

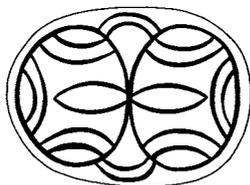
Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas

PEDRO FLORES-CRESPO*

Indagar en la forma en la que el conocimiento se usa para la formulación de políticas públicas resalta, inexorablemente, ciertos atributos que deben prevalecer en una democracia liberal (interés público, pluralismo, libertad de prensa y crítica al poder). En América Latina, al igual que en los países desarrollados, el número de analistas de políticas y funcionarios públicos que estudian y promueven la relación entre investigación y política es creciente, por lo que este artículo desea contribuir a este debate identificando algunos factores políticos y organizacionales que podrían ser un punto de arranque para analizar de manera más sistemática la relación entre conocimiento y política pública educativa. En primer lugar, se discuten algunas posturas sobre el uso del conocimiento en el ámbito educativo y enseguida, se describe la metodología más idónea para examinar “la ruta de convergencia” entre la teoría y la práctica. Posteriormente, se analiza el ambiente político mexicano y se concluye diciendo que a pesar de la complejidad en que los especialistas de la educación deben operar, su labor ha logrado influir las funciones de los decisores y practicantes. Este hecho constituye una valiosa experiencia regional y un acicate para emprender estudios más profundos sobre el tema.

To investigate how knowledge may inform the process of policy formulation one necessarily has to look at the prerequisites that constitute a model of liberal democracy, such as public interest, pluralism, free press and criticism. In Latin American countries, like in long-established democracies, a larger number of policy analysts and government's officers are concerned with the practical use of knowledge. This article seeks to contribute to this debate by identifying some political and organizational factors that could serve as a basis for the development of a comprehensive framework of analysis. Firstly, it discusses some theoretical perspectives in regard to the study of the linkage between knowledge and public policy. Then, it describes the preferred approach to assess how ideas can shape policy-making. It outlines Mexican politics, stressing the difficulties that policy scholars may face to make their intellectual function more practical. It was found that specialists have gained a position to influence Mexico's educational policies and this constitute a remarkable experience in Latin America and, furthermore, opens up the opportunity for embarking on deeper analyses.

Conocimiento / Política educativa / Especialistas / Redes de política
Knowledge / Education policy / Specialists / Policy networks



**Recepción: 20 de enero de 2004 /
aprobación: 26 de mayo de 2004**

* Maestro en Ciencias de la Administración y Problemas del Desarrollo y doctor en Política con especialidad en Desarrollo, por la Universidad de York, Inglaterra. Es profesor-investigador del Instituto

de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana y Coordinador del Comité Ejecutivo de Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C. pedroa.flores@uia.mx

1. Citado en Parsons (1995), quien recoge las ideas de Giddens de su libro titulado, *The consequences of modernity* (1990, Stanford, Stanford University Press). Traducción libre.

2. Uno de estos problemas podría ser asegurar, como la hace Donmoyer, que todo conocimiento representa un artefacto cultural e histórico y que todo conocimiento sirve los intereses de ciertos individuos y grupos (en Ginsburg y Gorostiaga, 2001). Congruente con esta visión, véase también las tesis de Jean-Francois Lyotard sobre la condición postmoderna del conocimiento (1979).

IDEAS Y ACCIÓN PÚBLICA. UN TEMA HISTÓRICAMENTE DEBATIBLE

Douglas Torgerson afirma que el “sueño” de fundamentar los asuntos públicos en bases racionales apareció en el siglo XVIII durante la Ilustración y se fortaleció en el siglo XIX, con el advenimiento del positivismo. En esa época se pensaba que con base en el conocimiento los sucesos podrían ser explicados con referencia a condiciones pasadas y, recíprocamente, los acontecimientos futuros serían susceptibles de ser predichos de manera confiable sin tener que recurrir a especulaciones de tipo teológico (Torgerson [1986], 2003). Anthony Giddens agrega que la confianza depositada en los expertos y en el “conocimiento profesional” es una ganancia en términos de *modernidad*, pues se demuestra que en las culturas modernas la credibilidad reside en sistemas abstractos y móviles, lo cual es contrario a lo que ocurre en sociedades premodernas donde la confianza está localizada en un punto o figura determinada.¹ Definir los problemas sociales y formular cursos de acción basándose en el conocimiento derivado de un proceso de investigación sugiere entonces una forma moderna de proceder. Esto, ciertamente, puede ser objeto de intensos debates que seguramente nos conducirían a problemas teórico-filosóficos mayores.² Estas “dificultades” intelectuales no serán tema de este trabajo pues su objetivo es más modesto, ya que trata solamente de explorar algunos factores políticos y organizacionales para analizar las formas en las que el conocimiento de los especialistas podría influir en el proceso de políticas públicas en educación.

