parte de un equipo de trabajo con otro nodo de la red, y el 92% de investigadores ha trabajado en alguna ocasión con alguno o algunos de los nodos de la red. Lo que implica una mayor posibilidad de que el conocimiento y la información que se produce en relación al ámbito de la educación circule de manera fluida por esta red, tomando en cuenta que las relaciones de

trabajo constituyen un canal de acceso directo a planteamientos específicos respecto de estos temas.

Por otra parte, dentro de los posibles tipos de relación profesional se incluyó la opción: 1- *Han participado en actividades académicas* tales como congresos, conferencias, seminarios, u otros. La inclusión de esta opción tiene que ver con que los espacios de discusión académica si bien, en sí mismos no constituyen un vínculo de trabajo formal, sí representan un espacio de difusión de ideas, hipótesis, hallazgos y otros elementos propios de la generación de conocimiento que de igual manera permite acceder a nuevo conocimiento, a conocimiento complementario, y permite generar nuevo conocimiento reduciendo costos. Esta vez, podemos constatar que los nodos que no se encontraban vinculados anteriormente a la red, en esta oportunidad se integran a la estructura relacional; además, en términos generales podemos ver que la red constituida por los/as investigadores/as en educación en el marco de la Reforma presenta un alto nivel de densidad, esto se observa en la cantidad de vínculos (trazos) informados.



En términos de medidas aplicadas al análisis de redes, la cantidad de relaciones existente en una red, se denomina densidad. Y representa el número real de relaciones existentes en una red, sobre el total de relaciones posibles en esa misma estructura. En este caso, la densidad que presentan las relaciones profesionales, como podemos ver es de 57% sobre el total.

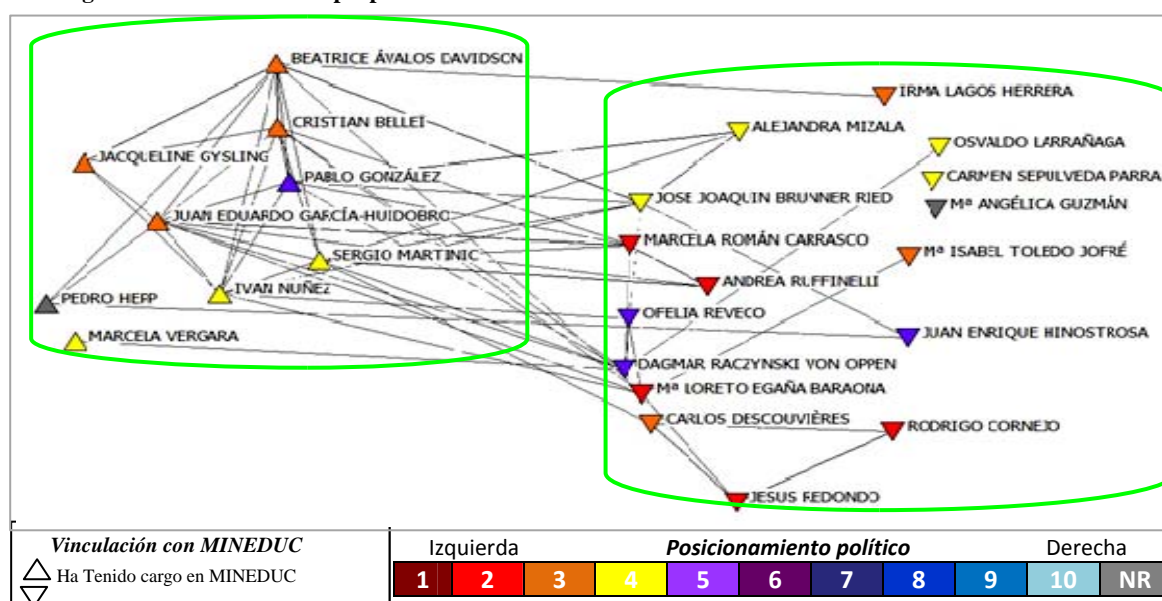
Cuadro 15: Densidad Red de Relaciones Profesionales. Fuente: Elaboración propia.

Densidad Red de Relaciones Profesionales	
Density (matrix average) = 0.5676 ;	56,76%
Standard deviation = 0.8364	

Siguiendo con el análisis de la densidad de la red profesional, Granovetter (1973) introduce al Análisis de Redes Sociales un hallazgo que tiene que ver con los límites de los vínculos fuertes *aquellos que son extensos en el tiempo e intensos en cercanía*, el autor plantea que la existencia de vínculos fuertes al interior de una red tienden a ser redundantes en información porque en general se dan en pequeños grupos –más o menos cerrados-; y en ese sentido son los vínculos débiles los que más información nueva pueden aportar a la red, dada su capacidad de conectar grupos distintos y en ese sentido de manejar una mayor cantidad de información distinta. Al respecto, podemos decir que la densidad de la red profesional si bien está constituida por distintos niveles de intensidad de la relación, de todas maneras se presenta altamente densa y conectada, por lo que podríamos estar en presencia de una red que al estar expuesta a información redundante tienda a generar discursos relativamente homogéneos en relación a su objeto de estudio, en este caso sobre la Reforma Educacional.

Otra manera de aproximarnos a la *Red Profesional*, es observando cómo se distribuyen los atributos personales en su interior. Para este caso se construyó una matriz a partir del atributo *Vinculación con MINEDUC* (triángulos), de esta manera, se obtuvieron dos grupos: el grupo de los/as investigadores/as que si han ejercido algún cargo en el Ministerio (triángulo hacia arriba), y el grupo de los que no han ejercido cargo en dicha institución (triángulo hacia abajo).

Grafo 10: Red de relación profesional, vinculación con MINEDUC y posicionamiento político de los/as investigadores/as. Elaboración propia.



Como se puede ver en la ilustración anterior, si bien el grupo constituido por investigadores/as que sí han ejercido algún cargo en MINEDUC cuenta con menos nodos que el segundo grupo, la cantidad de vínculos que mantienen los nodos del primero, tanto al interior del grupo como con el resto de la red es claramente mayor, lo que indica que en general los/as investigadores/as que han trabajado para el Ministerio de Educación, poseen un mayor número de relaciones al interior de la red lo que los/as posiciona en una situación de mayor centralidad respecto del otro grupo, en tanto tienen mayor facilidad para comunicarse con el resto de nodos de manera directa. Al respecto, podemos plantear que el número de relaciones directas que posee un actor, dice relación con la posición que ocupa en la red, en ese sentido mientras más relaciones directas cultive un nodo, más central es su posición al interior de la red y mayor es su capacidad de movilizar recursos, desde el punto de vista que tienen más oportunidades reales de influir en los demás y de ser influenciados por otros (Sanz, 2003).

Luego, introducimos un segundo atributo que consiste en el auto-posicionamiento político informado por los/as investigadores/as. En esta oportunidad, aparece un nuevo elemento para el análisis que tiene que ver con que dentro del grupo constituido por los/as investigadores/as que han ejercido algún cargo dentro del Ministerio, todos los nodos se ubican entre los niveles 3 al 5, de la escala de posicionamiento político, situándose, por decirlo de alguna manera, en posiciones más tendientes a la centro izquierda. Mientras que en el segundo grupo se pueden observar diversos casos que se posicionan en el nivel 2 de la escala, más cercano a la izquierda. Y en ningún caso se informa una ubicación más tendiente a la derecha, lo que nos habla de un ideario político más o menos común, en tanto la escala refleja el espectro político existente en el país de manera muy cercana.

Retomando la importancia de la cantidad de relaciones directas de un nodo, una de las medidas que nos habla de la posición que un actor ocupa en una red es la de *centralidad local*, que representa la proporción real de relaciones que un actor tiene sobre el total de relaciones de la red. En esta oportunidad se generó un ranking para identificar a los actores más centrales de la red profesional.

Finalmente como podemos ver, los actores que han ejercido algún cargo dentro de MINEDUC (celda oscurecida) tienden a ocupar posiciones más centrales dentro de la red, al menos 3 de las primeras 5 posiciones son ocupadas por estos actores. La centralidad local se expresa en este caso con el rango normalizado de lazos directos que posee cada nodo en la red; a mayor cantidad de lazos, más central es su posición.

**Cuadro 16: Ranking de Centralidad Local. Fuente: Elaboración propia.**

Centralidad Local		
Id	Nombre	Normal Degree
1	Juan Eduardo García-Huidobro	50.000
2	Sergio Martinic	47.222
3	José Joaquín Brunner Ried	44.444
4	Beatrice Ávalos Davidson	44.444
5	Marcela Román Carrasco	40.278
6	Cristian Bellei	38.889
7	Pablo González	36.111
8	Dagmar Raczynski Von Oppen	33.333
9	Iván Núñez	33.333
10	M <sup>a</sup> Loreto Egaña Baraona	31.944
11	Jesús Redondo	30.556
12	Jacqueline Gysling	29.167
13	Andrea Ruffinelli	26.389
14	Alejandra Mizala	23.611
15	Pedro Hepp	20.833
16	Ofelia Reveco	19.444
17	Rodrigo Cornejo	18.056
18	Irma Lagos Herrera	15.278
19	M <sup>a</sup> Angélica Guzmán	13.889
20	Carlos Descouvières	11.111
21	Osvaldo Larrañaga	11.111
22	M <sup>a</sup> Isabel Toledo Jofré	9.722
23	Juan Enrique Hinostroza	8.333
24	Carmen Sepulveda Parra	4.167
25	Marcela Vergara	2.778

#### 4.5 Red de relaciones personales

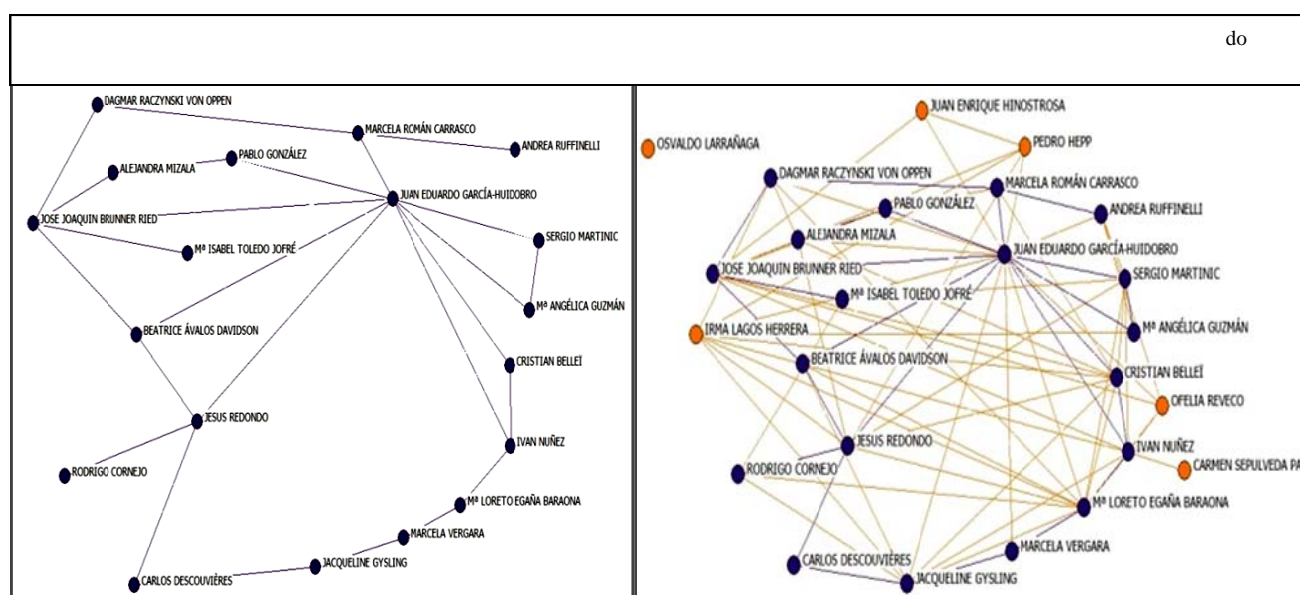
Una última base de datos elaborada consistió en la matriz de relaciones personales, en el ámbito del análisis de redes éstas son importantes en tanto no sólo nos permiten identificar círculos de amistad, sino que dada la confianza y homogeneidad que se asume en las relaciones cercanas, los vínculos personales tienen una importante incidencia en el plano productivo, desde el punto de vista que son también relaciones de consultoría o de consejería.

Desde el análisis de redes se plantea que las personas tienden a estar más de acuerdo con las personas a las que se sienten fuertemente vinculadas (García Faroldi, 2006). Esta hipótesis ha

sido puesta a prueba en diversas investigaciones, en que se ha concluido que la red, al configurar los procesos de comunicación, permite que la proximidad emocional y la cercanía física incidan en la generación de actitudes compartidas por los nodos cercanos (Díaz, 2006). Otro elemento que forma parte de las relaciones personales, tiene que ver con la efectividad de la comunicación, al respecto se plantea que la transmisión de ideas ocurre más frecuentemente entre personas que son parecidas u homogéneas (García Faroldi, 2006). Esto porque en general las personas se sienten más cómodas interactuando con personas similares, porque la heterogeneidad en la comunicación con frecuencia produce *disonancia cognitiva*, en el sentido que en la comunicación entre dos personas heterogéneas el mensaje es percibido como inconsistente por el receptor, que se presenta como distinto –en creencias, actitudes, opiniones, etc.- que el emisor (García Faroldi, 2006).

Para construir esta matriz se le pidió a los/as encuestados/as que calificaran con un puntaje determinado la relación personal que mantiene con los otros nodos, denotando intensidad del vínculo. Los puntajes fueron de 1 a 4, y representan lo siguiente: *1- Estudiaron juntos, pero no mantienen una relación cercana; 2- han compartido en diversas situaciones no académicas ni laborales; 3- es una persona cercana; y 4- mantienen una relación de amistad.*

**Grafo 11: Relación personal de alta intensidad en el campo de investigación en educación. Elaboración propia.**

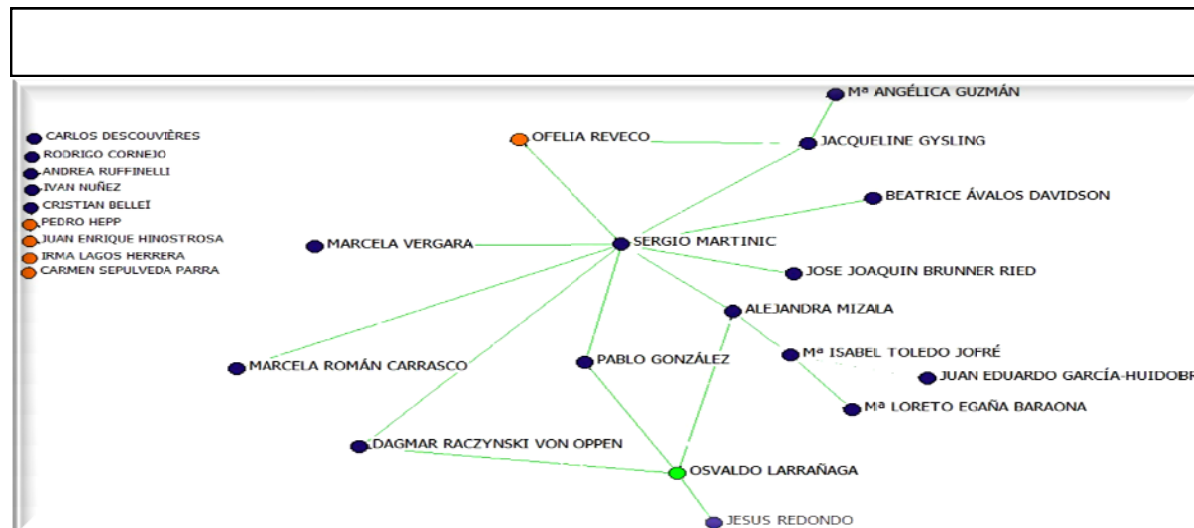


En las ilustraciones precedentes se muestra la forma que adquieren las relaciones de amistad en un primer caso entre los nodos de la red, y en un segundo caso, las relaciones de cercanía personal. En el primer caso es posible observar que si bien se informa una cantidad importante

de amistades, éstas se dan entre un número reducido de nodos (19), siendo J. E. García Huidobro, un agente clave en la vinculación personal entre nodos y grupos. No así en el segundo caso, donde las relaciones son multidireccionales, y logran incluir casi al total de nodos (24).

De manera general, la red constiuida por las relaciones personales entre los/as investigadores/as en educación, nuevamente presenta un alto nivel de actividad, además, llama la atención que la mayoría de los nodos mantengan relaciones de cercanía o de amistad con los demas nodos, y las relaciones personales de baja intensidad parecieran ser marginales, siendo la relación “*estudiaron juntos, pero no mantienen una relación cercana*” inexistente.

**Grafo 12: Relación personal de baja intensidad en el campo de investigación en educación. Elaboración propia.**



De esta forma, y considerando que la mayor parte de los vínculos existentes al interior de la red son vínculos fuertes en intensidad y cercanía –persona cercana y amistad-, podemos ver que la densidad de la red de relación personal, es significativamente alta, ya que la existencia de lazos al interior de la red corresponde al 66% de las relaciones posibles, representando 9 puntos porcentuales más que la medida de densidad para la red de relación profesional; aunque cabe señalar que la desviación es más alta también en esta red respecto de la red de relaciones profesionales.

ia.

Densidad de Red de Relación Personal
Density (matrix average) = 0.6633; 66,33%
Standard deviation = 1.3089

#### 4.6 La utilización del conocimiento en la política educacional

Las relaciones que se configuran en torno a la producción de conocimiento en un ámbito como el de la educación y particularmente el de la Reforma Educacional chilena, son relevantes en la medida en que nos dan luces respecto de cómo los procesos de elaboración de políticas -y quienes tienen en sus manos estas decisiones- se retroalimentan del contexto social, y de las características de las problemáticas y de las posibilidades que existen para abordar los asuntos públicos de una u otra manera, influidos por la voz de los/as expertos/as en el tema.

Esta discusión, como veíamos en el marco teórico, ha estado fuertemente atravesada por el interés de identificar las características que poseen las investigaciones que intervienen en los procesos decisionales. Uno de los pilares de esta discusión, han sido los modelos planteados por Carol Weiss (1986, en: Auriat, 1997), para entender la forma en que el conocimiento se utiliza en las políticas. La autora parte de la base de que el conocimiento es útil para elaborar estrategias de intervención pública, pero reconoce que las investigaciones no son aplicadas en forma directa a estas estrategias, sino que esa relación es más sutil y menos clara.

De esta forma es interesante conocer cómo los/as expertos/as en educación se sitúan en el escenario de la utilización del conocimiento en las políticas, pues ellos, como directos involucrados, nos pueden dar pistas de los caminos que sigue el conocimiento científico para alimentar las opciones que, eventualmente, nutren las decisiones que configuran la Reforma Educacional. En términos prácticos, se les pidió a los/as investigadores/as que dentro de un listado de alternativas, seleccionaran las tres que representarían –de acuerdo a su percepción- la forma en que MINEDUC utiliza el conocimiento que se produce en educación, para la formulación de sus políticas.

**Cuadro 18: Modelos de utilización del conocimiento producido para la REC. Elaboración Propia.**

<b>Modelos de utilización del conocimiento producido en educación para la REC.</b>	<b>Porcentaje de elección</b>
Modelo de Búsqueda de Conocimiento	60%
Modelo Político	52%
Modelo de Clarificación	44%
Modelo de Toma de Decisiones	40%
Modelo Interactivo	24%
Modelo Táctico	24%

De las respuestas obtenidas, la opción más indicada fue la que representa el *Modelo de Búsqueda de Conocimiento* (60%)<sup>46</sup>; en este sentido, una proporción importante de los/as investigadores/as consultados cree que MINEDUC utiliza el conocimiento que produce y encarga para develar oportunidades que *releven* la acción de la política pública, es decir que se usa fundamentalmente para detectar un tema en el que no se haya intervenido, pero sobre el que puede ser beneficioso generar una acción política.

La segunda opción se refiere al *Modelo Político* de utilización del conocimiento (52%), que plantea que la investigación se utiliza para buscar apoyo hacia una opción, convencer o bien neutralizar las posiciones contrarias. Aquí, el uso del conocimiento está más relacionado con la negociación política que con las recomendaciones que pueda hacer para actuar sobre un tema.

Posteriormente, la opción que sigue se asocia al *Modelo de Clarificación* (44%), que se refiere a que el conocimiento se utiliza para conceptualizar los temas relacionados con la política pública, incidiendo en la importancia que se le puede atribuir a un tema, desde el punto de vista que provee enfoques sobre los temas que se discuten en relación a la política.

En cuarto lugar, se plantea que la utilización del conocimiento en relación a la Reforma, tiene que ver con la necesidad del Ministerio de *tomar decisiones* (40%) o resolver un problema en particular, para el cual requiere evidencia y recomendaciones sobre cómo manejar el problema. Este tipo de conocimiento es muy específico y en general viene a llenar un vacío de conocimiento científico o de datos empíricos o recomendaciones, sobre un esquema de acción que ya es bastante claro antes de tener los resultados de la investigación.

El *modelo interactivo* (24%), por su parte, supone que el conocimiento experto contribuye a movilizar conocimiento científico y también conocimiento común, en el sentido de que se genera para incluir la mirada de diversos actores, en la búsqueda de soluciones pertinentes. Y por último, el *modelo táctico* (24%) supone que el conocimiento se usa para demostrar que existe interés por enfrentar un problema, más allá del contenido del conocimiento, finalmente esta utilización se ve envuelta en la relación del sistema de asesor con la opinión pública.

---

<sup>46</sup> Los porcentajes que acompañan estas opciones corresponden a opciones de respuesta múltiple, por lo que la suma de ellos es distinta a 100%.

#### 4.7 Red de productores/as de investigaciones en educación para MINEDUC

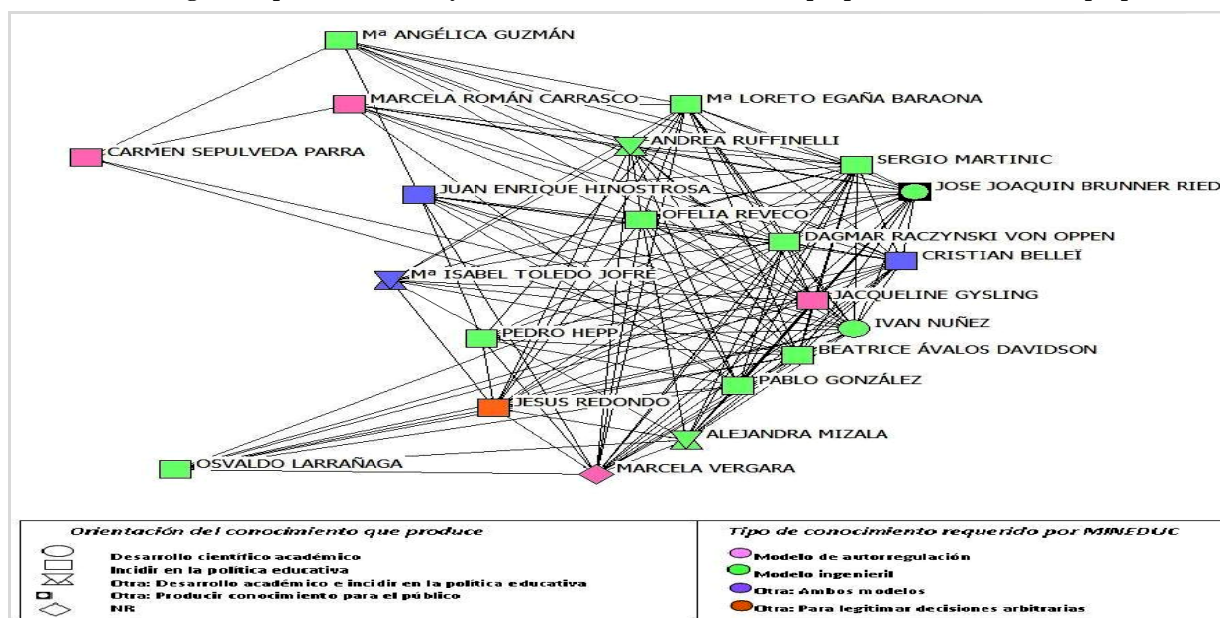
A continuación se presenta una tabla en la que se identifica la participación concreto de los/as investigadores/as contactados para este estudio, dentro de MINEDUC.

Cuadro 19: Investigador y Cargo. Elaboración Propia.

Id	Cargo	Año Inicio	Año Término
Beatrice Ávalos Davidson	Coordinadora Programa	1997	2002
Cristian Bellei	Encargado de Estudios de Programa	1998	2000
Iván Núñez Prieto	Asesor Ministra/o	1990	2007
Jacqueline Gysling	Coordinadora Componente de Unidad Ministerial	2006	2008
Juan Eduardo García-Huidobro	Coordinador Programa	1990	2000
Marcela Vergara Cotta	Encargado de Sistematización Y Evaluación de Proyecto	2002	2004
Pablo González	Jefe Unidad Ministerial	1994	1997
Pedro Hepp	Coordinador Programa	1993	2000
Sergio Martinic	Asesor Ministra/o	2006	2008

Por otra parte, en el grafo N° 13, se grafican las relaciones que mantienen los/as productores/as de conocimiento para MINEDUC, para identificar la orientación que posee el conocimiento que los/as investigadores/as producen en el ámbito de la educación; en este sentido, podemos mencionar que existe una clara tendencia a declarar que el conocimiento producido se encuentra orientado a incidir en la política pública (67%). Siguiendo con este recuento, una proporción mucho menor de actores declara producir un conocimiento orientado tanto al desarrollo científico-académico de la investigación en educación, como a incidir en la política educativa alcanzando sólo a un 14%; finalmente, el 5% de los/as investigadores/as informa producir un conocimiento orientado al desarrollo científico-académico del área de estudio y un 5% introduce la opción *orientado a producir información para el público*.

Grafo 13: Investigadores para MINEDUC y características del conocimiento que producen. Elaboración propia.



Para intencionar este posicionamiento, se presentó a los/as investigadores/as dos afirmaciones que intentaban sintetizar las características del conocimiento que MINEDUC requiere para diseñar y evaluar políticas en materia de educación, en concreto, se les solicitó identificar cuál de las afirmaciones presentadas, de acuerdo a su opinión, definía mejor el requerimiento de conocimiento por parte del Ministerio. 1- *Mineduc requiere de la producción de conocimiento experto para optimizar la coordinación de sistemas complejos y hacer más eficiente la gestión institucional.* Y 2- *Mineduc requiere de la producción de conocimiento experto para integrar la visión de los distintos actores que participan en educación en función de tomar decisiones más ajustadas a la realidad social.*

Estos planteamientos por su parte, fueron construidos en base a los *modelos de integración del conocimiento a la decisión pública* que presenta Brunner (1996). El autor define estos modelos como *iluminista o ingenieril y de autorregulación* respectivamente. Y las características que atribuye a cada modelo tienen que ver por un lado con la posibilidad que tiene el conocimiento aplicado, de aumentar la racionalización de los procesos de decisión y coordinación para hacer más eficiente y efectivas las respuestas de los sistemas hacia los problemas que puedan presentarse en el contexto.

Y por otro lado, el modelo de autorregulación aboga porque la coordinación de las decisiones y sistemas sean producto de un proceso interactivo, donde participen todos los actores que

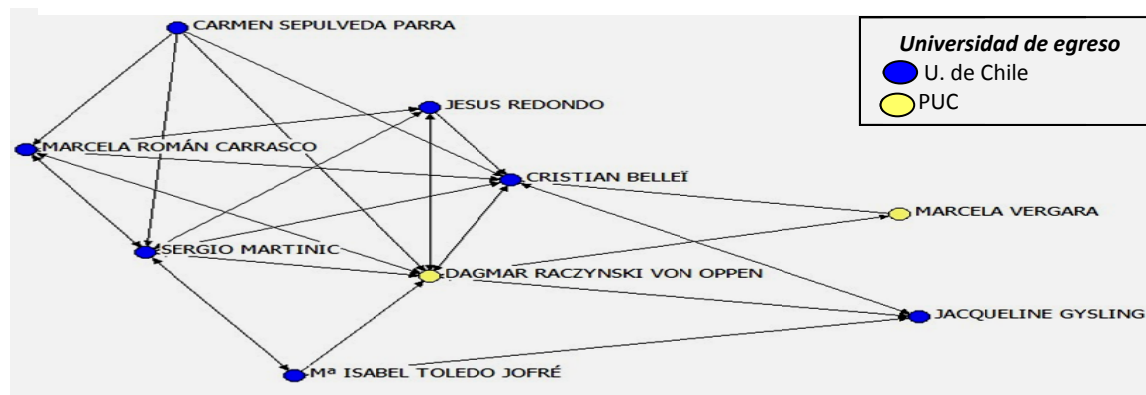
porten un conocimiento parcial o local sobre una problemática; a diferencia del modelo ingenieril, este modelo trabajaría a juicio del autor sobre soluciones parciales.

Ahora, desde el punto de vista de la elección que hacen los/as investigadores/as sobre las afirmaciones presentadas, podemos decir que resulta muy generalizada la opción de identificar las características del modelo ingenieril como el fundamento del conocimiento requerido por el Ministerio; un 76% informa esta opción, considerando los casos que optaron por ambas afirmaciones. Evidentemente, esta elección generalizada parece de perogrullo si se ve en su contexto, puesto que la Reforma Educacional constituye una de las políticas clave en el desarrollo del proceso de modernización del Estado. Proceso que apunta fundamentalmente a mejorar y transparentar la administración pública a partir de la utilización de las TIC'S y de la gestión de la información.

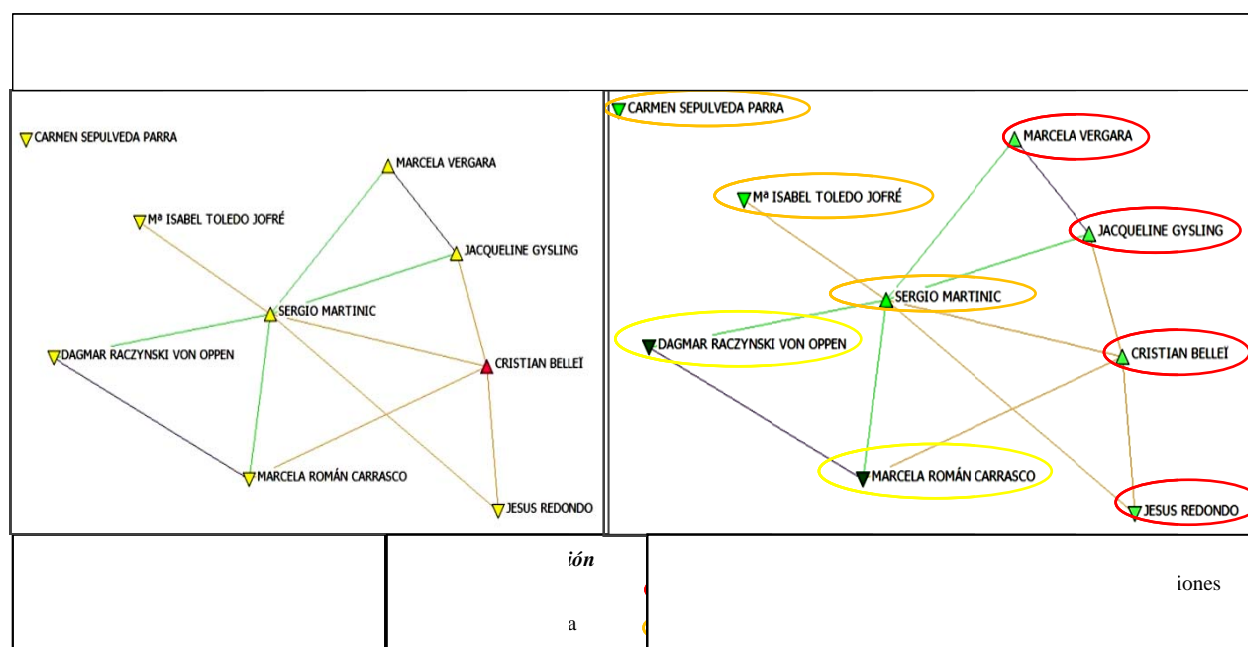
Además, es posible identificar dos elementos en el grafo N° 13. Primero, que la mayoría de los nodos informa producir un conocimiento orientado a incidir en la política educativa; y segundo, que la mayor parte de los/as investigadores/as consultados plantea que el Ministerio de Educación requiere preferentemente de un conocimiento cuyo contenido y/o resultados contribuyan o al menos esclarezcan el camino para optimizar los procesos de gestión institucional, para que estos a su vez puedan ofrecer mejores soluciones frente a los problemas que se presenten en el ámbito público. Siendo así, es posible aventurar una interpretación sobre estos datos, que tiene que ver con que si efectivamente el conocimiento que se requiere en torno a la Reforma Educacional está preferentemente orientado a mejorar los procesos de gestión institucional para que éstos logren enfrentar de manera más pertinente las eventualidades del entorno, entonces podríamos pensar que el conocimiento experto que se produce en éste ámbito, en alguna medida cumple con la característica de contribuir a mejorar los procesos de racionalización de las decisiones públicas, más que a profundizar en las características de la problemática.

#### 4.8 Los/as investigadores/as de las ciencias sociales en la producción de conocimiento para MINEDUC

En esta última parte de los resultados del análisis de redes, revisaremos en profundidad las características y vínculos existentes entre los/as investigadores/as de las ciencias sociales que han participado en la producción de conocimiento para la Reforma Educacional chilena, entre 1990 y 2005.



