

SERIE TEORIA Y PRACTICA

1

**LA VINCULACION ENTRE
LA INVESTIGACION Y LA TOMA
DE DECISIONES EN EDUCACION:
UN NUEVO ENFOQUE**

PATRICIO CARIOLA B., S.J.
ERNESTO SCHIEFELBEIN F.
JOHN SWOPE L., S.J.
JAIME VARGAS S.



red latinoamericana de información y documentación en educación

SERIE TEORIA Y PRACTICA

1

LA VINCULACION ENTRE
LA INVESTIGACION Y LA TOMA
DE DECISIONES EN EDUCACION:
UN NUEVO ENFOQUE

PATRICIO CARIOLA B., S.J.
ERNESTO SCHIEFELBEIN F.
JOHN SWOPE L., S.J.
JAIME VARGAS S.



red latinoamericana de información y documentación en educación

SERIE TEORÍA Y PRÁCTICA

I

Esta publicación forma parte del Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo de América Latina, ejecutado por REDUC y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo.

LA VINCULACIÓN ENTRE
DE DECISIONES EN EDUCACIÓN:
UN NUEVO ENFOQUE

La vinculación entre la investigación y la toma
de decisiones en educación: un nuevo enfoque

PATRICIO CARIOLA B., S.J.

ERNESTO SCHIEFELBEIN F.

JOHN SWOPE L., S.J.

JAIME VARGAS S.

© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

I.S.B.N. 956-7241-14-7

Santiago de Chile

Derechos Reservados

Editor

Francisco Téllez T.

Diseño y Diagramación

Elba Peña R.

Miguel Marfán S.

Impresión

Impresos Socías Ltda.

Diciembre, 1997

INDICE GENERAL

PRESENTACION	2
INTRODUCCION	3
CAPITULO I.	
VINCULACION ENTRE LA INVESTIGACION, LA DOCUMENTACION/DIFUSION, Y LA TOMA DE DECISIONES EN POLITICAS EDUCATIVAS	5
1. La vinculación entre la investigación, la documentación/difusión, y la toma de decisiones en políticas educativas	5
1.1. Resultados de los estudios evaluativos acerca de la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas	6
1.2. Aplicación de un modelo de análisis a los estudios evaluativos	10
1.2.1. Formas de concebir el problema	11
1.2.2. Formas de concebir las estrategias de solución/mejoramiento/cambio	12
1.3. Evaluación global	14
CAPITULO II.	
ANALISTAS DE POLITICAS: BROKERS DEL CONOCIMIENTO	17
2.1. La intermediación entre el conocimiento y la acción: la necesidad de un nuevo agente	17
2.2. La intermediación entre el conocimiento y la acción desde una perspectiva comunicacional ...	19
2.3. La función de los intermediadores	24
CAPITULO III.	
AVANCES EN LA INTERCONEXION ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCION: LA EXPERIENCIA DE CIDE/REDUC	28
3.1. Curso de analista de políticas	28
3.2. Los Juegos de Simulación	30
3.3. Evaluación de los cursos	31
3.3.1. Resumen de la evaluación	31
3.3.2. Los objetivos del Proyecto y del Sub-programa de Capacitación de Analistas de Políticas	32
3.3.3. Diseño e implementación de los cursos	34
3.3.4. Desarrollo de los cursos	38
3.3.5. Preparación y uso de los documentos de política	40
3.3.6. Algunas lecciones para el futuro	41
3.3.7. Conclusiones	43
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	46

PRESENTACION

La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), que existe desde 1975, es un sistema regional cooperativo de recopilación, procesamiento y difusión de estudios realizados en el campo de la educación en los países de América Latina y el Caribe.

Forman parte de este sistema 27 centros pertenecientes a 19 países, incluido los Estados Unidos. Los centros que pertenecen a REDUC se ubican en universidades, organismos de investigación educacional y ministerios de educación. El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), ubicado en Santiago de Chile, es el coordinador de la red.

Los trabajos de REDUC tienen como objetivo aportar el conocimiento que se origina en los estudios realizados por investigadores y por trabajadores en terreno, a fin de contribuir a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación en los países de la región.

La Serie “REDUC: Teoría y Práctica”, que se inicia con este número, pretende dar cuenta de la experiencia y aprendizajes que la red ha logrado desarrollar en más de 20 años de existencia y servicio a los sistemas educacionales en Latinoamérica. Cada número de esta serie presentará algún proyecto o reflexión teórica relacionada con el uso de la información en los procesos de diseño y ejecución tanto de políticas nacionales como de proyectos educacionales de carácter local.

El número que inicia esta serie, reflexiona sobre el concepto de “analista de políticas” y presenta los cursos que REDUC ha desarrollado a nivel regional, destinados a formar a profesionales relacionados con las políticas educacionales en el oficio de analista de políticas.

Confiamos en que contribuiremos a la discusión acerca de cómo mejorar la calidad y equidad de la educación en nuestros países, con la divulgación de la experiencia de REDUC, que ha sido reconocida por organismos y agencias internacionales y por la gran cantidad de usuarios que día a día consultan nuestras bases de datos y participan de los cursos que impartimos.

No queremos finalizar esta presentación, sin agradecer al Banco Interamericano de Desarrollo por su aporte para que la experiencia que aquí se relata y su publicación hayan sido posibles.

JAIME VARGAS S.
Coordinador General
REDUC

FRANCISCO TÉLLEZ T.
Académico de REDUC y
Editor de este número

INTRODUCCION

A menos de tres años de un nuevo siglo, los sistemas educativos se ven enfrentados a grandes desafíos. Tanto en los países en desarrollo como en las naciones industrializadas, la educación se perfila como un tema central en la discusión pública. Se mira a la educación como una herramienta fundamental tanto para el desarrollo personal, como para el desarrollo económico, político y social de las naciones. Temas como los de desigualdad educativa, calidad de la educación, descentralización, financiamiento, eficiencia, nuevas metodologías educativas, transición escuela-trabajo, y muchos otros, caracterizan, hoy en día, las discusiones sobre cómo los sistemas educacionales pueden ser capaces de enfrentar los desafíos planteados.

Dentro de este contexto son muchos los que estiman como crucial el aporte de la investigación en educación a la resolución de los problemas y desafíos que enfrentan los sistemas educativos. Consecuentemente, muchos países han desarrollado programas de investigación y evaluación educativa para apoyar la formulación de políticas y la implementación de reformas.

Algunas evidencias, sin embargo, demuestran que la interacción entre el conocimiento y la toma de decisiones es una tarea plagada de dificultades.

Con este antecedente, surgen, por lo tanto, varias interrogantes: ¿cuál es la mejor manera de ligar la investigación y el conocimiento en educación con el proceso de toma de decisiones?, ¿a qué se debe el escepticismo de los tomadores de decisiones con respecto al aporte de la investigación educativa a la toma de decisiones?, ¿es suficiente mejorar las estrategias de diseminación o difusión de la investigación educativa entre los tomadores de decisiones?

El presente trabajo tiene por objeto discutir algunos de los problemas relacionados con la vinculación entre conocimiento y toma de decisiones en políticas educativas, y presentar la formación de analistas de políticas que REDUC ha llevado a cabo, como un medio eficaz para mejorar la calidad de la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Para tal efecto, este trabajo lo hemos dividido en tres capítulos.

El primer capítulo da cuenta de los resultados a los que algunos estudios han llegado, buscando las causas de la falta de utilización de la

investigación educacional en la toma de decisiones. Los resultados de estos estudios nos permitirán construir un modelo de análisis de este fenómeno, con lo cual quedará patente la necesidad de buscar nuevas estrategias para acercar la brecha entre investigación y toma de decisión en el ámbito de las políticas educacionales.

En el segundo capítulo se propondrá el concepto y la figura del “analista de políticas” en respuesta a la necesidad de unir investigación y toma de decisión en políticas educativas. Además, se expondrá la teoría comunicacional que sustenta el quehacer del analista de políticas y que de alguna manera determina el perfil profesional de este intermediador entre el conocimiento y la toma de decisiones.

Finalmente, presentaremos el curso de analistas de políticas diseñado y realizado por REDUC en dos ocasiones, junto con su evaluación. Con esto se pretende entregar a los lectores una referencia tanto de los esfuerzos que son necesarios para llevar a cabo los cursos como de los resultados que de ellos se obtuvieron.

CAPITULO I.

VINCULACION ENTRE LA INVESTIGACION, LA DOCUMENTACION/ DIFUSION, Y LA TOMA DE DECISIONES EN POLITICAS EDUCATIVAS

1. **La vinculación entre la investigación, la documentación/difusión, y la toma de decisiones en políticas educativas** En la actualidad, existe una acumulación de estudios que por un lado, evalúan las dificultades que se presentan al vincular el conocimiento producido por la investigación educativa,¹ la documentación y difusión de la investigación con la toma de decisiones en políticas educativas, y por otro, proponen mecanismos para solucionar los “cortocircuitos” presentes en esas vinculaciones. Los estudios acerca de los problemas ocurridos en estas relaciones, con frecuencia han señalado que existen obstáculos estructurales que impiden que esas relaciones sean más eficaces. El lenguaje de descripción de los problemas y estrategias de cambio son de carácter estructural, señalando problemas relacionados con el discurso, la práctica y las estructuras institucionales que obstaculizan la toma de decisiones bien informada por la investigación educativa.

Aunque los estudios evaluativos aspiran a mejorar las relaciones “entre” resultados de investigación y toma de decisiones en políticas educativas, la problematización se concibe, en muchos casos, “desde el interior” del campo de la investigación, “desde el interior” del campo de la documentación y difusión, o “desde el interior” del campo de la toma de decisiones en políticas educativas, sin interrogar con rigor la relación “entre” estos tres campos de actividad. El problema vuelve a ser “cómo salir del campo de la investigación al encuentro con la toma de decisiones” o viceversa.

La cercanía de estos estudios evaluativos a la toma de decisiones de los bancos internacionales y agencias de desarrollo exige que se realice un análisis de la forma en que los problemas y estrategias de solución/cambio han sido enfocados.

1. Nos referiremos a la “investigación educativa” en su sentido más amplio, “el conjunto de investigación de diversas disciplinas en torno al problema de la educación”.

Dicho análisis lo llevaremos a cabo de la siguiente manera. En primer lugar, haciendo una descripción y clasificación de la vasta gama de conceptualizaciones del problema de la relación entre la investigación y la toma de decisiones, planteada por los estudios evaluativos sobre el tema. Y en segundo lugar, haciendo una presentación de dos tipologías: la primera, sobre las conceptualizaciones de los problemas y, la segunda, sobre sus vías de solución y cambio, en función de la descripción hecha anteriormente.

El objetivo de este ejercicio es abrir lo más posible una discusión acerca de las conceptualizaciones en las cuales “vivimos” la “disfuncionalidad” de las relaciones entre investigación y toma de decisiones en políticas educativas, explorar las limitaciones de esas conceptualizaciones, y sugerir nuevas posibilidades de solución.

A continuación, presentaremos resultados de los estudios que plantean la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas, y luego organizaremos los resultados en las tipologías antes señaladas.

1.1. Resultados de los estudios evaluativos acerca de la relación entre la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas

La evidencia empírica con respecto a uso de información en la toma de decisiones, aunque no muy abundante y bastante circunscrita a países desarrollados, es concluyente al señalar un bajo nivel de uso de la investigación en educación en la toma de decisiones. Re-

cientes estudios llevados a cabo en América Latina tienden a avalar esta conclusión para países en vías de desarrollo (Briones, 1990). A continuación, presentaremos los hallazgos más relevantes a los cuales han llegado estos estudios evaluativos.

Desde un punto de vista teórico, Carol Weiss (1979) ha señalado que una relación armónica entre resultados de investigación y políticas públicas es posible. Ella ha distinguido siete modelos de esta relación, cuya caracterización de esta relación, descrita en los modelos, y las posibles soluciones, giran en torno a las deficiencias y potencialidades de las prácticas de los profesionales involucrados. Estos modelos son:

- a. *Modelo lineal*, el cual asume una relación directa entre investigación y la implementación de una política.
- b. *Modelo de resolución de problemas*, en el cual la investigación es usada para resolver un problema específico del tomador de decisiones.

- c. *Modelo interactivo*, en el cual los investigadores y tomadores de decisiones dialogan y colaboran en la solución de problemas específicos.
- d. *Modelo político*, en el cual la investigación sirve para justificar decisiones ya tomadas.
- e. *Modelo táctico*, en el cual la investigación es una excusa para evitar tomar una decisión.
- f. *Modelo iluminado*, en el cual la investigación gradualmente permea e informa sobre los problemas y la identificación de opciones de política.
- g. *Modelo intelectual*, en el cual la investigación, en conjunto con otros sectores eleva la calidad del debate público sobre temas de política pública.