La preocupación por vincular las ideas a la acción ha generado renovados estudios e interesantes disputas intelectuales. Por una parte, ha habido un importante cúmulo de autores que se han abocado a revisar la profusa literatura sobre el tema y a comprender la forma en que la investigación podría influir en el diseño de las acciones (véase, por ejemplo, Solesbury; 2001; Stone, 2002; Walter *et al.* 2003; Nutley, 2003; *Global Development Network*, GDN, 2003). Por otra, agencias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico también han participado en el debate fomentando estudios para indagar el modo en que se puede manejar el conocimiento dentro del terreno de la toma de decisiones públicas (OCDE, 2003a). Asimismo, algunos gobiernos de países desarrollados se han propuesto avanzar en la creación de “políticas ilustradas”, es decir, de acciones públicas que usen una sólida base empírica para su definición. En Gran Bretaña, por ejemplo, el gobierno de Tony

Blair ha expresado su intención de que los hacedores de política tengan mayor voluntad para cuestionar las viejas formas de hacer las cosas y hacer un mejor uso de la evidencia y la investigación en la hechura de políticas públicas.³ Fieles a su tradición de fomentar la investigación, los británicos han fundado centros especializados que se encargan de estudiar las formas de utilización del conocimiento en diferentes áreas del sector público (véase por ejemplo la *Research Unit for Research Utilisation* de la University of St. Andrews en Escocia, www.st-andrews.ac.uk/~ruru/publications.htm).

En el terreno de la educación también han proliferado sendos estudios que buscan explicar cómo ocurre el vínculo entre las ideas y la práctica. En 2001, la prestigiosa revista *Comparative Education Review* dedicó un número especial al tema de las relaciones entre los teórico/investigadores y los hacedores de política y practicantes (*practitioners*).⁴ Ahí, Ginsburg y Gorostiaga (2001) cuestionaban la tesis de “las dos culturas” que presenta a los especialistas y a los tomadores de decisión como dos grupos totalmente antagónicos. Según estos autores, dicha tesis resulta exagerada y simplista porque sólo muestra una visión dominante de cada cultura, ignora la heterogeneidad en términos de pertenencia de cada grupo y sobreestima el grado de afiliación de los individuos como miembros exclusivos de uno de los dos grupos. Sobre este último punto, cabe señalar que un especialista no está forzado a pertenecer a su grupo de referencia de manera permanente, y su identidad profesional es mutable ya que puede moverse libremente del grupo de expertos a otro que él o ella elijan.

También en 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), mediante su Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI, por sus siglas en inglés), emprendió un primer estudio cuyo objetivo fue explorar la relación entre la investigación educativa y la hechura de políticas en uno de sus países miembros.⁵ Este análisis fue conducido en Nueva Zelanda y entre las conclusiones principales se destacó que, en ese país, existe el potencial para que surja la intermediación entre el gobierno y la comunidad de investigadores pues, según los examinadores, existe un consejo de investigación en ciencias sociales que si incluyera un área de investigación educacional lograría avanzar enormemente en este sentido (CERI-OCDE, 2001). El segundo país elegido por la OCDE para realizar este tipo de estudios fue Inglaterra. Después de haber entrevistado a diversas autoridades del gobierno, a miembros de la comunidad de investigadores y de la práctica educativa se concluye que, comparado con otros países, Inglaterra pre-

3. Cabinte Office (1999), *Modernising government*, Londres, Stationary Office (citado en Solesbury, 2001).

4. Otras importantes discusiones sobre este tema se pueden encontrar en Coleman y LaRocque (1983); Anderson y Biddle (1991), y Birnbaum (2000).

5. Este tipo de estudios tienen su antecedente en el reporte intitulado del Educational Research and Development – Trends, Issues and Challenges elaborado también por el CERI en 1995.

senta un notable apoyo a la investigación educacional y a su desarrollo tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Esto hace posible que el conocimiento contribuya al mejoramiento de la práctica y de la política educativa (OCDE, 2003b). El tercer país en donde se desarrolla este tipo de estudios es México. Por lo tanto, se necesita estudiar estos fenómenos en profundidad y, a partir de este punto, abrir el debate sobre el uso del conocimiento en la formulación de políticas públicas en educación.