Una primera aproximación muy general consiste en identificar quienes son reconocidos por los otros nodos, como productores/as relevantes de conocimiento para MINEDUC en el marco de la Reforma. En ese sentido, podemos decir que quienes presentan más trazos en dirección a su nombre, ocupan un lugar más central en la red, en este caso, D. Raczynski, es la investigadora que más fácilmente puede acceder a los demás nodos, ocupando la posición más central de la red. Además, podemos decir que existe un predominio de egresado/as de la Universidad de Chile.

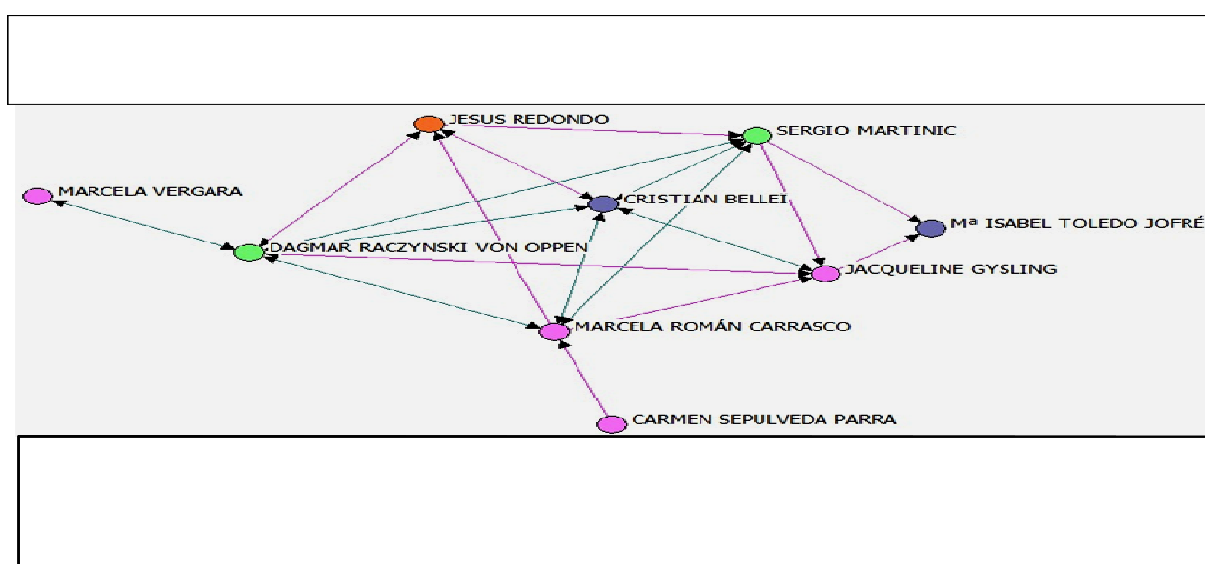


En el grafo N° 15, en ambas imágenes se representan las relaciones personales que existen entre los/as investigadores/as de las ciencias sociales, donde se identifican mayoritariamente relaciones de cercanía (líneas naranjas). Al respecto podemos decir que estamos en presencia de una red de alta densidad, con un 58% de relaciones reales sobre el total de relaciones posibles, con una alta dispersión de los datos.

**Cuadro 20: Densidad Red Relación Personal Ciencias Sociales. Fuente: Elaboración propia.**

Densidad Red Relación Personal Ciencias Sociales
Density (matrix average) = 0.5833; 58%
Standard deviation = 1.2219

Luego, si observamos con atención los atributos graficados en el mismo grafo, podemos ver que la participación de los/as investigadores/as de las ciencias sociales en la producción de conocimiento en torno a la Reforma, se ha desarrollado principalmente a partir de la investigación externa. Por otra parte, podemos constatar que aquellos/as investigadores/as que han producido mayor cantidad de estudios para MINEDUC desde las ciencias sociales, no han ejercido nunca un cargo en el Ministerio, y en cambio quienes sí han trabajado dentro de MINEDUC, tienden a declarar una baja producción de investigaciones (de 1 a 3 investigaciones).

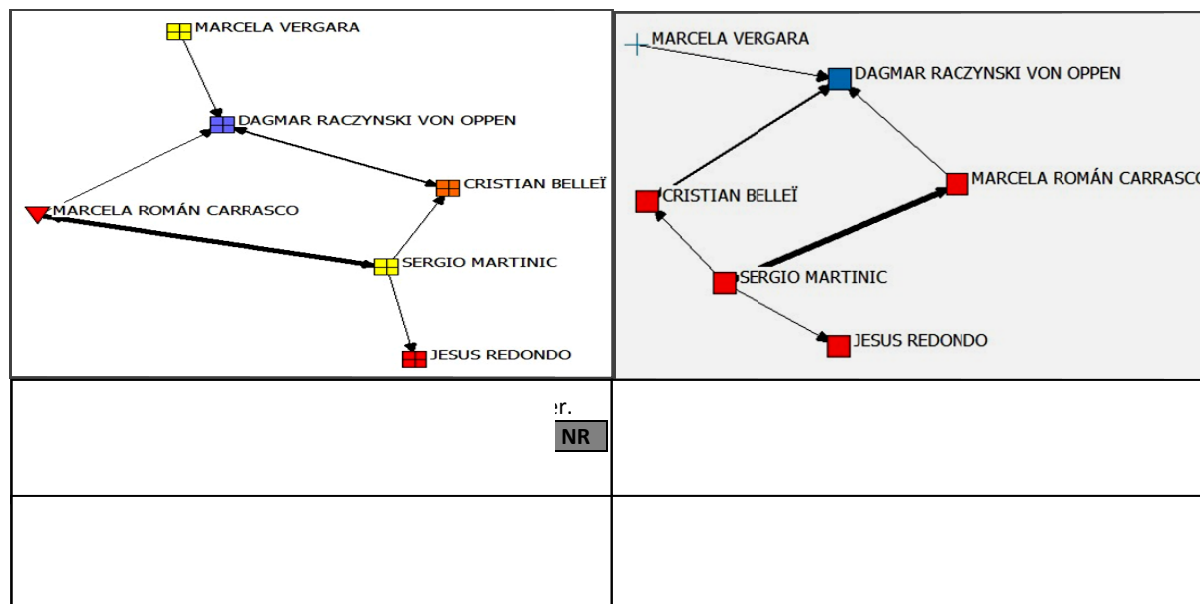


En esta ocasión se graficó la vinculación profesional de los/as investigadores/as de las ciencias sociales (líneas), se puede ver que la red nuevamente posee una alta densidad y a diferencia de la red de relación personal, en esta ocasión no hay ningún nodo que se encuentre

desconectado. No obstante, también podemos verificar que existe una gran presencia de relaciones profesionales de baja intensidad, como es: *haber compartido en actividades académicas como congresos o seminarios* y ninguna relación de alta intensidad como es: *formar parte de un equipo de trabajo*, eso habla de una mayor distancia física y comunicacional en la red.

Posteriormente, podemos identificar que a diferencia de la red de investigadores para MINEDUC, donde no sólo se incluían actores de las ciencias sociales sino de todos los campos disciplinarios presentes en la muestra, se daba un fenómeno muy distinto en cuanto a la distribución del atributo *Tipo de conocimiento requerido por MINEDUC*. En dicha red, la elección del modelo ingeneril (Brunner, 1996) del conocimiento que requiere el Ministerio se presentaba como hegemónica respecto de las otras; en esta oportunidad en cambio, vemos que el modelo que concentra más elecciones es el de autorregulación (67%), si sumamos los casos que indican ambos modelos. Esto en términos interpretativos puede tener que ver con que el objeto de estudio de las ciencias sociales, pues una manera de acceder a los elementos de la realidad social sobre la que se busca generar conocimiento, es a partir de la visión de los actores que forman parte del contexto de estudio. Esta situación, eventualmente podría relacionarse con las respuestas de los autores en tanto el modelo de autorregulación que presenta Brunner (1996), señala que el conocimiento es requerido para abordar de alguna manera la información que portan los distintos actores involucrados en la situación que se pretende intervenir.

Finalmente, una de las respuestas agregada por un actor plantea que el requerimiento de MINEDUC, de conocimiento para diseñar y evaluar políticas públicas, tiene que ver con la necesidad de legitimar decisiones arbitrarias de parte de la institución. En este caso, se puede observar la existencia de una posición más crítica respecto tanto del requerimiento de estudios que genera MINEDUC, como de las decisiones que toma en el ámbito de la educación.



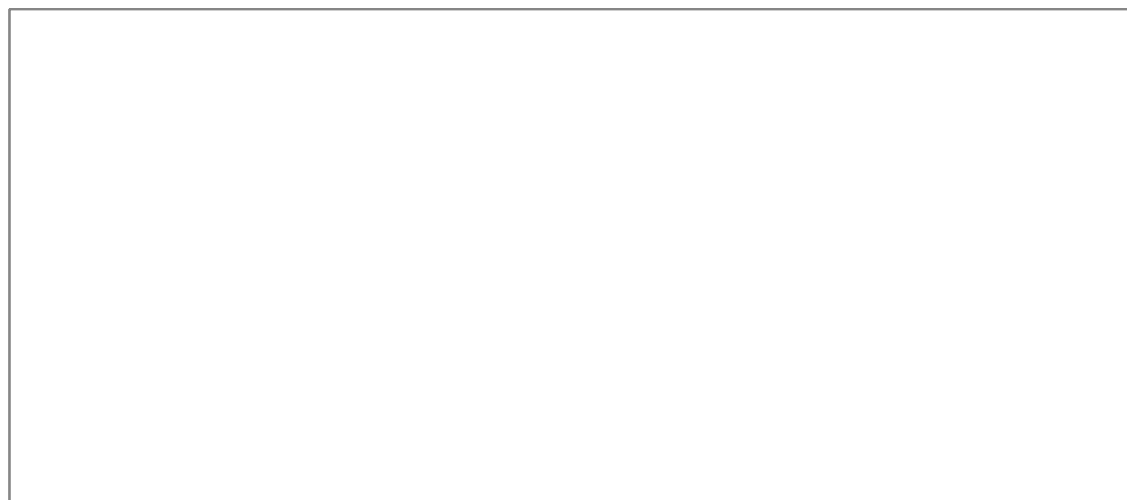
Por último, en cuanto a relaciones de coautoría, podemos decir que éstas varían en cuanto a su grosor (cantidad de coautorías de 1 a 5), y que en segundo lugar existe una similitud apreciable en términos de opiniones y posicionamiento. Como hemos revisado con anterioridad, la similitud entre las personas facilita la comunicación efectiva, dado que la información y el conocimiento que se transmite en una relación entre personas homogéneas, es percibido como consistente por el receptor en tanto comparte un conjunto de creencias y valoraciones con el emisor.

Desde este punto de vista, es interesante señalar que existe una relación entre compartir la autoría de un estudio en educación y compartir posiciones y opiniones respecto de diversas temáticas que no sólo se remiten al campo de estudio, sino que constituyen disposiciones personales hacia una u otra forma de representarse la realidad social, en este sentido se puede señalar que en las dos imágenes presentadas en el Grafo N° 17, los nodos que se encuentran vinculados, comparten en el primer grafo *posicionamiento religioso* (figura, grafo 1), mientras que en cuanto al *posicionamiento político* (color, grafo 1) todos/as se ubican en el tramo centro izquierda; y por otro lado, en el grafo 2, los nodos se identifican en relación a la orientación del conocimiento que generan (figura, grafo 1), con la opción “*desarrollo académico y de la política pública*”, coincidiendo casi en su totalidad en la prioridad que observan que se le presenta al sistema educacional chileno (color, grafo 2).

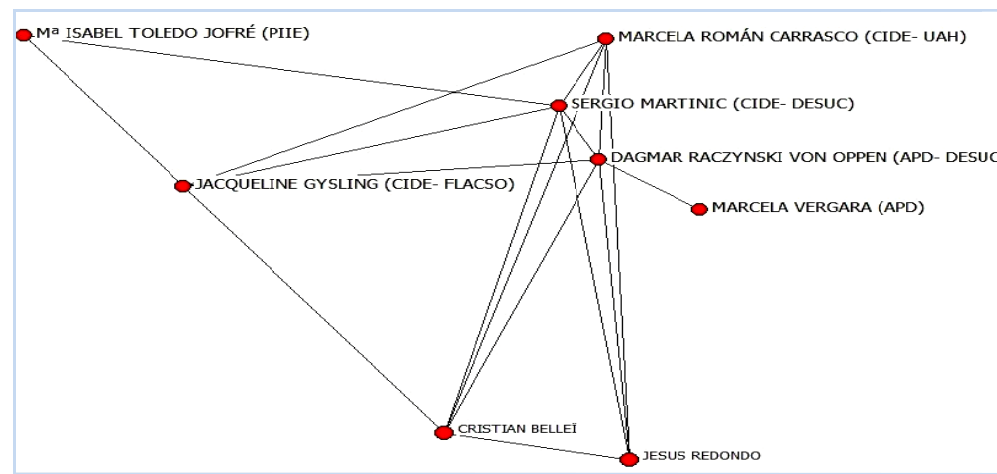
#### **4.9 Reconocimiento de las instituciones productoras de conocimiento para MINEDUC**

Finalmente en este estudio se consideró la participación de actores institucionales, dada su relevancia en la generación de conocimiento y en la formación y vinculación de investigadores individuales.

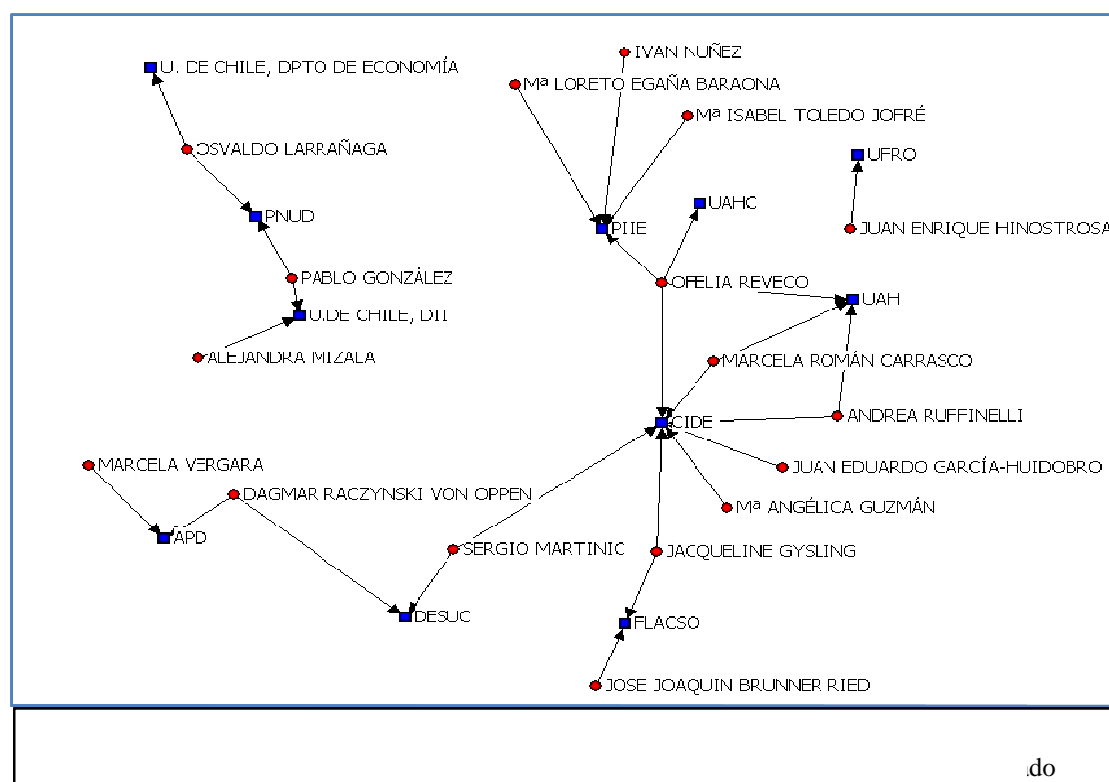
Para comenzar, se construyó un ranking con las instituciones más reconocidas por su producción de conocimiento para MINEDUC en torno a la Reforma, en base a las propias indicaciones de los/as investigadores/as. Este ranking se presenta a continuación, y muestra entre as instituciones más señaladas por los/as investigadores/as a CIDE, DESUC, PIIIE; dos de ellos Centros de Estudios vinculados a Universidades de orientación católica, y el Departamento de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile:



Posteriormente, se graficó la relación de los/as productores/as de conocimiento de las ciencias sociales y su participación en instituciones productoras de conocimiento para la REC; en este punto del análisis es posible sostener sobre los datos obtenidos, que existe una clara vinculación institucional entre ellos, en tanto la mayoría ha participado en más de una institución, lo que en alguna medida deja ver que existen grandes posibilidades de que los actores circulen por distintas instituciones con relativa facilidad movilizand o perspectivas de abordaje sobre los fenómenos estudiados. Aquí destacan los roles de puente de M. Román, D. Raczynski y S. Martinic, quienes mantienen vinculada a toda la red.



Por último, si observamos cómo se estructura la relación informada por los/as investigadores/as respecto de la o las instituciones donde han trabajado, podemos ver que un 35% de los/as investigadores/as declara haber trabajado en más de una institución. Situación que contribuye a comunicar instituciones, como en el caso de la Universidad de Chile y el PNUD. Por otra parte, podemos distinguir con claridad que instituciones como CIDE, contribuyen a dinamizar y movilizar conocimiento e información al interior de esta red, al constituirse en uno de los centros que más autores e instituciones vincula. Como se observa en el grafo N° 19:



#### **4.10 Características Estructurales del Campo de Investigación en Educación**

A modo de síntesis se presentan los principales resultados del análisis de redes efectuado sobre el campo de investigación en educación.

Primero, es preciso aclarar que la red analizada estuvo compuesta por veinticinco investigadores/as, que fueron quienes accedieron a participar del levantamiento de información, mientras que el número de nodos considerado en la muestra teórica, inicialmente estuvo conformado por cuarenta investigadores/as. Del total de investigadores consultados, once provienen de las ciencias sociales.

En relación al reconocimiento de los/as investigadores/as que han sido relevantes en la producción de conocimiento para la Reforma, se observa que quienes poseen mayor reconocimiento y que además mantienen más relaciones directas e indirectas con otros nodos en la red, son investigadores/as del ámbito de las humanidades; y que por su parte los/as investigadores/as de las ciencias sociales tienden a presentar niveles heterogéneos de reconocimiento de parte de los demás nodos.

En relación a la institución de formación profesional de los/as investigadores/as, se observa un predominio casi absoluto de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica, respectivamente.

Se constata además que un 36% de los/as investigadores/as consultados/as, ejerce o ha ejercido algún cargo dentro de MINEDUC, entre los que destacan los cargos de coordinación de programas principalmente.

Se destaca igualmente que el 84% de los/as investigadores/as consultados/as indica haber realizado alguna investigación para MINEDUC; en ese sentido, sólo un 16% informa no haber realizado ninguna investigación para esta institución. Ahora, en términos más específicos, dentro de los/as investigadores/as que sí han realizado estudios para el Ministerio, un 84% lo ha realizado como consultor/a externo/a.

Cabe desatacar que el 40% de los/as investigadores/as informa haber realizado entre 1 y 3 investigaciones para MINEDUC; el 28% informa haber producido de 4 a 7 investigaciones y el 12% declara haber producido entre 8 y 11 investigaciones para MINEDUC; en este caso se

observa que los autores que han sido más veces reconocidos como productores/as de conocimiento para MINEDUC, no necesariamente son quienes han producido mayor número de investigaciones para este Ministerio. Aquí vemos un aspecto sobre el cual se podría seguir investigando a futuro, para identificar dónde se origina el reconocimiento en este campo.

En relación a la orientación del conocimiento que producen los actores, un 64% de los casos declara generar un conocimiento orientado a incidir en la política educativa.

Desde otra perspectiva, el 50% de los casos cree que la primera prioridad que debe enfrentar el sistema educacional la constituye: *La necesidad de dejar de reproducir las desigualdades sociales*; en segundo lugar, un 40% plantea que: *La educación en nuestro país debe darle la oportunidad de surgir a cualquier persona que así se lo proponga*. Y por último un 10% plantea que: *La educación en nuestro país debe responder fundamentalmente a las necesidades del mercado laboral*.

Desde el punto de vista del vínculo profesional entre los actores de la red, se constata que un 52% de los casos forma parte de un equipo de trabajo con otro nodo de la red y un 92%, informa haber trabajado en alguna ocasión con alguno de los actores que integran esta red.

Siguiendo con la vinculación profesional, a partir del cálculo de densidad de la red de relación profesional, se obtiene que al interior de esta red existe un 57% del total de vínculos posibles en éste ámbito, lo que refleja que se está en presencia de una estructura más bien intensa y estable.

Todavía en el ámbito de las relaciones profesionales, se observa que los/as investigadores/as que han ejercido algún cargo en MINEDUC, mantienen una mayor cantidad de relaciones directas con otros nodos de la red situándolos en una posición de centralidad en esta área, lo que indica mayores posibilidades de influir sobre los demás nodos.

Desde el punto de vista de las relaciones personales en la red de investigadores/as en educación, la mayor parte de los vínculos informados corresponden a relaciones de amistad, la alta intensidad de este tipo de vínculo indica cercanía física y emocional entre los nodos y una comunicación más efectiva al interior de la red; al mismo tiempo puede indicar una mayor homogeneidad en términos de opiniones y actitudes, ya que la intensidad en las relaciones personales se asocia a la consistencia en las pautas comprensivas. En este caso, la cantidad de

relaciones personales corresponde al 66% de las relaciones sobre el total, lo que indica que existe una mayor cantidad de relaciones personales que profesionales entre los actores de la red.

Ahora, en relación al modo en que los/as investigadores/as creen que se utiliza el conocimiento que MINEDUC encarga en el ámbito de la reforma, en primer lugar, un 62% de los casos cree que éste se utiliza para generar conocimiento sobre un tema en el que no se haya intervenido y en ese sentido sea ventajoso generar alguna acción; en segundo lugar, un 52% de los casos señala que el conocimiento se utiliza para justificar o buscar apoyo político en torno a una decisión que ya se encuentra tomada. En tercer lugar, un 44% de los/as investigadores/as considera que el conocimiento se emplea en la política pública, para efectos de delimitar o clarificar los temas de la política.

Luego, un 40% cree que MINEDUC utiliza evidencias empíricas y recomendaciones de los estudios para tomar decisiones puntuales. Posteriormente, un 24% de los casos plantea que el conocimiento se utiliza como una manera de integrar la mirada de más actores a la gestión política; y finalmente un 24% de los/as investigadores/as consultados, cree que los estudios se emplean para demostrar que existe interés en abordar una problemática, sin que el conocimiento finalmente se utilice como insumo para una política en particular.

En el caso de los/as investigadores/as que han realizado algún estudio requerido por MINEDUC, se observa que el 67% declara orientar su producción de conocimiento para incidir en la política pública; un 14% informa generar conocimiento para incidir en la política y para fortalecer el desarrollo científico de esta área de estudio y un 5%, declara generar conocimiento orientado sólo al desarrollo científico del área de estudio. Luego, un 76% de casos cree que el Ministerio requiere de su conocimiento para optimizar los procesos de gestión institucional. Considerando la información anterior, es posible interpretar que dado que la mayor parte de los/as investigadores/as que han generado estudios para MINEDUC, considera que ese conocimiento es requerido para optimizar los procesos de gestión institucional, y que por otro lado, la mayoría de los casos declara orientar su producción de conocimiento para incidir en la política pública; una posible interpretación para este hecho consiste en que, finalmente, y dadas las características tanto del conocimiento que declaran producir y del conocimiento que en sus

opiniones requiere MINEDUC, es posible pensar entonces que el tipo de conocimiento que estos investigadores produce corresponde a un conocimiento más bien técnico que comprensivo respecto de las problemáticas que debe abordar la política educativa, pues la necesidad del Ministerio apuntaría a racionalizar sus procesos institucionales.

Ahora, concentrándonos exclusivamente en la participación de los/as investigadores/as de las ciencias sociales, podemos sostener que su participación en la producción de estudios para MINEDUC ha sido predominantemente de ejecución externa (75%). Además, podemos constatar que aquellos/as investigadores/as que han producido mayor cantidad de estudios no han ejercido nunca un cargo en el Ministerio, y en cambio quienes si han trabajado dentro de MINEDUC, tienden a declarar una baja producción de investigaciones (de 1 a 3 investigaciones).

En relación a los vínculos profesionales podemos decir que en este caso, este tipo de vínculos se presentan en relaciones de media y baja intensidad y ninguna de alta intensidad, es decir que ningún nodo declaró ser parte de un equipo de trabajo con otro nodo, sino sólo haber participado en actividades académicas o haber trabajado en ocasiones con alguno de los nodos de la red.

Ahora, desde el punto de vista del tipo de conocimiento requerido por MINEDUC, un 67% cree que ese requerimiento pasa por la necesidad del Ministerio de integrar la visión de los distintos actores al proceso de generación y evaluación de la política pública. Esto, se interpreta en relación a que el objeto de estudio en las ciencias sociales, está constituido por el *hecho social*, y las herramientas metodológicas que se emplean en la generación de información social empírica, de una u otra manera implican un contacto de parte del/a investigador/a con los distintos actores que pueden aportar evidencias respecto de un problema que finalmente no posee una existencia real de manera independiente a los sujetos. Otro dato interesante que aporta el análisis de Redes, es que los/as investigadores/as de las ciencias sociales que informan compartir alguna autoría con otro nodo de las ciencias sociales, tienden a compartir posiciones y opiniones en el ámbito religioso, donde se destaca la prevalencia de un posicionamiento católico; y en el ámbito del posicionamiento normativo respecto de la educación, prevalece la opinión de que la principal prioridad que enfrenta el sistema educacional chileno, es dejar de

reproducir las desigualdades sociales. Es interesante este elemento, en tanto las características y disposiciones de los actores en una red que se presenta como en este caso densa, suelen ser compartidas por los demás actores, dadas las características homogéneas de la estructura relacional.

Por último, respecto de la o las instituciones donde se han desempeñado mayoritariamente los/as investigadores/as de las ciencias sociales en relación a la producción de investigaciones en educación, la mayoría ha participado en más de una institución, y de ellas destaca: CIDE, Departamento de Sociología de la Universidad Católica, Asesorías Para el Desarrollo, PIIE, FLACSO y Universidad Alberto Hurtado.

## CAPÍTULO 5

### **Educación y Reforma Educacional: Paradigmas y Referenciales en la Producción de Conocimiento de las Ciencias Sociales**

---

#### **5.1 Descripción general de la estrategia de análisis**

Para llevar a cabo el análisis cualitativo sobre un conjunto de investigaciones de las ciencias sociales que MINEDUC ha ejecutado internamente o ha encargado externamente, se construyó un marco muestral que nos permitiera cubrir importantes diferencias en el tipo de estudios que se producen en torno a la REC. Estas categorías responden finalmente a tipos ideales de investigación orientados a la política pública, las categorías son: estudio de *ejecución interna*; estudio de *ejecución externa*; estudio con nivel de *análisis transversal* sobre el sistema educacional y estudio de *análisis específico* sobre algún elemento en particular del sistema educacional. Ahora, sobre la muestra podemos decir que, al no responder a un diseño probabilístico, no busca ser representativa del universo de investigaciones ejecutadas o externalizadas por MINEDUC, de la misma manera no representa a todas las posibles posiciones presentes en la producción de conocimiento experto en esta materia, sino que busca cubrir con una muestra de 15 investigaciones las principales características de estas 4 categorías de estudios para el Estado, a saber, externo- interno; transversal- específico.

Por otro lado, uno de los objetivos de la memoria se planteó la necesidad de conocer las características y los referenciales sociales presentes en las investigaciones que, eventualmente han servido de insumo para diseñar y evaluar las distintas políticas que se erigen en torno a la REC, es por esto que sólo se consideran dentro del universo de este estudio aquellas investigaciones que hayan sido producidas o encargadas por MINEDUC, sobre el supuesto de que este requerimiento es el único elemento que nos permite constatar que una investigación puede haber servido de insumo para la política pública, pues ante este requerimiento se generan diversas instancias formales que revelan el interés del Ministerio por contar con esta información ( en el caso de estudios externos: planificación presupuestaria, diseño de bases

técnicas, ejecución del proceso de licitación, etc. En el caso de estudios internos: planificación presupuestaria, conformación de equipos, diseño del estudio, etc.).

Finalmente la estructura en que se desarrolla el análisis de contenido sobre las investigaciones, se busca responder a los dos últimos objetivos específicos de esta memoria de la siguiente forma: para indagar en las características que poseen las investigaciones muestreadas, se ha optado por detenernos a observar en primer lugar de qué manera es abordado el tema de la educación y de la REC en estos estudios; en segundo lugar, se abordaron los elementos epistemológicos de las investigaciones para intentar identificar elementos del trasfondo paradigmático desde donde se producen los estudios; y por último, se operacionaliza el concepto de *referencial* presente en las investigaciones siguiendo la propuesta de Jobert (2004) para intentar acceder de manera indirecta<sup>47</sup> al referencial de la Reforma, concentrando el análisis en los aspectos cognitivos, normativos e instrumentales con que se resuelve el problema de estudio, que en último término es el problema de la política educativa.

## 5.2 Caracterización de las investigaciones

### 5.2.1 Estudios de ejecución interna a MINEDUC

Cuadro 22: Resumen Estudios de Ejecución Interna a MINEDUC. Elaboración propia.

Denominación del Estudio	Autor	Título	Año	Nivel De Análisis
(Estudio 1, IT)	Cristian Bellei	¿Ha tenido impacto la reforma?	2003	Transversal
(Estudio 2, IT)	MINEDUC. Departamento de estudios y desarrollo.	Una mirada a la educación: resultados del programa mundial de indicadores WEI 2004	2005	Transversal
(Estudio 3, IT)	MINEDUC	Factores que Explican los Resultados de Chile en PISA +	2003	Transversal
(Estudio 4, IT)	José Weinstein	Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos.	2002	Transversal
(Estudio 5, IE)	MINEDUC	Prueba SIMCE 4° básico 2002, factores que inciden en el rendimiento de los alumnos.	2003	Específico
(Estudio 6, IE)	MINEDUC, División de Educación Superior	Evaluación de programa gubernamental programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación – Mecsup	2004	Específico

<sup>47</sup> Nos planteamos acceder de manera indirecta al referencial presente en la Reforma Educacional, considerando que estricto rigor no analizaremos la política en sí misma, sino el conocimiento que MINEDUC ha requerido a las ciencias sociales como insumo para definir y/o evaluar los lineamientos de esta política.

## 5.2.2 Estudios de ejecución externa a MINEDUC

Cuadro 23: Estudios de Ejecución Externa a MINEDUC. Elaboración propia.

Denominación del Estudio	Autor	Título	Año	Nivel De Análisis
(Estudio 7, ET)	Dagmar Raczynski	Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Lecciones y aprendizajes	2005	Transversal
(Estudio 8, ET)	Marcela Vergara	Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: programa liceo para todos y su línea planes de acción.	2005	Transversal
(Estudio 9, ET)	Instituto Idea	Estudio nacional de percepción de convivencia escolar.	2005	Transversal
(Estudio 10, EE)	Daniela Núñez (UAHC)	Sistematización y diagnóstico de experiencias de supervisión a equipos de educación comunales de la asociación de municipios del secano costero, VI región.	2005	Específico
(Estudio 11, EE)	FLACSO	Estudio de la situación de maternidad y paternidad en el sistema educativo chileno.	2005	Específico
(Estudio 12, EE)	M <sup>a</sup> Loreto Egaña	Estudio evaluativo del programa de educación emocional en la gestión y en las prácticas pedagógicas.	2005	Específico
(Estudio 13, EE)	Santiago Consultores	Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900.	2000	Específico
(Estudio 14, EE)	Encargado por JUNAEB (Sin datos de autor)	Análisis con enfoque de género de la población escolar evaluada para la asignación del programa de alimentación escolar PAE y programa de salud del estudiante PSE.	Sin año.	Específico
(Estudio 15, EE)	Dipres, MINISTERIO HACIENDA	Evaluación de programa gubernamental programa escuelas de sectores pobres (P-900)	2001	Específico

### Tabla de especificación: Rotulación de las investigaciones

Cuadro 24: Rotulación de las investigaciones.

Sigla	Significado
1.- ET	Externo Transversal
2.- EE	Externo Especifico
3.- IT	Interno Transversal
4.- IE	Interno Especifico

## 5.3 Educación en Chile y Reforma Educacional

### 5.3.1 Reforma Educacional: cuestionamientos al pasado, expectativas hacia el futuro

En primer término, la relación que establecen los estudios con la política educativa podríamos decir que se encuentra mediada por un grado de cuestionamiento hacia la situación educativa en el pasado.