El segundo modelo, el de resolución de problemas, parece ser consistente con la posibilidad que la investigación tenga un impacto positivo en la toma de decisiones. De acuerdo a Weiss, este modelo supone que el conocimiento es capaz de informar e iluminar decisiones, básicamente a través de la aplicación directa de los resultados de una investigación específica a una decisión pendiente. La expectativa es que la investigación proporcione evidencia empírica y conclusiones que sirven para resolver un problema, o al menos para resolver la incertidumbre respecto de una decisión.

Sin embargo, Carol Weiss agrega que de acuerdo a los estudios disponibles, las expectativas generadas por esta visión sobrepasan con mucho su efectividad empíricamente constatada. En efecto, para que ocurra esa aplicación directa de conocimientos pendientes se requiere un conjunto extraordinario y concatenado de circunstancias que difícilmente ocurren en la práctica. Algunas de estas circunstancias tienen que ver con la disponibilidad y pertinencia del conocimiento para resolver un problema específico.

En este contexto, muchos tomadores de decisiones justifican el escaso uso de investigación debido a la falta de sintonía que ellos perciben de parte de los investigadores hacia los problemas que ellos deben analizar. Se critica que muchos resultados de investigaciones no están disponibles en el momento que se necesitan, mientras que otras investigaciones no son en absoluto pertinentes a los problemas que les preocupan, ni a las decisiones a ser implementadas.

Frente a estas críticas, algunos han planteando la necesidad de realizar ajustes de carácter técnico, ya sea en la forma en que se produce el conocimiento, en la forma en que éste es difundido, o en la forma en que es recibido por los tomadores de decisiones. Existen algunas proposiciones aún más concretas para encarar este problema. Levin (1982) señala cuatro

consideraciones que debería cumplir la investigación para ser útil a la toma de decisiones. De acuerdo a su planteamiento, la investigación *(i)* debería referirse a problemas concretos que enfrenta el tomador de decisiones, no en áreas de decisión que son irrelevantes para éste; *(ii)* debería proveer conocimiento a tiempo para el tomador de decisiones, lo cual puede ser muy importante en el caso de decisiones que deben ser tomadas en un corto plazo; *(iii)* debería ser escrita de una manera que sea entendible para una persona que no es experta en investigación educativa; y *(iv)* no debería violar las restricciones políticas específicas que enfrenta el tomador de decisiones.

Postlethwaite (1991), basándose en su propia experiencia, habla de *(i)* un esfuerzo especial de los investigadores por entender a los tomadores de decisiones, *(ii)* aumentar los lazos entre ambos campos, *(iii)* involucrar a los tomadores de decisiones en el trabajo práctico, y *(iv)* mejorar la forma de comunicación, sugiriendo a los investigadores no usar un lenguaje muy sofisticado y a los tomadores de decisiones, aprender algunos de los conceptos críticos.

Detrás de estas propuestas persiste la visión de una relación más o menos directa entre conocimiento y formulación de políticas, y un énfasis en las limitaciones que enfrentan los tomadores de decisiones al utilizar investigación educativa. Así, se enfatiza que las decisiones sobre política educativa son tomadas generalmente por personas sin entrenamiento previo en investigación educativa, y con un horizonte de tiempo de relativamente corta duración, de manera que no pueden esperar mucho tiempo por una respuesta, en particular, si están presionados por una elección u otro inminente cambio político.

De acuerdo a Husen (1986), la pobre conexión entre investigación en educación y toma de decisiones proviene de profundas diferencias en la formación en los valores sociales, y en las características estructurales de las actividades de investigación y análisis de políticas. Los investigadores generalmente trabajan en universidades y centros de investigación y el reconocimiento que reciben por sus investigaciones lo reciben de sus pares. Investigan problemas y presentan descubrimientos dentro del contexto de paradigmas, teorías y métodos reconocidos en sus disciplinas. Husen remarca el hecho de que los investigadores le asignan un gran valor a la autonomía de que disponen a la hora de describir sus conclusiones.

A diferencia de los investigadores, los tomadores de decisiones tienen una orientación más práctica y un sentido preciso sobre el nivel de flexibilidad que tienen para implementar determinadas políticas. En este contexto, valorizan la investigación en la medida en que ésta sea instrumental en ayudar al logro de ciertos objetivos de política.

Así, en los estudios evaluativos las diferencias institucionales que caracterizan los diferentes entornos de investigadores y tomadores de decisiones pueden ser descritas como problemas de prácticas, discursos y estructuras institucionales que dificultan el uso eficaz del conocimiento para la toma de decisiones. Los tomadores de decisiones, a menudo juzgan los descubrimientos de la investigación como insuficientemente conclusivos para apoyar decisiones, quejándose que muchos métodos de investigación que dividen los problemas en sub-problemas (un problema relacionado al discurso de investigación), para que puedan ser más fácilmente investigados, les entregan una información parcelada que no es la síntesis de los problemas que ellos necesitan.

Por otro lado, se debe tener presente el alto componente político de las decisiones en educación. Muchas veces, las organizaciones educativas están fuertemente influidas por grupos de interés que persiguen objetivos específicos. En un contexto en el cual diferentes personas y grupos están involucradas tanto en el proceso de investigación, como en el proceso de toma de decisiones, y en el cual esta interacción es mediatizada por variables políticas y culturales, es imposible pensar en un proceso de vinculación entre conocimiento y políticas más o menos mecánico. Así, es necesario tener presente que no hay nada mecánico sobre cómo el conocimiento puede impactar las decisiones, particularmente cuando diferentes personas y grupos están involucrados en el proceso de la creación del conocimiento y la toma de decisiones, y, además, teniendo en cuenta que las interacciones sociales son mediatizadas por variables políticas y culturales.

De acuerdo a Brunner (1994), una vez que una decisión técnica entra en el terreno de la decisión política, ingresa a un contexto interactivo donde operan múltiples racionalidades, que responden a distintos grupos de interés, cada uno con información parcial, y actuando en un medio incierto. En este contexto la investigación juega cada vez más un rol más débil, y en el mejor de los casos sirve a un propósito táctico.

Un último e interesante aspecto a ser considerado es el descrito por Carol Weiss respecto del uso de investigación en el proceso de toma de decisiones. De acuerdo a un estudio empírico llevado a cabo (Weiss 1991), y confirmado por otros estudios citados por ella (Alkin, Daillak, y White, 1979; Brudney, Fuller, Michael, y Roth, 1978; Knorr, 1977; y Rich, 1977, entre otros), muchos tomadores de decisiones utilizan la investigación, pero no en la forma de considerar un determinado descubrimiento en el contexto de una decisión específica que deben tomar. O sea, no existe una utilización instrumental, sino más bien una influencia más difusa y genérica de la investigación.

1.2. Aplicación de un modelo de análisis a los estudios evaluativos

El siguiente análisis lo llevaremos a cabo teniendo en cuenta la existencia de los tres campos involucrados directamente en la relación entre la investiga-

ción y la toma de decisiones en políticas educativas. Estos tres campos son: “investigación educativa”, “documentación y difusión” y “la toma de decisiones en políticas en educación”. Los estudios evaluativos que serán analizados tienden a reflexionar sobre uno o más de estos tres campos, cada uno de los cuales puede ser descrito desde distintas perspectivas. Proponemos que el punto de partida sea una reflexión sobre los aspectos estructurales de estos campos. Para avanzar eficazmente, tenemos que precisar bajo qué aspecto(s) de la estructura de cada campo se presentan los problemas más frecuentemente señalados en los estudios evaluativos.

Queremos sugerir, a modo heurístico, que los problemas tienden a presentarse bajo tres aspectos: práctica, discurso o estructura institucional. En este sentido, tanto la problematización como el planteamiento de estrategias de mejoramiento de la relación entre los campos de la investigación, la documentación y la toma de decisiones en políticas educativas han girado en torno a uno o más de esos aspectos estructurales “al interior de” uno o más de esos campos.

Las dimensiones estructurales a ser consideradas son:

- *Discurso*: los campos semánticos existentes (disciplinas académicas, metodologías de investigación, técnicas de manejo de información, políticas educativas);
- *Práctica*: prácticas de acuerdo a las profesiones involucradas (investigación, servicios de documentación, tecnología de informática, toma de decisiones);
- Estructura institucional en la cual se originan el conocimiento, la técnica y la política (ministerios, universidades, centros de documentación, centros académicos especializados).

Sobre la base del breve resumen de estudios hecho en la primera parte de este capítulo, aplicaremos el modelo de análisis propuesto. Presentaremos dos tipologías que nos permitirán analizar cómo los estudios evaluativos, en mayor o menor medida, nos han hecho limitar los enfoques dentro de los cuales se han dado explicaciones y soluciones al problema de la relación entre el conocimiento y la toma de decisiones. En primer lugar, presentaremos una tipología de la conceptualización del problema en los estudios de acuerdo al “campo de actividad” y “aspecto estructural”. En segundo lugar, daremos cuenta de una tipología de las soluciones propues-

tas en esos mismos estudios. Finalmente, evaluaremos en forma global las propuestas y silencios de los estudios en términos de sus aportes a la conceptualización tanto del problema como de las soluciones, en el tema de la relación entre el conocimiento y la toma de decisiones.

1.2.1. Formas de concebir el problema

El Cuadro 1 pretende organizar las formas de concebir el problema de la relación entre los tres campos: investigación educativa (cuadrantes 1 al 3), documentación y difusión (cuadrantes 4 al 6), y la toma de decisiones en políticas educativas (cuadrantes 7 al 9).

CUADRO 1
TIPOLOGÍA DE LAS FORMAS DE CONCEBIR LOS PROBLEMAS
(EN LOS ESTUDIOS REVISADOS)

ASPECTOS ESTRUCTURALES	DISCURSO	PRÁCTICA	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL
CAMPO DE ACTIVIDAD			
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	<p>1</p> <p>Conocimiento disciplinario: inscrito en el canon de disciplinas y subdisciplinas (Husen, 1986; Postlethwaite, 1991)</p>	<p>2</p> <p>Academicista: investigar y presentar conclusiones en forma independiente (Briones 1990; Postlethwaite, 1991; Weiss 1979; Weiss 1991)</p>	<p>3</p> <p>Universitaria o departamentalista: mayor valorización a la investigación pura que a la aplicada (Briones, 1990; Husen, 1986)</p>
DOCUMENTACIÓN Y DIFUSIÓN	<p>4</p> <p>Saber técnico: manejo de información</p>	<p>5</p> <p>Bancaria o almacenaria: mantener un recurso disponible</p>	<p>6</p> <p>Centro de documentación independiente o en una universidad o en un Ministerio de Educación</p>
TOMA DE DECISIONES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS	<p>7</p> <p>Información instrumental: para lograr objetivos (Weiss 1979; Weiss, 1991)</p>	<p>8</p> <p>Hacer política: tomar decisiones en una coyuntura política (Levin, 1982; Weiss 1979; Weiss 1991)</p>	<p>9</p> <p>Ministerio de Educación con un Gabinete de Asesores (Husen, 1986)</p>

En términos del campo de investigación educativa, los estudios evaluativos señalan un conocimiento excesivamente inscrito en una u otra disciplina (cuadrante 1); una práctica de investigación con excesiva independencia de la toma de decisiones (cuadrante 2); y una cultura profesional en la cual la producción de conocimiento aplicado no es valorada en la carrera académica (cuadrante 3).

En términos de la documentación y difusión, los estudios indican que el discurso está excesivamente relacionado a la innovación tecnológica (cuadrante 4); que la práctica es excesivamente bancaria, es decir, preocupada de un almacenamiento eficiente de la información (cuadrante 5); y que los centros de documentación son independientes de los centros de decisión, i.e., los Ministerios (cuadrante 6).

En el campo de la toma de decisiones en políticas educativas, la información, para ser utilizada, tiene que ser excesivamente instrumental (cuadrante 7); la práctica obedece a una coyuntura que exige una toma de decisiones “justo-a-tiempo” [just in time] (cuadrante 8); y que los tomadores de decisiones se desempeñan en instituciones en que la circulación de información es problemática (cuadrante 9).

1.2.2. Formas de concebir las estrategias de solución/mejoramiento/cambio

El Cuadro 2 pretende organizar las formas de concebir la solución, el mejoramiento y el cambio en la relación entre los tres campos: investigación educativa (cuadrantes 1 al 3); documentación y difusión (cuadrantes 4 al 6); y la toma de decisiones en políticas educativas (cuadrantes 7 al 9).