Hasta el momento son escasos los trabajos que indagan la forma en que las ideas de los especialistas son consideradas por los hacedores de políticas y por los practicantes (profesores, por ejemplo). Así pues, este trabajo pretende ser un punto de arranque para reconocer el terreno en donde ocurren los acercamientos e interrelaciones entre estos actores políticos. Está dividido en cuatro partes principales. En primer término se discuten algunas posturas sobre el uso del conocimiento en el ámbito educativo y la explicación dada por algunos autores sobre la supuesta disociación entre las ideas y la política pública. Aquí se sostiene que es mayor la posibilidad de moldear con conocimiento la acción pública cuando se tiene un régimen democrático, que cuando se tiene uno autoritario. En la segunda parte se revisan de manera crítica algunas perspectivas usadas comúnmente para saber si las “ideas importan” (Stone, 1996) al momento de diseñar un curso de acción. Además, se explica por qué el enfoque de las redes de política es el método más idóneo para indagar la relación entre el saber y la acción pública, y se destaca la posibilidad de que el especialista asuma diferentes papeles profesionales, lo que puede alterar el impacto de su conocimiento en la realización de políticas. En tercer lugar se sostiene que a pesar del origen del enfoque de las políticas públicas y de la precariedad democrática de México, esta perspectiva teórica puede aplicarse en este país latinoamericano con el propósito de conocer la forma en que la labor de los expertos influye en la de los decisores y practicantes. La cuarta y última parte explora el terreno donde los especialistas de la educación en México se desenvuelven. Se describen los antecedentes de la comunidad de expertos, se delinea su andamiaje institucional y se identifican seis modos de influir en la hechura de políticas. Se concluye diciendo que a pesar de ser una comunidad joven y “reducida” (Weiss, 2003), los especialistas han podido ejercer cierta influencia sobre el proceso de políticas, a pesar de las limitaciones estructurales que hasta cierto grado impone tanto el sistema político mexicano como el educativo. Esto constituye una valiosa experiencia regio-

nal y una motivación para emprender estudios más sistemáticos sobre el uso del conocimiento en la formulación de políticas educativas.

LA RELACIÓN ENTRE EL SABER Y LA PRÁCTICA PÚBLICA. UN LLAMADO A LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Para Fernando Reimers y Noel McGinn la producción “masiva” de información que se ha generado en el ámbito educativo no ha servido para introducir cambios significativos en los patrones de toma de decisiones. Para estos autores, varias de las políticas educativas en los países en desarrollo no se basan en investigación o en análisis técnicos a pesar del conocimiento acumulado (Reimers y McGinn, 2000). La OCDE reafirma este punto al señalar que mucha investigación en educación ha tenido poca relevancia en la práctica y la política. Las sociedades complejas y los sistemas de educación, agrega esta organización, necesitan de una sólida base de conocimiento para uso de los maestros y de los hacedores de política (OCDE, 2003b). Peter Scott, quien fuera investigador y ahora rector de la Universidad de Kingston en Inglaterra, se pronuncia también en este sentido y señala que es difícil argumentar que la política de educación superior esté bien informada por la investigación (Scott, 1999). Pero, ¿qué factores explican la supuesta separación entre las ideas y la acción pública en educación? Reimers y McGinn observan que la deficiente interacción entre los especialistas y quienes formulan las políticas provoca que muchas decisiones sobre la política educativa se tomen sin emplear el conocimiento. Aunque los desarreglos de tipo institucional u organizacional son elementos clave para verificar si el conocimiento puede ser utilizado por los hacedores de política o los practicantes, es necesario ir más a fondo en el análisis. Carlos Muñoz-Izquierdo complementa la idea de Reimers y de McGinn diciendo que influir en una política con conocimiento es un proceso complejo, ya que en éste intervienen elementos de tipo político, científico y de “naturaleza social”. El primero, según Muñoz-Izquierdo, se refiere a la convergencia y el entendimiento que podría existir entre los especialistas y los tomadores de decisión; el segundo se relaciona con la “perdurabilidad de la validez” de los conocimientos que se construyen y el tercer elemento tiene que ver con el apoyo político que se requiere para utilizar la investigación de manera efectiva (Muñoz-Izquierdo, 2002).

Igual que Muñoz-Izquierdo, Scott (1999) visualiza la problemática de ligar el conocimiento con la acción pública más allá

6. Maura Rubio, profesora del INIDE-UIA, traduce el término *stakeholders* como “portadores de intereses”, que según Reimers y McGinn son personas o grupos con un interés común en una acción particular; en sus consecuencias y en quién es afectado por ésta. En educación, los “stakeholders” serían los padres de familia, niños, asociaciones de padres de familia, facultades de educación, contribuyentes, sindicatos de maestros, empleados del servicio público, contratistas públicos, empleadores, gremio de profesionales y otros (Reimers y McGinn, 2000, p. 88).

de la simple interacción entre especialistas y decisores. Cuando este autor supone que la política de educación superior en Gran Bretaña no está debidamente influida por la investigación, explica que al igual que en otras áreas diferentes a la educación, la articulación entre la acción pública y la investigación posee una naturaleza “problemática” y “transgresiva”. Esto se explica, según Scott, por los cambios que ocurren en el macro y micro entorno, así como en el ambiente científico actual.