Este grado de cuestionamiento además cumple en los estudios una doble función: por un lado sirve para explicar algunos de los actuales problemas del sistema educacional, y por otro lado, para justificar la necesidad de implementar una política como la Reforma Educacional, en tanto ésta constituye una solución para enfrentar los dos grandes problemas de la educación en nuestro país, y que son percibidos como producto de las políticas y normativas heredadas de dictadura. Estos problemas son, en primer lugar, la mala calidad de la educación que se entrega, y que se manifiestan con claridad en los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de medición de aprendizajes estandarizadas. Como podemos ver en la cita que se presenta a continuación:

*“El sistema escolar no era capaz de garantizar los mismos resultados a todos los alumnos. La evidencia más fuerte sobre esta realidad deriva de la prueba Nacional de Medición de Aprendizaje de los Objetivos Educativos (SIMCE) que se aplica a partir de los años 80. Esta verificó que la calidad promedio del sistema era baja y no anotaba mejoras. Los rendimientos promedios de la educación subvencionada oscilaban entre 45 y 50% de los objetivos mínimos, muy distante de los rendimientos promedios de los colegios pagados que fluctuaban entre el 75 y 80%. También la repitencia en las escuelas subvencionadas era tres veces mayor que en las privadas no subvencionadas. Además, el nivel educacional de las familias, así como los recursos económicos disponibles para la educación de sus hijos, evidenciaban ser más bajos en las escuelas subvencionadas, especialmente en las municipales.”. (Estudio 13, EE).*

Y en segundo lugar, la profunda inequidad que se obtiene como resultado de la segmentación educativa que trae aparejada la descentralización de la educación en nuestro país, dado que esta descentralización, entendida como el traspaso de la responsabilidad de la educación al mercado y a la familia principalmente, se ha materializado en la fuerte relación que existe entre el tipo de establecimiento al que acceden los estudiantes –municipal, mixto o particular- y el quintil socioeconómico del que provienen. Situación que a su vez refuerza y reproduce la desigual distribución de capital cultural, social y económico; y que se expresa en un estudio externo al Ministerio, de la siguiente manera:

*“Se reconoce además que el problema de la mala calidad de la enseñanza va acompañada de inequidades del sistema educacional en términos de la relación de lo que el Estado gastaba en cada uno de los niños, y lo que gastaba una familia más acomodada por educación particular” (Estudio 15, EE).*

En otro estudio se alude al mismo argumento:

*“El efecto de la dependencia del establecimiento sobre el logro muestra que los establecimientos particulares pagados tienen mejores resultados que los particulares subvencionados, y estos a su vez, tienen mejores resultados que los municipales, tanto en la prueba de Lenguaje como en Matemáticas”. (Estudio 5, IE)*

De esta forma, la Reforma Educacional se posiciona como una política que genera grandes expectativas, en relación a la posibilidad de revertir la falta de calidad y equidad en la educación; al respecto podemos ver que en los estudios se encuentran presentes estas expectativas en dos niveles, dependiendo más que nada del tipo de ejecutor del estudio (externo-interno).

En efecto, en el caso de los estudios externos se observa que las expectativas están centradas en la posibilidad de modificar con la Reforma la relación que mantiene el Estado con la educación, para, desde ahí, producir un impacto positivo en la calidad y en la equidad en distribución de aprendizajes. Por su parte, en los estudios internos, las expectativas de superación de estos problemas es más difusa, no apunta a ningún elemento reformador de la política que pudiera dar esperanzas de mejora, sino que se centra más bien en los avances que ha tenido la Reforma ya implementada. Desde este punto de vista, podemos decir entonces que la diferencia en cuanto a la expectativa que genera la Reforma y que se manifiesta en los estudios, consiste fundamentalmente en que en los estudios externos esta expectativa está puesta sobre los procesos o mecanismos con que se busca solucionar los problemas del sistema educacional; mientras que en los estudios internos esta expectativa se ubica en los productos de la política, sin reparar en los mecanismos empleados para avanzar a una situación de mayor equidad en la calidad de la educación. Esto queda plasmado en las investigaciones analizadas de la siguiente forma:

*“El primer gobierno democrático (1990-1994) tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar los elementos centrales del modelo y mecanismos de financiamiento para la educación establecidos en 1981(...) Con ello redefinió el papel del Estado en el sector: de un papel subsidiario, con funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos, en que la competencia por matrícula*

*producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social; a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad. Esto último supone dos criterios articuladores del conjunto de las políticas en la educación escolar: programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”. (Estudio 10, EE).*

Por otro lado, un estudio interno señala que:

*“Aunque no es posible “aislar” el efecto de la Reforma, en términos generales se puede afirmar que en el período de su aplicación se ha mejorado los niveles de logro de los alumnos y disminuido –o, al menos, detenido el aumento de- la brecha entre categorías socioeconómicas. Sin embargo, estos mejoramientos no alcanzan para modificar la estructura desigual de distribución social de los aprendizajes”. (Estudio 1, IT)*

Siguiendo con las categorías muestrales utilizadas para este análisis, podemos sostener que en general las críticas hacia el pasado están más presentes o de manera más explícita, al menos en los estudios de ejecución externa, dado que en estos estudios se plantea esta problemática como parte de un *diagnóstico* que se hace sobre la situación de la educación en el contexto del estudio, donde se identifican debilidades, fortalezas, y causas de los problemas que atraviesa la educación, para situar al lector en el contexto de la investigación.

*“La distribución de matrícula según dependencia administrativa muestra importantes cambios desde 1981, año en el que se realiza un proceso de descentralización del sistema educacional consistente entre otros aspectos, en el traspaso de la administración de los establecimientos públicos a los municipios y la creación de un sistema de subvenciones. El resultado de este proceso fue el aumento de la participación de los establecimientos particular subvencionados en desmedro de los establecimientos municipalizados”. (Estudio 8, ET)*

Mientras que en los estudios internos al Ministerio, aún cuando es posible encontrar en algunos casos una reflexión en torno a los efectos de la política de los 80’, en general se tiende a no prestar mayor atención a las causas de los problemas del sistema educacional, sino más bien a asumir estos problemas como parte del contexto en que se despliegan las políticas educativas. En este caso, si bien se desconocen las condiciones de producción de conocimiento al interior de MINEDUC, como: especificidad del problema de estudio, plazos, enfoques u otras características; de alguna manera esta ausencia de elementos explicativos de los problemas medulares de la educación nos permite observar cierta naturalización de los fenómenos asociados a la calidad e inequidad en la distribución de los aprendizajes, como se observa en el siguiente estudio:

*“El aspecto socioeconómico y cultural es determinante en el rendimiento de los estudiantes. Aquellos que provienen de familias con mayores recursos obtienen puntajes significativamente mayores que aquellos estudiantes que provienen de familias de escasos recursos. Además, el nivel socioeconómico promedio del establecimiento al que asiste cada estudiante también afecta los resultados. Generalmente, estudiantes de bajo nivel socioeconómico asisten a establecimientos en que el promedio de los estudiantes también tiene menores recursos, por lo que el efecto del nivel socioeconómico se potencia”. (Estudio 3, IT)*

Finalmente, la distinción transversal/específico no muestra grandes diferencias, sino que estas diferencias se observan en la distinción ejecutor externo/interno como veíamos. En términos generales podemos decir que sustantivamente los estudios de ejecución externa tienen una mirada respecto de la situación de la educación en Chile en el momento en el que se realiza el estudio, más articuladora con el contexto histórico y sobre todo con el rol que el Estado desempeña en ésta materia. En este sentido, la mirada que tienen los estudios internos respecto de la educación en este juego pasado-presente, es evidentemente más particularista, en el sentido de que pese a que se asume la existencia de una fuerte incidencia de los factores políticos, sociales y económicos en los resultados de la educación, la observación se deslinda de este marco general mediante una operación más bien descriptiva que comprensiva de los elementos observados.

### **5.3.2 Calidad y equidad, los objetivos transversales de la Reforma**

#### **Calidad**

En primer lugar, respecto de cómo se aborda el objetivo de la calidad de la educación en los estudios analizados, llama la atención que la escuela vista como unidad sistémica va adquiriendo un rol fundamental en la búsqueda de este objetivo, en este sentido la Reforma Educacional pasa a un segundo plano ocupando un rol facilitador para que la escuela ejecute en concreto los procesos y planes que apuntan a aumentar la calidad de los aprendizajes. Lo anterior se expresa de la siguiente manera:

*“La Reforma debe generar condiciones adecuadas para que las comunidades escolares generen aprendizajes de calidad”. (Estudio 1, IT).*

Siguiendo con la idea anterior, es posible observar como la escuela se constituye en una “caja negra”, en la que se implementan un conjunto de programas y se inyecta una serie de recursos materiales, técnicos, pedagógicos, etc., esperando que al interior de esta caja se genere un

proceso inédito que dé como resultado: el éxito educativo. Lo que permite visualizar además que la responsabilidad del Estado en esta materia se restringe más bien a la dotación de recursos a las escuelas.

*“En Chile, desde los años 90’ se han venido implementando diversos programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. La estrategia de programas es esencialmente de apoyo material y técnico a los establecimientos, bajo el supuesto de que tales insumos contribuyen a lograr el éxito escolar. En una primera etapa, se implementaron un conjunto diversificado de programas para todas las unidades educativas, pero posteriormente se optó por la modalidad de focalización hacia aquellos establecimientos que trabajaban con alumnos de mayor vulnerabilidad”. (Estudio 8, ET).*

En este sentido, la Reforma actúa como un marco regulador y proveedor de herramientas, pero se espera fundamentalmente que las escuelas puedan entregar un valor agregado a la *suma de las partes* que provee la Reforma, y que en definitiva sean ellas desde su particularidad como institución y también como espacio de interacción de una diversidad de actores y de roles, las que asuman la conducción de este proceso y logren revertir las deficiencias del sistema educacional. He aquí un estudio que avala esta idea:

*“La Reforma Educacional, en Chile, ha intentado hacerse cargo del objetivo de entregar a los niños de nuestro país una educación equitativa y de calidad (...) En ese marco, se ha entendido que el principal destinatario de las políticas es la escuela o liceo, pues es en este nivel del sistema educativo donde deben producirse los cambios más sustantivos que permitan dar un salto en el plano de la calidad”. (Estudio 7, ET).*

Sin duda esta valorización del contexto local en que se realizan los procesos de aprendizaje, nos habla de una política pública que entiende la importancia de fortalecer la autonomía de las instituciones como característica del programa modernizador que lleva a cabo el Estado chileno; desde el punto de vista de que el Estado deja de operar en forma totalitaria e impositiva, y busca hacerlo con un estilo flexible y adaptativo actuando sobre contextos microsociales, de manera de generar mayores espacios de legitimidad de su acción, en tanto a partir de este involucramiento de las instituciones y de los actores en la ejecución y en la adecuación de la política al contexto específico de la escuela, lo que se genera es un escenario de consentimiento hacia la acción del Estado y de responsabilización de las escuelas respecto de la calidad educativa.

De esta forma, la transferencia de la responsabilidad respecto de los resultados de la educación es un elemento que aparece con bastante fuerza entre los distintos tipos de estudios

analizados, y en general es visto con cierto optimismo considerando la dimensión integradora que se le atribuye a este estilo de gestión política, como se aprecia en el siguiente extracto:

*“El propósito es unívoco: que directivos, sostenedores, profesores, padres y apoderados y el conjunto de la comunidad se responsabilicen por los resultados de sus escuelas y de la calidad de los procesos que inciden en esos resultados”. (Estudio 4, IT).*

Por otra parte, si bien es cierto que en general, en los estudios analizados se habla de la calidad desde el punto de vista del producto, es decir desde el *logro*, también es posible encontrar referencias acerca del tipo de gestión que debe desarrollarse en la ejecución de esta línea transversal de la Reforma. Nuevamente en esta oportunidad es posible observar una disposición optimista respecto de las características integradoras y “des-paternalizadoras” con que la Reforma se relaciona con la escuela.

*“La propuesta indica que la gestión educativa debiera ser: i) integral: articular las distintas dimensiones, lo pedagógico-curricular, lo organizativo-operacional, lo administrativo-financiero y lo comunitario; ii) sistémica y lograr una autonomía relativa en la escuela y cada uno de sus agentes educacionales; iii) participativa: incorporar a los docentes a la toma de decisiones y también a los padres y apoderados; iv) proactiva; y v) estar centrada en los procesos”. (Estudio 13, EE).*

Finalmente, se puede encontrar en los estudios distintos niveles de crítica frente al escenario de segmentación educativa que ha tenido como efecto la normativa neoliberal en que se funda la educación, y que a inicios de los 90’ diera origen a la promesa de la excelencia académica como efecto de la regulación del mercado y de la libre competencia. En ese sentido, las críticas que se hacen sobre la calidad de la educación siempre terminan siendo una crítica a la inequidad estructural de nuestra sociedad, sin cuestionar las estructuras normativas ni institucionales del sistema educacional chileno; trasladando de alguna manera el problema de la calidad, a la escuela.

### **Equidad**

Para entrar de lleno en el análisis de la forma en que se aborda la equidad en las investigaciones seleccionadas, es necesario detenernos un instante en el significado de este concepto para comprender las posibles interpretaciones desde donde se entiende la equidad en los estudios encargados por MINEDUC. Pues bien, el Diccionario de la Lengua Española (2001) plantea que equidad viene del latín *aequitas* que significa igualdad, y presenta como

definiciones de este concepto las siguientes: *“igualdad de ánimo; justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva; disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”*. En común estas definiciones tienen la noción de voluntad de actuar con justicia y en virtud del mérito.

Desde esta perspectiva podríamos pensar entonces que la existencia de equidad en la educación, requeriría del aseguramiento, en primer término, de la igualdad de acceso a la educación, y en segundo término del aseguramiento de que las oportunidades educativas sean distribuidas de manera meritocrática.

Ahora, en términos de las interpretaciones que están presentes en las investigaciones analizadas, podemos constatar la existencia de un discurso que interpreta la equidad desde un punto de vista más bien reparatorio respecto de la ausencia de meritocracia en la distribución tanto de la cobertura, como de la calidad de la educación. Esto se confirma en la siguiente cita:

*“En primer término, estos aumentos de cobertura (que en la mayor parte de los casos son consecuencia de una disminución de la deserción escolar) benefician preferentemente a los sectores socioeconómicamente más pobres de la población, aumentando así la equidad social de la distribución de las oportunidades educativas”*. (Estudio 1, IT).

En efecto, se observa de acuerdo a la cita que se presenta a continuación, que en la interpretación de la situación de equidad educativa en Chile, la Reforma a partir de sus programas ha intentado hacerse cargo del primer requerimiento de asegurar la igualdad en el acceso a la educación, pero al mismo tiempo existe una denuncia más o menos explícita, de que en términos de la calidad de los contextos educativos, la distribución no opera en el sentido esperado.

*“Este programa perseguía tres metas específicas: (...) Mayor equidad en la distribución de la educación, lo que suponía hacerse cargo de las diferencias con las que los niños ingresaban al sistema, dando más oportunidades a quienes más lo requerían para garantizar niveles aceptables de aprendizaje”*. (Estudio 15, EE).

Siguiendo con esta idea, es posible encontrar en la mayor parte de los estudios, que esta observación que da cuenta de la inequidad en la distribución de la calidad de la educación, entiende que esta situación se produce en el marco de una segmentación educativa que anula de antemano la posibilidad de concebir la educación en términos meritocráticos, ya que la calidad

educativa se distribuye en función de la situación económica de las familias y no de las capacidades de los estudiantes.

*“En términos relativos, no se ha modificado sustancialmente la estructura de la distribución social de resultados, que sigue siendo muy desigual, en perjuicio de los niños provenientes de las familias de menores recursos económicos y socioculturales. En otras palabras, la educación chilena es aún fuertemente inequitativa”. (Estudio 1, IT).*

Por otro lado, se distinguen en la siguiente cita, dos elementos. Primero, que la distinción público / privado, constituye una dicotomía que opera en el sentido bueno / malo que más allá de las evidencias que existan a favor o en contra de esta diada representa una clave desde donde se construyen referentes de lo deseable en educación.

*“Así, la comparación público / privado nos muestra, una vez más, la desigualdad del sistema educacional chileno. Tampoco en el ámbito de “supervisión” se está entregando a los más pobres un apoyo con la densidad necesaria para su efectividad. Las exitosas experiencias privadas analizadas son un referente de lo que se debiera ofrecer a los más necesitados”. (Estudio 7, ET).*

Segundo, llama la atención en diversos estudios la noción de que la equidad consiste fundamentalmente en *ayudar* a los más pobres, imprimiendo un sentido *caritativo* a este concepto, en tanto se insiste en la idea de entregar apoyos a los más vulnerables.

*“(…) la focalización adecuada de los apoyos en sujetos escolares que presenten algún tipo de condición de vulnerabilidad, que ponga en riesgo su incorporación, permanencia y/o éxito escolar. Esta focalización, de acuerdo a la perspectiva de género, debiera contemplar, en su gestión e implementación, las diferencias básicas de la condición de género, resguardando la equidad en la entrega de los apoyos, de acuerdo a la composición de la población en edad escolar”. (Estudio 14, EE).*

Sin embargo, y pese a que la equidad tiende a asociarse predominantemente a la *caridad*, existen casos particulares en que se logra vincular este concepto al problema del poder y de la distribución de capitales en una sociedad. Esta comprensión del problema de la equidad se encuentra más presente en los estudios ejecutados al interior de MINEDUC.

*“Finalmente una tercera área deficitaria sobre la cual se justifica el Programa es lo relativo a la equidad, lo que tiene una doble dimensión. Por un lado se argumenta la baja participación de jóvenes de bajos recursos en el sistema de educación superior (...) Por otro, y de manera bastante menor, se hace referencia a la concentración de recursos en instituciones de la Región Metropolitana, en desmedro de las de Provincia”. (Estudio 6, IE).*

Finalmente, en términos generales podemos decir que el concepto de equidad se entiende en los distintos estudios desde su dimensión opuesta: inequidad; en ese sentido el discurso que

existe en torno a la inequidad plantea que ésta ha sido abordada por la Reforma desde la opción de asegurar el derecho universal a la educación, pero que, por otro lado, esta universalidad no implica una igualdad en la distribución social de una educación de excelencia, y que ésta, por su parte, se encuentra fuertemente vinculada al origen de clase de los alumnos. Es en este sentido, en que con mayor relevancia en los estudios externos al Ministerio se puede ver que la equidad es tratada en un nivel pragmático, de tal manera que se alude a la equidad como el objetivo a seguir tras una serie de estrategias y mecanismos reparatorios de los efectos que causa la segregación educativa, a veces con un tenor asistencialista que llama la atención.

Por otro lado, aún cuando es más evidente en los estudios internos a MINEDUC, podemos sostener que en la configuración del discurso de los/as investigadores/as de las ciencias sociales, existe una vinculación entre inequidad y distribución de capitales al interior de la sociedad. Lo que plantea finalmente, que la inequidad en la distribución de oportunidades educativas es entendida en el contexto de una desigualdad social estructural que dificulta sin duda la posibilidad de plantear acciones que desde la Reforma Educativa transformen de manera radical esta situación.

#### **5.4 Elementos paradigmáticos presentes en las investigaciones**

Partiendo de la base que el problema de la epistemología ha sido tradicionalmente el problema del cómo se produce el conocimiento científico y posteriormente cómo se valida ese conocimiento como verdadero, es que organizaremos nuestros análisis de manera simple pero ilustrativa respecto de lo que ha estado ocurriendo en la investigación social en el campo de la política educativa desde el punto de vista paradigmático, esto para conocer la mirada epistemológica<sup>48</sup> desde donde se aborda la educación en estas investigaciones.

##### ***5.4.1 La formulación y abordaje metodológico del problema como entrada al contenido paradigmático de las investigaciones***

Una primera entrada para observar las claves paradigmáticas presentes en estas investigaciones está constituida por 1- la formulación del problema de estudio en cada

---

<sup>48</sup> Que en este caso utilizamos de manera indistinta a los elementos paradigmáticos presentes en la investigación.

investigación, dado que éste nos habla de la manera en que se entiende y problematiza un fenómeno desde una particular forma de comprender la realidad. 2- Se indaga en la estrategia metodológica con que se busca resolver el problema, en este sentido, los aspectos metodológicos nos aportan información referente a cómo se aprehende la realidad social para generar conocimiento; esto se observa en la manera en que el investigador se relaciona con su objeto de estudio, en el rol de los valores del investigador y de su objeto en el contexto de estudio y respecto del tipo de resultados que quiere producir. No obstante, y entendiendo que estos estudios han sido requeridos por MINEDUC, en forma paralela nos dará luces del tipo de problemas que busca resolver el Ministerio, para abordar el despliegue de la política educativa.

Ahora, dentro de los problemas de estudio a los que se refieren las investigaciones analizadas hemos podido detectar la existencia de 5 grupos de investigaciones cuyos problemas presentan ciertas similitudes, y que nos dan una primera aproximación a la elección paradigmática implícita en cada grupo de estudios.

El primer grupo de problemas de investigación se encuentra fundamentalmente presente en las investigaciones internas al Ministerio, en estas problematizaciones podemos encontrar en primer término una serie de referencias hacia la posibilidad de identificar factores que inciden en los resultados educativos que obtienen los estudiantes en distintas pruebas de medición.

Como vemos en las citas sucesivas:

*“(...) es necesario analizar conjuntamente la influencia del entorno familiar y del establecimiento, para así identificar los factores que inciden en resultados de los estudiantes. (...) chilenos en pisa +, considerando los resultados de la prueba de lectura (escala combinada), que es el área principal de pisa 2000”. (Estudio 3, IT).*

*“El objetivo de esta nota técnica es indagar sobre los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos que rindieron la prueba SIMCE 4º básico 2002”. (Estudio 5, IE).*

Dentro de este mismo grupo pero presentando una singularidad, se encuentra un problema de estudio orientado a conocer la situación educativa del país a partir de la comparación internacional de la educación mediante la construcción de indicadores que permitan con cierta *validez* sostener los resultados de dicha comparación. Si bien esta investigación aborda centralmente la comparación internacional del estado de la educación, ésta se realiza a partir de indicadores como: resultados en diversas pruebas, remuneraciones docentes, número de niños

por sala de clases, etc. Al igual que los estudios anteriores, en este caso el *logro* académico – como indicador de impacto-, es puesto de manera central en la reflexión respecto de la educación.

*“Este documento presenta los resultados más importantes de la publicación “Education at a Glance”, OECD 2004, la cual analiza la situación de la educación desde una perspectiva internacional. Se presenta un conjunto amplio de indicadores comparables, que reflejan el consenso entre expertos, de cómo medir el estado de la educación, desde una perspectiva internacional”. (Estudio 2, IT).*

Estas referencias sobre la posibilidad de conocer cómo factores externos al proceso educativo inciden en el *logro* nos indica la intención final de medir cuál de estos factores pesa más y menos en el resultado académico, como una manera de intervenir o manipular estos factores para conseguir los resultados esperados, desde el punto de vista de la prioridad del Ministerio por asegurar la calidad de la educación.

Por otra parte, es posible identificar que en estos estudios la idea del *logro* constituye el producto del proceso educativo y es asumido como la objetivación de los resultados del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que sin duda nos da algunas pistas acerca de la manera en que estas investigaciones se relacionan con su objeto de estudio, de manera más bien pretendidamente independiente y distanciada.

Otro elemento que no quisiera dejar pasar, es el interés que se manifiesta en estos problemas de investigación respecto de la posibilidad de aislar el *logro* educativo, de los demás factores que inciden en él, para de alguna forma “limpiar” el resultado académico de los estudiantes de las influencias del entorno, situación que naturalmente nos recuerda el ideal positivista de separar al objeto de estudio del contexto en que se presenta, de manera de dejarlo espurio de influencias externas.

Respecto de la estrategia metodológica con que se aborda el problema al interior de este grupo de investigaciones internas, podemos observar el empleo de un enfoque cuantitativo de investigación, y la utilización de técnicas de análisis estadísticos univariado, bivariado y multivariado, como se puede apreciar en la siguiente cita:

*“Se parte con una descripción de la relación entre el nivel socioeconómico y los resultados, tanto a nivel de alumnos como de establecimientos. Luego, se realiza un análisis de la varianza de los resultados para examinar si las diferencias en el rendimiento se dan entre escuelas o al*

*interior de éstas. Finalmente, a través de modelos lineales jerárquicos, se analiza el efecto sobre los resultados, de un conjunto de variables, tanto de nivel individual y familiar como del establecimiento”. (Estudio 3, IT).*

*“Todas estas regresiones tienen como variable dependiente los resultados a nivel de alumnos de la prueba SIMCE 2002, por lo que estiman el efecto acumulado hasta el momento en que se tomó la prueba, de los insumos educativos sobre el logro de los estudiantes”. (Estudio 5, IE).*

*“Este documento presenta los resultados más importantes de la publicación “Education at a Glance”, OECD 2004, la cual analiza la situación de la educación desde una perspectiva internacional. Se presenta un conjunto amplio de indicadores comparables, que reflejan el consenso entre expertos, de cómo medir el estado de la educación, desde una perspectiva internacional”. (Estudio 2, IT).*

En relación a las técnicas de análisis empleadas, podemos observar principalmente el uso de regresiones logísticas para analizar el problema del logro educativo, lo que indica la búsqueda de instrumentos predictivos sobre este fenómeno, ya que como consigna Vivanco (1999, p. 155) *“la regresión logística es un modelo matemático formulado con el propósito de predecir el comportamiento de una variable dependiente en función de una o más variables independientes”*. Por otro lado, la presentación de indicadores comparables, nos señala la necesidad de medir la realidad educativa a nivel nacional, para poder compararla a nivel internacional. En ambos casos se detecta la noción de existencia independiente del logro educativo, y de la posibilidad de medirlo y de predecir su comportamiento.

Un segundo grupo de investigaciones internas al Ministerio, difieren del primer grupo en la amplitud con que abordan el problema de estudio, lo que en términos prácticos puede estar más vinculado al nivel de análisis de estas investigaciones, a saber, transversales. En este caso se presentan dos estudios que intentan dar una mirada como ya decíamos, más amplia y más reflexiva respecto de los resultados que se obtienen en cuanto a la calidad de la educación, esto se evidencia en que el foco del estudio no está puesto sólo en el *logro* y su relación con los demás factores que inciden en los resultados educativos, sino en la posibilidad de problematizar elementos del *proceso* educativo como factores claves en la comprensión de la calidad. No obstante, el énfasis en abordar la *calidad* educativa, igualmente vinculada al concepto de *logro* o resultado, es en definitiva el elemento que mantienen en común con los demás estudios internos de MINEDUC. Esta situación se puede constatar en las siguientes citas:

*“Junto con esbozar una definición de gestión escolar y de gestión escolar de calidad, se plantea la existencia de una diversidad de factores críticos que determinan el logro o no de este objetivo, circunscribiéndose finalmente al análisis de cuatro de ellos: profesionalización y liderazgo de los directores, cultura de la evaluación, carrera docente orientada a la excelencia y sostenedores comprometidos con la calidad educativa”. (Estudio 4, IT).*

*“Todos necesitamos saber si la reforma educativa ha tenido impacto en las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes chilenos (...). Para hacer abordable la pregunta y organizar la enorme cantidad de información disponible sobre esta materia, se ha optado por una definición “amplia” del concepto de “calidad de la educación”. En efecto, desde la perspectiva del sistema escolar y las políticas públicas orientadas a su mejoramiento, no es posible restringir los “cambios esperados” sólo a las pruebas estandarizadas de logro de los alumnos. Éste es el núcleo central, sin duda, pero las múltiples y complejas mediaciones que existen hasta producir dichos aprendizajes, ponen este objetivo lejos del alcance directo de las políticas”. (Estudio 1, IT).*

Desde el punto de vista del abordaje metodológico, cabe destacar que ninguno de los dos estudios se refiere en forma explícita a la estrategia metodológica, pero en ambos casos se utiliza el análisis descriptivo sobre datos secundarios cuantitativos, provenientes de diversos estudios nacionales e internacionales, estadísticas de educación y datos a nivel nacional como la encuesta CASEN. En este sentido el énfasis del estudio no está puesto en lo técnico sino en la problematización que se hace respecto de la calidad.

Un tercer grupo de investigaciones, mayoritariamente externas al Ministerio, tienen como elemento común la definición de un problema de estudio que está constituido por la evaluación en sus distintos momentos de programas y/o políticas que componen la Reforma, por ejemplo:

*“Diagnóstico de las prácticas de supervisión educativa de los equipos de educación comunales que integran la AMSEC” (Estudio 10, EE).*

*“El estudio evaluó los aportes del p-900 a la política educacional de los años noventa, en términos de sus repercusiones sobre las prácticas pedagógicas en aula, características de la gestión educacional del establecimiento, y el desarrollo personal y los aprendizajes de los alumnos y alumnas”. (Estudio 13, EE).*

*“Evaluación de proyectos gubernamentales programa de las 900 escuelas, Ministerio de Educación”. (Estudio 15, EE).*

*“Evaluación del programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación – MECESUP”. (Estudio 6, IE).*

Este grupo de investigaciones comparten su carácter evaluativo y particularista respecto de cómo se aborda la Reforma Educacional, lo que se puede interpretar desde el punto de vista de la necesidad del Ministerio de mantener un control pormenorizado de la utilización de recursos

en función de obtener ciertos resultados esperados. En este sentido, en las ciencias sociales se ha venido observando la emergencia y creciente necesidad de estudios evaluativos en los distintos momentos del ciclo de implementación de los programas y proyectos sociales, dada su especialización en la aplicación de metodologías y técnicas de análisis que permiten conocer en forma adecuada los resultados reales que obtiene un programa, en comparación a los que se han planteado con anterioridad, como por su capacidad de orientación para asignar recursos en forma óptima (González y Peroni, 1998).

Por otra parte, respecto del abordaje metodológico de estas investigaciones podemos constatar una heterogeneidad en la utilización de enfoques metodológicos. No obstante, se destaca una mayor presencia del enfoque cualitativo ya sea de manera exclusiva, o complementaria cualitativo/cuantitativo.

Por último, dentro de este tercer grupo, las investigaciones: (15, EE) y (6, IE) utilizan como estrategia metodológica, la sistematización de documentos y archivos, la descripción cuantitativa de datos secundarios y la evaluación del marco lógico, sin embargo esta estrategia de análisis no aparece de manera explícita en la investigación, difiriendo un poco en relación a los otros estudios que integran este tercer grupo, observación que se puede apreciar:

*“Los instrumentos diseñados y utilizados para la recolección de datos fueron las Entrevistas Semiestructuradas. También se consideraron como fuentes de información las reuniones y Conversaciones desarrolladas a lo largo de toda la experiencia”. (Estudio 10, EE).*

*“Se trató de una evaluación de procesos y de resultados que combinó metodologías cuantitativas y cualitativas (...) La evaluación, de un lado, tiene representatividad estadística para hacer referencias válidas al volumen de las escuelas que han participado del programa, comparándolas, en la medida que la información disponible en el Ministerio lo permite, con escuelas subvencionadas que no han estado en el programa; y por otro lado, indaga cualitativamente en casos de escuelas para observar cómo se implementan las líneas de acción y determinar si y cómo ellas se traducen en nuevas prácticas pedagógica”. (Estudio 13, EE).*

Un elemento interesante de abordar en este grupo de investigaciones, tiene que ver con la dificultad que presentan para levantar elementos que nos den pistas de los posicionamientos epistemológicos, esto debido a la especificidad técnica del producto; situación que más que darnos luces acerca del trasfondo paradigmático de estos estudios, nos plantea la pregunta: ¿es posible detectar la forma en que los evaluadores se relacionan con realidad, con su objeto de

estudio y con los valores éticos implicados en la investigación, en un estudio con características tan rígidas de formato, y de tan específicos requerimientos como éstos?

Por otra parte, y continuando con la descripción de los problemas de investigación, se pueden encontrar estudios que buscan sistematizar gran cantidad de experiencias a nivel nacional para dar cuenta de la situación actual de una política específica en torno a la Reforma, de manera de rescatar aquellos elementos exitosos de la política que puedan ser replicados en líneas de intervención posteriores, o de otra forma, omitir ciertos elementos que presentaron menos ventajas para la implementación de la política analizada. Estos estudios, si bien aparentemente podrían asimilarse a las evaluaciones que se presentaron anteriormente, en el sentido de que buscan conocer el estado de una política en particular, difieren de estos estudios básicamente en que producen una gran cantidad de información empírica en base al seguimiento de experiencias concretas, generando un conocimiento más detallado, no sólo acerca de la política que se observa, sino que más enfocado en las experiencia que se analiza, frente a esto podemos sostener, que si bien la sistematización constituye un tipo de evaluación, ella posee la particularidad de *“dar cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia”*, (Martinic, 1998, p. 1).

*“El objetivo general de esta investigación consiste en estudiar prácticas de supervisión técnico-pedagógica, tanto públicas como privadas, que utilizan modalidades de trabajo que ayudan a mejorar la práctica educativa en las escuelas y, como efecto de ello, mejorar resultados de aprendizaje”*. (Estudio 7, ET).

*“ (...) dar cuenta del estado de situación de la política educativa nacional para la prevención del fracaso escolar, a través del análisis de una de las estrategias desarrolladas por el MINEDUC, como son los planes de acción que elaboran e implementan los liceos incorporados al programa “Liceo Para Todos””*. (Estudio 8, ET).

*“Cada experiencia fue visitada y sistematizada en detalle recopilando material escrito sobre ella y entrevistando a los actores más relevantes, en el nivel de la institución responsable, de dos de los establecimientos “supervisados” y también de quienes supervisaban (supervisor del Mineduc, en el caso de los departamentos provinciales)”*. (Estudio 7, ET).

*“Estudio cualitativo de tipo intensivo basado en el seguimiento a cuatro liceos, donde las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad y análisis de datos secundarios”*. (Estudio 8, ET).

Por su parte, la estrategia metodológica utilizada corresponde en ambos casos a la sistematización intensiva de información documental proveniente del seguimiento de las

experiencias, además del empleo de técnicas de producción de información cualitativa, y revisión de datos cuantitativos secundarios.