En términos del campo de la investigación educativa, los estudios evaluativos sugieren un cambio de discurso que busca una mayor orientación a políticas (cuadrante 1); investigar sobre problemas más coyunturales y escribir los resultados en un lenguaje accesible (cuadrante 2); y crear unidades de políticas educativas al interior de las universidades (cuadrante 3).

En términos del campo de documentación y difusión, los estudios sugieren desarrollar nuevos enfoques para entender los resultados de investigación que van más allá de la mera acumulación de información (cuadrante 4); y crear otros productos sobre la base de innovaciones en el procesamiento de información (estados de arte, resúmenes monotemáticos sobre diversos temas, i.e., reforma educativa, escuelas eficaces, etc.) (cuadrante 5). No ha habido muchas propuestas respecto a un cambio en la institucionalidad del campo de documentación y difusión (cuadrante 6).

En el campo de la toma de decisiones en políticas educativas, los estudios sugieren que su discurso sea menos instrumental y más atento a la acumulación de estudios relevantes sobre determinados problemas (cuadrante 7); que los tomadores de decisiones sean más receptivos a los resultados de investigación, generando instancias de conversación (cuadrante 8); y que los Ministerios establezcan más comisiones *ad hoc* sobre problemas coyunturales y/o departamentos de estudio más permanentes (cuadrante 9).

CUADRO 2
TIPOLOGÍA DE LAS FORMAS DE CONCEBIR LAS ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO
(EN LOS ESTUDIOS REVISADOS)

ASPECTOS ESTRUCTURALES	DISCURSO	PRÁCTICA	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL
CAMPO DE ACTIVIDAD			
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1 <i>Orientado a la formulación de políticas: estudio de caso, estado de la práctica (Husen, 1986; Postlethwaite, 1991)</i>	2 <i>Investigar sobre problemas coyunturales y escribir resultados en un lenguaje accesible a personas menos expertas en investigación educativa (Briones 1990; Postlethwaite, 1991; Weiss 1979; Weiss 1991)</i>	3 <i>Unidades de políticas educativas al interior de las universidades y centros de investigación que valorizan la investigación aplicada (Husen, 1986)</i>
DOCUMENTACIÓN Y DIFUSIÓN	4 <i>Orientado a la formulación de políticas: resúmenes de resultados de investigaciones con una orientación a políticas, i.e., estado del arte (esta sugerencia es universal)</i>	5 <i>Comunicación de resultados a los investigadores y a los tomadores de decisiones (esta sugerencia es universal)</i>	6 *
TOMA DE DECISIONES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS	7 <i>Orientado al procesamiento de resultados de investigación (Weiss 1979; Weiss, 1991)</i>	8 <i>Recepción de conocimiento nuevo: desarrollo de las prácticas de recepción (Levin, 1982; Weiss 1979; Weiss 1991)</i>	9 <i>Comisiones ad hoc o departamentos de estudio permanentes (Husen, 1986)</i>

1.3. Evaluación global

En una evaluación global siempre corremos el riesgo de sobresimplificar las complejidades de un problema. Nuestra intención es aportar con la creación de un modelo que facilite la discusión crítica sobre las estrategias más adecuadas para abordar el problema. Evaluaremos en forma global las propuestas y silencios de los estudios en términos de sus aportes a la conceptualización, tanto del problema como de las soluciones en el tema de la relación entre los resultados de la investigación y la toma de decisiones en políticas educativas.

a. Soluciones parciales a un problema entre campos

Un cambio al interior de un campo (de su discurso, su práctica o de sus estructuras institucionales) no garantiza que la relación entre ese campo y otros sea afectada positivamente. En general, las estrategias propuestas para solucionar el problema de la relación “entre” campos se plantean “desde el interior” de uno de los cuadrantes. La eficacia de este tipo de estrategia, sugerida por los estudios evaluativos, tiene serias limitaciones. Tomaremos dos ejemplos.

- i.* Frente al problema, algunos estudios evaluativos concluyen que el problema es de carácter “discursivo”, y que la estrategia de mejoramiento de la relación gira en torno a cambios discursivos en el campo de la investigación educativa (desde el cuadrante 1 del Cuadro 2). La estrategia es una apelación a los investigadores para que ellos inicien un cambio en el discurso de la investigación educativa, sin precisar los mecanismos a través de los cuales ese cambio se podría lograr. En este caso, la estrategia se plantea no solamente al margen de las prácticas profesionales (cuadrante 2 del Cuadro 1) y las estructuras institucionales en los cuales se desarrolla la investigación educativa (cuadrante 3 del Cuadro 1), sino también al margen de los campos de la documentación/difusión y de la toma de decisiones en políticas educativas. Por lo tanto, consideramos que una estrategia unilateral planteada desde el interior del campo de investigación educativa tiene pocas posibilidades de lograr un mejoramiento de la toma de decisiones.
- ii.* Algunos estudios plantean el problema en términos de las prácticas de los investigadores o en términos de las prácticas de los tomadores de decisiones. Sugerir que los investigadores universitarios modifiquen sus prácticas al incluir la investigación aplicada, o una investigación más pertinente a la toma de decisiones

(cuadrante 3 del Cuadro 2), es una propuesta al margen de las estructuras institucionales de la universidad que definen la carrera académica (cuadrante 3 del Cuadro 1). En la academia, la investigación aplicada es considerada inferior a la investigación más “pura”. Por lo tanto, en muchas universidades, la dedicación a la investigación aplicada puede entorpecer la carrera universitaria. Por lo tanto, estas estrategias solas difícilmente podrían producir resultados.

b. Atemporalidad de las estrategias propuestas

En general, los cambios propuestos por la gran mayoría de los estudios, en términos de las prácticas profesionales y de los discursos en los cuales se inscribe el pensamiento de esos profesionales son de largo plazo. Existe un grado de desconocimiento de los plazos necesarios para lograr los cambios esperados.

c. Subestimar la importancia de la coincidencia política

Es importante señalar que, para que una o más de las estrategias de cambio propuestas sean realistas, tendría que haber una coincidencia amplia entre ellas. Dadas las complejidades de las prácticas, discursos y de las estructuras institucionales en los cuales se encuentran esas prácticas y discursos, tendría que concertarse una voluntad política amplia para lograr el cambio.

d. Imprecisión en la localización de agentes de cambio

Dada la cercanía de estos estudios evaluativos a la toma de decisiones en los bancos internacionales y en las agencias de desarrollo, es crucial que sean aún más dirigidos a la toma de decisiones.

La idea de la primera parte del capítulo ha sido abrir una discusión en torno al conjunto de estudios evaluativos de los problemas que dificultan las relaciones entre la investigación educativa, la documentación y difusión y la toma de decisiones en políticas educativas. Frente a estas dificultades, y conscientes de la parcialidad de las estrategias de cambio, quisiéramos abrir una discusión sobre otros mecanismos para cerrar la brecha entre la investigación educativa y la toma de decisiones.

En el siguiente capítulo, buscaremos desarrollar un nuevo enfoque del problema, que a su vez, abre otras vías de solución. Sobre la base de una discusión de la relación problemática entre el conocimiento y la acción, presentaremos un nuevo actor en el escenario que podría ser el nexo que hará fluir el intercambio entre los campos de la investigación educativa, la documentación y difusión, y la toma de decisiones en políticas educativas. Nuestra hipótesis es que, al insertar un analista de políticas que atraviese los tres campos mencionados anteriormente, se producirá el intercambio necesario para cerrar la brecha entre investigación y política educacional.

CAPITULO II.

ANALISTAS DE POLITICAS: BROKERS DEL CONOCIMIENTO

- 2.1. La intermediación entre el conocimiento y la acción: la necesidad de un nuevo agente**

Del análisis hecho en el capítulo anterior se concluye que el problema de la interconexión entre el conocimiento y la toma de decisiones ha sido sometido a una cierta reducción. Por lo tanto, se

hace necesario acercarse al problema desde otra perspectiva que supone traer a escenario un nuevo agente, con una identidad profesional desinstitucionalizada, y con capacidad de responder al conjunto de demandas emergentes de políticos y otros actores involucrados en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Este es, además, el cambio estructural más promisorio en términos de costo-efectividad, debido a que cambios en las prácticas, discursos y estructuras institucionales tienden a ser más costosos y de largo plazo.

El análisis de políticas y el analista de políticas² surgen, por lo tanto, como una estrategia para superar la insuficiente interacción entre conocimiento y toma de decisiones, reconociendo las limitaciones estructurales que definitivamente dificultan la vinculación entre investigadores y tomadores de decisiones.

El broker de información en educación no se circunscribe a una institución determinada, pero está estrechamente vinculado a los desarrollos del campo de la educación, y, en caso de ubicarse dentro de los ministerios de educación, tiene la capacidad de sintonizar internamente las prioridades políticas, y, externamente las fuentes de información capaces de ligar esas prioridades con la investigación. La participación en redes personales, en seminarios y encuentros, y una revisión sistemática de la literatura le per-

2. En CIDE/REDUC, además de “analista de políticas”, hemos utilizado el término “broker de información”, debido a la similitud que tiene su función a la que desempeñan los brokers en el mundo financiero. A estos últimos se les exige analizar información y oportunidades y tomar las decisiones más rentables posibles para sus clientes. Asimismo, el analista de política, en cuanto broker de información, tiene que proveer oportunamente la información más relevante a los tomadores de decisión para que éstos den la mejor solución posible a un problema determinado.

miten mantener y mejorar su acceso a la información (Wild, 1995). Su capacidad de desarrollar conversaciones entre este conocimiento y la toma de decisiones es lo que le otorga su característica especial. La flexibilidad que requiere para el desarrollo de sus actividades define el carácter adquirido y no adscrito de su identidad. Su objetivo fundamental es el mejoramiento de la calidad y equidad en educación, más allá de la formulación de políticas, lo que define elevados grados de autonomía en su función, obligándolo a mantener relaciones con todos los actores involucrados en un problema, y no solamente con los tomadores de decisiones.

Así, el análisis de políticas parece ser el eslabón necesario para incrementar el uso de investigación en la toma de decisiones, ya que puede apoyar el propósito de entregar información para el diseño de una política específica, a la vez que puede ser organizado para traducir resultados de investigación en estructuras y esquemas que ayuden al proceso de toma de decisiones (Reimers et al., 1995).

A su vez, el desarrollo del análisis de políticas requiere de profesionales con habilidades específicas para aplicar el método de la investigación en ciencias sociales a la investigación de problemas desde la perspectiva del tomador de decisiones, con el objetivo específico de generar conocimiento que pueda iluminar la elección de políticas en un contexto de restricciones específicas (Reimers et al., 1995).

Las características y el nivel de expertise requerido por este nuevo profesional, hacen que el broker de información pueda ser considerado un “analista simbólico”, de acuerdo a la clasificación de categorías ocupacionales hechas por Robert Reich (1992). De acuerdo a Reich las grandes transformaciones que experimentan las sociedades como resultado de la globalización de los mercados y la revolución tecnológica hace que se perfilen tres grandes categorías ocupacionales: servicios rutinarios de producción, servicios personales y servicios analítico-simbólicos.

El analista simbólico comprende el conjunto de actividades que tienen que ver con la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de conocimientos. Estos servicios están sujetos a una rápida globalización de sus mercados.

Entre las características de este profesional están que: *(i)* identifican, solucionan, o arbitran problemas mediante la manipulación de símbolos para lo cual emplean instrumentos analíticos aguzados por la experiencia, *(ii)* sus ingresos están ligados a la calidad, originalidad, oportunidad e inteligencia de sus servicios, y *(iii)* la trayectoria de sus carreras profesionales depende de su capacidad de trabajo, prestigio acumulado, participación en redes o inclusión en equipos.

De acuerdo a Brunner (1994), las implicancias de esto para los investigadores sociales son directas. “El viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Se espera y el mercado demanda, a personas en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas. Todo este proceso supone el empleo de conocimientos, pero no valoriza directamente al conocimiento como un bien simbólico, sino el servicio que lo manipula y opera los efectos prácticos buscados”.

El broker de información parece, por lo tanto, encuadrarse en las características asignadas al analista simbólico, tanto por el contenido de su función, como por el alcance de sus actividades en un mundo cada vez más globalizado. En el caso específico de la educación, el analista simbólico no se dedica ni al almacenamiento de información en educación, ni a su diseminación, ni a su comunicación, sino a desarrollar una conversación entre el mundo de la toma de decisiones y el mundo del conocimiento.