- *El macroambiente.* Según Scott, ahora se busca la construcción del consenso entre las comunidades de expertos, en lugar de la confrontación política-electoral que existía anteriormente. Además, se experimenta un declive de la ideología que ha “desenergizado” a las universidades como arenas de confrontación intelectual. En estos tiempos, dice, se busca alcanzar el consenso (y no explicar el conflicto) entre los diversos grupos sociales conocidos ahora como “stake holders”.⁶ Por si fuera poco, prevalece una radical intromisión de los medios de comunicación masiva en la realización de acciones públicas, lo que ha ocasionado que “la política sea ahora una cuestión de imágenes y estilo, instantánea y volátil”. Por estas razones, la política pública se desarrolla y opera dentro de un contexto cada vez más complejo y problemático.
 - a) *El microambiente.* Se refiere a las condiciones particulares que rodean los asuntos de interés público. Por ejemplo, en la educación podemos encontrar la expansión del sistema educativo, su demanda, su cobertura real, y la concepción u orientación que tengan los procesos de enseñanza-aprendizaje (“aprendizaje a lo largo de la vida”, “certificación de competencias”, etcétera). Para Scott (1999), la acumulación de estos cambios hace que la educación tenga un carácter “transgresivo”.
 - b) *El ambiente científico.* Incluye aspectos tales como el cambio en la forma en que el conocimiento se produce y que va de un modelo “lineal” y “puramente” científico a otro multidimensional con cualidades eclécticas. Otro hecho a considerar es el creciente énfasis en financiar, con recursos públicos, programas de investigación “dirigida” o investigación-consultoría a corto plazo, lo que reduce la capacidad de los investigadores para estudiar problemas que ellos libremente deseen.

Una explicación de porqué existe la disociación entre conocimiento y acción pública la proveen Walter y colaboradores. Estos autores hacen notar que las barreras que impiden el efectivo impacto de la investigación sobre la política pública se

encuentran tanto del lado de los investigadores como del de los usuarios del conocimiento. Si los investigadores carecen de recursos monetarios y tiempo, de habilidades, y de crédito profesional para diseminar la investigación es muy probable que su trabajo no sea relevante para el diseño de acciones públicas. Por su parte, los usuarios del conocimiento tampoco podrán aprovechar el producto de la investigación si:

- Carecen de tiempo para leer revistas especializadas, para asistir a congresos y a presentaciones, o para conducir su propia investigación.
- La investigación no se difunde dentro de sus organizaciones.
- Prevalece la percepción de que el conocimiento sólo es válido cuando se genera dentro de la organización.
- La investigación no se realiza a tiempo, o si carece de importancia para las necesidades de los usuarios.

Otro de los factores que Walter y colaboradores mencionan como una barrera para el efectivo impacto de la investigación es el hecho de que en ocasiones los resultados de cierto tipo de investigaciones son controversiales o resultan “molestos” para el *status quo* (Walter, *et al.*, 2003). De este punto se desprende una pregunta: ¿Para qué se debe usar el conocimiento en la elaboración de políticas? Harold Lasswell asegura que es necesario un “intercambio creativo” entre los físicos, los científicos sociales y los hombres de acción con el fin último de alcanzar la realización de la dignidad humana, tanto en la teoría como en la práctica (1951). Reimers y McGinn opinan que es necesario incrementar el uso de la investigación en las hechuras de políticas, ya que de esta manera la educación podría ser más efectiva. Es decir, al identificar mediante algún estudio sistemático los factores sociales y escolares que inciden en el aprendizaje de los niños y jóvenes se podrían poner en marcha acciones orientadas a elevar la capacidad académica del educando.

Las aseveraciones de Lasswell, Reimers y McGinn nos hacen pensar que el conocimiento puede ser un medio para desarrollar o corregir ciertas políticas. Esto podría repercutir directamente en el aprendizaje de las personas involucradas en algún proceso educativo. A pesar de la importancia de esta idea, se puede decir que esta visión es idealista e ingenua. Los expertos pueden diseñar y recomendar la implementación de una política a partir de una sólida base racional o empírica, pero las autoridades democráticamente electas tendrán que sopesar el costo y el beneficio de apoyar tal acción. No sería extraño que si una política tiende

a poner en riesgo la imagen o la legitimidad de algún gobierno, éste tienda a desecharla o a no brindarle el apoyo requerido, independiente de la solidez empírica o teórica que presente. Entonces el meollo del asunto es preguntarse hasta qué grado el conocimiento generado por los especialistas se acomoda al *status quo* gubernamental, cuando lo que primordialmente debería hacer es ir a favor del interés público.

Evitar que un gobierno actúe discrecionalmente en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas supone el establecimiento de un marco democrático en donde los ciudadanos puedan juzgar la actuación del gobierno en turno y la efectividad de sus políticas. La democracia, dice Luis F. Aguilar, es “condición de entrada”, necesaria aunque no suficiente para la corrección de las políticas públicas ([1992] 2003, p. 24).