Todos estos elementos nos dan pistas de un posicionamiento más constructivista respecto del problema de estudio, desde el punto de vista de que el análisis de la política se realiza a partir del seguimiento de experiencias particulares, lo que refleja la importancia del contexto en que se da el fenómeno en el sentido de que se entiende que el objeto de estudio no tiene una existencia real y objetiva fuera de ese contexto espacial, humano, geográfico, económico, cultural, etc. Sino que por el contrario, se asume que el resultado de la política depende del contexto en que se aplica. Por otro lado, la utilización de técnicas narrativas y de otras fuentes de información complementarias, nos habla de la legitimidad que se le atribuye al conocimiento que los actores portan respecto de la política estudiada. Aún cuando el sólo uso de técnicas de producción de información cualitativa, no necesariamente se asocia a un posicionamiento más constructivista en la producción de conocimiento, sí nos permite ver que existe la *intención* de producir conocimiento social, desde una perspectiva más dialógica

Finalmente, un quinto grupo de investigaciones tiene en común una característica fundamental: la presencia de un problema de estudio que podría ser calificado como *emergente* en el ámbito de la educación, considerando que aborda temáticas que de alguna manera se relacionan con una perspectiva más bien de *integración*; desde donde se puede observar una apuesta del Ministerio por indagar en nuevas problemáticas, como un primer paso para una eventual intervención, o simplemente como una necesidad de mantenerse al tanto de aquellos problemas que no siendo en estricto rigor *educacionales*, sí forman parte del contexto en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien este tipo de problema de investigación constituye una manera de diagnosticar una situación emergente en este caso sin embargo, se decidió analizar estos estudios de manera separada de las otras evaluaciones presentadas con anterioridad, privilegiando la diferencia en el *objeto de estudio*, por sobre el *tipo de estudio* para acceder a sus características paradigmáticas.

*“(...) abordar un estudio que responda a las múltiples interrogantes sobre los niveles, formas y problemas que enfrenta la convivencia escolar; a partir de la perspectiva contrastada de estudiantes y docentes”. (Estudio 9, ET).*

*“(...) estudios sobre la situación de maternidad, paternidad y embarazo en el sistema escolar chileno que permitan definir líneas de bases, que fundamenten políticas y programas en el ámbito educativo, que sirvan a los fines de asegurar la retención y culminación de la totalidad de sus años de estudios a los y las alumnas que se encuentren en esa condición”. (Estudio 11, EE).*

*“Estudio evaluativo que informara sobre la implementación del programa de educación emocional en la gestión y en las prácticas pedagógicas”. (Estudio 12, EE).*

*“Análisis con enfoque de género de la población escolar evaluada para la asignación del programa de alimentación escolar y programa de salud del estudiante de JUNAEB”. (Estudio 14, EE).*

De esta forma, estudios sobre convivencia, maternidad y paternidad, educación emocional y género, forman parte de una línea de estudios que MINEDUC externaliza a distintas instituciones y que es aparentemente nueva dentro del Ministerio, a juzgar por el interés que manifiestan por responder a nuevas interrogantes, fundamentar nuevas políticas o asignaciones de recursos.

Ahora, desde el punto de vista metodológico, como vemos en las citas siguientes, existe un empleo predominante de estrategias cuantitativas de producción y análisis de información, además se identifica como estrategia de análisis el análisis descriptivo univariado, y en un caso se identifica la utilización de la triangulación de información cualitativa y cuantitativa.

*“El estudio empleó una metodología descriptiva analítica de carácter cuantitativa (...) realizó un cuestionario cerrado y autoaplicado a los estudiantes de todo el país de entre 7° año básico y 3° año de enseñanza media y otra dirigida a los docentes de los mismos establecimientos”. (Estudio 9, ET).*

*“El objetivo de la base es construir estadísticas y líneas base para fundamentar programas y políticas desde el nivel de comuna”. (Estudio 11, EE).*

*“La presente propuesta contempla implementar un estudio basado en un enfoque metodológico que combina los métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas. Esta decisión se adopta para efectos de mejorar la calidad del proceso de recolección de información y al mismo tiempo, enriquecer el análisis de los datos, a partir de un proceso de triangulación, donde los resultados obtenidos a través de ambos enfoques metodológicos se complementarán con el análisis documental de las propuestas y los materiales producidos por las instituciones ejecutoras”. (Estudio 12, EE).*

*“A continuación se hace entrega de información acerca de la situación actual de los dos programas que son foco del presente análisis. Las tablas, generadas por SPSS 12.0 y el paquete estadístico SAS”. (Estudio 14, EE).*

Una manera de interpretar el predominio de técnicas cuantitativas en la producción de estos estudios, tiene que ver con la necesidad del Ministerio de recabar información general acerca de

fenómenos novedosos para la política educativa. Aún así el énfasis puesto sobre la necesidad de conocer la distribución y cuantificación del fenómeno por sobre la comprensión, nos da algunas pistas de la manera en que estos estudios se aproximan a su objeto.

Por otro lado, entendiendo que el Ministerio requiere de un conocimiento nuevo, sobre el que eventualmente aún no existe un discurso oficial establecido, nos hace pensar que permitiría un mayor grado de autonomía a los estudios para aportar una visión más amplia sobre el problema, pero ciertamente esto constituye sólo una suposición. En concreto, no es fácil arriesgar una interpretación sobre los compromisos paradigmáticos presentes en estos estudios, fundamentalmente, y esto válido para todos los estudios, porque este conocimiento se genera a partir de un requerimiento preciso y delimitado, donde es muy posible que los márgenes de libertad que poseen los/as investigadores/as simplemente no den espacio para posicionarse frente al problema de investigación más allá de la posición con que el Ministerio aborda estos temas, que de acuerdo a lo que hemos podido revisar hasta ahora, constituye una posición sobretodo técnica; desde el punto de vista de que el Ministerio lo que requiere son insumos para fundamentar decisiones que probablemente ya están tomadas.

Planteo esto sobre la base de que en general el tipo de estudios de las ciencias sociales que se requiere-produce para la política educativa, es aquel que aporta información empírica sobre uno u otro problema, para dirigir y orientar procesos institucionales. No para comprender, ni para levantar la visión de los actores implicados, ni para poner en discusión los principios de la política, sino para identificar hacia donde deben apuntar y cómo deben ejecutarse las acciones de la política.

Finalmente, desde una perspectiva más transversal respecto de éste ámbito del análisis, podemos decir que es posible plantear como metáfora descriptiva respecto de la situación de la formulación del problema de estudio y de su enfoque metodológico, que las investigaciones analizadas responden a tres preguntas distintas que se hace el Ministerio en esta suerte de observación de segundo orden que generan los estudios de las ciencias sociales en torno a la Reforma Educacional. Por una parte los estudios internos al Ministerio –los dos grupos identificados- estarían apuntando a responder *cuánto* se ha avanzado en calidad educativa;

mientras que los estudios de carácter evaluativos y sistematizaciones –tercer grupo y cuarto grupo-, estarían apuntando a responder *cómo* se han llevado a cabo las soluciones en el ámbito de la educación; y por último los estudios de temáticas emergentes estarían respondiendo a la pregunta: *cuáles* son los nuevos problemas que se le presentan a la educación.

#### **5.4.2 La teoría en las investigaciones realizadas para MINEDUC**

Un tercer elemento importante de ser abordado en el análisis de los elementos epistemológicos presentes en estas investigaciones lo constituye la fundamentación teórica de los estudios, la importancia de observar este elemento tiene que ver con la posibilidad de conocer cómo los/as investigadores/as entienden y se explican los fenómenos, y además nos permite identificar cómo a partir de ésta comprensión discuten o avalan los principios que justifican la política educativa. En este sentido, entendemos como teoría un sistema de explicación abstracta de los fenómenos, que posee cierta lógica interna, pero que no *necesariamente* refiere a la realidad empírica.

Al intentar indagar en los aspectos teóricos presentes en los estudios, hemos podido constatar que en términos generales, los estudios que encarga o ejecuta el Ministerio de Educación, formalmente no poseen un capítulo o apartado en donde se desarrolle la formulación teórica o la pertinencia de utilizar tal o cual concepto para guiar el análisis; en cambio, hemos podido observar la prevalencia casi absoluta de un mecanismo de problematización teórica que se adapta de manera flexible a los requerimientos institucionales, entendiendo que estos estudios no constituyen investigaciones académicas, sino más bien insumos para la política educativa.

En efecto, en los estudios revisados se ha podido constatar la existencia de al menos tres situaciones, en una primera situación, los aspectos teóricos en los estudios encargados por MINEDUC, en la mayoría de los casos no se formaliza, no obstante frente a esta situación se puede constatar al menos tres casos en que esa formalización sí se presenta, y se puede observar en las siguientes citas.

*“Marco Teórico Conceptual: (...) Para abordar el siguiente tema, se hace necesario aclarar ciertas nociones que generalmente se utilizan indistintamente a pesar de poseer -en el contexto de este documento - sentidos distintos”. (Estudio 14, EE).*

*“En la base de los andamios que ofrece el programa está el enfoque de competencias con un conjunto de conceptos claves que conforman el marco teórico a partir de la revisión y síntesis de diversos autores”. (Estudio 12, EE).*

Un segundo escenario que se da, es la utilización de referencias teóricas para delimitar el concepto central que se aborda en la investigación, de manera de aclarar cómo se entenderá y sobretodo cómo se operativizará el concepto para efectos metodológicos. Esta conceptualización, siempre es desarrollada de manera *ad-hoc* a la resolución del estudio, en general sin presentar una discusión más amplia o más profunda.

*“Segovia (2005) resalta dos elementos clave en un proceso de asesoría: por un lado, su flexibilidad y constancia; por otro, la necesidad de hacerlo con otros actores en un proceso de construcción conjunta”. (Estudio 7, ET).*

*“La convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. Ella tiene gran incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas (...)”. (Estudio 9, EE).*

*“Hoy, cuando se habla de gestión escolar se alude en consecuencia a una visión amplia y compleja. Por ejemplo, Lavín y del Solar (2000) la entienden como el conjunto de comunidad escolar (...)”. (Estudio 4, IT).*

*“En Mizala y Romaguera (2000) se discuten otras dificultades adicionales en relación a la estimación de funciones de producción. Por una parte, se plantea que en general sólo se consideran algunas variables de entrada (insumos) y no la totalidad de posibles factores determinantes del rendimiento escolar”. (Estudio 5, IE).*

Y por último, se constata una tercera situación bastante particular, en que se opta por incluir referencias teóricas de manera podríamos decir, informal; en este caso se observan diversas afirmaciones en los estudios en donde es posible detectar una discusión teórica anterior, pero sin embargo no se presentan citas o referencias de autores o estudios, sino que estas ideas cargadas de teoría se plantean en forma casi como de sentido común, generando una especie de relato respecto del debate que existe en torno al tema de estudio, y haciendo manifiesta la posición de *expertos* en educación de los/as investigadores/as. Como podemos ver a continuación:

*“La discusión nacional sobre política educativa ha tendido a alinearse en función de dos visiones alternativas acerca del cambio y el mejoramiento educacional. Una primera, pone énfasis en la complejidad intrínseca de los procesos educativos (...) considera que el mejoramiento es inevitablemente secuencial (...)”. (Estudio 1, IT).*

*“Una población bien educada es clave para el desarrollo económico y social de un país, tanto en el presente como en el futuro. Las sociedades, por lo tanto, tienen interés en asegurar el acceso a una amplia variedad de oportunidades educacionales a niños y jóvenes. (...) La educación primaria y secundaria, por su parte, representan la base para un amplio rango de*

*competencias y preparan a los jóvenes para un aprendizaje a lo largo de la vida y ser miembros productivos de la sociedad. Finalmente, la educación terciaria provee un rango de opciones para adquirir conocimientos y habilidades avanzadas, ya sea inmediatamente después del sistema escolar o posteriormente". (Estudio 2, IT).*

Finalmente, la ausencia de teoría y delimitación conceptual, también se considera como una forma de integrar la teoría a los estudios encargados por MINEDUC en torno a la Reforma Educacional, esta vez, no integrándola, o integrándola de manera implícita en las opiniones, juicios y análisis que se desarrollan a lo largo del texto.

En la revisión de los elementos teóricos presentes en las investigaciones hemos podido constatar que este tipo de recursos son empleados sólo de manera funcional a las necesidades concretas de la investigación, en general enmarcando al objeto de estudio desde una comprensión particular. Aún cuando en general la opción de no integrar la teoría a este tipo de estudios, o de hacerlo de manera remota sea un hecho esperable, porque no deja de ser interesante abordar esta característica en el marco de la relación entre el conocimiento y la política pública. Al respecto hemos podido ver que en general la utilización de elementos teóricos en estos estudios es una opción, desde ese punto de vista no constituiría un requerimiento del Ministerio lo que puede ser interpretado a partir de dos argumentos: primero, MINEDUC no requiere de los estudios de las ciencias sociales la problematización de los principios que fundamentan sus políticas, más bien requiere de las ciencias sociales, su competencia técnica para generar información empírica sobre los aspectos de la Reforma que en un momento dado presenten interés para el Ministerio.

Por otra parte, considerando que el demandante de conocimiento es el mundo político y no el mundo académico, el lenguaje de la investigación se ajusta en alguna medida al lenguaje técnico-político, en este sentido los aspectos teóricos ocupan un lugar secundario en la producción de conocimiento.

Finalmente, y de acuerdo a lo observado, los estudios de las ciencias sociales dirigidos a la política educativa buscan fundamentar y orientar decisiones en base a información empírica, en ese sentido no se espera de estos estudios que aporten una visión determinada del estado de las cosas, probablemente porque esa visión el Ministerio ya la tiene y no busca ponerla en discusión.

## 5.5 El Referencial de la Reforma en los estudios de las ciencias sociales

Como ya veníamos revisando en el marco teórico de esta tesis, la política pública no debe ser entendida sólo como el producto de una serie de procedimientos operativos al interior de una institución, sino que es necesario verla también como el reflejo de la operación comprensiva en que el Estado en su relación con los distintos actores con quien mantiene comunicación – sociedad civil, opinión pública, empresarios, organismos supranacionales, asesores, etc.-, definen una problemática, definen lo que debe ser resuelto y cómo debe ser resuelto. Jobert (2004) denomina a esta operación comprensiva como el *referencial de la política pública*, y lo operacionaliza en sus aspectos cognitivos, normativos e instrumentales.

En esta parte indagaremos, de manera indirecta, en el referencial que está presente en la Reforma Educacional, a partir del análisis de las dimensiones que propone el autor, pero esta vez sobre los estudios de las ciencias sociales que han sido ejecutados o encargados por MINEDUC en torno a esta política.

### 5.5.1 Dimensión cognitiva

Entendiendo que la dimensión cognitiva de los referenciales se refiere esencialmente a la manera de interpretar una problemática en sus causas, y luego de analizar cómo se construye un discurso colectivo en torno al diagnóstico de los problemas de la educación que le dan sentido a la implementación de la política de Reforma Educacional, se distingue con bastante claridad una estructura de discurso que ve en la inequidad social el origen de los problemas que se observan en el sistema educativo, y que por tanto desborda los márgenes de acción de la política. Como podemos ver a continuación:

*“Con todo, los cambios experimentados no han transformado la relación estructural de desigualdad existente, que favorece ampliamente a los niños pertenecientes a los grupos socioeconómicos privilegiados. Es importante consignar que se trata de una desigualdad social y no producto de distintos regímenes de gestión de las escuelas”. (Estudio 1, IT).*

*“Como se plantea en varios documentos diagnósticos de la época, hacia 1990 el subsistema escolar de nivel básico mostraba dos problemas centrales: la poca efectividad del sistema en cuanto al nivel de logro en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas; y la repartición de los resultados de aprendizaje: los que menos aprenden son aquéllos que provienen de sectores desfavorecidos socialmente”. (Estudio 13, EE).*

De esta forma, las referencias al contexto de origen de los estudiantes y a una diversidad de factores extra-educativos que inciden en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se va configurando en el discurso como *la* manera de intentar abordar el problema de la equidad en los estudios de las ciencias sociales, esto considerando lo abstracto del concepto equidad.

*“El aprendizaje de los estudiantes se ve influenciado por la interacción de diversos factores, que están ligados a las características individuales, familiares y de los establecimientos. Sin duda, las características socioeconómicas y culturales de la familia afectan de manera importante el desempeño de los estudiantes, ya que son determinantes en la preparación del alumno desde antes de su entrada a la escuela y durante toda su trayectoria escolar”. (Estudio 3, IT).*

Por su parte, y tomando en cuenta la dificultad de aproximarse al problema de la inequidad a partir de las herramientas técnicas de los estudios, la calidad medida en indicadores de resultados, de egreso y de repitencia, y otros, ha permitido que el *logro* se instituya en el objeto en el que se materializan los fenómenos de la inequidad, los avances de la Reforma, los impactos de los programas y de la gestión, en fin. La calidad, vista desde su materialización en el *logro*, circula en el discurso de las ciencias sociales como la divisa para monitorear el estado de la educación por un lado, y para traducir el concepto de equidad a un lenguaje más tangible por otro. Como queda planteado en el siguiente extracto:

*“Si se diferencia esta tasa según dependencia administrativa se observa que son los establecimientos municipales los que presentan en ambos niveles de enseñanza las tasas más altas de reprobación, mientras que las proporciones más bajas se ubican en los establecimientos dependientes de corporaciones, para la enseñanza básica y en aquellos particular pagados para la enseñanza media”. (Estudio 8, ET).*

De esta manera, equidad en términos abstractos y calidad en términos concretos, se fundan como el mega-relato de la educación, desde la configuración del discurso de las ciencias sociales. Relato que además se presenta como la promesa de la educación en los Gobiernos de la Concertación, y que proyecta en la superación de la inequidad y en el aumento de la calidad, la posibilidad del desarrollo país.

*“El gasto en educación puede considerarse como una inversión que ayuda a estimular el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, y reducir las desigualdades sociales”. (Estudio 2, IT).*

*“De manera más global el proyecto aborda la necesidad de incrementar la calidad global de la educación superior en el país por cuanto se entiende a este nivel educativo como fundamental en la generación de capital humano y consecuentemente de aumento de la competitividad del país”. (Estudio 6, IE).*

Sin embargo, se observa en el discurso que la promesa que orienta los cursos transversales de la política educativa –equidad y calidad-, tienden a ser desproporcionados respecto de los mecanismos que se proponen para abordarlos, pero este hecho no pareciera ser relevante en la comprensión del problema que finalmente justifica la existencia de la Reforma. En ese sentido, se entiende que la superación de la inequidad que como hemos revisado se concibe como un problema social y no exclusivamente educacional, puede enfrentarse a través de la implementación de programas sociales que por medio de la discriminación positiva o focalización, distribuyan en los establecimiento más pobres una serie de recursos para equilibrar de alguna forma los contextos de aprendizaje. Lo que queda expresado de la siguiente manera:

*“Por ahora, el Ministerio no ejecuta otro programa que responda a la necesidad de discriminar positivamente hacia quienes presentan mayor vulnerabilidad educacional, en el ámbito de la Educación Básica, por lo que la existencia del P900 es vital, mientras persistan las desigualdades económicas y sociales y educacionales que continúan vigentes en nuestro país, que continúan afectando los aprendizajes de los niños de sectores pobres”. (Estudio 15, EE).*

*“Este énfasis fue variando hacia intervenciones focalizadas, obedeciendo el principio de discriminación positiva por el cual se afronta la inequidad asignando recursos adicionales a la unidades educativas más carenciadas en términos de resultados educativos y del tipo de población que atienden”. (Estudio 8, ET).*

Ahora, cabe destacar que esta idea de la discriminación positiva se entiende en términos amplios como una opción del Estado respecto de no modificar las condiciones estructurales en que se produce la educación, vale decir, en un marco normativo que se privilegia la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la *buena* educación; y en ese sentido es posible detectar una contradicción fundamental sobre la cual se constituyen las prioridades de la política educativa y también el discurso de las ciencias sociales en torno la política educacional: y tiene que ver con que la promesa de la educación que sintéticamente se presenta como: *educación de calidad para todos*, es una promesa que no puede realizarse a partir de la Reforma Educacional. Primero, por la evidencia de que la desigualdad es un problema anterior al sistema educacional, y segundo porque no se ha consignado en el diagnóstico del problema que funda la Reforma, el hecho práctico pero trascendental de que en el escenario liberal en que se produce la educación, el Estado no puede asegurar más que una participación remota en la reparación de los efectos de esta inequidad.

*“El primer gobierno democrático (1990-1994) tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar los elementos centrales del modelo y mecanismos de financiamiento para la educación establecidos en 198. Junto con ello, fijó como norte de sus políticas el lograr el mejoramiento de la calidad y equidad de la provisión de educación financiada públicamente. Con ello redefinió el papel del Estado en el sector: de un papel subsidiario (...) a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad (...) como de los de equidad. Esto último supone dos criterios articuladores del conjunto de las políticas en la educación escolar: programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”. (Estudio 10, EE).*

Luego, tomando en cuenta esta contradicción, se pueden constatar dos cosas: primero, que el discurso de las ciencias sociales respecto de la educación al menos en su dimensión cognitiva, resulta ser un discurso lleno de lugares comunes que hablan de equidad, de pobreza y de vulnerabilidad. Y segundo, que en la medida en que esta contradicción anula la posibilidad de que la Reforma, como instrumento del Estado, revierta efectivamente el escenario de la inequidad educativa, lo que ocurre, es que si bien los estudios en general parten diagnosticando la inequidad como el origen de los problemas del sistema educacional, cuando se sitúan de lleno en sus respectivos problemas de estudio, el discurso de la inequidad y de la calidad se descentra y aparecen múltiples relatos de diversas inequidades y falta de calidad sobre las que hay que actuar.

*“Frente a las dificultades que enfrenta la escuela en el mundo de hoy, (...) directores y profesores y profesoras tienden a protegerse en una cultura escolar caracterizada, muchas veces, por relaciones jerárquicas y verticalistas, lo que va dificultando el encuentro entre los distintos sujetos, la posibilidad de transformar los climas institucionales y brindar una educación de mejor calidad para todos lo/as alumnos”. (Estudio 12, EE).*

*“Los antecedentes presentados anteriormente evidencian la presencia cotidiana de la inequidad de género al interior del espacio educativo. Como ya vimos, este problema social-cultural se ha manifestado en diferentes contextos (...) y al parecer, no presenta mayores intenciones de transformación próxima, ya sea por. Falta de voluntades institucionales como por la perpetuación de modelos culturales que no actúan sólo en el contexto chileno sino que responde a un modelo mundial de inequidad de género”. (Estudio 14, EE).*

Finalmente, y tal como hemos podido constatar, la dimensión cognitiva del referencial que está presente en los estudios de las ciencias sociales y que indirectamente podría observarse en la política educativa, se encuentra cargada de lugares comunes y de frases repetitivas respecto de la equidad y del ideal de educación universal y de calidad, pero sin cuestionar los elementos estructurales que permiten que la educación en Chile continúe reforzando la segmentación

económica, y que eventualmente podría ser una de las claves para transformar la situación de desigualdad en ésta área. En ese sentido la comprensión del problema de la educación, podríamos decir que se ha constituido en un discurso homogéneo y objetivado, una especie de diagnóstico que no puede faltar en ningún estudio sobre educación, y que pareciera no lograr pasar de ser una figura retórica, y un formalismo, en tanto su repetición pareciera ir vaciando de sentido a este diagnóstico dificultando la posibilidad de visualizar las acciones que se pueden emprender para corregir tales efectos de políticas educacionales anteriores.

### **5.5.2 Dimensión normativa**

Retomando a Jobert (2004), la dimensión normativa define los valores que deben ser asegurados por la política pública en el tratamiento del problema al que se busca dar solución. En este orden, si bien los estudios de las ciencias sociales abordan el problema de equidad como central para entender la problemática del sistema educativo, desde el punto de vista de lo que debería asegurar la Reforma, podemos sostener que la configuración del discurso de los estudios de las ciencias sociales se mueve en dos direcciones, pero siempre manteniendo la idea de equidad como telón de fondo: por un lado se plantea la necesidad de asegurar la equidad por la vía de la distribución de los resultados, es decir elevar la calidad de la educación en los establecimientos municipales; y por otro lado, integrar el enfoque de derecho a los horizontes normativos de la política, haciéndose cargo de alguna manera de la particularidad como ideal integrador, y en consecuencia equitativo.

De esta forma, en primer lugar se insiste en la necesidad de asegurar la calidad educativa como forma de operativizar la equidad en el ámbito de la política, entendiendo que finalmente lo que constituye educación pública en nuestro país es la educación municipalizada, y que ésta presenta grandes desventajas en relación a la distribución de los resultados académicos, por lo tanto si la inequidad educativa se experimenta en la mala distribución del logro, a lo que debería apuntar la Reforma de acuerdo a este discurso, es a lograr una mejor distribución de buenos resultados académicos. Como se puede apreciar en el siguiente extracto:

*“En esta década, se puede y debe poner la mirada en los aprendizajes, tensionando aún más al sistema escolar para que ponga el foco en los resultados educativos”. (Estudio 4, IT).*

En este sentido, la educación privada opera como el espejo en el que se contrasta la educación pública. No obstante, este contraste también de alguna manera se percibe como referente hacia dónde debería mirar la política pública para revertir los problemas de la educación municipal.

*“Así, la comparación público / privado nos muestra, una vez más, la desigualdad del sistema educacional chileno. Tampoco en el ámbito de “supervisión” se está entregando a los más pobres un apoyo con la densidad necesaria para su efectividad. Las exitosas experiencias privadas analizadas son un referente de lo que se debiera ofrecer a los más necesitados”. (Estudio 8, ET).*

*“El propósito final del Programa es mejorar los puntajes SIMCE de las escuelas de bajo rendimiento y marcada vulnerabilidad social, acercando sus resultados al promedio de las escuelas subvencionadas, y contribuyendo a las metas de calidad y equidad del sistema escolar”. (Estudio 13, EE).*

Ahora, si bien la equidad y calidad continúan siendo el paraguas en el que se despliegan todos los posibles horizontes a donde debería apuntar la Reforma, se distingue en éste ámbito interpretativo una mayor flexibilidad del discurso para integrar miradas más particulares en relación a los derechos que debe abordar la política pública. En este caso, una posibilidad de particularizar esta mirada es volviendo al sujeto, retomando la educación como un proceso a la vez que sistémico, también individual.

*“De esta forma el P900 realiza un apoyo integral al establecimiento escolar, teniendo como hipótesis las siguientes: “todos los niños pueden aprender si se les brindan las oportunidades pedagógicas y la institución escolar, cuyo fin es que los niños y niñas aprendan y se desarrollen como personas, también puede aprender y mejorar como organización si se concibe a sí misma como una comunidad de aprendizaje”. (Estudio 15, EE).*

*“El proceso educativo tiene muchos objetivos, por ejemplo, entregar determinados conocimientos académicos, lograr un desarrollo integral, físico e intelectual del alumno, la inserción laboral o la integración dentro de la sociedad”. (Estudio 5, IE).*

Por otra parte, y radicalizando esta mirada particularista, se observa en algunos estudios la opción de integrar el enfoque de derechos a esta política, validando la diferencia como ideal integrador y también como acción tendiente a mejorar la equidad en tanto la discriminación constituye una forma tradicional de exclusión.

*“La cantidad de alumnos/as madres y padres matriculados varía en los distintos establecimientos (...) Una cantidad importante de establecimientos no matriculó alumnos/as en esta condición al inicio del año escolar 2005. Estas diferencias observadas pueden mostrar diversas formas de discriminación que sería conveniente indagar, teniendo en cuenta los*

*derechos que tienen los adolescentes y jóvenes a los doce años de educación obligatoria”. (Estudio 11, EE).*

*“Es necesario reconocer que la diferencia de géneros también es necesaria pero que el tratamiento cultural histórico que se le ha dado, ha afectado negativamente en la formación de sujetos sociales. Por tanto, lo que se requiere es asumir y respetar las diferencias entre hombres y mujeres y establecer un espacio relacional complementario que permita disponer equitativamente de las oportunidades. (Estudio 14, EE).*

Finalmente, dentro de esta misma línea, se observa de manera emergente la disposición en el discurso normativo respecto de la educación, de reafirmar el sentido democrático que se declara en el contexto de transición política en que surge la Reforma, sin embargo, esta disposición de volver a hablar de democracia y de ciudadanía en el ámbito de la política educativa, pareciera ser más una respuesta reactiva frente a la visibilización en los últimos años de la violencia al interior de los establecimientos educacionales.

Sostengo esta hipótesis en la constatación de que en los dos casos en que se habla de fortalecimiento de la democracia o desarrollo de la ciudadanía, se hace desde estudios cuyo objeto de estudio es la convivencia educacional; considerando en ambos casos que cuando se habla de desarrollo ciudadano o democrático, de lo que se está hablando es de la valorización del respeto y la empatía hacia los otros, en el contexto de la convivencia. Esto se puede ver con mayor claridad en las citas que se presentan a continuación:

*“La comprensión emocional de los docentes en el aula es central para mejorar la calidad de la educación” (...) “facilitan los juicios y las decisiones, facilitan la comprensión de los estados de ánimo, permiten analizar la información de origen emocional y utilizan los estados emocionales para identificar y solucionar problemas. Educación para la ciudadanía: El mundo emocional es central en el desarrollo de la ciudadanía, pues es allí donde se genera el sentimiento del nosotros”. (Estudio 12, EE).*

*“Por ello, una de las formas de avanzar en el fortalecimiento de la democracia, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia”. (Estudio 9, ET).*

En síntesis, podríamos decir que lo que define a la dimensión normativa que está presente en el discurso de las ciencias sociales en torno a la Reforma Educacional, es que a diferencia de la dimensión cognitiva, éste ámbito del referencial no se encuentra tan colonizado por el lugar común de la equidad y de la vulnerabilidad como el muro de los lamentos, aún cuando la equidad no deja de estar presente como trasfondo de deseabilidad en el ámbito de la educación.

En este sentido, la dimensión normativa pareciera estar enmarcada en un debate más fructífero respecto de los derechos que la política educativa debe asegurar, lo que nos da luces de una apertura incipiente a integrar nuevos temas a la discusión educativa.

### **5.5.3 Dimensión instrumental**

Por último, la dimensión instrumental en el referencial de las políticas públicas, se refiere a los principios de acción implicados en las políticas, esta vez desde los estudios de las ciencias sociales abordaremos la dimensión instrumental a partir de las indicaciones y recomendaciones que los estudios plantean para concretar los principios y valores que orientan la Reforma Educacional.

De esta manera, a modo general podemos decir que la dimensión instrumental en las investigaciones de las ciencias sociales orientan las acciones a seguir para concretar los principios de la Reforma, fundamentalmente hacia tres aspectos: al ámbito de la gestión escolar y de su relación con los distintos actores que se ven involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al ámbito de la gestión ministerial y al ámbito político cultural.

Siguiendo este orden, es posible sostener que gran parte de las recomendaciones que se hacen en los estudios de las ciencias sociales para llevar a efecto los principios de la Reforma, plantean poner en el centro de las acciones la gestión escolar, tanto al interior de la escuela como en la relación de ésta con los distintos actores que forman parte del entorno del establecimiento, vale decir, sostenedores, supervisores, docentes, estudiantes y familia.

*“Un sistema educativo que funcione con efectividad requiere de una combinación de personal capacitado, infraestructura adecuada y estudiantes motivados por aprender. Por ello, la pregunta de si los recursos destinados a educación producen retornos adecuados a la inversión realizada ocupa un lugar predominante en el debate. Si bien el volumen óptimo de recursos necesarios para preparar a cada estudiante para la vida y el trabajo, en las sociedades actuales, es difícil de medir, las comparaciones internacionales sobre gasto en educación por alumno, pueden proporcionar un punto inicial para evaluar la efectividad de los distintos modelos de educación provistos” (Estudio 2, IT).*

Naturalmente esta opción por recomendar cambios a nivel de la escuela, tiene que ver fundamentalmente con la necesidad de elevar los resultados como señal de buena calidad, y en consecuencia de la equidad de la educación, y en este sentido estas recomendaciones interpelan

a los distintos actores implicados en el proceso educativo a hacerse cargo de los resultados de cada niño y de cada establecimiento.

Ahora, en términos más específicos una de las indicaciones que se hacen con más fuerza, tiene que ver con demandar a la figura del sostenedor un compromiso con la educación que vaya más allá de la sola relación administrativa con la escuela, y que por tanto implique una responsabilización real con la gestión escolar. Además esta recomendación que se hace, encierra en cierta medida una crítica velada al rol secundario que han venido ejerciendo los sostenedores en el proceso educativo, y que en definitiva es consecuencia de la apertura del sistema educacional a las condiciones del mercado. Esta demanda se hace explícita tanto en estudios externos como internos al Ministerio, como se puede apreciar a continuación:

*“En un modelo en el cual los sostenedores adquieren mayor protagonismo, la supervisión ministerial podría ejercer un rol de suplencia de supervisión directa, para aquellas escuelas que no hayan logrado darse su propio sistema de supervisión”. (Estudio 7, ET).*

*“El involucramiento formal y permanente del sostenedor es un aspecto que aparece de la mayor importancia, en este ámbito se han realizado esfuerzos relevantes, sin embargo, estos deberían mantenerse en el futuro. Dado que el MINEDUC desarrolla una política en este ámbito de acercamiento local al sostenedor, y no necesariamente para cada uno de los programas, sería necesario evaluar transversalmente cómo están cumpliendo este aspecto los otros programas (...) al respecto, sería conveniente que la carta de compromiso tuviese un sistema de monitoreo permanente, y que se definieran obligaciones mutuas, para continuar en las etapas sucesivas del programa. Más aún, sería conveniente que la carta de compromiso tuviese hitos intermedios de evaluación, de manera de verificar el involucramiento de las partes antes del término de la intervención P900”. (Estudio 15, EE).*

*“Pero la tarea es vasta y requiere de un creciente protagonismo educativo de los sostenedores, especialmente municipales, en todos los niveles. Debe lograrse erradicar una visión administrativa y pasar a un real foco en los resultados educativos, materia en la que hoy los sostenedores cuentan con enormes posibilidades de hacer una diferencia”. (Estudio 4, IT).*

Otro actor que resulta clave en el desarrollo de una gestión escolar eficiente y al que se apunta con gran énfasis corresponde a la familia, desde el punto de vista de que su rol puede marcar una diferencia sustantiva en el desarrollo de los estudiantes y en la realización de los objetivos del establecimiento.