2.2. La intermediación entre el conocimiento y la acción desde una perspectiva comunicacional

Ha quedado clara la necesidad de una intermediación entre el conocimiento que se produce y acumula sobre educación y las decisiones cada vez más complejas que deben tomar los responsables

de la acción educativa a sus diversos niveles dada su cobertura, diversidad y el rol que va asumiendo en la vida de los individuos y la sociedad. Antes bastaba con la experiencia; luego, con la formación inicial; finalmente, con las especializaciones. Hoy esto no basta.

El conocimiento y la tecnología se desarrollan cada vez más rápido. A los niveles de diseño y decisión política y, sobretudo de la administración, no hay tiempo para la lectura o la asistencia a conferencias. Y no sólo a los niveles más altos sino que también a los niveles intermedios y bajos del sistema, a medida que los sistemas se descentralizan. El que está dedicado a tomar decisiones en un determinado campo ya no puede estar completamente al día de la producción académica en el mismo. Para mantenerse al día en un mundo cambiante y exigente, se necesita de otras vías de acceso a la documentación, otras actividades de intermediación de conocimientos, y otros procesos de análisis. Se necesita de un nuevo tipo de profesional: el broker de información, el intermediador de conocimientos.

El lenguaje nace de los *quiebres*, de los problemas que nos afectan. La historia cambia continuamente y los desafíos de hoy no son nunca iguales a los de ayer. Hay que *inventar soluciones*. Por esta razón nunca “aplicamos” una solución, siempre inventamos una nueva. Para inventarla la mayoría de las veces no basta con las interpretaciones que habitan nuestro lenguaje. Muchas veces recurrimos a otros que puedan gatillar en nosotros interpretaciones capaces de solucionar el problema, salir del quiebre. Esos “otros” para nosotros son los “intermediadores del conocimiento”. Mientras más complejos los quiebres y más grande la acumulación de interpretaciones relacionadas con ellos, más necesarios son los intermediadores. Y esta es la situación en que se encuentran los países y las instituciones educativas hoy.

Sin embargo, más allá de la explosión del conocimiento y la tecnología, hay otra realidad que obliga a pensar en la intermediación entre el saber y el hacer. Se trata del fenómeno de la comunicación, del lenguaje y de la acción humanas. El saber, el hacer y la intermediación entre ellos son fenómenos comunicacionales; tienen lugar en el lenguaje. Incluso el hacer —y cada vez más— aunque pueda parecer extraño a primera vista. Una indagación en la naturaleza del lenguaje nos permitirá precisar la función de la intermediación y, sobretodo, las competencias lingüísticas que debe adquirir el intermediador para que sus conversaciones resulten efectivas.

Hemos tomado esta manera de hablar y trabajar el lenguaje de las investigaciones y la práctica profesional de Fernando Flores (1986, 1995). La interpretación es obligadamente nuestra.

Basados en estos trabajos afirmamos que tanto el *conocimiento como la acción son hechos lingüísticos*. Es en el lenguaje donde los podemos analizar, discutir y trabajar. En el lenguaje y la comunicación se expresa y desenvuelve el misterio que somos. Pensamos con palabras y actuamos con palabras. Nuestra percepción de la realidad se constituye en el lenguaje; en él habita y a través de él la transformamos. Hemos sido hechos por los lenguajes en que hemos crecido. Vivimos y trabajamos en el lenguaje del mundo que nos rodea. Nuestra historia y nuestra sociedad se constituyen en el lenguaje y se transforman a través de él. El lenguaje, por lo tanto, es central cuando se quiere entender la relación entre el conocimiento y el cambio.

Hay *formas lingüísticas específicas* con las cuales se hacen los cambios. Unas son las *declaraciones*. Por ejemplo, cuando un ministro debidamente autorizado y cumplidas las condiciones que señalan las costumbres o la ley declara a una pareja casados, no se necesita de otra acción para

que cambien de estado civil, con todo lo que eso significa. Otras son las *peticiones* (u órdenes), *ofertas* (o promesas) y las *interrogaciones* e *informaciones* necesarias para hacer o responder esas peticiones y ofertas. Típicas de ellas son las conversaciones que tienen al comprar un producto, por ejemplo, un automóvil.

Las peticiones se pueden aceptar o rechazar, o bien se puede hacer una contraoferta. La conversación se cierra cuando el que hizo la petición considera cumplidas las *condiciones de satisfacción* que puso al hacerla. Las ofertas sólo se aceptan o se rechazan. Allí se cierra la conversación. Las ofertas llevan implícita la condición de que la oferta se concretará si el interlocutor acepta cumplir con ella. Bastan sólo las palabras para que sucedan las cosas. Lo que cuenta, desde el punto de vista de la acción, es la *efectividad de la conversación* que inició la acción, la del conjunto de conversaciones que se siguieron para realizarla y la que la cerró.

En muchas de esas conversaciones se utilizan sistemas y máquinas que parecen reemplazar a la comunicación humana. Pero esto es sólo en apariencias. Las máquinas y sistemas han sido programadas por conversaciones. De allí que toda *empresa* pueda ser definida por las conversaciones que la constituyen; y su productividad, por la efectividad de las conversaciones en que se realizan sus operaciones (Flores, 1995).

La *empresa educativa es una red de conversaciones*. El enseñar y aprender; el diseñar, decidir y administrar políticas educativas; el utilizar resultados de la investigación en las decisiones que en ellas se toman, las decisiones mismas y la acción que de ellas pueda seguirse, todo se hace con palabras. Son un conjunto de conversaciones. El acto de educar y la empresa en que éste tiene lugar es fundamentalmente un fenómeno lingüístico. Sus resultados, más allá de las limitaciones que impone nuestra biología, dependen de la efectividad de las conversaciones entre los actores que de algún modo tienen que ver con ellas. De allí la necesidad de analizar las conversaciones en que se dan las intermediaciones que nos interesan.

Hablamos de *conversaciones* más que de comunicación por diversas razones.

Primero, porque el fenómeno lingüístico, aunque no agota toda la riqueza de la comunicación humana, lo revela como ningún otro. En él nos hacemos presente a otros y a nosotros mismos. A través de él se comunican no sólo los pensamientos, sino las sensaciones y las emociones. En él creamos y en él tomamos nuestras decisiones.

Segundo, porque no podemos expresarnos sin tener a otro presente, aunque sea implícitamente. Cuando hablamos o escribimos siempre esta-

mos pensando en uno o más interlocutores. Lo hacemos “para alguien”. No tendría sentido hablar si no existiera un “otro”. Nuestro discurso se adecua al interlocutor y decimos las cosas de manera que él las entienda o se convenza. A otro diríamos las cosas de otra manera. Aun cuando pensamos no hacemos sino conversar con nosotros mismos. Es difícil concebir el pensamiento fuera del lenguaje. El pensamiento habita en el lenguaje y el lenguaje se da siempre en una conversación.

Tercero, porque las conversaciones son observables y podemos intervenir en ellas, y a través de ellas en nuestras acciones. Así, por ejemplo, el análisis que estamos haciendo de nuestras conversaciones nos permitirá definir con mayor exactitud la función de un mediador o broker de información para la toma de decisiones y ofrecer sugerencias para que pueda realizar su función más efectivamente.

Afirmamos también que nuestras conversaciones son siempre *interpretaciones*. Porque hablamos “desde nosotros” y “para otros”, ellas tienen un elemento necesariamente subjetivo. Están siempre basadas en nuestra percepción de la realidad en que vivimos y en nuestra percepción de las interpretaciones que tienen otros de esa misma realidad. Dado que vivimos en continuo cambio nuestras conversaciones quedan fechadas por el paso del tiempo y situadas por el cambio de contexto social.

Porque al hablar lo hacemos desde nuestras interpretaciones y al escucharla otra persona no hace más que crear su propia interpretación, no aceptamos el modelo emisor-mensaje-receptor, que se utiliza normalmente para hablar de la *comunicación*. Es una interpretación reduccionista del fenómeno. Confunde las señales que vehiculizan las conversaciones con la sustancia de las mismas, el lenguaje de la electrónica con el de la comunicación humana. Al hablar de las interpretaciones como “mensajes” y de la comunicación como “transmisión de información”, las reduce a una “cosa” que se transmite, recibe y guarda; mientras que se trata de interpretaciones que existen sólo en los interlocutores de una conversación. Preferimos hablar de comunicación aun en el caso de la información estadística. Por cuantitativas que éstas sean no dejan de ser interpretaciones abiertas a diversas lecturas por parte de quien las estudia. Las señales lingüísticas que emite un interlocutor, del tipo que éstas sean, no hacen sino *gatillar* en el que las recibe su propia interpretación del “contenido” de esas señales. Por lo tanto, habrá tantas interpretaciones cuanto sea el número de personas que escuchen esas señales. Comunicar no es transmitir contenidos sino gatillar interpretaciones en otro, a través de las señales que conforman los diversos lenguajes. El *conocimiento* —las interpretaciones que lo constituyen— no se transmite, *se crea*

cada vez. Las *acciones*, tampoco se repiten, *se crean cada vez*. Las conversaciones gatillan la creación en ambos casos.

El problema más grande para crear es la *ceguera* para caer en la cuenta e interpretar los quiebres. No vemos lo que tenemos a la mano, aquello a lo que estamos acostumbrados. Como un vidrio, nos resulta transparente. Necesitamos *escuchar* muchas conversaciones, muchas interpretaciones diferentes y cambiar de mundos para experimentar los quiebres en que vivimos y crear otros mundos. Escuchar mundos distintos es lo que nos permite cambiar el *mundo*. Con nuestras conversaciones cambiamos mundos para nosotros y para los demás mundos de posibilidades y mundos de acción. Ideas y cosas.

Si nuestras conversaciones se quedan al nivel de cómo las cosas son o pueden ser, son conversaciones sobre posibilidades; si la preocupación es hacer algo con ese conocimiento, pasan a ser conversaciones para la acción.

Las conversaciones académicas son típicamente conversaciones sobre posibilidades. Las conversaciones para la acción son propias de quienes tienen responsabilidades sobre lo que hay que hacer. Las formas lingüísticas propias de las primeras son las *preguntas* y *respuestas* a través de las que aprendemos, nos informamos, analizamos y creamos conocimientos sobre las cosas, actuales o posibles. Las segundas, son las *declaraciones*, *peticiones* y *ofertas o promesas* —además de las preguntas y respuestas— de que hablamos más arriba.

Sin embargo, por bien que utilicemos el lenguaje, se frustra la comunicación si le falta *autenticidad* y *compromiso*, si el hablante no se hace *responsable* de lo que dice. Y si se frustra la comunicación se frustra también la acción a la que las palabras se ordenan.

Como vimos antes, cuando hacemos una declaración con la debida autoridad las cosas suceden. Lo mismo, cuando hacemos una petición y ésta es aceptada; o bien cuando nos hacen una contraoferta, que nosotros a su vez aceptamos; o cuando hacemos una oferta y ésta es aceptada. Pero muchas veces, a pesar de lo que dicen las palabras, de que la conversación se ha manejado correctamente, no sucede nada. La acción no se siguió por falta de coherencia íntima de alguno de los interlocutores. Las palabras de la conversación resultaron huecas, no se siguieron los hechos a las ofertas hechas, o bien no se cumplió con la promesa implícita en la aceptación de una oferta o de una petición. En estos casos, tan frecuentes que llegan a resultarnos normales, la comunicación pierde toda efectividad. El lenguaje resulta un *bla, bla, bla*. Le falta un componente fundamental para que resulte efectivo: el jugarse por lo que se dice. La falta de

autenticidad y compromiso desnaturaliza el lenguaje. Nos impide hacernos cargo de la historia.

La *confianza* entre los interlocutores es otro fenómeno cuya presencia es esencial para que lenguaje resulte efectivo. Sin confianza las conversaciones no progresan. En ella se basa la comunicación y la acción humanas. La confianza es una interpretación de cuán responsable se hace nuestro interlocutor de sus conversaciones, de la seriedad y transparencia de sus propósitos.

La capacidad de hacerse cargo de la *historia* que somos y de la que hacemos con los demás se da también en el lenguaje. Hacerse cargo significa tomar el timón y darle dirección a la deriva que nos caracteriza. Esto lo hacemos a través del lenguaje. Es nuestra manera propia de sobrevivir. Nos acercamos a otros y pedimos ayuda para superar los quiebres que nos afectan en esa deriva. Hay en nosotros una urgencia por darle dirección y sentido. Así construimos nuestra historia y la de la sociedad. Nos cambiamos a nosotros mismos, cambiamos a otros y cambiamos el rumbo de las cosas. Negarse a hacerse cargo de su historia significa negarse a sobrevivir, negarse a sí mismo. Decimos “la historia que somos” porque ella nos identifica tanto o más que nuestra biología. Y esta historia es la historia de las conversaciones que hemos tenido a lo largo de la vida. En ellas nos hemos formado y educado. La historia que somos habita en nuestro lenguaje y en las tradiciones en que nos movemos. Desde ella creamos con nuestras conversaciones.