Lo público de las políticas. Prerrequisitos de modernidad

Las posibilidades de moldear con conocimiento la acción pública pueden ser mayores en un régimen democrático que en uno de tipo autoritario. Y esto se debe a que:

Las decisiones públicas resultan de diálogos, argumentos, polémicas, transacciones, acuerdos accesibles y visibles, en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades públicas de expresión, manifestación, reunión, opinión, asociación, prensa. Este estilo de decidir va a suponer o exigir democracia representativa y participativa, opinión pública vigilante y activa, uso de la razón y rendimiento de cuentas (Luis F. Aguilar [1992], 2003, p. 35).

Aguilar asegura que el análisis y diseño de políticas públicas, justamente por su carácter público, abre todo un abanico de estrategias de acción corresponsable entre gobierno y sociedad (Aguilar [1992], 2003). En consonancia con Aguilar, Enrique Cabrero señala que lo público es un espacio de todos, del Estado como ente abstracto, del gobierno como redes de organizaciones (el Ejecutivo, el Congreso) y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano. Las políticas públicas están muy lejos de significar exclusividad estatal, explica Cabrero (2000).

Por su parte, Giovanna Valenti y Gloria del Castillo hacen una útil distinción entre lo que significa una “política pública” y una “política gubernamental”. Para estas autoras, las estrategias de acción tienen un sentido público sólo si sirven al interés público y/o responden al resultado de la agregación de las voluntades individuales del público ciudadano y se *debaten* en público. En contraste, las políticas gubernamentales las elabora el

gobernante en el poder o el decisor (Valenti y del Castillo, 1997; cursivas del autor).

Hay otro tipo de políticas, las “de Estado”, a las que se alude continuamente en el ámbito educativo y que merecen una clara definición. Este tipo de cursos de acción se basa en su carácter de temporalidad y en su sustento legal y, a diferencia de las políticas de gobierno, las de Estado tienen vigencia obligatoria para plazos amplios; además, explica Pablo Latapí, no están sujetas a las decisiones de cada nueva administración (Latapí, 1998a). Un ejemplo de lo que podría ser una política de Estado es el financiamiento de la educación pública en México. En este sentido, el actual rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, afirma que como la Carta Magna establece que financiar la educación pública es responsabilidad de Estado, a ésta “sólo se le da sustento con una política de Estado” (citado en *La Jornada*, 16 de mayo de 2002 y 18 de mayo de 2002). Las políticas de Estado están más cerca de la connotación de política pública que de acción gubernamental, ya que éstas también responden al interés público que, se dice, es la suma o agregación del interés individual de las personas. Ahora lo interesante es saber si una “política de Estado” cumple con algunos “referentes institucionales” que se usan a la hora de analizar las políticas públicas como la rendición de cuentas y el manejo transparente de los recursos (Cabrero, 2000).

Si la pluralidad, la crítica, la participación ciudadana, la libertad de prensa y de expresión son condiciones necesarias para “gobernar por políticas públicas” (como dice Aguilar), es difícil pensar que un régimen autoritario pueda desarrollar acciones de este tipo. Lo que se creará en este caso serán acciones basadas en la voluntad del líder o del grupo dirigente en el poder (también llamada burocracia) y la opinión de los ciudadanos, incluyendo la de los especialistas, es ignorada –y en ocasiones vetada–. En este escenario, la incidencia del conocimiento en las acciones públicas estará, lógicamente, fuertemente restringida.

MÉTODOS DE ANÁLISIS. REDES, ORGANIZACIONES Y ACTORES

Para saber si el conocimiento tiene alguna repercusión en el diseño, implementación o evaluación de la política pública, Reimers y McGinn (2000) sugieren identificar a los *stakeholders*, sus fuentes de poder, si éstos se encuentran dentro o fuera de la organización educativa, sus canales de influencia, su frecuencia de interacción y si están a favor o en contra del tipo de cambio propuesto.

Por su parte, Wayne Parsons (1995) señala que hay cuatro modelos que determinan si el conocimiento de los expertos influye en el proceso de políticas públicas. El primero es el enfoque llamado *Hall* en alusión al investigador P.A. Hall, quien publicó una serie de ensayos con el título de *El poder político de las ideas económicas* (*The political power of economic ideas*, 1989). Para Parsons, este enfoque pone mayor atención en las instituciones que en el poder de las ideas mismas y explica que cuando una contribución teórica se genera, ésta entra automáticamente en contacto con tres dimensiones que son las que al final determinan si dicha aportación es factible. Estas dimensiones son: *a)* la viabilidad económica que se refiere a la relación de la nueva idea con las teorías existentes, con la naturaleza de la economía internacional y con las limitaciones internacionales; *b)* la viabilidad política, la cual pone atención en las metas generales de los partidos políticos en el poder, los intereses de las coaliciones, y las políticas similares junto a sus exponentes y *c)* la viabilidad administrativa que incluye el “sesgo” administrativo y el poder relativo que tienen las agencias involucradas, así como la capacidad de las estructuras burocráticas para implantar la política.