*“Reforzar la comunicación y la cooperación entre padres y profesores. Es necesario impulsar la participación de los padres para que exista una responsabilidad compartida en la educación”. (Estudio 9, ET).*

*“Esta forma de concebir los objetivos de la gestión, implica establecer una conversación recurrente sobre las preocupaciones de los demandantes de servicios educativos, las familias,*

*en relación con las evaluaciones que éstos hagan de los procesos y sus resultados. En la interpretación de los consultores, el salto cualitativo en gestión significa invertir el orden del proceso de ejecución del P-900 hoy desde el Ministerio hacia la escuela a uno inverso: desde la familia hacia la plana directiva y sostenedor del establecimiento, donde la escuela es una oferta concreta del sostenedor - director para la familia y el P-900 una oferta concreta del MINEDUC para la escuela. (Estudio 13, EE).*

Por último, se ve en los docentes y particularmente en sus prácticas pedagógicas, una gran responsabilidad en la realización de los objetivos de la Reforma, a saber equidad y calidad. Desde este punto de vista además se puede observar que en términos discursivos se atribuye gran responsabilidad a los profesores por los malos resultados que hasta hoy tiene la educación, señalándolos de alguna manera como los principales culpables de una crisis que en términos sensatos es más bien sistémica. Esta idea queda plasmada en los estudios analizados de la siguiente manera:

*“El asunto es mucho más complejo, puesto que se trata de un sistema escolar –y fundamentalmente de un cuerpo profesional de educadores- que no se encuentra capacitado para “producir” la calidad educativa en sectores de pobreza. Si este análisis es acertado, aumentar la equidad y calidad de la educación en Chile pasa, aunque no exclusivamente sí imprescindible, por generar y diseminar entre los maestros el saber profesional que les permita realizar una pedagogía efectiva en condiciones socioculturalmente poco favorables. (Estudio 1, IT).*

*“Sin esta efectiva acción profesionalizante hacia y con los docentes no hay posibilidad alguna de mover al sistema hacia una gestión de calidad”. (Estudio 4, IT).*

Un segundo ámbito hacia donde se orientan las acciones a seguir por la Reforma, es el ámbito de la gestión ministerial, esta vez distanciándose un poco del proceso educativo, y situándose más en el ámbito de la generación de insumos técnicos para orientar los procesos ministeriales hacia escenarios de mayor conocimiento y control sobre los aspectos educativos.

*“Recomendamos establecer un componente específico que se haga cargo de esta problemática o bien incorporarla como un aspecto a evaluar en los beneficios entregados en los componentes 1 o 2, es decir, en la acreditación de programas e instituciones y en la asignación de recursos mediante el Fondo Competitivo”. (Estudio 6, IE).*

*“Incorporación de indicadores de convivencia en las evaluaciones docentes, del director y de gestión (Sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión)”. (Estudio 9, ET).*

En éste ámbito además se puede verificar la importancia que adquiere la producción de información empírica para orientar la gestión ministerial en forma adecuada. En este sentido se puede observar que las actividades de monitoreo, evaluación, sistematización y otros, se han

instituido como un espacio de desarrollo de diversas disciplinas, entre ellas las ciencias sociales.

Como podemos ver a continuación:

*“Se sugiere realizar un taller en torno a la línea de base e indicadores que permitan para dar sustento a las políticas y programas con madres y padres matriculados en el sistema educativo chileno, así como monitorear y evaluar los logros y avances de tales políticas y programas focalizados en esta población”. (Estudio 11, EE).*

Por último, podríamos decir que el desafío que se le plantea al Ministerio en términos de gestión, tiene que ver con lograr equilibrar los avances en la gestión ministerial con los avances en la gestión escolar.

*“En efecto, el sistema de supervisión ministerial actual, debe replantear su objetivo: no puede dejar de cumplir funciones de representación del Estado y de promoción de políticas, pero debe, al mismo tiempo, satisfacer las demandas de asesoría especializada que este estudio identifica como necesarias”. (Estudio 7, ET).*

*“Se recomienda que el P900 fije sus objetivos, contenidos y formas de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la propuesta de la reforma educacional (...) Es importante promover la autonomía gradual de las escuelas y la apropiación de los fundamentos del proyecto, de forma de que se actúe consecuentemente en la dirección de la Reforma”. (Estudio 15, EE).*

Finalmente, la dimensión instrumental que se observa en el referencial de los estudios que ha encargado MINEDUC, también se traduce en una serie de indicaciones cuyo énfasis está puesto sobre la necesidad de generar procesos de transformación cultural que legitimen y movilicen una serie de recursos y de voluntades para que el sistema educacional como efecto de esta transformación, se haga cargo también de las temáticas de integración que se han ido visibilizando en el ámbito de la educación, al respecto, tres estudios apuntan en esa dirección:

*“No se deben esperar cambios culturales a partir del mandato institucional, sino que estos parlén inevitablemente, del consenso social, por lo que se hace fundamental generar una fuerza social capaz de adaptar el contexto cultural a las nuevas formas relacionales existentes entre hombres y mujeres”. (Estudio 14, EE).*

*“Se sugiere realizar un seminario nacional para la presentación, debate y reflexión en torno a la matrícula de madres y padres adolescentes y jóvenes en el sistema educativo chileno. Se sugiere hacer una publicación con los principales aspectos de la información procesada, definición de línea de base e indicadores, y conclusiones del seminario antes indicado”. (Estudio 11, EE).*

*“Se sugiere una atención especial, tanto de parte del Ministerio como de parte de los programas, a la inclusión con mayor fuerza del contexto escolar en las diferentes intervenciones. Una combinación adecuada de la cultura escolar con el trabajo sobre emociones garantiza, a nuestro juicio, una mayor significación y una mejor apropiación por parte de los docentes.”. (Estudio 12, EE).*

En síntesis, la dimensión instrumental que se plantea en los estudios de las ciencias sociales, en términos generales orienta las acciones del sistema educacional hacia los ámbitos de la gestión escolar y los actores del proceso educativo, de la gestión ministerial y del cambio cultural como las áreas fundamentales donde se debe intervenir para llevar a cabo los principios que fundamentan la Reforma Educacional. Ahora, en relación a la coherencia que mantiene el discurso de las ciencias sociales y que se observa en las recomendaciones que hace respecto de los problemas detectados en la educación, y posteriormente de los valores que deberían ser asegurados por la política educativa, podríamos decir que ésta va gradualmente disminuyendo en la medida en que disminuye la amplitud del enfoque con que se abordan estas tres dimensiones.

### **5.6 Principales Características del Discurso Experto en torno a la Reforma Educacional**

Algunos de los resultados más relevantes del análisis cualitativo, se presentan a continuación:

En primer lugar, a partir del análisis transversal que se realizó sobre una muestra intencionada de investigaciones que han sido encargadas o ejecutadas por MINEDUC en el marco de la Reforma Educacional; un primer elemento que se observa en la configuración del discurso de los/as investigadores/as en educación, tiene que ver con el carácter de hito que posee la Reforma, en tanto esta política es abordada en el discurso simultáneamente como el fin de una época y el inicio de un nuevo proceso. En este sentido, la Reforma Educacional al ser uno de los primeros ejes de acción del Estado en el proceso de transición democrática, de alguna manera es percibida como un hito fundante no sólo de un nuevo escenario institucional para la educación, sino que también se percibe como un elemento transformador del contexto que atraviesa el país a inicios de la década de los 90'. En este punto es necesario recordar que la Reforma se formaliza oficialmente en 1994, pero que sin embargo desde 1990 ya se había comenzado a implementar en forma incremental (García-Huidobro, 1999), interviniendo en las novecientas escuelas básicas más pobres a partir del enfoque de discriminación positiva, con el programa P-(900).

De esta manera, la Reforma en el discurso de las ciencias sociales tiende rescatar y en ese sentido a enmarcar a la Reforma, en el escenario de transición que vive el país, tras el término del régimen autoritario. Escenario en que se conjugan grandes esperanzas que quedan plasmadas en alguna medida en la manera en que los/as investigadores/as presentan los antecedentes de la política educativa.

Por otra parte, en la configuración del discurso se observa que los contenidos de la Reforma finalmente se asimilan crecientemente a los problemas que se manifiestan a nivel país, y que se enmarcan en términos generales en las distancias y diferencias de clase que prevalecen en los distintos ámbitos de la vida, y de manera muy evidente en la educación. De esta manera, la inequidad constituye el eje central en la estructura del discurso y es desde ahí, desde donde se articulan argumentalmente todos los demás elementos que componen esta política.

Por su parte, el tratamiento que se observa respecto de los problemas derivados de la inequidad, podríamos decir que intenta hacerse cargo de las consecuencias más que de las causas, en ese sentido, en el discurso de los actores de las ciencias sociales que han generado investigaciones para MINEDUC se observa sistemáticamente una disposición a hacerse cargo de la inequidad desde un enfoque reparatorio o remedial de tinte asistencialista y en algunos casos caritativo.

Otro hallazgo interesante al respecto, tiene que ver con la manera en que se aborda la calidad en este discurso experto, en este ámbito la calidad es observada como el producto material de un proceso complejo en que influyen factores internos y externos al proceso mismo de aprendizaje-enseñanza. Entre los elementos internos se cuentan los recursos de la escuela, la calidad del equipo docente y otros, y entre los externos, la situación socioeconómica de los alumnos, el contexto barrial y familiar, son los elementos más considerados. Siguiendo con esta idea, es posible distinguir de manera transversal que la calidad de la educación en los estudios que requiere MINEDUC, posee una interpretación material en el sentido que el concepto de calidad educativa se encuentra absolutamente colonizado por la idea del *logro*, en sus distintas aplicaciones; pero además opera como objetivación de los avances y retrocesos de los efectos de la política educativa, y como una simplificación del concepto de equidad, en tanto la equidad

sólo puede ser concretada en términos de distribución de resultados homogéneos, perdiendo en este caso de vista el sentido de excelencia e integralidad al hablar de calidad, en tanto la calidad no sólo puede ser vista desde los resultados académicos, sino desde la formación de los equipos docentes, la remuneración y competitividad de la carrera, el buen estado de la infraestructura de los establecimientos, del material de apoyo, en la cantidad de horas que los establecimientos pueden destinar a la planificación curricular, y al perfeccionamiento en instrumentos evaluativos, a las posibilidades de generar acciones colectivas que conduzcan a una escolar que refuerce prácticas y apreciaciones positivas hacia la rigurosidad, el respeto, la paz etc. Y se pierde el sentido de justicia social al hablar de equidad, pues lo sustantivo en este discurso experto en cuanto a equidad, es la distribución de resultados, no de oportunidades en este sentido, nuevamente cabe señalar que el discurso se enfoca mucho más en buscar igualdades en los resultados académicos como reflejo de una equidad social; y no se cuestiona, tal como lo plantea la definición de equidad, generar acciones diferenciadas para lograr situaciones educativas justas para los/las niños/as, tales como: diferenciar los apoyos en alimentación, en participación en actividades culturales, equiparar la inversión per cápita en educación con subsidio estatal, eliminar el subsidio a establecimientos privados y concentrar los apoyos del Estado en el fortalecimiento de la educación pública, mejorar los niveles educativos de los padres, etc. Investigar e intervenir en las determinantes estructurales de la educación que permiten la reproducción de desigualdades.

Otro elemento relevante en la estructuración del discurso, corresponde a la centralidad que ocupa el contexto local en la gestión de la Reforma. Al respecto hemos podido constatar que la escuela se ha constituido en el foco de la intervención del Estado, tanto desde el punto de vista de dónde se interviene, como desde el punto de vista de la responsabilidad que le compete a la escuela, en cuanto a la concreción de los objetivos de la REC.

Este localismo, se interpreta en los estudios como una medida progresista en el sentido de que se asume como parte de una estrategia descentralizadora del Estado, donde las características culturales, socioeconómicas, simbólicas e históricas de cada escuela en particular,

se asumen como factores de relativa incidencia en los procesos y resultados de la gestión de la calidad educativa.

Ahora, en relación al tipo de conocimiento que se produce para la Reforma, podemos decir que prevalecen los estudios evaluativos en sus distintos momentos, sobre los diversos programas y estrategias que MINEDUC ha desarrollado en el marco de la Reforma, y respecto de los problemas que se observan en el ámbito educativo. En este sentido cabe destacar la emergencia de nuevos tópicos en la problematización educativa tales como: género, convivencia escolar y maternidad/paternidad adolescente; todos ellos, problemas que se inscriben en el área de la integración escolar y que son vistos como nuevos espacios de intervención. También podemos decir que existe una fuerte tendencia a realizar los estudios desde el enfoque de la metodología cuantitativa, empleando técnicas predictivas de análisis de datos, en mayor medida en estudios internos al Ministerio, y técnicas descriptivas respecto de la distribución de los distintos problemas estudiados; sólo en un pequeño grupo de estudios externos al Ministerio se utilizan técnicas cualitativas de análisis, ya sea de manera exclusiva o complementaria con el enfoque cuantitativo.

Al respecto podemos plantear una diferencia en el tipo de conocimiento que produce internamente el Ministerio y el que externaliza. En este caso, los estudios internos responden más bien a una demanda de mediciones tanto nacionales como internacionales sobre la calidad educativa –expresada en logros, como indicador de impacto–, mientras que a los estudios externos se les demanda más bien un tipo de conocimiento descriptivo sobre las problemáticas actuales que atraviesa el sistema educacional.

Por su parte, la integración de elementos teóricos a las investigaciones encargadas por MINEDUC, se realiza de manera funcional a la investigación, sólo remitiéndose a conceptos puntuales o simplemente no incorporando teoría a los estudios, también se observa la utilización de un lenguaje técnico y sintético para exponer las conceptualizaciones, esto se interpreta en el contexto en que se genera este conocimiento, que finalmente va dirigido hacia el mundo técnico-político y no académico, lo que evidencia finalmente la importancia que posee la información empírica, por sobre su problematización.

Finalmente, en términos transversales se constata la importancia de la producción de información empírica sobre los distintos fenómenos estudiados, más que la importancia por comprender su naturaleza, en este sentido se puede sostener una necesidad del Ministerio por un conocimiento que permita orientar las decisiones en base a datos, y en segundo lugar se plantea que en este caso, los estudios no son requeridos para justificar una u otra posición o para discutir perspectivas sobre un tema en particular, sino más bien para distribuir y focalizar la intervención.

Por último, lo ajustado del requerimiento de MINEDUC dificulta el posicionamiento de parte de los autores, y aun más dificulta la posibilidad de arriesgarse a clasificar los estudios en relación a su compromiso paradigmático. En este sentido, se podría decir que en general es más posible deducir el posicionamiento epistemológico del Ministerio, en términos de su requerimiento de conocimiento, que el de los autores, pues tanto los productos como los formatos de los estudios están definidos previamente por la institución que actúa ya sea como ejecutora o como contratante. Y en ese sentido se puede sostener un posicionamiento más bien positivista del Ministerio en tanto busca preferentemente un conocimiento altamente técnico, con capacidades predictivas, manipuladoras respecto de los factores que pueden influir en su objeto de estudio, y principalmente podemos interpretar la búsqueda de evidencia empírica para dirigir recursos y estrategias de intervención.

Un resultado final a presentar corresponde al referencial que existe en los estudios y que indirectamente podría estar contenido en la política educativa, por vía de la utilización de los estudios como insumos para la planificación Ministerial. En concreto, el análisis realizado a partir del concepto de referencial que plantea Bruno Jobert, (2004), esboza tres dimensiones desde donde interpretar este marco interpretativo con que se construyen las políticas públicas, y estas dimensiones corresponden al nivel cognitivo, nivel normativo y nivel instrumental que abarcan los elementos con que se comprenden las causas y el estado de la problemática a intervenir, los valores que deben ser asegurados por la política pública en el tratamiento del problema y las acciones que deben realizarse en concordancia.

De esta manera, al desarrollar el análisis de estas dimensiones se pudo observar que en términos cognitivos, se entiende de manera transversal que la problemática de la educación se funda en la inequidad estructural de nuestra sociedad que se encuentra en la base de la segmentación educativa y de la mala distribución de los resultados académicos, en este sentido el *logro* circula en la configuración del discurso como la materialización de la equidad en tanto distribución de la calidad educativa. Luego, la discriminación positiva se instituye en el mecanismo mediante el cual la Reforma orienta sus acciones tendientes a reducir la inequidad. Generando cierta desproporcionalidad entre el problema detectado que en último término es la inequidad estructural del país, y la focalización de recursos y programas en escuelas pobres.

Por otra parte, es posible detectar la presencia de diversos lugares comunes respecto de la inequidad que se vive en el país y de la necesidad de aumentar la calidad en aquellos contextos en que prima la reproducción de la pobreza y la vulnerabilidad, lugares comunes que configuran una especie de discurso objetivado y repetitivo sobre la educación.

En términos normativos por su parte, el discurso continúa teniendo a la equidad como telón de fondo, es decir que la equidad se plantea como el principal valor a resguardar en la política educativa a partir tanto de la focalización de recursos y por lo tanto de la mejor distribución de resultados académicos, como de la gestión de nuevos temas de integración cultural que puedan eventualmente generar nuevos focos de discriminación y por lo tanto de desigualdad, como son los temas de maternidad y género.

Finalmente, en cuanto a la dimensión instrumental, los estudios plantean sus recomendaciones para orientar la acción del Ministerio hacia tres ámbitos, que corresponden a:

- 1) La gestión escolar y los actores del proceso educativo, en este caso se interpela a la familia, sostenedores y docentes a hacerse cargo de manera efectiva de los resultados y procesos educativos, de manera de generar las condiciones para elevar la excelencia académica especialmente en contextos pobres.

- 2) Por otro lado, se recomienda a la gestión ministerial aumentar su capacidad de monitoreo, evaluación, sistematización para poder generar estrategias más acertadas en cuanto a las necesidades reales principalmente de las escuelas municipales.

3) Por último, se recomienda facilitar un proceso de cambio cultural en el mundo educativo, que permita gestionar los temas de integración, e introducir de alguna manera el enfoque de derechos en la política educativa para hacerse cargo de los temas de buen trato, de género, de maternidad y otros.

## CAPÍTULO 6

### Conclusiones

---

Para responder a la pregunta que guía esta memoria *¿De qué manera la estructura de relaciones al interior del campo de investigación en educación se relaciona con el conocimiento que los/as autores/as de las ciencias sociales han generado para MINEDUC, en torno a la Reforma Educacional Chilena, entre 1990 y 2005?*, es posible sostener que considerando que una de las principales características de la estructura de relaciones que se configura en el campo de investigación en educación, es su alto nivel de densidad y cohesión, la existencia de lazos fuertes plantea la presencia de un nivel de homogeneidad cognitiva y actitudinal entre los actores que participan de la red, que es posible de constatar en la homogeneidad que se observa en la configuración del discurso respecto de la Reforma Educacional, y que se manifiesta con mayor claridad en la forma en que se articula el diagnóstico sobre el sistema educacional, como veremos en adelante.

#### **La centralidad de la equidad y la calidad en la configuración del discurso experto producido para MINEDUC**

En esta memoria, pudimos constatar que en general en las investigaciones analizadas se parte desde el lugar común del ideal de equidad, y de la explicitación respecto del problema de la segmentación educativa y la mala calidad de la educación.

En ese sentido, si bien en los estudios analizados en esta memoria se parte con estos lugares comunes, luego estos argumentos tienden a enmarcarse en *interpretaciones* que reducen la equidad al problema de la mala distribución de los resultados educativos observables, teniendo a la educación privada como referente de calidad; y reduciendo la calidad educativa al *logro* académico, desde el punto de vista del logro como indicador de impacto de las políticas y programas sectoriales, alejándose en alguna medida de una idea más *integral* para abordar ambos conceptos: equidad y calidad educativa. Al respecto, podemos decir que si bien existe un esfuerzo por integrar otro tipo de indicadores – sobre todo de proceso- para observar el progreso

de la calidad educativa, éstos no han logrado obtener la centralidad que poseen actualmente los indicadores de impacto como son: resultados en pruebas estandarizadas como SIMCE, PSU, WEI, y otras, que si bien permiten mantener un monitoreo universal del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en los subsectores de aprendizajes: lenguaje y matemáticas; dejan fuera una serie de elementos que podrían enriquecer esta mirada con elementos que evidencien con mayor claridad que la desigual distribución de la excelencia educativa, no pasa tanto por las aptitudes y habilidades de los estudiantes, sino más bien por las condiciones estructurales en que se desarrolla este proceso y las condiciones desiguales en que los estudiantes ingresan al sistema educacional. En esta gama de indicadores de proceso, se pueden nombrar como ejemplo: número de estudiantes por sala de clases, número de profesores por cantidad de alumnos, disponibilidad de libros y/o materiales didácticos por curso, características de la infraestructura disponible, nivel educacional de los padres y/o apoderados, cantidad de profesores con estudios de postgrados y/o perfeccionamiento, participación del sostenedor en el proceso educativo, etc.

La importancia de esta constatación radica en que aún cuando el número de investigaciones analizadas no representa al universo de estudios que MINEDUC ha desarrollado interna o externamente en relación a la Reforma Educacional, esta muestra sí nos permite identificar consistentemente una posición institucional y no sólo particular –propia de los autores-, en relación al cómo se entienden los problemas que atraviesa la educación en nuestro país, dejándonos ver que esa comprensión se realiza desde un punto de vista parcial respecto de la política educativa –enfocado en el logro académico principalmente-, y no desde el punto de vista estructural, en función de evitar la reproducción de un sistema educacional inequitativo, que fortalece los mecanismos de negación de la meritocracia sustantiva y finalmente de la movilidad social. En este sentido parece más relevante conocer cómo hacer más eficiente la política ya definida, en términos de indicadores, que conocer las causas y dispositivos que hacen de la desigualdad un fenómeno persistente en esta área, en función de abrir la discusión respecto de la posibilidad de estructurar una política que reforme la REC.

## **La relación ciencias sociales políticas públicas, en el caso de las investigaciones en torno a la Reforma Educacional**

Como vimos en el marco teórico de esta memoria, una investigación para el Estado es el producto de la relación de diversos elementos, entre éstos: la relación solicitante-ejecutor y contexto en que se produce la investigación. En este sentido, una de las características de esta relación está dada por los actores que la componen, de una parte el Ministerio, y de otra parte los/as investigadores/as contratados –interna o externamente- por esta institución. En este caso, considerando que la mayor parte de los estudios que formaron parte de la muestra de esta memoria, se desarrollaron entre el año 2000 y 2005, momento en que la Reforma ya se encuentra institucionalizada, podemos plantear que el Ministerio de educación entre estos años encarga la producción de estudios para mejorar crecientemente la eficiencia y eficacia de la política de reforma educativa, más que para definir los lineamientos de la Reforma.

Se argumenta esta conclusión, sosteniendo que aún cuando la Reforma Educacional ha recibido críticas en su proceso de implementación –dirigidas principalmente a los resultados académicos-, ésta política en ningún caso ha atravesado por una crisis técnica, ni de legitimidad durante los años en que se realizaron los estudios analizados, por lo que es posible plantear que efectivamente el tipo de conocimiento requerido por MINEDUC en este contexto, responde a la necesidad de perfeccionar la implementación y los efectos de la Reforma, tomando en cuenta el momento del ciclo de vida en que se encuentra la política pública.

Por otra parte, durante la presentación de los resultados de esta memoria, pudimos corroborar que una de las principales características de las investigaciones analizadas corresponde a la creciente materialidad con que se abordan los ejes de la Reforma –calidad = logro académico; equidad distribución socioeconómica del logro-. Y como característica más específica, pudimos ver que el abordaje de los temas de equidad y calidad educativa, se desarrollan principalmente con un énfasis reparatorio en relación a los efectos del incumplimiento de estos ejes.

Ahora bien, estas características del tipo de conocimiento que se ha generado para la Reforma, nos hablan de la relación que se genera entre MINEDUC y los/as investigadores/as en política educativa, pues como señala Jobert (2004), el Estado al encargar conocimiento siempre

recibe más de lo que solicita, en el sentido de que si bien encarga investigaciones para perfeccionar la implementación y resultados de la Reforma en términos de recomendaciones técnicas y/o prácticas para estos fines, también recibe elementos valorativos e interpretaciones personales y sociales del fenómeno estudiado, que como sabemos, no son necesariamente integrados en forma manifiesta en las investigaciones, sino que habitualmente son incorporadas de manera inconsciente e implícitamente de parte de los/as autores/as.

Siguiendo con esta idea, es posible establecer un vínculo entre el enfoque con que se tratan los elementos de la Reforma, con las características y atributos de la red de investigadores, en que se produce este conocimiento específico. En este caso, un elemento en el que desde el punto de vista de la memorista, se logra identificar con mayor claridad esta vinculación entre el conocimiento experto, la política pública y el contexto en que se produce el conocimiento, es decir la estructura de relacional; tiene que ver con el enfoque con el que se trata la equidad en los estudios encargados por MINEDUC. Al respecto, a lo largo de la presentación de resultados cualitativos, planteamos que el enfoque con que se trata el tema de la in-equidad educativa, poseía un fuerte componente remedial en la comprensión de las posibles soluciones, desde el punto de vista del requerimiento de MINEDUC. No obstante, también dimos cuenta de que en alguna medida este enfoque poseía ciertos elementos discursivos que agregaban un sentido asistencialista e incluso caritativo a este enfoque, y que se observaban principalmente en las alusiones que se hacían acerca de la pobreza, la vulnerabilidad social y la necesidad de acciones parciales en estos estudios. Y que de alguna manera se puede vincular a una de las características valóricas que posee la red de investigadores de las ciencias sociales que generan conocimiento para el Ministerio y que fueron analizados en este estudio, donde se identifica un fuerte componente católico.

El nexo que se hace entre el componente religioso de la red, y el énfasis reparatorio que se observa en el discurso experto en política educativa, se funda en la similitud que posee el discurso predominante de la iglesia católica en nuestro país, respecto de la necesidad de hacerse cargo de la pobreza, de la vulnerabilidad social y de la injusticia social, finalmente, desde la caridad y la compasión por el otro desde un enfoque individualista y no estructuralista.

Finalmente, es posible sostener que la elección -implícita- de los/as autores/as, por situar su comprensión de la equidad desde un punto de vista *caritativo*, refleja la dinámica entre racionalidad científica e ideología<sup>49</sup> que existe en este campo de producción de conocimiento; en el sentido que estas opciones que se presentan como científicas en cuanto a su validez formal, pero responden también en forma significativa a las categorías con que los propios actores comprenden y se relacionan con la realidad social, como objeto de observación y como escenario en que se produce el conocimiento.

### **El contexto histórico presente en las investigaciones de las ciencias sociales**

Desde el punto de vista de la relación de las investigaciones con el contexto en que se implementa la Reforma educacional, podemos decir la configuración discursiva de la Reforma Educativa que se observa en las investigaciones analizadas, se encuentra profundamente arraigada al contexto de transición política y cultural que vive el país en este momento, situación que se constata en las expectativas de desarrollo económico y social -democrático- que se le atribuye a la Reforma, y que concuerda absolutamente con la promesa de la Concertación, a inicios de la década de los 90'. De esta manera, tanto las expectativas que se depositan en la Reforma, como los problemas detectados en la educación tienden a confundirse con las expectativas y problemáticas detectadas a nivel país en ese momento; y que corresponden fundamentalmente a la equidad como ideal democrático, y la calidad como símbolo de la eficiencia y modernización de la institucionalidad pública.

Por su parte, se distingue en el discurso de los/as expertos/as respecto de la Reforma, la formulación de una crítica moderada, pero existente en relación a la responsabilidad que le compete a las políticas neoliberales en cuanto a la segmentación educativa, estando esta crítica más presente en los estudios externos al Ministerio.

---

<sup>49</sup> Para entrar en esta discusión, integraremos la mirada de Carlos Pérez (1998) respecto a este fenómeno, quien define ideología desde una perspectiva constructivista –sin adherir a ella-: como las construcciones locales e inconscientes respecto de la realidad social, que poseen las distintas culturas o incluso grupos, y que no son únicamente conceptuales, sino que se realizan como realidad social y en consecuencia, son elevables a la consciencia. Y como racionalidad científica, describe una forma de ser de la ciencia, que se encuentra instituida también en una manera de proceder científicamente, mediante el desarrollo del método lógico, en el que radica la validez que se atribuye al conocimiento científico.

Como vemos, la vinculación de las investigaciones con el escenario concreto en que se producen es observable a nivel manifiesto en la descripción que se hace de los antecedentes del problema que aborda la Reforma; y de manera implícita, en las expectativas que los/as propios/as autores/as poseen en el escenario de restauración democrática.

Desde otro punto de vista, es posible sostener que la propia producción de investigaciones desde las ciencias sociales para la política pública, puede ser analizada como una relación estrecha entre el contexto histórico y la producción científica, pues la modernización del Estado que opera como telón de fondo de la Reforma Educacional, fija como una de sus principales características, la demanda de un conocimiento altamente específico sobre los problemas que interviene, de manera de hacer más efectiva la acción estatal, y de atribuirle un respaldo cada vez más científico y menos ideológico a las decisiones políticas, desde el punto de vista de un sistema político que se reconstruye en torno al consenso, lo que evidencia además la validez y neutralidad con que se observa a la ciencia, en este momento histórico, como un producto en alguna medida vacío de intereses.

### **Características de las investigaciones de las ciencias sociales encargadas por MINEDUC en el marco de la Reforma Educacional chilena**

En relación a las características técnicas-epistemológicas que poseen los estudios de las ciencias sociales que MINEDUC ha encargado o ejecutado en el marco de la Reforma; podemos plantear en primer lugar, el predominio de estudios internos que describen mediante el empleo de metodologías cuantitativas, univariadas, bivariadas y/o multivariadas el estado de la calidad educativa, en base a la medición del *logro* académico como indicador. Por otro lado, para el caso de las investigaciones externas, se observa la existencia preferentemente de estudios evaluativos en los distintos momentos de la evaluación, tanto en torno a los programas y políticas del Ministerio, como en relación a la sistematización de experiencias concretas, con que se evalúa el efecto de las estrategias ministeriales. Si bien en estos estudios se emplean técnicas cuantitativas para describir los fenómenos estudiados, es posible encontrar también la utilización del enfoque cualitativo como estrategia metodológica de manera exclusiva o bien de manera integrada con el enfoque cuantitativo. Además, entre estas investigaciones de origen

externo, es posible identificar problemas emergentes de investigación como son: la convivencia escolar, la maternidad y paternidad adolescente, la educación emocional y el abordaje del enfoque de género en la educación.

En relación al desarrollo teórico, es posible sostener que la formalización de la teoría en los estudios analizados se presenta de manera heterogénea, es decir que no existe una tendencia clara en este aspecto, sino que ésta elección es resuelta por el/la autor/a de manera funcional a los requerimientos específicos de la institución. En esta gama de alternativas de empleo y formalización teórica podemos encontrar desde la presentación de marcos teóricos tradicionales, hasta la ausencia plena de delimitación conceptual.

Estas características, si bien nos aportan elementos para intentar dilucidar las elecciones paradigmáticas de los autores, en relación a la producción de conocimiento; al encontrarse restringido a un tipo de conocimiento *solicitado* formalmente respecto de un área, en general, específica de la Reforma, nos permite observar con mayor claridad la opción institucional del Ministerio, de requerir un tipo de conocimiento científico altamente técnico y orientado a responder preguntas concretas en relación a la implementación de la política educativa. Es desde esta perspectiva, que podemos señalar que existen más posibilidades de detectar en los estudios, el compromiso paradigmático del Ministerio con un tipo de conocimiento que se inscribe más bien en una tradición positivista.

Planteo esto desde el punto de vista de que la motivación genuina que orienta este requerimiento de conocimiento experto –principalmente interno-, se funda en la intención de conocer con el fin de predecir y de buscar explicaciones causa-efecto a los problemas observados en el sistema educacional, además se observa en la investigaciones que genera MINEDUC, un requerimiento esencialmente de información empírica, que nos permite pensar que existe una noción de realismo ontológico detrás de este tipo de solicitud, en tanto el conocimiento experto permitiría acercarse crecientemente a fenómenos cuya existencia pareciera ser objetiva. Otro elemento que nos permite justificar esta conclusión, tiene que ver con la tendencia en los estudios internos al Ministerio de observar la distribución del logro académico, aislando los factores familiares, socioeconómicos y contextuales en que se produce

la educación, de manera de obtener un conocimiento más homogéneo y por lo tanto más susceptible de generalizar, y de ser parcelado.

Ahora bien, por otra parte y considerando que las características de las investigaciones analizadas en gran medida corresponden a las características demandadas por la institución, podemos concluir que el requerimiento de conocimiento por parte de MINEDUC posee grandes similitudes con lo que Brunner (1996), describe como la utilización de un modelo ingenieril del conocimiento para la política pública, dado que lo que definiría a este modelo está constituido por el énfasis que se pone en la racionalización y coordinación de sistemas complejos para hacer más eficiente la política pública. Esta constatación es consistente con lo que los/as propios/as autores/as entrevistados/as –de diversas disciplinas- manifiestan planteando que el Ministerio utiliza el conocimiento experto que solicita, para aumentar el control sobre los mecanismos y procesos institucionales.