2.3. La función de los intermediadores

Desde la interpretación de la comunicación y la acción que acabamos de esbozar, el “intermediador” es el sujeto

que ha desarrollado una capacidad particular de transformar conversaciones sobre posibilidades acerca de un tema específico, en conversaciones para la acción en ese mismo tema.

Las *competencias básicas* de un intermediador en orden de importancia son las que siguen:

- a. **Su competencia en el tema de la comunicación**, la conversación y el lenguaje en los términos que hemos aclarado en la primera parte de esta sección. Debe comprender los diversos tipos de conversación entre las cuales hace de mediador. Estar consciente que se mueve en un mundo de interpretaciones. Donde lo más importante es saber *escuchar* para captar las interpretaciones en que se mueve su interlocutor, sea éste el investigador, o especialmente, el que debe

tomar las decisiones, de cuyos quiebres debe hacerse cargo si quiere responder a sus problemas tal y cual el decisor los interpreta, porque será desde esas interpretaciones suyas, de historia y de la historia en que está inmerso que escuchará las soluciones que le ofrece el broker.

Es al interior de las interpretaciones del decisor que las interpretaciones del intermediario gatillarán una nueva interpretación en términos del quiebre que lo afecta. El intermediario sabe que será desde esas nuevas interpretaciones que el decisor hará declaraciones, expresará peticiones, dará órdenes o hará promesas que, a su vez gatillarán las conversaciones que atacarán el problema en cuestión.

Si el intermediario está consciente de los diversos factores que hacen eficiente una conversación *sabrà conversar mejor y enseñará a otros a conversar* para que toda la red de conversaciones cumpla con las condiciones de satisfacción que se puso el que la inició. Así se cerrará la conversación y con ella, la acción.

- b. **Dado que los problemas de la educación están estrechamente entrelazados con los problemas económicos,** sociales, culturales, históricos científicos, y que sus soluciones vienen de las ciencias humanas, de la economía, de la administración, del mundo de las comunicaciones y de la política, el buen intermediario *estará en todas esas conversaciones.* Ellas le gatillarán nuevas interpretaciones de los quiebres que viven los decisores, sean políticos de la educación, administradores, maestros, padres de familia o los propios alumnos. Con ellas les podrá abrir los ojos a nuevas interpretaciones y se podrán gatillar nuevas interpretaciones para solucionarlos. Por la rutina en que vivimos hay pocos profesionales más ciegos que los educadores para ver los problemas de la educación. Vivimos encerrados en nuestro propio mundo. Pero nadie tampoco logrará darles interpretaciones capaces de solucionarlos efectivamente si no se hace cargo de las interpretaciones de los educadores.
- c. **La tercera capacidad es precisamente saber hacerse cargo de los problemas de los educadores y ganárselos.** Si no le llegan a doler los problemas que los afectan, mal se podrá gatillar en ellos interpretaciones capaces de solucionarlos. El responsable de la educación, en cualquiera función en que se encuentre, está marcado por su historia, la historia de sus instituciones, la compleja red de conversaciones en que se constituyen su vida de trabajo. No tiene tiempo para conversaciones sobre posibilidades con textos o expertos ni cree que éstas le ofrecen mayores oportunidades de cambiar su mundo. Sus problemas normalmente son el financiamiento, la administra-

ción, el lograr que las clases se hagan y los niños aprendan algo. No el cambiar sus ideas o sus prácticas.

El hacerse cargo de los problemas de los responsables de la educación le permitirá al broker crear interpretaciones que respondan a los problemas a partir de cómo ellos los interpretan, y no como él mismo los interpretó a partir de sus conversaciones con los investigadores. Participará de las *emociones* que suscitan en ellos sus quiebres y podrá así simpatizar con ellos y disponerlos para que lo escuchen mejor. Las emociones, como el compromiso, son elementos claves del lenguaje, y son los que acompañan la confianza a la cual hicimos referencia anteriormente. Las conversaciones de un intermediario que no suscitan confianza en la gente del conocimiento o entre la gente de la acción no conducen a ninguna parte. Son condición esencial de su efectividad. El intermediario debe ganarse la confianza a través del compromiso y la efectividad de sus conversaciones para suscitar interpretaciones efectivas en sus oyentes.

- d. **El broker, más que un lector de documentos originales**, es experto en *acceder a los análisis* de información ya procesados sobre posibilidades en el tema en el cual tienen que entablar conversaciones para la acción. Su lectura constante serán las revisiones bibliográficas, los estados del arte y estados de la práctica, los trabajos de seminarios o conferencias sobre un tema determinado, las introducciones y conclusiones de los trabajos de investigación.

Y no sólo accederá a los análisis de información de su propio país o de su propia cultura o idioma, sino que también a los existentes fuera de ellos. La necesidad de productividad de los sistemas educativos con vistas al desarrollo humano hoy, exige estar al día en las interpretaciones que van surgiendo por todas partes y de los resultados que logran cuando se las pone en práctica. Sin estas conversaciones su lenguaje tampoco resultará efectivo hoy.

Las conversaciones sobre posibilidades las tiene el broker con los investigadores y expertos a través de sus escritos, o bien, directamente. De allí que el broker debe estar en condiciones de acceder rápidamente a esos escritos o personalmente. Para un buen broker su capital máspreciado es su *red de ayuda*; la gente que sabe que gatillan en él las interpretaciones que, a su vez gatillan en su cliente conversaciones que logran superar los quiebres que motivaron su contrato.

Los acervos bibliográficos contenidos tanto en los centros de documentación o en centros virtuales, son el medio a través del cual

el intermediador puede acceder a los investigadores que constituyen su red de ayuda.

La existencia y el ejercicio de la función de broker no sólo ayudará a solucionar los quiebres de los educadores sino también debería *gatillar nuevas interpretaciones en los investigadores* al escuchar la forma en que los educadores perciben sus propios problemas. Esta vez serán las conversaciones para la acción las que gatillen conversaciones sobre posibilidades.

CAPITULO III.

AVANCES EN LA INTERCONEXION ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCION: LA EXPERIENCIA DE CIDE/REDUC

Con el propósito de avanzar en el desarrollo de la intermediación entre el conocimiento y la acción en educación, CIDE/REDUC ha diseñado e implementado tanto cursos de entrenamiento en el análisis y la aplicación de políticas, como instrumentos específicos destinados a facilitar el desarrollo de estas habilidades. Entre los primeros están los cursos de analistas de políticas. Entre los instrumentos están los juegos de simulación para el entrenamiento en el diseño y aplicación de políticas.

3.1. Curso de analista de políticas

En virtud de lo expuesto en los dos capítulos anteriores y frente al diagnóstico que hace cuatro años señalaba que a nivel de América Latina existían muy pocos especialistas que desarrollaban el trabajo de analistas de política, CIDE/REDUC, dentro del marco del “Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo en América Latina”, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, se abocó a la tarea de diseñar un curso de analista de políticas que pudiese ser implementado a nivel latinoamericano. Para ello se usaron los resultados de varias experiencias relacionadas con las actividades de los “intermediarios del conocimiento”. Tal como lo señala Schiefelbein en su informe de evaluación de los cursos, se utilizó, por una parte, la experiencia acumulada por REDUC en 15 años de preparar resúmenes analíticos y estados del arte sobre numerosos temas, y por otra, se aprovechó el esfuerzo de Basic Research and Implementation in Developing Education Systems (BRIDGES) en la Universidad de Harvard para usar información sistemática en el diseño de políticas.

El perfil del broker/analista de política que se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el programa del curso, fue definido sobre la base de un conjunto de capacidades, las cuales comprendían:

- a. Analizar las tendencias y problemas de los sistemas educativos nacionales, particularmente los del primer nivel de enseñanza, discerniendo entre los problemas coyunturales y estructurales, y de proponer políticas, programas y proyectos destinados a enfrentar dichos problemas.

- b. Comunicar de modo efectivo los análisis en documentos de políticas destinados a diversos públicos: tomadores de decisiones, dirigentes de los docentes, artículos de prensa, organizaciones de padres y de alumnos, partidos políticos, parlamentarios, otros líderes de opinión.
- c. Manejar estrategias de asesoría y consulta de forma que sea reconocido como una fuente experta legítima y confiable en temas de política educativa.

Para formar esas competencias, se examinó la teoría disponible sobre este tema, y se tomó en cuenta la situación inicial de los posibles participantes, detectándose tres grandes áreas de destrezas a desarrollar:

- a. **Area de análisis y síntesis de información:** sus objetivos buscaban: a) proporcionar habilidades en el manejo eficiente de información educativa; b) desarrollar capacidades para sintetizar e integrar conocimiento y; c) desarrollar capacidades en la producción de documentos de políticas.
- b. **Area de políticas:** su propósito era revisar las tendencias históricas de evolución de los sistemas de educación Latinoamericana, llevar a cabo diagnósticos del estado actual y analizar las opciones para afrontar los problemas prioritarios. Se ponía especial énfasis en revisar casos exitosos de programas y proyectos nacionales.
- c. **Area técnica:** proporcionaba herramientas técnicas para fundamentar decisiones y propuestas de políticas. Las técnicas incluían tanto procesos de iluminación consensual como análisis cuantitativo y formal.

La experiencia concreta de los cursos de analista de políticas se llevó a cabo en 1994 en México, y en 1995 en Argentina, con un total de 72 participantes de 19 países latinoamericanos.

La evaluación posterior demuestra que estos cursos tuvieron un impacto importante, tanto en la formación profesional como en el conjunto de actividades realizadas por los participantes de los cursos. Prácticamente, todos los participantes desarrollaron, con posterioridad al curso, actividades de analista de política, y más de la mitad de ellos obtuvieron un trabajo específico en esta área. En el caso de quienes han desarrollado el trabajo de analistas de política, se debe destacar que el impacto positivo de su participación se puede comparar satisfactoriamente con el costo incurrido en su preparación. Esto sugiere que una intervención a nivel del agente, en la relación entre conocimiento y políticas, es una inversión eficiente, en términos de costo-efectividad.

3.2. Los Juegos de Simulación Creemos importante dedicar unas líneas para destacar el aporte de los juegos de simulación, en cuanto herramienta pedagógica, a las distintas instancias de entrenamiento que ha desarrollado CIDE/REDUC, incluido el curso de analistas de políticas. A través de estos juegos, sus usuarios o jugadores han podido comprender mejor el rol de la información en la toma de decisiones.

Nuestra experiencia en la utilización de los juegos, nos ha hecho llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Mediante los Juegos de Simulación de Decisiones o de Formulación de Políticas, se puede hacer presente el tipo de problemas a que se enfrenta el tomador de decisiones o el funcionario. De este modo, el Juego se vuelve inmediatamente relevante para éste.
- b. Tecnológicamente es posible incluir modelos matemáticos que simulen el comportamiento de las variables clave del sistema, y cuya modificación requiere el conocimiento de hechos que han sido descubiertos en la investigación.
- c. También se puede entregar información al incluir Bases de Datos pertinentes al Juego dentro del propio juego.
- d. Pese a su alto contenido tecnológico, en esencia estos tipos de Juegos no son otra cosa sino “ordenadores de conversaciones”. En efecto, ellos se juegan colectivamente, en grupos. Estimulan discusiones. Las discusiones incentivan a leer la información. Después de las discusiones y de la información, los jugadores toman decisiones y modifican algunas de las variables, observando sus efectos. Los resultados de su ejercicio retroalimentan el proceso de discusión.
- e. Además del contenido del juego, el currículum oculto del mismo busca mostrar que la consulta a la información hace diferencias efectivas en el desempeño de los equipos de formulación de políticas y toma de decisiones.

Los juegos que CIDE/REDUC ha desarrollado son los siguientes:

- “El Desafío”, elaborado para el Taller BRIDGES, “Una Nueva Oportunidad”, elaborado para UNESCO/OREALC [este juego se aplica durante tres días y se utiliza en los Talleres anuales de Gestión de la OREALC y en los Cursos de Analistas de Política].
- “Infancia y Futuro I” e “Infancia y Futuro II”, elaborados para el taller de políticas para la infancia, de REDUC.