El segundo enfoque que identifica Parsons también adopta el nombre de sus precursores: A. W. Coats y D. Colander, quienes, fieles a su formación economista, proponen tres referentes para explicar la diseminación de las ideas hacia el área práctica. El primero de ellos considera una idea como si fuera una enfermedad, así que el meollo del asunto consiste en conocer los puntos de contacto entre el portador de la idea (“el enfermo”) con los sujetos susceptibles a ser “contagiados”. Un segundo referente considera las ideas como mercancías y dentro de un mercado en el que existen compradores y vendedores, por lo tanto, el análisis sigue esta lógica mercantil, es decir, hay que indagar si la oferta crea su propia demanda, cómo se “anuncian” y se “venden” las ideas. El tercero se refiere a la metáfora en que las ideas son consideradas como flujos de información, por lo que hay que identificar sus fuentes, los posibles receptores, las formas de transmisión y retroalimentación. Coats y Colander reconocían que era difícil que algún modelo de estos pudiera explicar cómo las ideas se esparcían e influían, más bien lo que intentaban era conocer el proceso de su propagación entre los actores (Parsons, 1995).

El tercer y cuarto modelo de análisis que describe Parsons guarda más relación con la ciencia política. Éstos son el enfoque de redes (*policy networks*) y el enfoque de comunidades en los que para explicar cómo una idea impacta o no en la política

pública hay que examinar las redes de política y las comunidades involucradas. Rod Rhodes (1997) define una red de política como un conjunto o complejo de organizaciones conectadas entre sí mediante una dependencia de recursos. El tipo de red puede variar de acuerdo con su tipo de integración (fuerte o laxa), su estabilidad en sus relaciones y su nivel de exclusividad (membresía abierta o restrictiva). Según Rhodes (1997), el enfoque de redes de política ayuda a explicar el poder relativo de los actores (individuos u organizaciones), con base en la distribución y tipo de recursos que se manejen dentro de la red.

Un señalamiento importante en términos metodológicos es el que hace Mark Evans, quien comenta que el concepto de red de política pertenece al nivel medio (*meso-level*), el cual es comúnmente utilizado para analizar la elaboración de políticas públicas. El nivel medio de análisis se enfoca a estudiar las conexiones que existen entre la definición del problema, el establecimiento de las agendas, la toma de decisiones y el proceso de implementación (Parsons, 1995).⁷ En este sentido, agrega Evans, las redes de política pueden ser vistas como “circuitos de poder” que ligan jerarquías (niveles de gobierno), actores no gubernamentales, organizaciones y mercados (Evans, 2003).

De los cuatro modelos aquí descritos, el de redes de política parece ser el más pertinente para analizar si el conocimiento de los especialistas es tomado en cuenta a la hora de formular alguna política pública. Al incluir a diferentes actores sociales en el proceso de elaboración de cursos de acción se reafirma la pluralidad que debe rodear la hechura de políticas públicas. Además, el enfoque de redes se sustenta en la idea de que el diseño de una política es un proceso de intermediación que presenta una complejidad institucional y agendas institucionales encontradas (Rhodes, 1997). Sandra Nutley (2003) afirma que para comprender con mayor amplitud cómo las ideas repercuten en los procesos de política es necesario indagar más allá de las instituciones de gobierno formales y considerar, por lo tanto, a las redes de política como un medio para escudriñar los patrones de las relaciones formales e informales que moldean las agendas de política y la toma de decisiones. Otra ventaja de este enfoque es que no trata a las organizaciones integrantes de la red como entes estáticos o monolíticos, sino como un conjunto de individuos en constante movimiento, lo que produce un efecto crucial en el comportamiento de la red. Las estructuras, asegura Evans, “no existen de manera independiente de los agentes”; éstos intentan negociar las limitaciones estructurales de forma estratégica para maximizar su autonomía y su ventaja (Evans, 1998, p. 236).⁸

7. En contraste, el meta análisis es la dimensión desde donde se “piensan” las políticas. Es decir, en este nivel se discuten los métodos y posturas teóricas que se usan en el estudio de la política pública. El nivel micro podría caracterizarse por el proceso de toma de decisiones. Para resaltar las ventajas del nivel medio, Mark Evans sostiene que con frecuencia las teorías de nivel macro son abstractas y se aplican a situaciones concretas que dedican poca atención a los procesos de mediación, mientras que las teorías de nivel micro tienden a pasar por alto el efecto de factores estructurales más amplios en contextos micro de toma de decisiones (Evans, 1998).