Estas similitudes se observan entre otras cosas en la demanda preferentemente de evaluaciones tanto internas como externas, respecto de los distintos programas y políticas de la REC, con que se monitorean sus resultados e impacto, como también se exploran los nuevos problemas que emergen en el sistema educacional. Esto, sin necesariamente convocar el conocimiento de los distintos actores implicados en el proceso educativo.

Es más, aún cuando se integran técnicas cualitativas de producción de información, este hecho no necesariamente se traduce en la generación de un conocimiento que se aplique de manera más interactiva a la política pública, es decir que desde la definición de Auriat (1997), la aplicación del conocimiento que hemos analizado en esta oportunidad, no respondería a la búsqueda de recomendaciones producidas por la interacción de los actores que participan del proceso educativo, sino que la utilización de una estrategia cualitativa en estos estudios respondería más bien a la necesidad de responder con mayor sofisticación a las demandas del Ministerio, considerando la creciente necesidad de la institucionalidad pública de contar con información más precisa respecto de las características de los beneficiarios y de las características locales de los contextos donde se interviene.

Por otra parte, se concluye que el requerimiento del Ministerio, de investigaciones con un reducido desarrollo teórico, como se ha visto en el análisis de contenido, tiene que ver con que las definiciones presentes en la REC, posiblemente son desarrolladas en forma interna y con anterioridad a la solicitud de los estudios, prescindiendo de un conocimiento que problematice los fenómenos abordados por esta política, pues estas definiciones no necesariamente se construirían negociadamente con los/as expertos/as que investigan para MINEDUC.

Finalmente, este conjunto de antecedentes abren la posibilidad de problematizar el predominio de un tipo de conocimiento que dados los requerimientos institucionales, tiende a encajar más bien en un tipo de conocimiento tecnocrático, desde el punto de vista de la ausencia de elementos que integren la participación social, o al menos que cuestionen la falta de participación en la definición de los temas y mecanismos concretos de ejecución de la REC en la definición de los problemas de estudio, en las definiciones teóricas y en las estrategias metodológicas descritas. Sin perjuicio de que los mismos autores que han producido investigaciones para MINEDUC, incorporen este tipo de problematización en los estudios en educación que realicen fuera del campo específico de investigación para el Ministerio, que es en sí mismo un ámbito muy específico de producción científica, y que se conforma donde convergen el campo de la ciencia y el campo político -educacional-.

### **Configuración del referencial social en las investigaciones de las ciencias sociales**

Entendiendo el referencial de las políticas públicas a partir de las dimensiones que plantea Jobert (2004): cognitiva, normativa e instrumental, podemos sostener que el discurso que se configura al respecto en los estudios analizados parten diagnosticando una problemática en el ámbito de la educación que se enmarca en el conflicto estructural de la desigualdad que persiste en nuestro país, y al que se asocia una serie de consecuencias que impiden el ideal de *educación de calidad para todos*, que se ha constituido en el lema de la Concertación frente a este sector de la política pública, y que finalmente se va convirtiendo en un lugar común y en un discurso objetivado que existe con independencia de los autores que lo reproducen, y que aparentemente opera como una regla de entrada al campo de investigación en política educativa.

Posteriormente, en relación a los valores y derechos, cuyo cumplimiento debe asegurar la implementación de la Reforma, lo que se detecta es que aún cuando el relato de la equidad continúa siendo el paraguas en el que se inscribe esta discusión, la dificultad de abordar la equidad en forma concreta da paso a la configuración de tópicos más manejables, que idealmente deben ser resueltos por la Reforma y que oscilan fundamentalmente entre la expectativa de distribuir la calidad educativa de manera más equilibrada entre los distintos segmentos de la educación partir del análisis de la distribución de resultados, y el enfoque de derechos con el que se introduce esencialmente la temática de la *integración social* a la discusión de la política pública en el ámbito educacional, como un nuevo enfoque para abordar el gran tema de la equidad desde la perspectiva de la integración en oposición a la discriminación, que constituye una forma tradicional de expresión de la desigualdad social. Entre estos temas de integración, como se ha dicho anteriormente, se cuentan: la introducción de la variable género en el ámbito escolar, de la maternidad y paternidad adolescente, de la convivencia escolar y de la educación emocional, en el caso concreto de los estudios analizados en el marco de esta tesis.

Finalmente, las recomendaciones que se indican en los estudios tienden a alejarse de estas grandes discusiones y se enfocan a recomendar acciones en torno principalmente a la gestión, ya sea desde el punto de vista de la responsabilidad que debe asumir la escuela –sostenedores, directivos y docentes- en el incremento de la calidad educativa, así como la responsabilidad que se le atribuye a la familia como primer ámbito formativo y socializador. Luego, aún desde la gestión, se recomiendan acciones tendientes a sofisticar los insumos técnicos con los que el Ministerio actúa sobre el sistema educacional en el sentido de orientar de manera más eficiente y *científica* sus estrategias y recursos. Recomendaciones que posicionan a la *buena gestión* como el paradigma de acción hacia donde debe apuntar el Estado, para realizar los objetivos de equidad y calidad que constituyen la columna vertebral de la política estudiada.

## **Descripción de la estructura de relaciones de los/as productores/as de conocimiento en torno a la Reforma Educacional chilena**

Luego del trabajo empírico y los respectivos análisis realizados, podemos decir que dentro de las principales características que presenta esta estructura de relaciones, hemos podido constatar al menos cinco elementos fundamentales, que de alguna manera inciden en la configuración del discurso experto en torno a la Reforma Educacional. Estos son:

1) El predominio de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, como las dos instituciones de formación profesional de los/as investigadores/as que integran esta red. Aún cuando es necesario aclarar que un porcentaje de los/as investigadores/as realizó sus estudios en alguna de las sedes regionales de la Universidad de Chile antes de que ésta fuera desarticulada, de igual manera podemos concluir que la institución de formación, constituye una característica de entrada a esta red.

2) Una segunda característica de la estructura relacional analizada, tiene que ver con la prevalencia de investigadore/as que declaran tener una orientación religiosa católica.

3) En tercer lugar, se observa que en esta estructura de relaciones, existe una mayor producción de investigaciones externas al Ministerio, que supera en casi cuatro veces a la producción interna.

4) En cuarto lugar, podemos sostener que el alto nivel de densidad se configura como una de las características principales de esta red. En relación a esto, hemos podido ver en los análisis precedentes que los/as investigadores/as en educación presentan un 57% de las relaciones profesionales posibles de existir entre ellos, y un 66% de las relaciones personales posibles. Además, pudimos detectar que en términos de las relaciones personales que mantienen los autores entrevistados, predominan las relaciones de alta intensidad, las que fueron descritas como relación de amistad y relación de cercanía. Considerando esta última característica, se puede argumentar desde la teoría de redes la existencia de procesos comunicativos de gran efectividad y la existencia de un nivel de homogeneidad entre los actores en términos de opiniones y actitudes, dada la cercanía física y emocional que suponen las relaciones personales intensas.

5) Por último, podemos plantear como conclusión que en la red de investigadores en política educativa, circulan tres tipos de conocimiento complementario: un tipo de conocimiento simple, codificado y explícito, que se transfiere principalmente en espacios de discusión como seminarios, conferencias, discusiones entre los miembros de la red, etc.

Un tipo de conocimiento más complejo y también explícito como son: las investigaciones, artículos de opinión, cátedras -eventualmente-, papers, y otros, que al ser un producto material, visible y muchas veces acumulativo, se transfiere entre los miembros de la red a través de diversos medios como: Internet, revistas científicas, libros y otros. Y finalmente, circula un conocimiento complejo, poco codificado e implícito como son las categorías interpretativas que poseen los distintos autores, juicios de valor, hipótesis tácitas, prejuicios, creencias, patrones de relación, opciones metodológicas, opciones teóricas, opciones políticas y otras.

En este contexto, la relación de cercanía constituye el tipo de vínculo más informado por los autores. Vínculo cuya intensidad interpretamos como alta, en el sentido de que una “persona cercana” es aquella con quien se mantiene una relación de relativa cercanía física y emocional, y que es sostenida en el tiempo. Para el caso de las relaciones profesionales, hemos podido ver que prevalecen las relaciones de baja intensidad entre los/as investigadores/as de las ciencias sociales, no existiendo en ningún caso una relación que se funde en “ser parte de un equipo de trabajo” con alguno de los otros nodos de la red; variable que fue definida como relación profesional de alta intensidad.

Por otra parte, en el ámbito profesional, si bien las relaciones declaradas por los/as investigadores/as de las ciencias sociales son de baja intensidad, se reconoce que la gran mayoría de ellos/as ha compartido autoría/s en estudios desarrollados en el campo de la educación con otro u otros nodo/s de la red.

Al respecto, podemos agregar que en general los/as investigadores/as de las ciencias sociales tienden a compartir autoría con otro/as investigadore/as de las ciencias sociales lo que nos plantea la pregunta acerca de la disposición que poseen estos/as investigadores/as para trabajar en equipos multidisciplinarios, pregunta que en este caso empírico, tal vez se podría responder diciendo que esta disposición tiende a ser baja entre los/as investigadores/as analizados.

Por otra parte, esta disposición a compartir autorías principalmente con autores del mismo campo disciplinario, puede identificarse como un nuevo antecedente que evidencia el alto nivel de densidad que posee la red observada, y en concordancia que evidencia las grandes posibilidades que existen, de que los distintos tipos de conocimiento que circulan en esta red, fluyan de manera efectiva, expedita, constante y repetitivamente entre los actores.

Ahora, desde el punto de vista de las posiciones que ocupan los/as investigadores/as en esta estructura de relaciones, es posible concluir que las posiciones de centralidad en esta red no necesariamente se relacionan con la participación efectiva que los autore/as han tenido en la producción de conocimiento para MINEDUC. La centralidad en este caso se juega en el ámbito del reconocimiento de los pares. Como plantea Bourdieu (2000), la centralidad opera en esta estructura como prestigio y reconocimiento de la autoridad científica que un actor detenta, y que se traduce en una mayor capacidad de estos actores de movilizar conocimiento, técnico, teórico, información, creencias, valoraciones y opiniones, convirtiéndose en un referente para los demás miembros de la red (García Faroldi, 2006).

### **La homogeneidad como potencial debilidad del conocimiento experto que se produce para la Reforma Educacional**

Por otra parte, tomando el argumento de Granovetter que dice que los lazos débiles son más potentes que los lazos fuertes (Díaz, 2006), en el sentido de que los lazos fuertes dificultan el movimiento al interior de una red, y por el contrario los lazos débiles hacen más dinámicas y complejas las comunicaciones al interior de una red social, podemos ver como en el caso de la red de investigadores en educación la existencia de lazos muy fuertes tanto en sus relaciones profesionales como en sus relaciones personales, genera una recursividad en el discurso sobre la Reforma, obstaculizando la generación de un conocimiento nuevo y refrescante en el campo de investigación en educación. En relación a esto, la posibilidad de integrar nuevas miradas e investigadores/as al ámbito de la Reforma Educacional constituye una necesidad, en tanto la recursividad en este ámbito vuelve al conocimiento estático e impide ver con claridad la emergencia de nuevos problemas, y sobre todo nuevas y más pertinentes soluciones a los problemas no resueltos.

De acuerdo a lo anterior, la caracterización de la red se vuelve, en cierto sentido, una limitante para pensar en nuevas y más pertinentes soluciones principalmente al problema de la equidad y calidad, pues como se ha mencionado anteriormente, la existencia de una idea objetivada y reduccionista de la equidad y calidad, y la homogeneidad cognitiva de los autores restringe las posibilidades de repensar la educación en nuevos términos.

### **Nuevas preguntas que abre esta investigación**

Un problema de investigación interesante que se abre a partir de este estudio, tiene que ver con la necesidad de analizar la articulación de las distintas estrategias que asumen los autores en su interés por incidir en la política pública. En este sentido se puede argumentar la hipótesis que sostiene que los/as autores/as realizan un ajuste de expectativas a partir de los intereses declarados, tanto como los no declarados por MINEDUC, y los intereses que ellos, como sujetos políticos e históricos portan. En este caso, en la distancia entre los intereses de uno y de otro actor, se juega finalmente un ajuste de expectativas que no es neutral, si no que asume la forma de una estrategia que busca responder de la mejor forma posible a uno u a otro fin. Más en general, se puede pensar que los/as investigadores/as requeridos para la producción de conocimiento para las políticas públicas, asumen ciertas reglas del juego que resultaría interesante indagar desde el punto de vista de la adaptación de la ciencia y de las propias posiciones a un requerimiento institucional que puede representar la puerta de entrada a un espacio de relativa influencia política. Es decir, el vínculo entre política y ciencia.

En este caso, ¿es posible identificar una adaptación de las expectativas y posiciones ético-ideológicas de parte de los/as productores/as de conocimiento para la política pública, en función de su interés por constituirse en un interlocutor válido y de relativa influencia en el ámbito de la política para la que produce conocimiento?

Por otro lado, para complementar el problema de investigación que guió a esta tesis, sería importante ampliar la mirada a los actores que participan del debate público/académico en torno a la educación, incluyendo por ejemplo el debate que se genera desde instituciones no financiadas por MNEDUC y que producen conocimiento en educación, tales como: ONG's, fundaciones, Universidades, centros de estudios independientes, Municipalidades, colegios

profesionales y otros. Para obtener una visión más completa de este discurso, y que nos permita contrastar e integrar a más actores y espacios de producción de conocimiento al análisis de una problemática tan contingente como ésta.

### **Contribuciones de la investigación**

Esta investigación ha contribuido a la caracterización de los conocimientos que generan los/as expertos/as en educación desde las ciencias sociales, específicamente el producido a partir de los requerimientos de MINEDUC. A este respecto, la característica que se presenta como la más relevante en la relación ciencias sociales - política educativa, tiene que ver con el énfasis instrumental que posee el conocimiento requerido y generado. En este sentido, la evaluación de programas y de experiencias se presenta como el tipo de estudio más recurrente, en desmedro de investigaciones que pongan en jaque a la realidad de la educación chilena. En este caso, pareciera ser que si buscamos problematizaciones más comprensivas y críticas respecto de la política educativa no debemos hacerlo sólo en las investigaciones encargadas por MINEDUC.

Por otro lado, en general las investigaciones revelan una racionalidad científica que busca legitimarse mucho más a partir de la rigurosidad del método que por la formulación de teoría social, como si la característica principal del conocimiento científico fuese su robustez metodológica. En general, se exhibe una mayor preocupación por argumentar técnicas de análisis que por argumentar debates más teóricos respecto de la educación y las alternativas de políticas educativas.

Por último, una contribución que realiza esta tesis respecto de su ámbito de estudio, tiene que ver con la utilización del enfoque de redes aplicado a la dinámica de producción de información empírica que se da entre los/as expertos/as que producen conocimiento para la Reforma, mostrando que lo producido en este ámbito es producto de un proceso colectivo, o más precisamente, que las contribuciones individuales de los/as investigadores/as se dan en una estructura de relaciones que los sustenta, es decir, en relaciones sociales influidas por los contextos en las que están insertas.

## Bibliografía

---

### *Libros y publicaciones Académicas Impresas*

ABERCROMBIE, N; Hill, S; TUNER, B (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

AHUJA, Gautam. (2000) Collaboration Networks, structural holes, and innovation: A longitudinal Study. *Administrative Science Quarterly*. Citado por Díaz, Alejandro (2006), *Redes Pedagógicas Locales y Gestión del Conocimiento*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación PUC, Profesor Guía, Sergio Arzola.

ADORNO, Théodore (2001): *Epistemología y Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ÁLVAREZ Madrid, José (1989): *Las Políticas Públicas como Procesos Comunicacionales*. *Revista Ingeniería de Sistemas*, Vol. VI, N° 2, 75-82.

ARELLANO Marín, José Pablo (2001): *La Reforma Educativa chilena*. *Revista de la CEPAL* N° 73

ATRIA, Raúl (1998): *Apuntes sobre la Sociología de Durkheim*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

BÁEZ, Juan. PÉREZ de Tudela: (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: ESIC.

BERGER, Peter L.; Luckmann, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

BERRUECOS, M. (2000). Las Dos Caras de la Ciencia: Representaciones Sociales en el Discurso. En *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad: lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria*, Vol. 2, N° 2, junio 2000. Pp. 105-130.

BELLEÏ, Cristian (2000): *El Talón de Aquiles de la Reforma. Análisis Sociológico de la Política de los 90 Hacia los Docentes en Chile*. En: Sergio Martinic y Marcela Pardo: *Economía Política de las Reformas Educativas*. Santiago de Chile: CIDE – PREAL.

BLOJ, Cristina (2005): *Conocimiento Social y Políticas Públicas: Claves Para Pensar Nexos y Contratiempos*. San José de Costa Rica: CEPAL.

BOURDIEU, Pierre (2000): *Los Usos Sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

BOURDIEU, Pierre (2001): *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Popular.

BOURDIEU, Pierre (2002): *Una Ciencia que Incomoda*. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, Conaculta. Pp. 79-94.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc (2005): *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

BREUER, Franz (2003) Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. En *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, Volumen 4, No. 2, Art. 25 Mayo 2003

BRUNNER, José Joaquín (1996): *Investigación social y decisiones políticas: El Mercado del Conocimiento*. Santiago: Nueva Sociedad, N° 146.

BRUNNER, José Joaquín; SUNKEL, G. (1993): *Conocimiento, Sociedad y Política*. Santiago de Chile: FLACSO.

BRUNNER, J.J. y MELLER P. (ed.) (2004). *Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile*. Ril Editores Santiago de Chile.

BURT, Ronald (1987). Social Contagion and innovation: cohesion versus structural equivalence. *American Journal of Sociology*, 92: 1287-1335. Citado por Díaz, Alejandro (2006), *Redes Pedagógicas Locales y Gestión del Conocimiento*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación PUC, Profesor Guía, Sergio Arzola.

BURT, Ronald (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard Business Press. Citado por Díaz, Alejandro (2006), *Redes Pedagógicas Locales y Gestión del Conocimiento*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación PUC, Profesor Guía, Sergio Arzola

CALLON, Michel (1986). Algunos Elementos de una Sociología de Traducción: Domesticación de los callos de hacha y los pescadores de la Bahía San Briec. En *Poder, acción*

y creencia: Una nueva sociología de conocimiento, editado por John Law. London: Routledge y Kegan Paul.

CAMOU, Antonio (1997). Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina. Nueva Sociedad Nro. 152 Noviembre-Diciembre, pp. 54-67.

CARRIZO, Luís (2004): Producción de Conocimiento y Políticas Públicas. Desafíos de la Universidad para la Gobernanza Democrática. *Revista: Reencuentro, UNAM, N° 40,1-15*.

CASALET, Mónica (2003): Revisión del trabajo de Rosalba Casas, comp. 2001. La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México. *Revista Mexicana de Sociología Vol. 65, N° 1, 245-248*.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN (2007): *Primer Informe de Avance de estudio: Estado del Arte de la Investigación y Desarrollo en Educación*. Santiago de Chile: CIDE.

CEBALLOS, Florencio (2005): *Apuntes de Clases, Sociología de la Educación*. Universidad de Valparaíso.

CEPAL-UNESCO (1992), Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.

CIAPUSCIO, Guiomar. (2000). Hacia una Tipología del Discurso Especializado. En Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad: lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria, Vol. 2, N° 2, junio 2000. Pp. 39-72.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (2005): *Las Reformas Educativas en los Países del Cono Sur, un Balance Crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

COLEMAN, J. S. (1998) Social capital in the creation of human capital. The American Journal of Sociology. Vol. 94: S94-S120. Citado por Díaz, Alejandro (2006), *Redes Pedagógicas Locales y Gestión del Conocimiento*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación PUC, Profesor Guía, Sergio Arzola.

CORCUFF, Philippe (1995), Las nuevas sociologías. Madrid, Alianza Editorial.

CORNEJO, Rodrigo (2006): El Experimento Educativo Chileno 20 Años después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *Revista: REICE, Vol 4, N° 1*

DAVENPORT, Thomas y Prusak, Laurence (2001). Conocimiento en acción: Como las organizaciones manejan lo que saben. Buenos Aires. Pearson Education.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DENMAN, Catalina (2000): *Por los Rincones: Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.

DÍAZ, Alejandro (2004): *Redes Pedagógicas Locales y Gestión de Conocimiento*. Santiago de Chile.

DURKHEIM, Emile (1989): *Educación y Sociología*. México: Colofón, S.A.

GARCÍA HUIDOBRO, J. Eduardo; COX, Cristian (1999): *La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto*. En García-Huidobro, J. (Ed.) *La Reforma Educacional Chilena*, Santiago de Chile: Editorial Popular.

GARCÍA FERRANDO, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús; ALVIRA, Fernando (1986): *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCÍA S., Fernando: *Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad*. En Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

GARRETÓN, Manuel y Cruz, Angélica (2008) *Sociología, demandas estatales y políticas públicas*. Ponencia presentada al Encuentro Pre ALAS, Chile 2008. Universidad de Chile, 20 al 22 de noviembre.

GIDDENS, A. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Editorial Amorrortu Buenos Aires.

GÓNGORA, Mario (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Ediciones la Ciudad, Santiago.

GONZÁLEZ J.C y .Peroni A. (1998) Formulación, Seguimiento y Evaluación de Microproyectos Sociales. CPU, Santiago.

GUBA, E. Lincoln, (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Denman, C.A. y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de la investigación social*, El Colegio de Sonora, México, pp. 113-145.

GUELL, Pedro (2008). Políticas Sociales e Historia. En Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano, boletín nº 45.

HABERMAS, Jürgen (1989): *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.

JOBERT, Bruno (2004): *Estado, Sociedad y Políticas Públicas*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

KHUN, T. S. (1971) La Estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica, México.

KREIMER, Pablo (2003): Documentos Ciencia, Tecnología y Sociedad: Conocimientos científicos y utilidad social. *Revista: Ciencia, Docencia y Tecnología, Universidad Nacional de Entre Ríos Año XIV, N° 26*.

KRIPPENDORFF, Klaus (1990): *Metodología de Análisis de Contenido, Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

KUZMANICH, Astrid (2004). Reforma educacional chilena: percepción de profesores de colegios municipales de la región metropolitana [recurso electrónico]/; Tesis para optar al título de Sociología de la Universidad de Chile, profesor guía María Cristina Di Silvestre.

LAHERA, Eugenio (1999): *Introducción a las Políticas Públicas*. Santiago de Chile: CEPAL.

LAHERA, Eugenio (2004): *Política y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: CEPAL.

LAMO DE ESPINOZA, Emilio; GONZÁLES G., José María (1994): *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid: Editorial Alianza.

LATOUR, Bruno y Woolgar, Steve (1995). La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos. Madrid: Alianza Editorial.

LOUEIRO, María Rita (1997). Tecnocracia y política en el Brasil de hoy. En revista Nueva Sociedad N° 152 Noviembre-Diciembre. Pp. 127-142.

LOZARES, Carlos (1996). La teoría de redes sociales. Papers, Revista de Sociología n°48, pp. 103-126.

LUNA, Matilde (2003): *Itinerarios del Conocimiento: Formas, Dinámicas y Contenido. Un Enfoque de Redes*. Barcelona: Anthropos/ IISUNAM.

MARTÍN, Oliver (2003). Sociología de las Ciencias. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

MEDELLÍN, Pedro (2004): *La Política de las Políticas Públicas: Propuesta Teórica y Metodológica para el estudio de Las Políticas en Países de frágil Institucionalidad*. Santiago de Chile: CEPAL.

MEDINA, Esteban (1989): *Conocimiento y Sociología de la Ciencia*. Madrid: CIS, Siglo XXI.

MEYNAUD, Jean, (1968), Tecnocracia ¿Mito o Realidad?, Madrid, Tecnos. En SILVA, Patricio (1997): *Ascenso tecnocrático y democracia en América Latina*. Revista: Nueva Sociedad N° 152 Noviembre-Diciembre 1997, 68-77.

MIZALA, Alejandra; ROMAGUERA, Pilar (2003): *Políticas educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MOLINA, José Luis, Muñoz, Juan y Losego, Philippe (2000). Red y realidad: aproximación al análisis de las redes científicas. Comunicación al VII Congreso Nacional de Psicología Social. Oviedo.

MOLINA, José (2001). El Análisis de Redes Sociales, una introducción. Ediciones Bellaterra, Barcelona.

MOLINA, J. Muñoz, J. y Domenech, M. (2002) Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías, en *Redes*, Revista Hispana para el análisis de redes sociales, vol. 1, n° 3.

MORALES, Eduardo; POZO, Hernán (1987): *Espacio y Poder, Los Pobladores*. Santiago de Chile: FLACSO.

MORIN, Edgar (2005): *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Editorial Gedisa.

PÉREZ, Carlos (1998): *Sobre un Concepto Histórico de Ciencia: De la Epistemología Actual a la Dialéctica*. Chile: LOM.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo (2007): *Reforma Educacional chilena: el difícil equilibrio entre la Macro y la Micropolítica*. CIEPLAN: Serie de Estudios Socio/Económicos N° 31, Febrero de 2007.

REDONDO, Jesús M. (2005). El experimento chileno en educación : ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación? En revista Última década. Vol. 13, no. 22, p. 95-110.

REDONDO, Jesús María, Descouvieres, Carlos, Rojas, Karina (2005) Equidad y calidad de la educación en Chile : reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Vicerrectoría Investigación, LOM Ediciones.

RODRÍGUEZ, Dario; ARNLOD, Marcelo (1999): *Sociedad y Teoría de Sistemas*, Elementos para la Comprensión de la Teoría de Niklas Luhmann. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

SANDOVAL, Carlos (1996): Investigación cualitativa, Especialización de teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Icfes.

SILVA, Patricio (1997): *Ascenso tecnocrático y democracia en América Latina*. Revista: Nueva Sociedad N° 152 Noviembre-Diciembre 1997, 68-77.

SITU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo (2005): *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, Formulación de los Objetivos y Elección de la Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

TORRES, Cristobal (1994). Sociología Política de la Ciencia. Siglo XXI Editores, España.

VALLEJOS, Patricia (2002). Discurso Científico y Cuestión Social en Argentina de principios del Siglo XX. En Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad: lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria, Vol.4, N° 1, Marzo 2002. Pp. 81-106.

VALLES, Miguel (1998): *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

VERD, J.M.; Martí, J. (2000) Muestreo y recogida de datos en el análisis de redes sociales, *Qüestiió, Quaderns d'Estadística i Investigació Operativa*, nº 23 (3): 507-524.

VIVANCO, Manuel (1999). *Análisis Estadístico Multivariable: teoría y práctica*. Editorial Universitaria.

WELLMAN, Barry. (2000). El análisis estructural: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia. *Revista Política y sociedad* nº 33, pp. 11-40.

#### ***Publicaciones gubernamentales impresas***

MARTINIC, Sergio (2002): *La Reforma Educativa en Chile. Logros y Problemas*, en: *Gobernar los Cambios: Chile Más Allá de la Crisis*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.

COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. Brunner, J. J. (Ed.) (1992): *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo 21*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

#### ***Internet***

AURIAT, Nadia (1997): Las políticas sociales y la investigación social: reapertura del debate. Obtenida el 23 de agosto 2007, de: [www.cholonautas.edu.pe/pdf/](http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/)

CORVALÁN, Javier: Las Transformaciones Educativas Recientes Y Los Cambios De La Política Social En Chile Y América Latina, Hipótesis Sobre Los Discursos Dominantes. Obtenido el 5 de septiembre 2007, de: <http://redutp.googlepages.com/corvalantransfeduc.pdf>

GARCÍA FAROLDI, Livia (2006). Conocimiento y centralidad: el papel de los/as expertos/as en las redes de discusión política. En *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales Vol.11,#7*, Diciembre. <http://revista-redes.rediris.es>

HURTADO, Victoria (2007): *Bachelet, Cieplan y Expansiva*. Artículo Publicado en Revista “¿Qué pasa?” Edición sábado 31 de marzo de 2007. Obtenido el 25 de octubre 2007, de: [http://www.quepasa.cl/medio/articulo/0,0,38039290\\_101111578\\_259713241\\_1,00.html](http://www.quepasa.cl/medio/articulo/0,0,38039290_101111578_259713241_1,00.html)

KRÜGER, Karsten (2006). *El concepto de la Sociedad del Conocimiento*. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>

NUÑEZ, Ivan (2002): *veinte años de Políticas referidas a los Profesores Secundarios en Chile, 1980- 2002*. Obtenido el 20 de octubre 2007, de: [http://www.piiie.cl/documentos/documento/ivan\\_nunez/20anos\\_politica\\_hacia\\_secundarios.pdf](http://www.piiie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf)

PORTA, Luis: *La Investigación Cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa*. Obtenido el 16 de septiembre 2007, de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

RAMOS, Claudio (2005): *Cómo Investigan los Sociólogos Chilenos en los Albores del siglo XXI: Paradigmas y Herramientas del Oficio*. Revista Persona y Sociedad Vol. 19 Número 3, pág. 85-11. Obtenido el 2 de octubre 2007, de: [http://sociologia.uahurtado.cl/carrera/html/pdf/publicaciones/sociologos\\_chilenos.pdf](http://sociologia.uahurtado.cl/carrera/html/pdf/publicaciones/sociologos_chilenos.pdf)

RIVOIR, Laura (1999): *Redes Sociales: ¿Instrumento Metodológico o Categoría Sociológica?* Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, Vol.13, Nº 2. Obtenido el 15 Diciembre 2007, de: [http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/articulo\\_redes.pdf](http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/articulo_redes.pdf)

ROMÁN, Reyes (2000): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Publicación Electrónica, Universidad Complutense, Madrid. Obtenido el 22 de diciembre 2007, de : <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>

SANZ, Luis (2003): *Análisis de Redes Sociales: o Cómo Representar las Estructuras Sociales Subyacentes*, Revista Apuntes de Ciencia y Tecnología Nº 7, 22-29. Obtenido el 25 de marzo 2008, de: <http://www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0307.pdf>

TIRAMONTI, Guillermina (2003): *Después de los 90: Agenda de Cuestiones Educativas*. Revista Scielo, Nº 119, Argentina. Obtenido el 22 de octubre 2007, de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a04.pdf>

URZÚA, Raúl; DE PUELLES, Manuel (1996): *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*, Revista Iberoamericana de Educación N° 12, 107-135. Obtenido el 3 de abril 2008, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a05.htm>

***Informes de Consultorías en el marco de la Reforma de la Educación***

Análisis con Enfoque de Género de la Población Escolar Evaluada para la Asignación del Programa de Alimentación Escolar y Programa de Salud del Estudiante de Junaeb. Entidad Contratante: JUNAEB. Sin datos de autor y año.

BELLEI, Cristian. Ha Tenido Impacto la Reforma Educativa en Chile. Ministerio de Educación DEG – CPEIP – UCE. Julio del 2003.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO MINEDUC. Una Mirada a la Educación: Resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004. Abril 2005.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y ESTADÍSTICAS del MINEDUC. Prueba SIMCE 4° Básico 2002 Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos, nota técnica agosto 2003.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y ESTADÍSTICAS, MINEDUC. Factores que Explican los Resultados de Chile en PISA +. Nota técnica, julio 2003.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO, Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005, Estudio solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO, Diciembre 2005.

KOTLIARENCO, Angélica; Irarrazabal, Ignacio. Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales: Programa de las 900 Escuelas Ministerio de Educación. Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto. Informe Final, junio del 2001.

OLABARRÍA, José et. al. Estudio de la Situación de Maternidad y Paternidad en el Sistema Educativo Chileno. Área de Estudios de Género FLACSO-Chile, Informe Final Enero 2006.

RACZYNSKY, Dagmar y Muñoz, Gonzalo. Supervisión Educacional en Chile, Experiencias Públicas y Privadas, Lecciones y Aprendizajes. Encargado por Coordinación Nacional De Supervisión, División de Educación General, Ministerio de Educación a Asesorías Para el Desarrollo. Santiago, Octubre, 2005.

RUIZ, Catalina y Vergara Marcela. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Santiago, Junio 2005.

SALAS, Víctor. Yacometti, Ornella y Corvalán, Javier. Informe Final de Evaluación Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación – Mecesup Ministerio De Educación. Junio 2004.

SANTIAGO Consultores y Asesorías para el Desarrollo, Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900, Informe Final Octubre 2000.

UNIVERSIDAD Academia de Humanismo Cristiano, Estudio Evaluativo del Programa de Educación Emocional en la Gestión y en las Prácticas Pedagógicas. Informe Final, Santiago, Diciembre 2005.

UNIVERSIDAD Academia de Humanismo Cristiano, Sistematización y Diagnóstico de experiencias de Supervisión a equipos de educación comunales de la Asociación de Municipios del Secano Costero, VI Región. Santiago, Informe Final Marzo del 2006.

WEINSTEIN, José. Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y Desafíos. En Pensamiento Educativo. Vol. 31, Diciembre 2002. Pp. 50-71.

## Anexos

---

### **Anexo I: Antecedentes Sobre la Reforma Educacional Chilena** **Contexto de implementación de la Reforma**

Sin duda uno de los antecedentes clave para comprender el estado actual de de la educación en Chile y el proceso de transformación que ha venido viviendo durante las dos últimas décadas, tienen como punto de partida la reforma administrativa de los 80', implementada por el régimen militar y orientada a redefinir el rol del Estado hacia una economía de libre mercado que incluye a la educación. Esta reforma marca el curso de la educación en Chile al introducir dos grandes cambios: 1) La descentralización o transmisión del control central de la educación hacia un control municipal de la educación. 2) Subvención a la asistencia de los estudiantes tanto a establecimientos municipales como a establecimientos mixtos<sup>50</sup> bajo el concepto de *Vouchers* (Raczynski y Muñoz, 2007) esta medida responde a la voluntad política de aquel momento de generar una autorregulación de la eficiencia de los recursos, y la eficacia en términos de resultados de la educación, en base a la competencia (Raczynski y Muñoz, 2007).