Los Juegos de Simulación, como parte del entrenamiento de personas involucradas en la formulación de políticas y la toma de decisiones constituyen un aporte de REDUC a Latinoamérica, y han originado un nuevo estándar en el entrenamiento para la gestión de sistemas educacionales.

3.3. Evaluación de los cursos A continuación presentamos el informe de la evaluación que el doctor Ernesto Schiefelbein realizó de los 2 cursos de analistas que se efectuaron dentro del Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo en América Latina, llevado a cabo por REDUC entre 1993 y 1997, y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo.

Los cursos corresponden al subprograma de “capacitación de analistas de políticas” de dicho proyecto.

3.3.1. Resumen de la evaluación

La ejecución del Sub-Programa de Capacitación de Analistas de Política Educativa, en el período 1994-1995, ha permitido capacitar hasta un buen nivel a un grupo de 72 especialistas de la región de acuerdo a los antecedentes disponibles para esta evaluación.³

La capacitación de este importante número de especialistas constituye un aporte oportuno, ya que la sociedad hoy exige un cambio substancial en el funcionamiento de los sistemas educacionales. Ese cambio es indispensable para formar personas capaces de lograr los niveles de productividad que se requiere para competir en los mercados mundiales y construir una sociedad solidaria y democrática.

3. Para la evaluación de este subprograma se realizó un cuidadoso examen de la documentación disponible y se llevaron a cabo entrevistas a los principales componentes del equipo de capacitación y a una muestra de los participantes.

Entre la documentación disponible se tomó en cuenta: la descripción del proyecto, los programas de cada uno de los cursos, los CV de los participantes, las evaluaciones de los participantes al final de cada uno de los cursos, los documentos de políticas preparados por cada uno de los participantes, las evaluaciones de esos documentos de políticas y una evaluación independiente realizada por un equipo encabezado por W. Thorngate.

Este análisis se complementó con las entrevistas a siete de los principales miembros del equipo de capacitación (a cinco de ellos se los entrevistó en persona y los otros dos telefónicamente).

Finalmente, se realizaron diez entrevistas telefónicas y dos personales a los participantes de los cursos realizados en México y Argentina.

CIDE-REDUC pudo formar adecuadamente a esos especialistas porque contaba con una larga experiencia en el tema y vinculaciones con centros que tenían similares intereses. Esto le permitió tanto organizar un equipo de capacitación de alta calidad, como el realizar una activa promoción y el tener la legitimidad que atrajeran a potenciales candidatos. Esto último tiene especial importancia, porque un factor determinante del éxito fue el contar con participantes de buena calidad en los dos cursos realizados en 1994 y 1995. Conviene destacar, además, que la cuidadosa evaluación del primer curso (México, Agosto 1994) permitió mejorar el desarrollo del segundo (Argentina, Julio 1995).

La experiencia adquirida en el diseño del currículo, los materiales docentes elaborados, las modalidades de selección de los participantes y las reflexiones de los participantes sobre la mejor manera de formar analistas de política educacional, a partir de la experiencia previa de cada uno, constituyen un valioso conocimiento acumulado que ya ha contribuido al diseño del Programa de desarrollo directivo en diseño de políticas sociales y gestión social, que ofrece el BID en Washington, y permitirá continuar mejorando la formación de futuros especialistas en esta nueva área de actividad en el sector educación.

3.3.2. Los objetivos del Proyecto y del Sub-programa de Capacitación de Analistas de Políticas

El Proyecto de Fortalecimiento del sector Educativo en América Latina, dentro del cual se diseñaron y se realizaron los cursos que aquí se evalúan, y que se llevó a cabo entre 1993 y 1997, buscó una mayor eficiencia del sector educativo al mejorar la capacidad de análisis en los ministerios y universidades, en la medida que la experiencia disponible sugiere que no se estaban diseñando políticas educativas eficientes (UNESCO, 1996b). Se trató de formar profesionales que, utilizando la base documental de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), u otras, pudieran traducir datos, resultados de investigaciones, reflexiones, análisis de opciones, ilustraciones de situaciones y casos, en recomendaciones de políticas y decisiones válidas para sus respectivos países (REDUC, 1995a).

Este es, sin duda, un gran desafío porque en América Latina no existe en la cultura de los Ministerios de Educación (aunque pueda parecer una paradoja) una apreciación de la información disponible y del conocimiento ya acumulado (UNESCO, 1996b).

Junto con la acción directa, a través del Sub-Programa de Capacitación de Analistas de Política Educacional, el proyecto estimula la labor

de estos especialistas a través de otros dos sub-programas complementarios: (i) la utilización de los resultados de investigaciones y estudios previos (especialmente en las unidades encargadas de diseñar, proponer y supervisar políticas y decisiones) y (ii) la operación de sistemas que permitan acumular el conocimiento disponible y facilitar su uso sistemático.

Para alcanzar estos objetivos adicionales el proyecto incluyó un sub-programa de equipamiento informático (incluyendo las bases de datos con unos 22.000 resúmenes analíticos de investigaciones realizadas en toda la región) y otro sub-programa destinado a consolidar las redes nacionales de documentación e información en educación.

Pertinencia del proyecto

Son pocos los especialistas en América Latina que llevan a cabo análisis de las políticas educativas (Thorngate et al, 1995 p. 34). Esto se refleja, por ejemplo, en los problemas observados en las decisiones en salarios (UNESCO, 1996b), donde los ministerios de educación magnificaron el impacto educacional de la crisis económica del comienzo de los 80s, al tratar de disminuir los tamaños de los cursos (una estrategia que la investigación ha señalado tiene poca relación con los rendimientos académicos de los alumnos) y contribuyeron, así, a reducir dramáticamente los salarios de los maestros, con los negativos impactos conocidos.

El no usar los resultados de las investigaciones también se refleja en los usuales comentarios sobre “el grave problema de la deserción temprana” puesto que la investigación muestra que la deserción de un alumno suele ocurrir luego de permanecer seis o más años en el sistema escolar y haber repetido numerosas veces. Es por esto que muchas veces se deserta de los primeros grados, pero habiendo repetido esos primeros grados, a veces hasta en cuatro o cinco ocasiones.

La falta de especialistas en análisis de las políticas educativas limita la posibilidad de generar la decisión política pertinente y de disponer de la capacidad técnica local para llevar a cabo reformas significativas (BID, 1996b, p. 20).

Si bien se reconoce que la efectividad de los sistemas que proveen educación tiene poca relación con el nivel de gastos (BID, 1996b), no se usa la información disponible para mejorar la efectividad de las políticas educativas (UNESCO, 1996b). Un estudio reciente realizado por el BID ha demostrado que “las diferencias en la eficiencia de los sistemas educativos tiene un impacto más importante en los resultados que el nivel de gastos” (Morley y Silva, 1994).

Existe urgencia, entonces, en formar especialistas que puedan mejorar los servicios de educación por diversas razones (BID, 1996b): la educación es un objetivo social sobre el cual existe consenso; se necesita mejor educación para alcanzar una mayor productividad económica; es clave para reducir la gran desigualdad de la distribución del ingreso; permite educar ciudadanos que participen activamente en la construcción de una democracia y elimina los círculos viciosos creados por el trabajo infantil (Schiefelbein, 1996)

La experiencia de este proyecto ha sido útil para el Banco Interamericano de Desarrollo. Este ha tomado conciencia de la necesidad de formar estos especialistas y ha creado recientemente el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) con la misión de realizar, entre otros objetivos, cursos de “Desarrollo Directivo en Diseño de Políticas Sociales y Gestión Social” (BID, 1996a). Uno de los consultores que participó en el diseño de estos cursos, el Dr. Fernando Reimers, utilizó su experiencia en el curso CIDE-REDUC para formular sus sugerencias a este nuevo tipo de curso.

3.3.3. Diseño e implementación de los cursos

Para poner en práctica este programa, CIDE-REDUC usó los resultados de varias experiencias relacionadas con la actividad de los “intermediarios del conocimiento” (brokers, gate-keepers o circuit-riders). Por una parte, utilizó la experiencia acumulada por REDUC en quince años de preparar resúmenes analíticos y estados del arte sobre numerosos temas. Por otra, aprovechó el esfuerzo del *Basic Research and Implementation in Developing Education Systems* (BRIDGES) en la Universidad de Harvard para usar información sistemática en el diseño de políticas como parte de un proyecto de US\$10 millones realizado en la década anterior.

Por ser un tema novedoso Patricio Cariola S.J., Director de CIDE-REDUC, y Alfredo Rojas, coordinador de REDUC, en ese entonces, encargados de este proyecto en CIDE, llevaron a cabo, inicialmente, intensos contactos con los principales centros interesados en el tema. Merecen especial mención los intercambios con el Proyecto BRIDGES de la Universidad de Harvard, el International Institute for Educational Planning (IIEP) en París, el Northern Policy, Review, Research, and Advisory Network on Education and Training (NORRAG) en Ginebra y Edinburgo, el Harvard Institute for International Development (HIID), la Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC) y los más destacados centros de investigación y política educativa de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México.

Esos contactos les permitieron analizar las experiencias ya realizadas en el tema del programa y, eventualmente, lograr un consenso en relación a: (i) el perfil del analista de políticas que era necesario formar en América Latina; (ii) el perfil de los candidatos para participar en el curso; (iii) el método de capacitación (aprendizaje y práctica, tanto individuales como en grupos, en las que existiera oportunidad de usar el conocimiento previo), (iv) posibles miembros del equipo capacitador y (iii) materiales de aprendizaje (incluyendo juegos de simulación, lecturas escogidas y casos prácticos)

Como métodos adecuados para cambiar las actitudes observadas en los ministerios (que privilegian el replicar respuestas aprendidas en textos o recomendaciones de expertos) se eligieron: el trabajo en taller, el participar en ejercicios de simulación en que se puede apreciar el efecto probable de estrategias seleccionadas en cada etapa y el preparar propuestas de nuevas políticas educativas. Estos métodos demostraron, eventualmente, ser efectivos para estimular la observación de la situación que se desea modificar y el pensamiento crítico.

El equipo de capacitación y el enfoque curricular

Una parte importante del éxito de este programa radicó en la calidad del equipo de capacitación con que se puso en práctica este proyecto. Si bien la exploración inicial, que realizaron Cariola y Rojas con las instituciones mencionadas en la sección anterior, les permitió constatar que sería difícil encontrar a los instructores idóneos (capaces de hablar en Castellano) en cada una de las áreas (por constituir una especialidad novedosa para América Latina), a través de esas instituciones se pudo identificar y tener acceso a la mayor parte de los potenciales colaboradores.

Se seleccionó, como coordinador del proyecto, una persona con buen nivel académico y con experiencia práctica en la generación e implementación de nuevas estrategias educativas. Para la coordinación del equipo académico se contó con el Dr. Armando Loera (Ed. D. Harvard) que había colaborado con el Dr. McGinn en las actividades de BRIDGES-HARVARD en el uso de la información para la efectividad de la educación y, específicamente, con experiencia en investigaciones vinculadas con toma de decisiones en México, Colombia y Paraguay.

Estos cuatro especialistas constituyeron el equipo inicial y muy rápidamente fue posible lograr el compromiso de participar de especialistas del prestigio de Noel McGinn, Fernando Reimers, Pablo Latapí, Sylvia

Schmelkes, Manuel Ulloa, Richard Pelczar, Carlos Muñoz, Robert Myers, Juan Prawda, Iván Nuñez, y de Juan Casassus.

Al comenzar el diseño del primer curso de “Formación de Analistas de Políticas educativas” el equipo de capacitación examinó la teoría disponible sobre formación en este tema, tomó en cuenta la situación inicial de los posibles participantes (Thorngate et al, 1995) y detectó tres grandes áreas de destrezas que les parecía importante desarrollar: (i) familiaridad con la información, conocer herramientas y estudios REDUC, desarrollar su capacidad de leer investigación y de sintetizar resultados de investigación (consistentes o no); (ii) acceso al conocimiento sobre experiencias, programas y políticas que tuvieran importancia para mejorar la educación o su distribución equitativa; y (iii) capacidad de manejar una dinámica de conversación sobre modelos de acción y en la discusión de políticas educativas tanto en su parte técnica (costo beneficio y eficiencia) como en la parte conversacional-heurística (especialmente a través de juegos de simulación).