8. También el enfoque sobre estructura y agencia podría considerarse en análisis futuros para investigar más a fondo el modo en que el conocimiento de los especialistas repercute en los sistemas políticos como el mexicano. Sobre esta aportación teórica, véase Anthony Giddens (1979 y 1993).

9. Para un análisis pormenorizado de estos organismos en Estados Unidos y en Gran Bretaña, véase Diane Stone (1996).

10. Otros nombres que Ginsburg y Gorostiaga (2001) le asignan a los “*knowledge brokers*” son *linkers*, “traductores” o *brokers* de investigación.

Identificando a los expertos, hacedores y practicantes

Si las sociedades democráticas son las que tienden a involucrar a un mayor número de actores en la elaboración de políticas públicas, es lógico pensar que el grupo de “expertos” puede ser más extenso de lo que comúnmente se cree. Para el caso de la educación superior, Peter Scott (1999) identifica cinco tipos de “expertos”. En primer lugar están los “especialistas” o académicos (*dedicated specialists*) que son sociólogos, economistas, filósofos o historiadores que hacen de la educación su área de estudio. En segundo lugar están los “investigadores institucionales” que son, más que académicos, administradores que por diversas circunstancias se dedican a estudiar los fenómenos educativos de su institución. Los investigadores de los *think tanks*,⁹ consultorías y organizaciones no académicas, forman la tercer categoría. El cuarto grupo de “expertos” trabaja en los departamentos de investigación del gobierno, agencias intermedias, sindicatos, y gremios de profesionales. El último grupo es el más “difuso” de todos, según Scott, y tiene un carácter más genérico, ya que agrupa a periodistas, intelectuales y políticos a los que se les puede nombrar como *brokers* de conocimiento.¹⁰ Estas categorías, según Scott, no son mutuamente excluyentes, es decir, un “especialista” puede asesorar a un gobierno y simultáneamente formar parte del cuerpo de investigación de un *think tank*, por ejemplo.

Scott también identifica nueve grupos de hacedores de políticas. En el primer grupo están aquellas personas que trabajan en la secretaría o ministerio de Estado correspondiente. Mientras que el segundo grupo lo forman las personas de otros ministerios. Las agencias de intermediación forman el tercer grupo y los órganos profesionales representativos, como podrían ser los sindicatos, el cuarto. El quinto grupo de hacedores de política está constituido por administradores o gerentes institucionales, los cuales trabajan con los miembros que forman el sexto grupo que son, en este caso, los que dirigen las instituciones de educación. El séptimo grupo lo representan los miembros reconocidos de cierta área, quienes no tienen un papel formal dentro de las instituciones pero que poseen una autoridad moral (los eméritos o los premios Nobel, por ejemplo). En el octavo grupo se congregan instancias externas como podrían ser, para el caso del sector educativo, futuros estudiantes, padres de familia, los medios de comunicación, etc. Por último, en el noveno grupo encontramos a las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, que tiene una influencia significativa en los procesos de políticas públicas (Scott, 1999).

En su análisis, este autor va más allá de la simple relación entre los “expertos” y los “hacedores de política” y argumenta que existe una tercera categoría de sujetos que debe analizarse al momento de estudiar el impacto de las ideas en la práctica. Los “practicantes” o *practitioners* se agrupan en cuatro subgrupos: 1) los administradores de instituciones educativas; 2) los líderes académicos y de investigación; 3) el conjunto de maestros e investigadores en general, y 4) el personal de apoyo, como por ejemplo, en el caso de la educación, aquellas personas que laboran en las bibliotecas, en el servicio de cómputo, así como los trabajadores del área de finanzas, de mercadotecnia, etcétera.

Es interesante notar que al identificar a los expertos, a los hacedores y a los practicantes de políticas parece como si surgiera una gruesa línea que separase a uno de otro; sin embargo, esta línea es más tenue de lo que normalmente se cree. Como ya se comentó, no es ilógico encontrar que un investigador elija, en cierto momento, desempeñar el papel de hacedor o practicante.

Otros puntos que no debe ignorarse en los análisis sobre política pública y conocimiento es que cuando se habla de solucionar los problemas sociales mediante el conocimiento de los expertos, existe el riesgo de justificar prácticas elitistas o tecnocráticas o de asumir que la ciencia posee un carácter neutral, como lo sostendría la visión positivista. El conocimiento científico en sí mismo, como bien señalan Reimers y McGinn, “no tiene autoridad normativa intrínseca, ni los juicios basados en la investigación son valoralmente neutros” (2000, p. 49). Por su parte, Parsons (1995) sostiene que los expertos, investigadores o científicos tienden a poner por delante sus “intereses de clase”, de negocio, así como sus valores profesionales y creencias, por lo que no se les puede considerar participantes “neutrales” o apolíticos en los procesos de política pública. Esto refuerza el argumento de que las diversas ideologías permean inexorablemente la elaboración de políticas y, por consiguiente, la relación entre el conocimiento y la acción pública.