Estas medidas se implementan en un contexto de redefinición fáctica de la institucionalidad pública en general, consideramos dentro de estas transformaciones la creación de nuevas comunas a lo largo del país como medida para encausar la descentralización del Estado y la reubicación de los pobres urbanos (Morales y Pozo, 1987), entregando a los municipios la tarea de distribuir salud y educación a los habitantes de las distintas comunas, sin considerar las posibilidades y recursos reales con que deben ejecutar dichas estrategias (Morales y Pozo, 1987). De esta manera lo que ocurre es que gran parte los Municipios no se encuentra capacitado para hacerse cargo de la distribución de una educación de calidad, considerando además que existe una gran demanda por educación municipal, de acuerdo a la posibilidad de de los habitantes de optar o no a una educación privada.

Otro antecedente importante de esta década y relativo a la educación, lo constituye la institucionalización del SIMCE (*Sistema de medición de la calidad de la educación*), encargado por MINEDUC y producido en 1988 por el Departamento de Investigaciones Tecnológicas de la Universidad Católica de Chile (DICTUC), a partir de la necesidad de generar un ranking de los logros obtenidos por los distintos establecimientos educacionales, considerando que la decisión de matricular un alumno en una institución municipal o privada debía de tomarse de manera informada (Raczynski y Muñoz, 2007) en el entendido de que la competencia entre los distintos establecimientos por captar los subsidios estatales aumentaría la calidad de los establecimientos; sin embargo, los resultados del SIMCE nunca fueron públicos en la década de los 80 (Raczynski y Muñoz, 2007).

---

<sup>50</sup>Existen tres tipos de dependencia de los establecimientos educacionales: municipales, particulares subvencionados o y particulares pagados. Además dentro de los establecimientos que reciben financiamiento público se encuentran tanto instituciones dependientes de Municipios, como instituciones dependientes de corporaciones empresariales como es el caso de los liceos técnico-profesionales, que no reciben subvención sino que obtienen financiamiento público vía convenio. Ver: García-Huidobro, 1999; Raczynski y Muñoz, 2007.

De esta manera al mismo tiempo de establecer una unidad de de medición de los contenidos básicos en matemáticas y castellano, también se instaura el logro académico como prioridad vital del sistema educativo.

Por último, es necesario considerar la caída del gasto público en educación durante ésta década, debido principalmente a la crisis del 82' y a la implementación de una macropolítica neoliberal que llegó a reducir el gasto público en educación en relación al PIB desde un 4,9% a un 2,5% entre 1982 y 1990 (Raczynski y Muñoz, 2007). En términos prácticos esto significó el deterioro de las condiciones laborales de los profesores, la deficiente infraestructura de los establecimientos y la escases de materiales de trabajo dentro de ellos (Arellano, 2001). De esta forma, el rol del Estado y fundamentalmente de MINEDUC disminuye sistemáticamente en la función de organizar los distintos elementos que configuran el sistema educativo.

No obstante, la mayoría de los antecedentes posibles de identificar en el momento previo a la implementación de la Reforma de los 90' son más bien preocupantes, también es posible encontrar un elemento que pese a las dificultades del contexto pudo desarrollarse con éxito entre las décadas del 60' al 90' y este elemento es la cobertura, en el siguiente cuadro se puede apreciar como en los distintas etapas de la educación formal la cobertura aumenta sostenidamente.

**Chile: Aumento de cobertura educacional, 1960-1990**  
(Porcentajes)

Año	Analfabetismo (mayores de 10 años)	Educación preescolar	Educación básica	Educación media	Educación superior (20-24 años)	Número de estudiantes (miles)
1960	17.6	2	80	14	4	2 257
1970	10.2	4	93	50	9	2 254
1982	8.3	12	95	65	11	3 162 <sup>a</sup>
1990	5.4	18	95	78	20	3 269

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE), censos de población.

<sup>a</sup> Datos de 1980.

#### Cuadro 1 Fuente: Arellano, 2001

Ahora, si bien la educación presenta un panorama alentador en relación a la cobertura, no muestra lo mismo en cuanto a la calidad ni a la equidad de ésta.

En relación a la equidad podemos observar en el siguiente cuadro que la distribución de la cobertura de la educación en sus distintos ciclos guarda una estrecha relación con el quintil de ingreso familiar al que pertenecen los estudiantes. Hay que considerar además que la educación básica comienza a ser obligatoria desde la década de los 60', ello que explica la casi completa cobertura del acceso en todos los quintiles de la población, de esta manera lo que se intenta plantear es que la cobertura presenta un nivel de segregación socio económica que deja en evidencia la inequidad de la educación.

COBERTURA EDUCATIVA SEGÚN NIVEL DE INGRESO FAMILIAR ENCUESTA CASEN 2000

QUINTIL DE INGRESO FAMILIAR	DE EDUCACIÓN PARVULARIA	EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
Quintil V	50%	98%	97%	65%
Quintil IV	38%	98%	95%	43%
Quintil III	32%	97%	92%	28%
Quintil II	28%	96%	87%	15%
Quintil I	26%	95%	81%	8%

Cuadro 2 Fuente: Cornejo, 2006

Por otra parte, los problemas de calidad han sido medidos en función de los logros académicos obtenidos tanto por estudiantes, como por instituciones educacionales. En este sentido, un hito en términos de evaluación de calidad educativa ha sido el puntaje SIMCE.

### Objetivos transversales de la REC

La Reforma como una política estructural del sistema educativo pretende afectar no sólo el ámbito institucional de la educación, sino la mayor cantidad de elementos que participan en ella. Como veíamos anteriormente, si bien entre 1960 y 1989 aumentó notablemente la cobertura de la educación y el nivel de analfabetismo disminuyó sustantivamente (García-Huidobro, 1999), quienes aún no se integraban a la educación formal eran justamente niños, niñas y jóvenes de los quintiles de más bajos ingresos económicos, esta situación reveló una realidad que hasta el momento se omitía; al analizar la distribución de los resultados por características geográficas, socioeconómicas y étnicas, se manifiestan las graves diferencias que existen detrás de los promedios obtenidos en las pruebas de conocimiento.

Posteriormente, en 1990 los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto básico a lo largo del país, si se calculan como resultados netos no logra superar la mitad de las respuestas correctas (García-Huidobro, 1999). En este sentido la calidad de la educación, medida a partir de la retención y aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios de estudios, queda en evidente cuestionamiento.

En consecuencia, ambos elementos refuerzan la necesidad de modificar la educación en su conjunto para orientarla justamente a subsanar los problemas de equidad y calidad.

#### *Equidad*

Pues bien, como veíamos anteriormente uno de los objetivos trazados para la Reforma Educacional chilena, consiste en resolver los problemas de segmentación educativa ampliando las oportunidades académicas para todos los niños, niñas y jóvenes con especial énfasis en los primeros quintiles de la población, pensando principalmente en las proyecciones laborales de los jóvenes dado que las posibilidades de movilidad social se asocian fundamentalmente a la cantidad de años cursados (García-Huidobro, 1999).

Otro elemento con el que se plantea enfrentar los problemas de desigualdad inscritos en el sistema educacional, es la operación de una discriminación positiva en el sentido de destinar una mayor cantidad de recursos *públicos* hacia niños y jóvenes que presenten mayores dificultades de aprendizajes, en este sentido elementos como la nutrición o el capital cultural familiar son vistos como elementos determinantes en el aprendizaje de los niños (García-Huidobro, 1999), y en esta dirección se orientan programas y líneas de acción como becas u otros, que permitan nivelar en alguna medida a aquellos niños que no cuenten con las facilidades del contexto con que otros cuentan en su desarrollo personal y académico.

En términos concretos, se introducen una serie de programas de mejoramiento diseñados por MINEDUC para enfrentar el problema de la desigualdad educativa, estos programas son orientados a todos los establecimientos que cuenten con subvención del Estado, sin embargo una parte importante de los programas implementados ha sido focalizado en colegios que cuenten con altos índices de vulnerabilidad (Raczynski y Muñoz, 2007). Entre los programas y becas más emblemáticos encontramos: los MECE básica, media, básica rural; P-900; Liceo para todos y otros que revisaremos más adelante.

Por otra parte, si se pretende evaluar los resultados que ha obtenido la Reforma de los 90' en cuanto a mejorar los problemas de equidad, es posible observar tres elementos relevantes a evaluar: 1- *la equidad en las oportunidades de acceso y permanencia en la educación formal*, frente a este ámbito es posible sostener que ha existido un avance sostenido en enseñanza básica y media donde el acceso es casi totalmente universal<sup>51</sup>, no así en la educación superior donde aún la diferencia en el acceso tiene una fuerte asociación al quintil de ingreso (Cox, 2003).

2- Un segundo elemento a ser evaluado tiene que ver con la *igualdad de los contextos de aprendizaje* (Cox, 2003) respecto de este punto, es necesario plantear que en relación a éste ha sido el elemento que ha tenido peores resultados, puesto que la segmentación socioeconómica que presenta nuestro país se ha ido materializando sistemáticamente en el tipo de establecimiento al que acceden y por lo tanto del que egresan los niños y jóvenes. Como podemos ver en el siguiente cuadro, entre 1990 y 2000 la distribución de niños y jóvenes provenientes de los distintos quintiles de ingresos se ha ido concentrando en un tipo determinado de colegio; esto nos habla por un lado de la desigualdad en la posibilidad de *elección* del establecimiento por parte de los padres, y por otro lado, de la desigualdad en la *selección* de alumnos permitida en establecimientos privados<sup>52</sup> lo que ha generado una discriminación de los colegios privados en favor de contar con estudiantes de mejor rendimiento (Cox, 2003).

---

<sup>51</sup> Es necesario tomar en cuenta que tanto la enseñanza básica como media son obligatorias; La educación básica lo es desde los 60', mientras que la educación media lo es desde los 90'. Ver: García-Huidobro, 1999.

<sup>52</sup> Tanto en establecimientos privados que cuentan con subsidio estatal, como en establecimientos privados pagados.

Por último, un tercer elemento a evaluar lo constituye la *equidad en los resultados académicos*, en éste ámbito si bien ha existido un pequeño avance en términos de la distribución de los resultados de los distintos tipos de establecimientos en pruebas estandarizadas (Cox, 2003), se observa con mayor claridad un estancamiento de los resultados de aprendizajes medidos (Cornejo, 2006).

Finalmente, el problema de la in-equidad en educación, se ha transformado en un problema de inequidad social, pues si bien existe la amplia posibilidad de acceder tanto a la educación básica y media, esto no asegura que los niños y jóvenes de nuestro país accedan a una educación de calidad ni mucho menos les asegura su paso por la educación superior siendo ésta una de las principales herramientas de movilidad social (García-Huidobro, 1999). Por otra parte, la segmentación socioeconómica que existe al interior de nuestro sistema educativo, expresado en la concentración de los quintiles de ingresos más bajos del país en colegios municipales, versus los quintiles medios y de mayores ingresos en dependencias particulares-subvencionados y particulares respectivamente (Cornejo, 2006), se presenta como un obstáculo para superar las desigualdades inscritas en nuestro país, dado que como es ampliamente conocido son justamente los colegios dependientes de municipios los que cuentan con mayores carencias tanto materiales como pedagógicas y técnicas para impulsar procesos educativos óptimos.

### ***Calidad***

En términos generales la calidad de la educación se ha utilizado como un indicador más que como un concepto, es por eso que en el seno del debate público hablar sobre calidad educativa es concretamente hablar sobre logros cognitivos (Cox, 2003). Ya en la década de los 80' comienza a generarse una expectativa por conocer en detalle la calidad o los resultados académicos de los establecimientos educacionales, para aumentar el interés por la competencia en virtud de la excelencia académica, y de esta manera asegurar la calidad educativa referida a los logros obtenidos por los establecimientos (Raczynski y Muñoz, 2007). Sin embargo, más allá de las implicancias prácticas inmediatas que tuvo esta iniciativa –y también las que no tuvo<sup>53</sup>– dos elementos fundamentales de esta definición de calidad

<sup>53</sup> No se hicieron públicos los resultados SIMCE en la década de los 80'. Ver: Raczynski y Muñoz, 2007.

educativa han trascendido y constituyen en la actualidad los principales elementos que estructuran el discurso sobre calidad educativa: 1- Se inaugura un instrumento de medición de la calidad de la educación SIMCE, que constituye una herramienta para comparar establecimientos educacionales a partir de los logros obtenidos por los alumnos en base a una prueba de conocimientos estandarizada. 2- De ahí en adelante, lo que se entiende por calidad educacional tiene que ver estrictamente con la capacidad de los establecimientos de transmitir los contenidos mínimos obligatorios a los alumnos.

Como ya veíamos desde los 80' se estandariza la prueba SIMCE, aplicadas en una primera etapa en enseñanza básica y ya desde los 90' en enseñanza media, lo que ésta prueba pretende medir son los logros en el aprendizaje de *los contenidos mínimos obligatorios*: que son los conocimientos específicos que los establecimientos deben enseñar y promover para cumplir con los *objetivos fundamentales* establecidos para cada nivel (Kuzmanich, 2004).

A su vez los *objetivos fundamentales*: están compuestos por dos tipos de orientaciones, los objetivos fundamentales *verticales*, que son los que se dirigen específicamente al logro del saber y del desarrollo personal es decir, conocimientos, actitudes, habilidades, valores, comportamientos que se espera que los alumnos desarrollen en los ámbitos intelectual, personal, moral y social. Y por otro lado, los objetivos fundamentales *transversales* son los que se refieren a las finalidades de la enseñanza y son asumidos por los establecimientos en sus planes y programas de estudio (Kuzmanich, 2004).

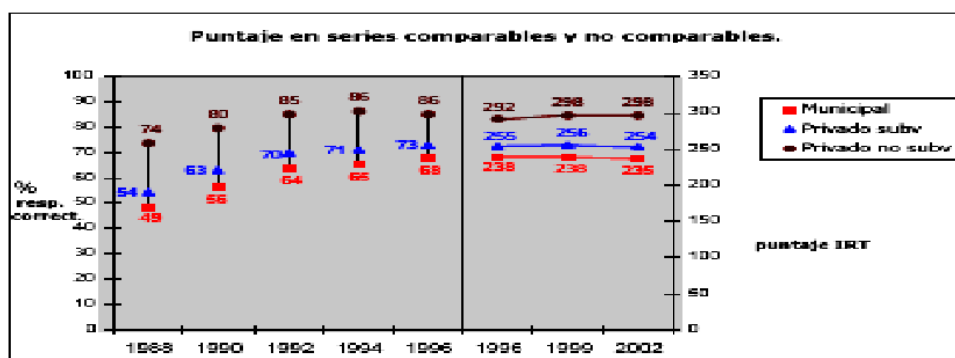
Por otra parte, se considera que para lograr la efectividad o calidad de la educación es necesario generar espacios de autonomía pedagógica para que los establecimientos puedan generar los contextos y situaciones educativas más pertinentes para el tipo de estudiante al que se dirige, de acuerdo a García-Huidobro (1999) la Reforma comienza a existir cuando sus orientaciones y lineamientos son reformulados y convertidos en las escuelas y liceos, mediante la energía y creatividad de los docentes, en propósitos compartidos y en prácticas pedagógicas renovadas.

En síntesis, se considera la calidad educativa como la transmisión de conocimiento pertinente, con significación social y efectividad en la en la acción de las personas, también como la capacidad para asumir responsabilidades en el desarrollo político democrático y su actitud para adecuarse reflexivamente a las condiciones culturales, económicas, y técnicas de la modernidad (Cox, 1994, en: Kuzmanich, 2004). De esta manera, calidad es educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad, es decir que no es sólo una misión intelectual, sino integral (Cox, 1994, en: Kuzmanich, 2004).

No obstante, y pese al énfasis que los Gobiernos de la Concertación han puesto en el logro académico (Kuzmanich, 2004), lo que ha ocurrido en términos generales ha sido que por un lado los resultados se han mantenido estancados (Cornejo, 2006), poniendo en duda la efectividad de los lineamientos estructurales de la política educativa para elevar la calidad educativa en todos los establecimientos educacionales. En el siguiente cuadro se observa la distribución de los puntajes SIMCE aplicado en

cuartos años básicos según dependencia de los establecimientos<sup>54</sup>, donde lo que queda en evidencia además de la estabilización de los resultados (Cornejo, 2006), es la segmentación económica en la distribución de los resultados, pues de todas maneras la educación municipal obtiene el peor rendimiento y como veíamos al comienzo del capítulo, nuestro país presenta un innegable problema de segmentación educacional, en el sentido de que el tipo de dependencia de las instituciones se encuentra estrechamente asociado a los quintiles de ingreso a los que pertenecen los estudiantes, siendo los colegios de dependencia municipal las instituciones donde se concentran las clases populares (Cornejo, 2006; Redondo, et. al., 2004)

EVOLUCIÓN DE PUNTAJES SIMCE MATEMÁTICAS DE 4º BÁSICO POR DEPENDENCIA DE LOS ESTABLECIMIENTOS



Cuadro 4 Fuente: García-Huidobro 2004, Citado en Cornejo, 2006

Por último, al constatar la situación de estancamiento de los resultados en educación, contrastándolos con el discurso de la década de los 80' de que de la libre competencia regularía al mercado de la educación incrementado la calidad y los buenos resultados, queda indudablemente en entredicho.

## Ejes de la Reforma Educacional Chilena

### Reforma Curricular

El currículum constituye la estructura organizativa fundamental de la experiencia educativa de los estudiantes, en el tiempo, contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores (Cox, 1999, en: García-Huidobro, 1999). Desde 1997 se implementa en el sistema educacional una reforma al currículum de enseñanza básica y media. La reforma curricular ha reorientado el conjunto de áreas que componen el currículum, para conducir a los estudiantes hacia aprendizajes más significativos y relevantes para el mundo actual (Gysling, 1999, en: García-Huidobro, 1999). Y tiene como fundamento la necesidad de responder a los requerimientos que plantean las nuevas configuraciones entre sociedad, conocimiento, comunicaciones y educación (Cox, 1999, en: García-Huidobro, 1999).

<sup>54</sup> De acuerdo a Cornejo, 2006. Los resultados SIMCE hasta 1996, no permiten comparación.

Las condiciones del contexto que hacen necesario un cambio profundo en el currículum escolar tienen que ver con las exigencias del nuevo contexto nacional e internacional, donde los cambios tecnológicos, económicos y socio culturales, determinan de alguna manera tanto, el desarrollo económico de los países, como la distribución equitativa de las oportunidades. Otro aspecto que hace necesaria una modificación a este aspecto de la educación, es el énfasis en el control que existía en el currículum que regía en la década de los 80' (Cox, 1999, en: García-Huidobro, 1999), que se encontraba focalizado en las relaciones de control y no en la transmisión de saberes y valores (Cox, 1999, en: García-Huidobro, 1999).

De acuerdo a Weinstein (2003), tres son las aspiraciones de la reforma curricular: 1- actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando el nuevo contexto social y político en que se encuentra el país. 2- Impulsar una educación de calidad que incorpore los avances pedagógicos, renovando las metodologías de enseñanza. Y 3- cumplir con las disposiciones de la LOCE<sup>55</sup> respecto de la descentralización pedagógica y administrativa, de formalizar la libertad de enseñanza, ampliando los rangos de libertad para que lo establecimientos definan sus programas de estudios.

Cox (1999) identifica como las demandas más ambiciosas que la sociedad globalizada requiere de la formación educativa las siguientes:

- Mayor capacidad de abstracción y elaboración de conocimiento.
- Mayor capacidad de pensar en sistemas.
- Mayor capacidad de experimentar y aprender a aprender.
- Mayor capacidad de comunicarse y trabajar colaborativamente.
- Mayor capacidad de resolver problemas
- Mayor capacidad e manejo de la incertidumbre y de adaptación al cambio.

Por otra parte el proceso mediante el cual se elabora el nuevo currículum resultó ser inédito en nuestro país, pues dados los requerimientos de abordar con seriedad la demanda de una educación más coherente con el tipo de sociedad a la que se enfrentan los estudiantes de los 90' en adelante, se crea una unidad en el Ministerio de Educación para hacerse cargo exclusivamente de la reforma curricular, la Unidad de Currículum y Evaluación, que en los inicios de la década comienza siendo sólo una comisión técnica ad hoc (Gysling, 1999, en: García-Huidobro, 1999) .

Luego, siendo Ricardo Lagos Escobar, Ministro de educación se define que la propuesta para el nuevo currículum debe contener las siguientes indicaciones (Gysling, 1999, en: García-Huidobro, 1999):

- Debe separar los programas de enseñanza básica y de enseñanza media.
- Debe ser explícita respecto de sus fundamentos antropológicos, axiológicos y sociales.

---

<sup>55</sup> Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza; puesta en vigencia el 10 de marzo de 1990. Ver: Cox, 1999; García-Huidobro, 1999; Kuzmanich, 2004.

- Debe eliminar la distinción entre objetivos de conocimiento, procedimiento y valoración.
- Los objetivos transversales no deben presentarse como temas sino como comportamientos susceptibles de ser evaluados.
- Debe señalar el sentido cultural y pedagógico de cada categoría de objetivos fundamentales y contenidos mínimos.
- Debe ser inflexible respecto de que cada establecimiento determine las horas y asignaturas.

Finalmente, el marco curricular para enseñanza básica comienza a elaborarse en 1992 y se implementa a partir de 1996; mientras que las nuevas indicaciones para enseñanza media comienzan a regir durante 1999 y durante 2002 se modifican los planes y programas para la educación pre-básica (Weinstein, 1999 En: García-Huidobro editor, 1999), en tanto en la educación superior se establece una nueva Prueba de Selección Universitaria PSU, dejando atrás a la Prueba de Aptitud Académica PAA, básicamente por considerar que la antigua prueba de selección no se ajustaba a las modificaciones realizadas en los niveles de educación precedentes, por lo tanto en 2002 se inaugura la aplicación de la PSU, sobre la primera generación de alumnos que realizaron la enseñanza media con las modificaciones implementadas por la reforma curricular (Gysling, 2003, en: Cox, 2003) y se consolida este año como el año en que comienza a regir de manera definitiva el nuevo currículum educacional.

### ***Financiamiento y gestión***

Una de las características fundamentales que tiene esta nueva reforma educacional, tiene que ver con la nueva modalidad de organizar la dependencia de los establecimientos en: Municipales, particulares-subvencionados, particulares pagados (sin subvención) y establecimientos de propiedad fiscal administrados por corporaciones empresariales (González, 1999, en García-Huidobro, 1999). La importancia de esta reestructuración del sistema de dependencia tiene que ver con la descentralización tanto de la gestión de los establecimientos, como también del financiamiento de la educación considerando que desde 1981 se consagra una nueva ley de subvenciones<sup>56</sup>, que introduce el subsidio dirigido a la demanda por educación y no a la oferta (González, 2003, en: Cox, 2003).

La descentralización genera una nueva figura de dependencia educacional, los *sostenedores*, figura legal encargada de administrar uno o más establecimientos que posea a su cargo; existen sostenedores municipales como las corporaciones municipales que tienen a su cargo administrar los servicios de educación, salud y cementerios. Otro tipo de sostenedor es el Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM), que se rige bajo el derecho público. Y los sostenedores privados que pueden ser personas naturales, sociedades, fundaciones u otros particulares, con uno o más giros, con o sin fines de lucro (González, 2003, en: Cox, 2003), y que entregan educación a cambio de la subvención por alumno o de un pago también particular por el servicio que entrega.

---

<sup>56</sup> Desde el siglo XIX en Chile se comienza a aplicar la estrategia del voucher, consistiendo en esta época en una subvención diferenciada para la educación fiscal y particular, el estado entregaba sólo la mitad del subsidio a los establecimientos privados, siempre y cuando estos fueran gratuitos. Ver, Arellano, 2001.

Respecto de los distintos tipos de financiamiento, pasaremos a revisar sus principales características:

•*Subvención Estatal*: subsidio a la demanda por educación de origen estatal, que se traspa al sostenedor del establecimiento ya sea municipal, dependiente de una corporación o particular subvencionado. El subsidio está dirigido al alumno que asiste a clases y no difiere según tipo de sostenedor, pero sí por nivel<sup>57</sup>.

•*Gasto privado*: o Cobro a la familia, corresponde al sistema de financiamiento compartido en establecimientos particulares subvencionados, particulares pagados y algunos casos de Municipales de enseñanza media.

•*Presupuestos municipales*: Corresponde básicamente al porcentaje del gasto municipal dirigido a educación, y diversos proyectos de infraestructura a nivel regional. Este tipo de inversión está dirigida a establecimientos municipales.

•*Donaciones privadas*: se trata de donaciones de empresas, descuentos del pago de impuestos<sup>58</sup>, que pueden ser otorgados a establecimientos subvencionados y dependientes de corporaciones.

Por otra parte y siguiendo con el financiamiento, podemos decir que si bien el gasto total en educación llegó a representar de un 2,5 a un 4,4 del PIB aproximadamente, entre 1990 y 2003 (Raczynski y Muñoz, 2007; González, 2003) ello se explica en mayor medida porque la tasa de expansión del gasto privado se triplicó, en base al financiamiento compartido y a los incentivos tributarios para atraer donaciones privadas (Raczynski y Muñoz, 2007). Finalmente la expansión del gasto privado se puede entender desde el punto de vista del gran crecimiento de establecimientos particulares subvencionados y privados que produjo este nuevo sistema de dependencia (Cornejo, 2006).

Por último el gasto en educación se destina en distintas proporciones a los siguientes ítems (González, 2003, en: Cox, 2003):

*Subvención y corporaciones*: Subvención de escolaridad, ruralidad e incremento y establecimientos a cargo de corporaciones DL 3166.

*Infraestructura*: Fondo Nacional de Desarrollo Regional; Fondo Infraestructura Escolar; Asistencia para inversión en infraestructura y subvención de apoyo al mantenimiento.

*Programas*: Mece básica, media y rural; Enlaces, P900 escuelas, Montegrande, Liceo para todos, PME, etc.

---

<sup>57</sup> Desde 2005, se crea una subvención escolar preferencial para los alumnos que cursan de enseñanza pre-básica hasta cuarto básico, y que pertenecen a los segmentos más pobres del país, dadas las innumerables investigaciones a nivel internacional que prueban que es en la primera infancia cuando existen mayores oportunidades de aprendizaje. Ver: Raczynski y Muñoz, 2007.

<sup>58</sup> Pablo González, 2003. Plantea que las empresas pueden deducir del pago de impuestos hasta el 57,5%.

*Educación superior:* Financiamiento instituciones educación superior, becas.

Educación pre-escolar: JUNJI, INTEGRA, programa educación pre-básica y Conozca a su Hijo.

*Asistencialidad:* JUNAEB, internados, becas indígenas y enseñanza media.

*Profesores y no-docentes:* Sueldos, premios de excelencia, becas de pasantía, bonificaciones, perfeccionamiento fundamental, alumnos destacados de pedagogía, fortalecimiento de la formación inicial.

*Otros:* Evaluación, Cultura, otros.

La gestión de la educación por otro lado, ha estado orientada desde la década de los 80' a permitir que los establecimientos funcionen como empresas autónomas (González, 2003, en: Cox, 2003), reguladas en términos parciales por la normativa del Ministerio de incluir ciertos objetivos generales y contenidos mínimos al programa educativo. Pero en términos de administración se pretende generar un mercado educativo (Raczynski y Muñoz, 2007; González, 1999 y 2003) con la expectativa de que la demanda regule la oferta educativa incrementando la excelencia académica.

En ese sentido, ha existido una profunda contradicción en el sistema educativo para enfrentar estos propósitos, y la contradicción consiste en que si bien el sistema de subvenciones ha generado la posibilidad de ofrecer proyectos educativos *diversos*. Al mismo tiempo ha denegado el derecho que a las familias gocen de total libertad para optar a un establecimiento, dado que gran parte de la demanda no puede costear los gastos de una educación que no sea municipal; sin embargo los establecimientos tanto privados como particulares subvencionados si pueden discriminar al tipo de alumno que ingresa al establecimiento (González, 2003, en: Cox, 2003) vía prueba de admisión y revisión de antecedentes académicos. Esta diferencia en la libertad de elección ha operado como dispositivo de segregación de la calidad educativa en relación a la dependencia del establecimiento.

Siguiendo con la idea de la descentralización, es necesario explicar que la organización del sistema educacional consta de tres niveles de gestión y administración, de acuerdo a Cornejo, 2006 .El nivel central: MINEDUC, el nivel intermedio: sostenedores (DAEM, corporaciones municipales y privados) y los equipos de gestión de cada establecimiento. Lo importante aquí siguiendo al autor, es que cada país articula de manera particular estos elementos configurando un sistema más o menos centralizado, de acuerdo a la capacidad efectiva que cada nivel de gestión tiene para dirigir y resolver las decisiones sobre la comunidad escolar. En el caso de nuestro país el nivel central sólo ocupa un rol de *promotor* de las orientaciones curriculares, implementación de programas y del sistema de contratación del cuerpo docente<sup>59</sup> en el caso municipal, pero no tiene casi ninguna injerencia en los temas administrativos ni normativos de los establecimientos privados.

---

<sup>59</sup> Sólo desde el año 1995 en que se pone en vigencia el estatuto docente. Ver: Iván Núñez, 2002; Kuzmanich, 2004.

Por otro lado, el nivel intermedio es el que tiene el poder efectivo para decidir sobre casi todos los aspectos que afectan al o a los establecimientos que tiene a su cargo, desde la elección del cuerpo directivo, el sueldo otorgado a los docentes y la elección de estrategias pedagógicas, por nombrar algunos. En el caso de los equipos de gestión, éstos se encuentran supeditados a las decisiones del nivel intermedio por lo tanto, su capacidad de gestión es mínima (Cornejo, 2006)

Por último, dos serios problemas en la actual gestión del sistema educativo son: 1- la falta de competencias técnicas de los sostenedores para dirigir la gestión netamente pedagógica, ya que en el caso de los establecimientos privados, las decisiones respecto de temas pedagógicos son tomadas en gran medida por sostenedores y en el caso de los municipales, gran parte de los establecimientos no cuentan con equipos de apoyo técnico pedagógico ni acompañamiento (Cornejo, 2006). Lo que ha contribuido a que la calidad del servicio educativo que se entrega quede al azar.

2- Ha existido una falta de transparencia y control muy grave en el sistema de incentivos escolares. González, 2003 plantea que por un lado en el sistema municipal los incentivos parecen disolverse en la cadena que va desde la administración municipal al establecimiento. Y por otro lado en relación a los sostenedores privados, no existe ningún mecanismo de control que permita saber si un sostenedor utiliza los incentivos entregados para un establecimiento en subsidiar las ineficiencias de otro establecimiento a su cargo, o incluso para financiar otra actividad.

En síntesis, ha existido un debate muy simplista en torno a las virtudes de generar un mercado educativo (García-Huidobro, 1999; Cornejo, 2006), pues vistos los establecimientos como unidades productivas, sin considerar las particularidades de cada una de ellas se tiende a pensar en que la competencia resuelva los problemas de calidad educativa, sin embargo no se ha tomado en cuenta un conjunto de elementos que operan como mecanismos de distribución inequitativa de los servicios educacionales. Por otro lado, ha existido hasta ahora una falta de regulación y de aseguramiento del cumplimiento de parte de los sostenedores respecto de los objetivos de elevar la calidad y equidad educativa, que ha repercutido tanto en los malos resultados que obtienen los estudiantes en pruebas de conocimientos estandarizadas, como en el debilitamiento de sistema educacional en su conjunto.

### ***Fortalecimiento de la profesión docente***

En 1995 se oficializa la política de fortalecimiento a la profesión docente cuyo objetivo es homogenizar la labor pedagógica, a fin de asegurar su compromiso con los cambios promovidos en educación y elevar la calidad del trabajo pedagógico, dadas las nefastas condiciones en que quedaron los docentes y estudiantes de pedagogía a causa de las transformaciones operadas por el régimen militar.

Respecto de la formación inicial, hasta 1973 la formación docente se realizaba en las escuelas normales. A partir de la irrupción del golpe militar, se transfiere a los estudiantes y la infraestructura de las escuelas normales a las Universidades que ya habían sido puestas bajo administración militar (Núñez, 2002). Luego entre 1980 y 1981, las carreras de formación docente fueron decretadas no-universitarias y pasaron a manos de institutos profesionales y academias superiores. Finalmente, entre 1987 y 1989, la promulgación de la LOCE obliga a los docentes a obtener la licenciatura, por lo tanto la

pedagogía vuelve ser carrera universitaria (Tiramonti, 2003) no, obstante las carreras de pedagogía vieron mermado su prestigio, lo que tuvo como consecuencia una importante baja en la matrícula de estas carreras y por otro lado los estudiantes que se titulaban durante ese periodo obtenían distintos tipos de título, vale decir, profesional, técnico superior u otro generando una heterogeneidad desequilibrada en el campo de la docencia (Núñez, 2002).

Respecto de los profesionales de la educación, hasta 1973 los docentes eran funcionarios públicos contratados por MINEDUC, gozaban de una serie de beneficios asociados a la carrera funcionaria y al desarrollar su labor al interior del Ministerio, habían logrado alcanzar un espacio de participación importante en la generación de políticas educativas (Colegio de profesores, 2005, en: CLACSO, 2005).

En dictadura, dejan de ser funcionarios públicos perdiendo una serie de beneficios como la estabilidad laboral, la posibilidad de subir de escalafón de acuerdo a la carrera funcionaria, la negociación colectiva de las condiciones laborales, entre otras, además el gasto público en educación se redujo drásticamente rebajando directamente los ingresos de profesores, en 1990 el salario de los profesores fue el más bajo desde la década de los 60' (Kuzmanich, 2004). En efecto, este fue el gremio que más retrocedió, en términos de regulaciones durante el periodo de dictadura (Colegio de profesores, 2005 En: CLACSO, 2005).