Estas ideas se discutieron en sucesivos seminarios internos hasta generar la versión final del programa del primer curso (REDUC, 1994a). Ese programa muestra que el equipo de capacitación esperaba que los participantes desarrollaran ciertas habilidades propias para acceder permanentemente al nuevo conocimiento, que fueran capaces de sintetizar investigaciones y de hacer recomendaciones de políticas. Desde esa perspectiva, era una parte integral del curso el desarrollo de la capacidad de redactar documentos de políticas. Los cambios que se introducen en el segundo curso se comentan más adelante.

La documentación seleccionada para la formación de los analistas de políticas educativas fue de excelente calidad. Los instructores realizaron un gran esfuerzo para seleccionar materiales pertinentes de la región y recurrieron a estudios sobre otros contextos sólo en aquellos casos en que no existía un material adecuado para la región.

La proporción de estudios regionales fue muy alta en el módulo “Políticas y Programas Educativos”, menor en el de “Diagnóstico y Desarrollo de la Educación”, y desaparece en el de “Metodología de integración del conocimiento”. Por otra parte, en el “Taller de redacción de documentos” sólo se utilizaron como referencias estudios realizados en la región.

Las referencias usadas en los módulos reflejan una búsqueda muy cuidadosa en bancos de datos actualizados y completos. Esas referencias constituyen un elemento indispensable para llevar a cabo activos procesos de generación constructiva de conocimientos y habilidades.

La selección de los participantes y los tutores

La experiencia indicaba que era fundamental tener buenos candidatos para que tanto su desempeño en el curso como el trabajo posterior en sus países fuera exitoso. Se realizó una activa campaña para obtener un buen número de candidatos a fin de realizar una rigurosa selección que se completaba con entrevistas personales en cada país.

Se deseaba tener una mezcla de participantes con formación en tres áreas diferentes de actividad: (i) funcionarios de ministerios con experiencia en planificación; (ii) académicos universitarios con experiencia en asesorías a ministerios de educación (para potenciar los que ya tenían alguna formación como analistas de políticas educativas) y (iii) especialistas vinculados con los centros REDUC a fin de potenciar un esfuerzo de quince años en recolectar y divulgar información (en la medida que tuvieran las condiciones necesarias para convertirse en analistas).

Para identificar buenos candidatos en los Ministerios de Educación se trabajó en estrecho contacto con UNESCO-OREALC que venía realizando cursos anuales de formación de planificadores y estaba en contacto con las personas que realizaban actividades en este campo. Para las otras dos se recurrió a la red REDUC que venía trabajando sistemáticamente en el desarrollo de la acumulación y el uso de la información.

Si bien se preparó un material en que se explicitaban los objetivos del curso (y del sub-programa) a fin de que los posibles candidatos conocieran detalles de exigencias y potencialidades del primer curso (REDUC, 1994b), pareció necesario dar la oportunidad para que cada candidato pudiera conversar con miembros del equipo y satisfacer todas sus dudas. Esta fue una medida acertada porque en el caso de Brasil, único país donde no fue posible organizar reuniones personales, algunos candidatos se dieron cuenta que el curso no coincidía con sus expectativas. Ver Tabla 1.

Tan pronto se conoció la selección final, para cada curso, los participantes recibieron el material previo (CEPAL-UNESCO, 1992 y Meny y Thoenig, 1992) y las instrucciones complementarias para preparar la recolección de antecedentes nacionales.

Para el primer curso se aprovechó las visitas de selección de participantes para identificar, además, a los posibles tutores de los participantes en cada uno de los ocho países. Este fue un proceso difícil por la novedad del tema y la falta de especialistas en cada país (en la sección 8 se comenta este proceso en mayor detalle).

En la Tabla 1 se presenta información de las entrevistas personales por país:

TABLA 1: ENTREVISTAS DE SELECCIÓN PARA LOS DOS CURSOS

PRIMER CURSO			SEGUNDO CURSO		
PAÍSES	ENTREVISTAS	PARTICIPANTES	PAÍSES	ENTREVISTAS	PARTICIPANTES
<i>Costa Rica</i>	10	3	<i>Argentina</i>	16	8
<i>El Salvador</i>	4	2	<i>Bolivia</i>	8	4
<i>Guatemala</i>	7	3	<i>Brasil</i>	8	8
<i>Honduras</i>	5	3	<i>Colombia</i>	20	7
<i>Nicaragua</i>	8	3	<i>Chile-Unesco</i>	1	1
<i>México</i>	20	9	<i>Ecuador</i>	3	1
<i>Panamá</i>	7	3	<i>México</i>	1	1
<i>R. Dominicana</i>	10	3	<i>Paraguay</i>	3	2
			<i>Perú</i>	7	4
			<i>Uruguay</i>	7	3
			<i>Venezuela</i>	12	4
<i>Totales</i>	71	29	<i>Totales</i>	86	43

Fuente: Archivo REDUC 1994-1995.

3.3.4. Desarrollo de los cursos

Desarrollo del curso de México. La experiencia lograda en el desarrollo de REDUC, la larga colaboración con BRIDGES-HARVARD y la discusión de las ideas sobre relaciones personales en la vinculación conocimiento-acción permitieron superar las dificultades para diseñar el primer curso en esta nueva área, para implementarlo y para, gradualmente, generar una nueva experiencia que permitiría disponer, al sistematizarla, de una mejor teoría sobre el rol de los analistas de políticas.

Hubo aprendizajes importantes sobre la teoría misma al reunir las referencias pertinentes sobre el tema. Se necesitaba ofrecer más elementos en el currículo sobre el rol del “analista de políticas públicas” (examinar a fondo lo que es una política pública y sobre cómo se evalúan las políti-

cas). Faltaba un texto adecuado en español (finalmente se seleccionó un libro sobre políticas públicas de Meny y Thoenig publicado por Ariel).

El curso tuvo un buen desarrollo y ofreció durante cuatro semanas un taller en cada jornada (REDUC, 1994a). Por ser un tema tan nuevo, fue difícil calcular el ritmo de trabajo, y los participantes coinciden en que el primer curso fue muy intenso.

Como parte del curso, se realizaron Conferencias magistrales para un público amplio, a fin de que los participantes en el curso pudieran apreciar la discusión (y reacción) pública de temas de políticas. Se hizo un esfuerzo especial para contar con destacados participantes con experiencia práctica en política educativa. Lamentablemente, diversos eventos ajenos al seminario limitaron la representatividad de la muestra de autoridades educativas, aunque fue posible cumplir con los objetivos de formación planteados en el diseño de esta actividad.

Desarrollo del curso de Argentina. La experiencia del primer curso realizado en México permitió mejorar el curso realizado en Córdoba (Argentina). El equipo de capacitación tomó varias decisiones (que parecen razonables a la luz de las informaciones obtenidas en las entrevistas a los participantes): eliminar a los tutores (se constató en México que tomaría mucho tiempo formarlos al nivel deseado), desarrollar el módulo de análisis de políticas públicas desde el principio (se había seleccionado un material excelente, con una serie de artículos de autores norteamericanos traducidos al castellano, que editó Aguilar).

Los participantes tenían buena formación (14 de los asistentes tenían nivel académico de doctor) y venían con altas expectativas. Sin embargo, el trabajar con 43 participantes obligó a un gran esfuerzo de coordinación del trabajo de los grupos.

Tal como en el curso anterior se dictaron conferencias magistrales públicas que permitieran a los participantes apreciar las reacciones al compartir y difundir temas que tienen incidencia en el diseño de políticas. Esta vez fue posible apreciar el posible impacto masivo de ciertas ideas y de la discusión. La Universidad Católica de Córdoba tuvo un buen poder de convocatoria y participaron altos funcionarios y académicos.

Los participantes opinaron que el lugar era excelente, en las sierras de Córdoba. Se comentaban en grupo las lecturas y se discutían los documentos en las comidas. Se fue creando un buen ambiente. Fue interesante percibir diferencias culturales en la manera de enfocar los temas. Los brasileños inicialmente dudaban de un enfoque que consideraban positivista, pero aprendieron (salvo un caso) de la visión participativa de los colombianos. Había agendas por países. Hubo mutuo enriquecimiento de perspecti-

vas. Ayudó el entender que la política educativa es social y que el estado tiene un rol importante, pero que hay otros sectores que también actúan.

Al final de cada semana hubo discusión con los participantes. Eran muy críticos inicialmente y muy positivos al final. Estos intercambios se pueden considerar como generadores de un avance importante en la creación de este “nuevo rol del analista de políticas”.

3.3.5. Preparación y uso de los documentos de política

La preparación de los documentos de política, por cada uno de los participantes, constituyó una actividad importante en ambos cursos, pero con modalidades diferentes. En el primer curso se organizaron (en la última semana) tutorías individuales en las tardes después de cenar. Los documentos de política presentados como modelos eran muy académicos (usaban además un lenguaje difícil) y los participantes trataron de hacer algo semejante lo que era complicado. Por esto fue difícil organizar y preparar documentos verdaderamente adecuados (REDUC, 1994d y 1995d).

No fue fácil encontrar buenos tutores porque (como se ha comentado más arriba) son pocos los especialistas en el análisis de política educacional. Se constató, además, que no era fácil convertir buenos académicos a ese rol. Los tutores (que deberían asesorar a los participantes en los países) participaron tres días en el taller (venían de la academia y muchos de ellos no lograron adaptarse al rol de analistas de políticas). El rol de analistas de políticas educativas resultó muy difícil de entender para la mayor parte de los académicos. Eso implicó que más adelante no todos pudieran colaborar con eficiencia en la preparación de los documentos. Pero eso solamente pudo ser constatado en los productos que llegaron finalmente de los participantes (REDUC, 1994d).

Esto llevó a eliminar el rol del tutor en el segundo curso y, en cambio, dar mayor apoyo a los participantes durante el mismo curso. Si bien la idea de los tutores fue excelente, se hizo difícil encontrar el personal local pertinente.

El taller de redacción de documentos funcionó todos los sábados desde el principio del curso de Córdoba y se logró mejorar la calidad de los documentos (REDUC, 1995d). Los participantes declaran haber constatado un gran interés por discutir el documento (90% de los participantes lo hizo desde el comienzo). Se contó con buen equipamiento y se hizo un uso permanente del sistema REDUC para preparar los documentos. Había suficientes computadores y los participantes los usaron para presentar sus borradores de documentos.

Al recibir los documentos el equipo de capacitación notó en ambos cursos que era posible mejorarlos considerablemente (REDUC 1994e y 1995e). Hubo que reflexionar sobre la manera de mejorar los análisis y dar un apoyo oportuno en el momento de elegir qué dirección se tomaba. El equipo que asesoró en la preparación de los documentos señala que los participantes suelen dudar entre tomar un enfoque de investigación o realizar una evaluación de impacto. También tienen dificultades para usar la información cuando las diversas investigaciones presentan resultados diferentes. También se detectan problemas para justificar los puntos de partida y para decidir para qué y para quién se escribe el documento. Parte de estos problemas surgen de no haber contado con una buena caracterización inicial del documento, a pesar de que se insistió en ella no siempre fue posible obtenerla.

Todavía pesa mucho el paradigma del documento académico (con citas y palabras complicadas). Falta reconocer que no se puede hablar “técnicamente” a padres de familia o dar argumentos populistas a los funcionarios. La gente que venía con fuerte preparación académica hizo los mejores trabajos, lo cual era de esperar ya que los buenos análisis suelen venir del mundo académico (es un antecedente, pero no es suficiente).

Un tercio de los participantes señalan que los documentos tuvieron un rol importante en la discusión o el diseño de políticas en sus respectivos países. Cuatro participantes seleccionaron “Editoriales” como la vía estratégica para presentar políticas (sólo se le publicó a uno de ellos)⁴.

3.3.6. Algunas lecciones para el futuro

Opiniones del equipo de capacitación. Los miembros del equipo de capacitación coinciden en que fue un desafío preparar las actividades a realizar en cada uno de los cursos y como buenos investigadores consideran que lo aprendido en este proceso permite mejorar todavía más el diseño de cursos futuros. Todos desean maximizar el intercambio de experiencias de los participantes, aun cuando reconocen que el régimen de internado usado en Córdoba fue muy positivo. A continuación se comentan algunas sugerencias (a veces difíciles de compatibilizar), aunque sería posible discutir muchos otros aspectos de los cursos.

4. Una selección de los documentos de políticas redactados por los alumnos de los dos cursos se puede encontrar en el número 2 de esta Serie.

N. McGinn, por ejemplo, ha continuado trabajando en esta línea y cree que ahora sería necesario reflexionar sobre el equilibrio entre exponer a los participantes a nuevas ideas y el prepararlos para identificar problemas y el analizarlos en sus causas, a fin de encontrarles soluciones alternativas (Matus, 1995). Por su parte R. Myers desearía discutir, a la luz de la experiencia de los dos cursos, el equilibrio que deben tener los analistas de políticas entre el “importar ideas” desde otros lugares y culturas y el “reinventarlas” como resultado de un proceso de reflexión e investigación locales. J. Casassus, finalmente, considera conveniente reflexionar sobre el rol del analista como tal y su eventual desempeño como figura política.

Los que han estado a cargo de su funcionamiento también tienen sugerencias para futuras versiones. Gustavo Cuadra cree conveniente dar más énfasis (y tiempo), durante el curso, al trabajo personal de preparación del documento de política. Comenta que el trabajo habitual les impide dedicar el tiempo necesario para completar la elaboración del documento cuando vuelven a su país. Pero también ha detectado que los participantes tienen dificultad para integrar datos empíricos a los documentos de política, lo que les resta capacidad de generar un impacto decisivo en los niveles de decisión,

Por su parte, Armando Loera sugiere cambios en la duración que implican mayor costo, pero que podrían mejorar la capacidad de cumplir el rol de analista de políticas. Propone dividirlo en dos o tres partes. Partir con una etapa de dos semanas en las que se analizan los temas instrumentales. Luego, dejar dos semanas de intermedio para que redacten el borrador de documento. Finalmente, dos semanas para completar el curso. Es evidente que esta solución tiene un mayor costo y que en algunos casos el extender el tiempo podría limitar la participación de personas en cargos altos de los Ministerios, pero merece una consideración cuidadosa. Finalmente, Alfredo Rojas cree necesario reducir el tiempo a tres semanas para poder atraer a funcionarios de alto nivel de los Ministerios que no se pueden ausentar por más tiempo de sus trabajos o el realizar los cursos en períodos de vacaciones (lo que implica medir, en cierto grado, el interés del participante).

Opiniones de los participantes. Las respuestas de los participantes coinciden en que es un curso que tuvo un impacto importante en su formación profesional y, por otra parte, permiten detectar un fuerte cambio en sus actividades. Todos los participantes entrevistados desearían volver a repetir una experiencia parecida.

También se aprecian cambios en la actividad profesional. Las 26 respuestas iniciales de los participantes en México sugieren que ninguno había realizado actividades de analista de políticas (porque esa actividad

no se realiza en sus países), pero cambiaron su actitud hacia el uso de información, la investigación y el análisis (Thorngate et al, 1995, p. 46). Los 21 participantes entrevistados siete meses después de terminar el curso habían elaborado y presentado 38 análisis de políticas y publicado ocho artículos.

Más de la mitad de los participantes declararon en su segunda entrevista haber obtenido algún tipo de trabajo como analista de políticas educacionales (Thorngate et al, 1995, p. 38). Existen muchos casos que ilustran este tipo de cambios, especialmente entre los participantes del primer curso donde se los entrevista luego de que han transcurrido más de dos años desde que terminaron el curso. Un director de proyecto ha pasado a ser Director General de Educación en Guatemala y aplicado el proyecto diseñado en el documento. Otro fue promovido a un alto cargo donde tiene incidencia en políticas en El Salvador y algo similar ocurre en Honduras. El director de una biblioteca local obtuvo el cargo como director de la Biblioteca de Universidad de Panamá y ha introducido informática en ella. Otros participantes han sido promovidos a cargos directivos de la educación en El Salvador, Guatemala, Honduras y México.

Las entrevistas sugieren que aquellos que han tenido cargos académicos han introducido cambios en sus cursos e incorporado gran parte de los materiales analizados y distribuidos en cada uno de los cursos. También se han modificado los procesos de enseñanza al incorporar, en algunos casos, simulaciones y juegos.

Los participantes valoraron, especialmente, el haber participado en juegos de simulación del sistema educativo y el disponer de facilidades para preparar sus trabajos y un fácil acceso a bancos de datos, especialmente al de REDUC. Manifiestan, sin embargo, que ese acceso se limita cuando vuelven a sus países.

El impacto del curso parece ser mayor en las personas que ya tienen una formación en alguna disciplina que les ha proporcionado herramientas de análisis de la realidad social. En esos casos, se produce una reconversión para analizar la realidad educativa (es más difícil, y requeriría una evaluación más detallada, el apreciar los efectos sobre aquellos que tienen formación como profesor).

3.3.7. Conclusiones

Es evidente la necesidad de ofrecer cursos similares y, por ende, tratar de optimizarlos. El disponer de buenos analistas de políticas parece ser una condición indispensable para introducir los cambios que requieren

los sistemas de educación, para responder a las demandas de la sociedad, para tener ciudadanos eficientes, democráticos y solidarios (Schiefelbein *et al.*, 1997).

La alta calidad de los cursos se refleja en que los participantes estarían dispuestos a asistir nuevamente al curso, aun sin cambios —y el equipo de capacitación a formarlos—, pero hay sugerencias para mejorarlo tanto en su estructura, como en la selección de participantes, en los temas a tratar y en algunas actividades complementarias. En todo caso conviene destacar la coincidencia de opiniones sobre la alta calidad de los docentes tanto técnicamente y como comunicadores.

En cuanto a la estructura hay comentarios (difíciles de compatibilizar) en cuanto a la duración y a su organización. Hay sugerencias para reducir el tiempo de 4 a 3 semanas a fin de atraer a altos funcionarios que no se pueden alejar de sus funciones por un mes completo. Pero otros sugieren que convendría dividirlo en tres etapas: partir con dos semanas para los temas instrumentales; luego en las dos semanas siguientes redactan el borrador de documento y, finalmente, otras dos semanas para completar el curso. Esta solución tiene un mayor costo y más tiempo que sería necesario tomar en cuenta para adoptar la decisión final. También conviene examinar el tamaño adecuado que, para algunos, no debería exceder de 35 participantes.

En cuanto a la selección de los participantes el procedimiento utilizado parece adecuado, pero se sugiere: dar prioridad a los que tienen buena formación en Ciencias Sociales y ampliar el rango de posibles candidatos a fin de incluir tanto a periodistas especializados como a dirigentes sindicales y a docentes que tengan vocación política. Representantes seleccionados de ONGs podrían ser incluidos por su rol fundamental como agentes que promueven el cambio de políticas (World Bank, 1966)

En cuanto a los temas existe un deseo de tener menos cursos y más tiempo de monitoreo individualizado, pero todos reconocen que esta modalidad puede tener un costo muy elevado. En este monitoreo podrían tener un rol más intenso personas con experiencias (como lo fueron M.A. Pescador de México y R. Myers de EE.UU. en el primer curso o como V. Colbert de Colombia). Como ahora el BID está haciendo en Washington un curso similar sería posible comparar ambas experiencias.

Finalmente hay algunos comentarios complementarios. Por ejemplo, el banco de datos de REDUC debería estar en INTERNET para facilitar el acceso personal, en cada uno de sus países, libre de costos por 10 años, a fin de familiarizarlos con el uso permanente de esta fuente. Facilitar el intercambio con bancos de datos de otros continentes, como es el caso de

ERNESA en el Africa. Finalmente, asegurar la alta calidad de los docentes por ser determinante del éxito final de la formación.

Los miembros del equipo de capacitación coinciden en que fue un desafío preparar las actividades a realizar en cada uno de los cursos y que valdría la pena sistematizar lo que aprendieron en este proceso. Casi todos desearían reflexionar en profundidad sobre la forma de maximizar el intercambio de experiencias de los participantes y sobre las posibles modificaciones resumidas más arriba.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BID, III Programa de desarrollo directivo en diseño de políticas sociales y gestión social, Washington DC, Junio 1996a.
- BID, Supporting reform in the delivery of social services, July 1996 b.
- BRIONES, G., *Generación, Diseminación y Utilización del Conocimiento en Educación*, FLACSO, Santiago de Chile, 1990.
- BRUNNER, J. J., *¿Contribuye la Investigación Social a la Toma de Decisiones?*, Conferencia seminario "La Investigación Educativa Latinoamericana de cara al año 2000," PIIIE-CIDE-REDUC, Punta de Tralca, Chile, 1994.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y Conocimiento*, Eje de la transformación educativa con equidad, Santiago, 1992.
- FLORES, F., *Understanding computers and cognition: a new foundation for design*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1986.
- FLORES, F., *Inventando la Empresa del Siglo XXI*, Dolmen Ediciones S.A., Santiago, 1995.
- HUSEN, T., *Educational Research and Policy Making*, in International encyclopedia of education, Oxford, Pergamon Press, 1986.
- LEVIN, H., *Why isn't educational research more useful?* Prospects, UNESCO Publishing, Paris, 1982.
- MATUS, C., *Estrategias Políticas*, Editorial Altadir, Caracas, 1995.
- MENY I. Y J.C. Thoenig, *Las políticas públicas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1992.
- MORLEY S., Y SILVA, A., *Problems and performance in primary education: Why do systems differ?* IADB, Washington DC, 1994.
- POSTLETHWAITE, T.N., *Research and Policy Making in Education: Some Possible Links*, in Knowledge for Policy, Improving Education Through Research, editado por Anderson, D., y Biddle, J., 1991.
- REDUC, Programa del Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, Mimeo, REDUC-BID-CEE-Universidad Iberoamericana, 1994a.
- REDUC, Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, Tríptico, REDUC-BID, 1994b.
- REDUC, Síntesis de evaluación. Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, REDUC-BID-CEE-Universidad Iberoamericana, 1994c.
- REDUC, Documentos preparados en el Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, REDUC-BID-CEE-Universidad Iberoamericana, 1994d.
- REDUC, Comentarios a los Documentos de Políticas. Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, REDUC-BID-CEE-Universidad Iberoamericana, 1994e.
- REDUC, Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, Tríptico, REDUC-BID, 1995a.
- REDUC, Programa Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, Mimeo, REDUC-BID-Universidad Católica de Córdoba, 1995b.

- REDUC, Síntesis de evaluación. Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, REDUC-BID-Universidad Católica de Córdoba, 1995c.
- REDUC, Documentos preparados en el Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, REDUC-BID-Universidad Católica de Córdoba, 1995d.
- REDUC, Comentarios a los Documentos. Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas, (Cartas a los tutores) REDUC-BID-Universidad Católica de Córdoba, 1995e.
- REICH, R., *The Work of Nations*, Vintage Books, New York, 1992.
- REIMERS, F., MCGINN, N., *Using Research in Educational Policy and Administrative Decision - Making*, in *Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision Making*, IBE, Paris, 1995.
- SCHIEFELBEIN, E.; L. WOLFF Y P. SCHIEFELBEIN. *La Baja Formación de los Planificadores de la Educación en América Latina limita el Mejoramiento del Sector*. 1997.
- SCHIEFELBEIN, *School-related economic incentives used in Latin America for reducing drop-out and repetition mainly linked to child labour*, UNICEF, Florencia, 1996.
- THORNGATE, W., ROJAS, A. Y FRANCINI, M., CIDE'REDUC case study, Carleton University, Ottawa, 1995
- UNESCO, Educación para el desarrollo y la paz. OREALC, Kingston, 1996a.
- UNESCO, The state of education in Latin America and the Caribbean, OREALC, Santiago, 1996b.
- WEISS, C., *The Many Meanings of Research Utilization*, Public Administration Review, Vol. 39, N° 5, 1979.
- WEISS, C., *Knowledge Creep and Decision Accretion*, in *Knowledge for Policy, Improving Education Through Research*, editado por Anderson, D., y Biddle, J., 1991.
- WILD, K., *Information Availability and its Impact on Educational Policy-Making, Planning, and Decision - Making: Implications for Educational Information Services*, in *Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision Making*, IBE, Paris, 1995.
- WORLD BANK, NGOs and the Bank: incorporating FY95 Progress Report on cooperation between The World Bank and NGOs., World Bank, Poverty and Social Policy Department, Washington DC, 1996.

La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, tiene la satisfacción de publicar el primer número de su Serie Teoría y Práctica. Con ella pretende compartir con sus lectores la reflexión y experiencia de más de 20 años trabajando por mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación en la región, a través de la diseminación y comunicación de resultados de investigación y de experiencias relevantes para la toma de decisiones en América Latina.

Para llevar a cabo una educación que contribuya cada vez más al desarrollo de nuestros países, se requiere, entre otras cosas, de un esfuerzo importante por vincular la investigación educacional y toma de decisiones, dos mundos que han estado habitualmente distanciados.

Este primer número discute algunos de los problemas que experimenta la dificultosa relación entre información y toma de decisiones en políticas educativas, propone nuevos enfoques para entender esta relación, y presenta una experiencia concreta que apunta a superar los problemas de vinculación entre estos dos mundos.