Desde 1990, la Concertación ha tenido una política Magisterial tendiente a la profesionalización y a la regulación de las condiciones laborales, al menos en el sector municipal. De acuerdo a Kuzmanich, 2004 esta profesionalización se puede dividir en tres ejes de acción: 1- Enriquecimiento material e intelectual de las condiciones para el trabajo pedagógico. 2- Aumento de los niveles de ingreso. Y 3- Elaboración de un estatuto legal de regulación del ejercicio de la profesión.

En concreto, los docentes de establecimientos no municipales se rigen por el código civil del trabajo, mientras que el estatuto docente rige para todos los docentes que se desempeñan en escuelas de dependencia pública.

Expresión de esta política de fortalecimiento de la profesión docente ha sido:

•El *estatuto docente 1 (1991)*: regulación nacional de las condiciones del empleo docente, rige sólo para los profesores del ámbito municipal de la educación y regula: la homogenización profesional, la jornada de trabajo, la remuneración, vacaciones, traslados y permutas, contrataciones y despidos.

•*Incentivo al desempeño*: a partir del *sistema de evaluación nacional docente (SEND)* se otorga una nueva subvención, a modo de premio a los profesores que obtengan resultados destacados. Existe también la bonificación a la excelencia docente que opera de igual forma, pero bajo una evaluación voluntaria.

•*Programa de perfeccionamiento fundamental*: formación continua, capacitaciones en nuevos programas de estudio, pasantías al extranjero y programas MECE específicos para pedagogías.

•*Fortalecimiento de la formación inicial*: renovación curricular, becas a estudiantes destacados.

•*Mejoramiento de ingresos*: incentivos y bonos por antigüedad y condiciones de desempeño difícil.

•*Estatuto docente 2 (1995)*: reforma al primer estatuto, establece un nuevo aumento en las remuneraciones docentes.

Sin embargo este proceso no ha estado exento de problemas, algunas de las críticas de parte del gremio han sido las siguientes: 1- la descentralización de la contratación docente sólo ha generado una segmentación en el ejercicio de la profesión, en el sentido de la privatización del ejercicio docente, versus la municipalización. 2- la persistencia de los *problemas históricos del magisterio*: la jornada extensa, el número excesivo de alumnos por aula, las bajas remuneraciones, el bajo estatus de la profesión, etc. (Núñez, 2002). Y 3- desvalorización de la profesión, se plantea que este problema no tiene relación con los premios e incentivos que se han orientado a los docentes (Mizala y Romaguera, 2003, en: Cox, 2003). Principalmente porque la mayoría de ellos son focalizados en pequeños grupos de profesionales y porque su obtención está relacionada con ciertas condiciones del ejercicio docente, o es resultado de evaluaciones.

### ***Jornada Escolar Completa***

Esta política de ampliación de la jornada de trabajo escolar tanto para estudiantes como para profesores, es uno de los avisos más importantes en educación formulados en el Gobierno de Fre (1996). Y surge como necesidad para impulsar el proceso de desarrollo de la calidad de la educación, en un escenario de gran cobertura. Uno de los antecedentes que respaldan la implementación de la JEC, lo constituye el hecho de que un sector minoritario de establecimientos –mayoritariamente privados– contara con jornadas de aprendizaje más amplias, mientras que un gran porcentaje de estudiantes sólo podía recibir media jornada de tiempo para su formación escolar, esto dado que la falta de financiamiento de los establecimientos que pasaron de ser fiscales a municipales y la gran cobertura que llegó a experimentar la educación básica y media, obligaban a los establecimientos públicos a funcionar en turnos dobles (Jara, Concha, Miranda y Jadille, 1999, en: García-Huidobro, 1999).

De esta manera, la JEC busca corregir la desigualdad en la experiencia educativa de los niños, en un contexto en que se identifica el tiempo de trabajo escolar como un factor clave para asegurar mejores procesos de aprendizaje (Jara, Concha, Miranda y Jadille, 1999, en: García-Huidobro, 1999), la confianza en que la JEC podía contribuir determinadamente al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación se sustenta en los distintos antecedentes:

•Tanto el programa Mece básica, media y rural, como el P900 escuelas. Advierten que la consolidación un cambio pedagógico requiere de un mayor tiempo y oportunidades tanto de aprender, como de intercambiar la experiencia pedagógica, y esto a su vez sólo podía desarrollarse en la medida de que existiera tiempo para ello.

- La cantidad de recursos que se introducen a la educación municipal y particular subvencionada como, bibliotecas de aula, soportes informáticos, etc. Que aumentan las posibilidades de aprendizaje, requieren de mayor tiempo para ser integrados y utilizados efectivamente.
- El diseño y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo, demanda tiempo de parte de la comunidad educativa.
- La reforma curricular, para ser llevada a cabo requiere experimentar con estrategias de aprendizajes más activos y reflexivos, y esto no se podía efectuar con el antiguo sistema de turnos.
- El marco democrático en que plantea la definición de los proyectos educativos, también exige al sistema educativo mayores espacios de desarrollo institucional y organizacional.

Si bien, la Jornada escolar completa generó algunos consensos en torno a su ejecución, en torno al impacto que tendría en la igualdad de las oportunidades educativas, el debate también tuvo puntos de disenso importantes que dificultaron el proceso de implementación de la política. Y estos fueron principalmente el financiamiento y la obligatoriedad de la medida. Respecto del financiamiento existían dos aprehensiones, primero que el efecto redistributivo del IVA, con que se financiaba la política, iba dirigido justamente a los sectores que menos aportan en términos tributarios (Jara, 1999 En: García- Huidobro, 1999), y segundo, que el aporte del Ministerio iba dirigido a infraestructura descuidando los demás factores que operan como desventaja educativa.

Por otro lado, un sector de sostenedores privados, cuestionaban la obligatoriedad de la medida aludiendo a la libertad de enseñanza y en consecuencia de la planificación horaria para cumplir el proyecto educativo (Kuzmanich, 2004). Finalmente se concluyó en un acuerdo de bien común, fundamentalmente dadas las exigencias formales y prácticas que demandaba la implementación de la reforma curricular dadas las iniciativas de trabajo aprendizaje empírico y de formación integral que plantea este nuevo marco.

De acuerdo a las evaluaciones<sup>60</sup> realizadas a la JEC (Raczyinski y Muñoz, 2007), los actores del mundo educacional –estudiantes, docentes y cuerpos directivos- perciben la JEC de manera positiva en los temas referidos a: tiempo de trabajo docente, equilibrio entre actividades lectivas y no lectivas, relación del establecimiento con padres y apoderados, entre otros. No obstante, es posible identificar algunos puntos críticos que se han desarrollado en la implementación de la política básicamente relacionados con la falta de recursos para: para cubrir la totalidad de los establecimientos, en términos de infraestructura, cuerpo docente y de escasa existencia de actividades complementarias (Raczyinski y Muñoz, 2007). Además se han presentado también como debilidades de la JEC la mala gestión de los propios establecimientos en relación al uso productivo del tiempo y la carga de trabajo fuera del horario tanto para estudiantes como para alumnos.

Finalmente la JEC requiere una transformación profunda no sólo en términos de infraestructura, sino del modelo de educación que se intenta implementar, en ese sentido se interpela a los sostenedores y al propio Ministerio a generar programas educativos que se ajusten cada vez más a las

<sup>60</sup> Ver: Asesorías para el desarrollo 2002 y PUC años 2005.

necesidades y expectativas tanto de la sociedad actual como de las generaciones que se está educando, esto a partir de las demandas de los propios estudiantes durante las movilizaciones del 2006.

## **Programas emblemáticos de la Reforma por nivel educacional**

### ***Mece básica***

A comienzos de la década de los 90' se introduce el programa de *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Enseñanza Básica* Mece Básica dirigido a la educación básica y pre-básica. Este programa financiado en primera instancia por el Banco Mundial (Weinstein, 2001) y posteriormente por fondos ministeriales, representa fundamentalmente un aumento en la inversión en infraestructura, innovación pedagógica, tecnológica y materiales didácticos. De ésta manera, es posible identificar otras iniciativas que se desarrollan en el marco del programa Mece Básica y que focalizan de manera particular los objetivos del programa, algunas de los programas focalizados que se inscriben en el Mece Básica son:

•*Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P (900)*: Esta iniciativa busca apoyar al 10% de las escuelas con peor rendimiento, a partir de asistencia técnica y acompañamiento.

•*Enlaces*: Esta iniciativa busca acercar la tecnología informática a las escuelas marginales, tanto rurales como urbanas. Luego se amplía a todos los establecimientos públicos.

•*Programa de mejoramiento educativo (PME)*: Este programa tiene por objetivo aumentar la autonomía pedagógica, a partir de una estrategia de fondos concursables para llevar a cabo proyectos que faciliten el aprendizaje e introduzcan innovaciones pedagógicas que tiendan a la descentralización.

•*Asistencia técnica a escuelas críticas*: Ésta iniciativa cubre un porcentaje menor de escuelas básicas que presentan serios problemas de gestión educativa, a partir de la asistencia técnica de parte de universidades y otras instituciones en áreas de gestión pedagógica y gestión escolar.

### ***Mece Rural***

El programa de mejoramiento de la calidad de la educación rural, está dirigido a cubrir la mayor cantidad de escuelas rurales pequeñas y dispersas que sean atendidas por uno, dos o tres profesores (Weinstein, 2001), y que impartan hasta sexto básico. Las características del contexto hacen necesario a los profesores trabajar con niños de diversos niveles de aprendizaje en un mismo espacio, y utilizar prácticas pedagógicas más cercanas al mundo rural. En ese sentido además de introducir recursos en infraestructura y materiales didácticos, el Mece-Rural apuesta a generar mayor comunicación entre

distintas escuelas de similares características para compartir experiencias en innovación pedagógica y entre las escuelas y la comunidad.

- *Conozca a su hijo*: Esta iniciativa constituye una estrategia para acercar a las familias de alumnos rurales al mundo de la educación, sobretodo en lugares donde no existe la educación parvularia, de esta manera las madres son las encargadas de vincularse al proyecto educativo de las escuelas rurales para generar una alianza con las familias que dificulte el abandono escolar.

### ***Mece media***

El programa Mece-Media surge como un imperativo por universalizar el acceso a la educación media, intención que se materializa sólo hasta el tercer Gobierno de la Concertación, en cuyo mandato se oficializa la ley de obligatoriedad de la enseñanza media (Kuzmanich, 2004).

Los problemas que intenta resolver el Mece-media son: los malos resultados que se obtienen en enseñanza media en las distintas pruebas de conocimiento estandarizadas, la falta de cobertura, y los problemas de ineficiencia interna de las instituciones de enseñanza media, como son: la falta de estrategias para enfrentar la deserción, repitencia, utilización de metodologías y técnicas pedagógicas obsoletas.

Otro elemento del que pretende hacerse cargo este programa de mejoramiento, es el problema de la falta de orientación de la educación media en Chile, que se expresa fundamentalmente en la falta de sintonía de la educación media, tanto con las necesidades de los jóvenes, como con las demandas de la sociedad y del mercado laboral (Lemaitre, 1999, en: García-Huidobro, 1999).

- *Proyecto montegrande*: Este proyecto crea una red de liceos de primer nivel, en donde se anticiparía la Reforma educacional, para extenderla después a nivel nacional.

- *Liceo para todos*: Este programa está focalizado a liceos con bajos resultados de aprendizaje, malas condiciones económicas y cuyos estudiantes se encuentren en riesgo de deserción. Ofrece apoyo técnico y pedagógico, asistencia orientada al alumno en riesgo de desertar del sistema educacional y nivelación de alumnos con retraso en materias fundamentales.

### ***Mece Sup***

Este programa se crea en 1997, pero comienza a implementarse recién en 1999, apuntando a mejorar un sector de la educación que se había mantenido postergado hasta el momento. Los objetivos declarados del programa, son fundamentalmente abordar los problemas de equidad y calidad de la educación. No obstante, en este tramo de la educación las estrategias apuntan particularmente a:

- Perfeccionar las ayudas económicas

- Fortalecer la formación de alto nivel, los post-grados y la investigación
- Vincular la educación superior al desarrollo regional y nacional
- Promover una articulación coherente del sistema de educación superior, y de éste con los procesos de internacionalización

Las políticas en materia de educación superior como plantea Brunner (2004), han mantenido la matriz mercantilista que le imprime el régimen militar en la década de los 80'. En efecto, hasta 1990 las instituciones de educación superior funcionan sobre la base de unidades autónomas que compiten en un mercado con bajas regulaciones, existiendo unos pocos mecanismos de regulación que coordinan algunas instituciones entre sí, y a estas con el nivel central.

La política en cuanto a educación superior durante el primer periodo de la Concertación, fue sin distanciarse de los preceptos mercantilistas, generar un proceso consolidación institucional de la educación superior (Brunner, 2004), a partir de la ampliación de la cobertura del sistema y de la creación de fondos que impulsen el desarrollo tecnológico y la investigación. Y organismos de aseguramiento de la calidad, haciéndose cargo del segundo objetivo transversal de la Reforma Educacional.

En adelante, los gobiernos de la Concertación reiteran la preocupación por la ausencia de regulaciones en este ámbito de la educación sin embargo, las acciones implementadas en este periodo son propias de una política que busca perfeccionar un mercado, de acuerdo a lo que plantea Brunner (2004). De esta forma las acciones desde el Estado se orientan a generar mecanismos que contengan dentro de sus funciones explícitas los objetivos centrales de la educación, como son la calidad y equidad, pero siempre dentro el marco normativo heredado.

De este modo se desarrolla el programa Mece Sup, como una forma de incentivar la ampliación de la oferta en educación superior. Ello dadas las necesidades de profesionalización de la fuerza de trabajo, en el contexto de la sociedad del conocimiento (González, 2004, en: Brunner y Meller, 2004).

En concreto, los ámbitos que pretende mejorar el programa son los siguientes:

•*Aseguramiento de la calidad*: Este programa busca consolidar un sistema nacional de licenciamiento de instituciones privadas nuevas, acreditar programas de estudios y generar estrategias para asegurar la calidad de la educación terciaria. Creación de la CNAP y CONAP (pre y post grado).

•*Fortalecimiento institucional*: Busca perfeccionar un marco legal para la educación superior; también pretende generar mecanismos de transferencia de estudiantes y graduados entre distintas instituciones. Y establece las bases de una política de financiamiento para la educación superior, incluyendo las ayudas estudiantiles.

•*Fondo competitivo*: Fondos orientados a acciones de mejoramiento de los servicios docentes, infraestructura y recursos humanos para implementar líneas de acción que sean coherentes con las necesidades del país, con el desarrollo productivo y con los niveles de post-grados deseables para el país, sobretodo en áreas en que no existan programas de post-grado como humanidades, ciencias

sociales, artes y educación.

- *Formación de técnicos de nivel superior*: Acreditación de carreras técnicas y vinculación efectiva del nivel técnico superior con el resto del sistema.

## Anexo II:

### FICHA DE CARACTERIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE INVESTIGADORES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROCESO DE FORMULACIÓN- EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Abril 2008

#### A. IDENTIFICACIÓN PERSONAL:

Nombre:	
---------	--

#### I. Información académica:

p. 1 Títulos Y Grados	P.2 Institución Académica	P.3 Año
Títulos		
Grados		

#### II. Producción de conocimiento y política pública

<b>p. 4 Considerando que Mineduc produce y encarga una serie de investigaciones y artículos a diversos autores de distintas disciplinas, tanto para diseñar como para evaluar políticas en materia de educación. En su opinión, cuál de los siguientes planteamientos define de mejor manera en qué se basa el requerimiento de estudios de parte del Ministerio.</b>	
a) Mineduc requiere de la producción de conocimiento experto para integrar la visión de los distintos actores que participan en educación en función de tomar decisiones más ajustadas a la realidad social	
b) Mineduc requiere de la producción de conocimiento experto para optimizar la coordinación de sistemas complejos y hacer más eficiente la gestión institucional	
c) otra, especificar	

<p><b>p. 5 Frente a la pregunta: ¿Cómo utiliza Mineduc el conocimiento requerido, para la formulación de políticas públicas en educación? Me podría indicar cuál o cuáles de las siguientes alternativas representa mejor el proceso de utilización del conocimiento experto de parte del Ministerio, de acuerdo a su opinión. (marcar hasta 3)</b></p>	
a) Los resultados de las investigaciones se utilizan directamente para tomar una decisión pendiente	
b) Los estudios se utilizan para conocer en profundidad algún tema que no haya sido abordado con anterioridad por la política pública	
c) El conocimiento se utiliza para incorporar diversas miradas frente a un mismo tema de política pública	
d) El conocimiento producido se usa para buscar apoyo frente a una propuesta sobre algún tema de política pública, o en otro caso para desestimar alguna propuesta que considere equivocada	
e) Se utiliza para construir un discurso que refleje que existe interés por abordar las distintas temáticas en materia de educación, a veces sin remitir a acciones concretas en esas materias	
f) Se utiliza para dar relevancia a un tema de política pública, que con anterioridad no había sido abordado con tanta importancia	

### III. Relación con Mineduc:

<b>p.6 ¿Usted ha realizado o participado en alguna investigación <u>encargada o licitada</u> por Mineduc, en el marco de la Reforma Educacional Chilena ?</b>	<b>si</b>		<b>no</b>	
<b>p.7 ¿Usted ha realizado o participado en alguna investigación que haya sido <u>ejecutada</u> por Mineduc, en el marco de la Reforma Educacional Chilena?</b>	<b>si</b>		<b>No</b>	

<b>p. 8 Me podría indicar el número de investigaciones que ha realizado para Mineduc.</b>	
---	--

<b>p. 9 ¿Usted ha ejercido algún cargo dentro del Ministerio de Educación?</b>	<b>si</b>		<b>No</b>	
<b>p.10 Si la respuesta es sí, me podría indicar cuál fue el cargo ejercido</b>				
<b>p. 11 Y durante que año/s ejerció en dicho cargo</b>				

<b>p.12 Si tuviera que clasificar los estudios en educación que usted ha realizado o en que ha participado, en <u>una</u> de estas dos alternativas. Usted diría que sus</b>
--

<b>estudios están...</b>	
a) Relacionados con el desarrollo del conocimiento científico y académico respecto de la educación	
b) Orientados a incidir en las políticas públicas en educación	
c) Otra, especificar	

## B. INFORMACIÓN DE VÍNCULOS:

### IV. Vínculos entre actores:

<b>P. 13 De acuerdo a su experiencia como investigador en el área de educación, me podría indicar a cuál de los siguientes autores usted reconoce como productor de conocimiento para Mineduc, en relación a la Reforma Educacional chilena? (marcar x)</b>	
ALEJANDRA MIZALA	JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
ANDREA RUFFINELLI	JUAN ENRIQUE HINOSTROSA
BEATRICE ÁVALOS DAVIDSON	KARINA ROJAS
CARLOS DESCOUVIÈRES	LORETO EGAÑA BARAONA
CARMEN SEPULVEDA PARRA	M <sup>a</sup> ANGÉLICA GUZMÁN
CARMEN SOTOMAYOR	M <sup>a</sup> ISABEL TOLEDO JOFRÉ
CECILIA JARA	M <sup>a</sup> JOSÉ LEMAITRE
CRISTIAN BELLEÍ	MARCELA ROMÁN CARRASCO
CRISTIAN COX	MARCELA VERGARA
DAGMAR RACZYNSKI VON OPPEN	MARTIN CARNOY
DANIEL QUILAQUEO	OFELIA REVECO
DAVID LEIVA	OSVALDO LARRAÑAGA
FRANCISCO ESPEJO A.	PABLO GONZÁLEZ
FRANCISCO SANTELICES ACUÑA	PEDRO HEPP
IVAN NUÑEZ	PILAR ROMAGUERA
JAVIER CORVALAN	RAÚL URZÚA
JESUS REDONDO	RODRIGO CORNEJO
JOSE JOAQUIN BRUNNER RIED	SERGIO MARTINIC
JOSÉ WEINSTEIN	TEODORO JARUFE
JACQUELINE GYSLING	IRMA LAGOS HERRERA
Otro ¿cuál?	

**p. 14 Si usted ha realizado algún estudio en el área de educación, con alguno de los siguientes autores.**

**¿Me podría indicar el número de estudios realizados en conjunto?**

ALEJANDRA MIZALA	JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
------------------	------------------------------

ANDREA RUFFINELLI		JUAN ENRIQUE HINOSTROSA	
BEATRICE ÁVALOS DAVIDSON		KARINA ROJAS	
CARLOS DESCOUVIÈRES		LORETO EGAÑA BARAONA	
CARMEN SEPULVEDA PARRA		M <sup>a</sup> ANGÉLICA GUZMÁN	
CARMEN SOTOMAYOR		M <sup>a</sup> ISABEL TOLEDO JOFRÉ	
CECILIA JARA		M <sup>a</sup> JOSÉ LEMAITRE	
CRISTIAN BELLEÍ		MARCELA ROMÁN CARRASCO	
CRISTIAN COX		MARCELA VERGARA	
DAGMAR RACZYNSKI VON OPPEN		MARTIN CARNOY	
DANIEL QUILAQUEO		OFELIA REVECO	
DAVID LEIVA		OSVALDO LARRAÑAGA	
FRANCISCO ESPEJO A.		PABLO GONZÁLEZ	
FRANCISCO SANTELICES ACUÑA		PEDRO HEPP	
IVAN NUÑEZ		PILAR ROMAGUERA	
JAVIER CORVALAN		RAÚL URZÚA	
JESUS REDONDO		RODRIGO CORNEJO	
JOSE JOAQUIN BRUNNER RIED		SERGIO MARTINIC	
JOSÉ WEINSTEIN		TEODORO JARUFE	
JACQUELINE GYSLING		IRMA LAGOS HERRERA	
Otro ¿cuál?			

<p><b>p. 15 Respecto a la relación profesional que pueda tener con algunos de los siguientes autores, me podría indicar con que puntaje calificaría esta relación?</b> (marcar sólo cuando exista algún nivel de relación)</p>	<p><b>1- Han participado en actividades académicas como congresos, seminarios, etc.</b>  <b>2- Han trabajado juntos en algunas ocasiones</b>  <b>3 -Forman parte de un equipo de trabajo</b></p>		
ALEJANDRA MIZALA		JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO	
ANDREA RUFFINELLI		JUAN ENRIQUE HINOSTROSA	
BEATRICE ÁVALOS DAVIDSON		KARINA ROJAS	
CARLOS DESCOUVIÈRES		LORETO EGAÑA BARAONA	
CARMEN SEPULVEDA PARRA		M <sup>a</sup> ANGÉLICA GUZMÁN	
CARMEN SOTOMAYOR		M <sup>a</sup> ISABEL TOLEDO JOFRÉ	
CECILIA JARA		M <sup>a</sup> JOSÉ LEMAITRE	
CRISTIAN BELLEÍ		MARCELA ROMÁN CARRASCO	
CRISTIAN COX		MARCELA VERGARA	
DAGMAR RACZYNSKI VON OPPEN		MARTIN CARNOY	
DANIEL QUILAQUEO		OFELIA REVECO	
DAVID LEIVA		OSVALDO LARRAÑAGA	
FRANCISCO ESPEJO A.		PABLO GONZÁLEZ	
FRANCISCO SANTELICES ACUÑA		PEDRO HEPP	

IVAN NUÑEZ		PILAR ROMAGUERA	
JAVIER CORVALAN		RAÚL URZÚA	
JESUS REDONDO		RODRIGO CORNEJO	
JOSE JOAQUIN BRUNNER RIED		SERGIO MARTINIC	
JOSÉ WEINSTEIN		TEODORO JARUFE	
JACQUELINE GYSLING		IRMA LAGOS HERRERA	

<p><b>p. 16 Respecto a la relación personal que pueda mantener con algunos de los siguientes autores, me podría indicar con que puntaje calificaría esta relación? (marcar sólo cuando exista algún nivel de relación)</b></p>		<p><b>1- Estudiaron juntos, pero actualmente no tienen ninguna relación</b>  <b>2- Han compartido en diversas instancias no académicas, ni laborales</b>  <b>3 - Es una persona cercana</b>  <b>4- Mantienen una relación de amistad</b></p>	
ALEJANDRA MIZALA		JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO	
ANDREA RUFFINELLI		JUAN ENRIQUE HINOSTROSA	
BEATRICE ÁVALOS DAVIDSON		KARINA ROJAS	
CARLOS DESCOUVIÈRES		LORETO EGAÑA BARAONA	
CARMEN SEPULVEDA PARRA		M <sup>a</sup> ANGÉLICA GUZMÁN	
CARMEN SOTOMAYOR		M <sup>a</sup> ISABEL TOLEDO JOFRÉ	
CECILIA JARA		M <sup>a</sup> JOSÉ LEMAITRE	
CRISTIAN BELLEÍ		MARCELA ROMÁN CARRASCO	
CRISTIAN COX		MARCELA VERGARA	
DAGMAR RACZYNSKI VON OPPEN		MARTIN CARNOY	
DANIEL QUILAQUEO		OFELIA REVECO	
DAVID LEIVA		OSVALDO LARRAÑAGA	
FRANCISCO ESPEJO A.		PABLO GONZÁLEZ	
FRANCISCO SANTELICES ACUÑA		PEDRO HEPP	
IVAN NUÑEZ		PILAR ROMAGUERA	
JAVIER CORVALAN		RAÚL URZÚA	
JESUS REDONDO		RODRIGO CORNEJO	
JOSE JOAQUIN BRUNNER RIED		SERGIO MARTINIC	
JOSÉ WEINSTEIN		TEODORO JARUFE	
JACQUELINE GYSLING		IRMA LAGOS HERRERA	

#### V. Participación institucional:

**p. 17 ¿De acuerdo a su experiencia como investigador en educación, me podría indicar ¿Cuál o cuáles de las siguientes instituciones usted identifica como productor de conocimiento relevante para Mineduc, en el marco de la Reforma Educacional?**

ASESORIAS PARA EL DESARROLLO		SANTIAGO CONSULTORES	
ASINSA		STATCOM	
CIDE		FUNDACIÓN INTEGRAL	
CONSULTORES ECONOMÍA Y DESARROLLO		U. ACADEMIA DEL HUMANISMO CRISTIANO	
FLACSO		U. ALBERTO HURTADO	
INSTITUTO IDEA CHILE		U. ARCIS	
MORI		U. CATÓLICA DE TEMUCO	
OEI (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS DE LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA)		U. DE CHILE, DEPTO DE EDUCACIÓN	
OPECH		U. DE CHILE, DPTO DE ECONOMÍA	
PIIE		U. DE CONCEPCIÓN	
PNUD		U. DE CHILE, ING. INDUSTRIAL	
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE DPTO SOCIOLOGÍA		U. DE PLAYA ANCHA	
Otra ¿cuál?			

<p><b>p. 18 De acuerdo a la pregunta anterior, ¿En cuál de los Gobiernos de la Concertación cree usted que dichas instituciones tuvieron una mayor presencia en la generación de conocimiento para Mineduc, en relación a la Reforma Educacional ?</b></p>		<p><b>1- Gobierno de P. Aylwin (1990-1994)</b>  <b>2- Gobierno de E. Frei (1995-1999)</b>  <b>3- Gobierno de R. Lagos (2000-2005)</b>  (marcar todos los que correspondan)</p>	
ASESORIAS PARA EL DESARROLLO		SANTIAGO CONSULTORES	
ASINSA		STATCOM	
CIDE		FUNDACIÓN INTEGRAL	
CONSULTORES ECONOMÍA Y DESARROLLO		U. ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	
FLACSO		U. ALBERTO HURTADO	
INSTITUTO IDEA CHILE		U. ARCIS	
MORI		U. CATÓLICA DE TEMUCO	
OEI (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS DE LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA)		U. DE CHILE, DEPTO DE EDUCACIÓN	
OPECH		U. DE CHILE, DPTO DE ECONOMÍA	
PIIE		U. DE CONCEPCIÓN	
PIUD		U. DE CHILE, ING. INDUSTRIAL	
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE, DPTO SOCIOLOGÍA		U. DE PLAYA ANCHA	
Otra ¿cuál?			

<b>p.19 ¿Ha participado usted en alguna de las instituciones anteriores?</b>			
Si		No	
Me podría indicar en cuál o cuáles			

### C. DATOS DE OPINIÓN

#### VI. Información no académica:

<b>p. 20 En relación a los objetivos de la Reforma Educacional chilena, ¿ De qué manera usted ordenaría las prioridades que se le presentan al sistema educacional ? (Ordenar de 1 a 3)</b>	
a) La educación en nuestro país debe responder fundamentalmente a las necesidades del mercado laboral, para asegurar el futuro de los jóvenes y niños	
b) La educación en nuestro país debe dejar de reproducir las desigualdades sociales	
c) La educación en nuestro país debe darle la oportunidad de surgir a cualquier persona que así se lo proponga	

<b>p. 20 Posicionamiento político: En una escala de 1 a 10, donde 1 representa la izquierda y 10 representa la derecha ¿dónde se ubicaría usted?</b>									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>p. 21 Preferencia religiosa: ¿Me podría decir con cuál de las siguientes creencias religiosas se identifica usted?</b>						
ninguna		Católica		evangélica		Otra ¿cuál?

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO

### **Anexo III: Solicitud de Participación en la Investigación**

Estimado/a Sr/a.

Mi nombre es M<sup>a</sup> Graciela López, soy egresada de la carrera de sociología de la Universidad de Valparaíso y actualmente me encuentro realizando mi tesis de pregrado: *"La participación de los actores de las Ciencias Sociales en la Formulación de la Reforma Educacional chilena en el periodo 1990-2005"*, esta tesis además se realiza en el marco del proyecto Fondecyt: *"Las Investigaciones empíricas de las Ciencias Sociales realizadas desde el Estado entre 1990-2005: Cambios y Continuidades en un campo de producción de las Ciencias Sociales y de Articulación entre políticas públicas y conocimiento científico social"*, a cargo del Profesor M. Antonio Garretón.

Me dirijo a usted, dado que el objetivo de mi tesis pretende identificar de qué manera se organiza la producción de investigaciones durante el proceso de diseño de la Reforma Educacional chilena, y posteriormente de evaluación de los distintos componentes de esta política pública. Como una manera de abordar empíricamente el problema de la producción y utilización de conocimiento experto en la definición de los referenciales sociales con que se construye una política en materia de educación.

De esta manera, he tomado contacto con usted considerando su participación como investigador/a en materia de educación, pues en el contexto de mi tesis he optado por utilizar la estrategia de análisis de redes sociales para describir la forma en que se organiza la producción de conocimiento en torno a la Reforma Educacional, y en ese sentido, la forma en que se estructuran las relaciones al interior del campo de la investigación en educación.

Para este efecto he construido un instrumento ad-hoc al análisis de redes sociales (ficha adjunta), que quisiera que usted pudiera contestar (no le tomará más de 15 minutos). Agradecería enormemente su colaboración en ésta fase del estudio y ante cualquier duda o inquietud, estoy dispuesta a hacerle llegar información más detallada acerca de mi proyecto de tesis.

Adjunto a este correo en primer lugar, una carta de patrocinio cursada por el investigador y la co-investigadora a cargo de proyecto Fondecyt antes reseñado, en cuyo marco se incluye mi tesis. Prof. M. Garretón y Ma. Angélica Cruz, respectivamente.

Y en segundo lugar, el instrumento denominado "Ficha de Caracterización de la Participación de Investigadores/as de las Ciencias Sociales en el proceso de Formulación - Evaluación de la Reforma Educacional Chilena".

Finalmente, le ruego que si accede a responder esta ficha por favor me la haga llegar hasta el 28 de junio del presente año.

Agradeciendo desde ya su buena acogida y disposición a colaborar en este proyecto, se despide cordialmente,

--

M<sup>a</sup> Graciela

## **Anexo IV: Carta de Patrocinio Investigador Responsable Fondecyt N° 1070966**

### ***Estimado/a Investigador/a:***

Nos dirigimos a Ud para solicitar su cooperación. Actualmente estamos desarrollando un proyecto Fondecyt desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, y la Carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso. Se trata de un proyecto de investigación que busca conocer el tipo de investigaciones realizadas por diferentes Ministerios, y su relación con las políticas públicas sectoriales entre 1990 y 2005. Como resultados, se espera conocer el cúmulo de investigaciones científico sociales realizadas en Chile desde el Estado, en los últimos 15 años, y obtener una caracterización y análisis de las variables que tipifican tales investigaciones. Además, se analizarán los casos de SERNAM y MINEDUC, como dos tipos ideales que den cuenta de las complejas relaciones entre producción y uso del conocimiento científico social y la generación de políticas públicas

En el marco de dicho proyecto, la Señorita María Graciela López está realizando su tesis para obtener el grado de socióloga, la que se concentra en el estudio de la participación de los actores de las ciencias sociales en la formulación de la Reforma Educacional Chilena, en el período 1990-2005. Con este fin, enviará un cuestionario a diversos investigadores/as, entre los cuales Usted se encuentra.

Por medio de esta carta, junto con patrocinar el trabajo de la tesista, le solicitamos su colaboración con este proyecto contestando el cuestionario que se les está enviando. De antemano agradecemos su tiempo y disposición a participar en este estudio.

Atentamente, les saludan

Manuel Antonio Garretón Merino  
Investigador Responsable  
Departamento de Sociología  
Universidad de Chile

María Angélica Cruz  
Co-Investigadora  
Carrera de Sociología  
Universidad de Valparaíso

Santiago, 17 de abril de 2008.