Saber hasta qué grado las “ideas importan” (Stone, 1996) para la formulación de políticas públicas implica tomar en cuenta una amplia gama de factores, lo que confirma la complejidad de analizar este tipo de relaciones. El Cuadro 1 trata de reducir esta dificultad presentando algunos de estos factores de acuerdo con una categorización general.

CUADRO 1 • Elementos para analizar la relación entre conocimiento y política pública	
<p>1. Estructurales</p> <p>Ambiente político y democrático</p>	<p>Descripción</p> <p>Pluralismo</p> <p>Libertad de expresión y prensa</p> <p>Participación ciudadana individual</p> <p>Tolerancia a la crítica</p> <p>Ideología imperante</p>
<p>2. Del sector educativo</p> <p>Redes y comunidades académicas</p>	<p>Identificación de los actores (especialistas, investigadores institucionales, <i>think tanks</i>, expertos de las oficinas de gobierno, <i>brokers</i> de conocimiento)¹¹</p> <p>Institucionalidad y modos de organización (formales e informales)</p> <p>Fuente de poder de los portadores de intereses</p> <p>Medios de influencia</p>
<p>3. Elementos de advertencia</p>	<p>Justificación de visiones tecnocráticas, elitistas o positivistas</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la bibliografía consultada.

11. De acuerdo con la tipología ofrecida por Peter Scott (1999).

Estos elementos no forman, lógicamente, una lista exhaustiva de factores de análisis. Su descripción responde, más bien, a la necesidad de incentivar el debate académico sobre la forma en la que el conocimiento podría influir en el proceso de política pública.

Es precisamente con este objetivo que a continuación se discuten estos factores tomando como ejemplo la comunidad de especialistas de la educación en México y su interacción con los distintos niveles de gobierno.

EL ESTADO MEXICANO Y EL ENFOQUE DE POLÍTICAS PÚBLICAS. LA NECESIDAD DE UNA RECONCILIACIÓN

En esta parte se comentarán, muy brevemente, algunos rasgos que caracterizan el ambiente político y democrático en México. Se sostiene que la actual transformación de la sociedad y el sistema político mexicano está contribuyendo al desarrollo del enfoque de políticas públicas, lo que sirve para debilitar las tradicionales formas de actuación gubernamental en la resolución de los problemas sociales.

En su estudio introductorio al *Estudio de las políticas públicas*, Luis F. Aguilar describe algunos de los “viejos patrones de gobierno” que, según él, tendrían a uniformar los problemas y a homologar las políticas para resolverlos y explica:

El gobierno mexicano, como muchos otros gobiernos, pudo operar de esa manera porque contaba entonces con una red de organizaciones sociales y políticas obligatorias que tenían los medios para controlar el flujo de las diversas demandas y compatibilizarlas selectivamente en un mismo formato, de acuerdo al interés de los gobernantes ([1992] 2003, p. 30).

En otras palabras, la elaboración de políticas se realizaba bajo esquemas corporativos orientados a favorecer exclusivamente al régimen en el poder. En esos tiempos, según Aguilar, los formatos generales de política “fueron particularistas, clientelares, en el sentido que atacaban los problemas de muchos en maneras que terminaban por privilegiar inmerecidamente a algunos, concentrando en ellos los beneficios y dispersando los costos en el conjunto” ([1992] 2003, pp. 30-31). Por otra parte y con el propósito de generar la discusión sobre la aplicabilidad del enfoque de las políticas públicas, autores como Cabrero (2000) se muestran poco optimistas sobre el hecho de que una nación como México pueda aplicar el enfoque de las políticas públicas (usado tradicionalmente en países como Estados Unidos o Inglaterra), pues la realidad del sistema gubernamental en el país latinoamericano tiende a ser centralista, vertical y endógena. Cabrero hace una sobresimplificación de la realidad mexicana –como él mismo la llama–, y señala:

[En] una dinámica de transición, es frecuente que algunos actores se independicen [del Estado], también que agrupaciones políticas de oposición se confronten al argumento gubernamental, e incluso que medios de comunicación cuestionen las posiciones del gobierno; sin embargo, es poco probable que los agentes emergentes independientes puedan generar un peso de movilización considerable o la argumentación suficiente informada y técnicamente sustentable para rebatir los argumentos oficiales (2000, p. 201).

Cabrero suscribe la idea de que, aunque las cosas podrían cambiar a consecuencia de la transición democrática, “las raíces profundas de nuestra cultura de ejercicio de poder, las formas de gobierno y de relación social permanecerán” (2000, p. 221). Si bien es cierto que en algunos espacios políticos los asuntos públicos se siguen “cuchicheando” (en palabras de Octavio Paz,

1994), en lugar de ser discutidos abiertamente, también es importante reconocer que por muy precaria y diferente que sea una realidad en lo democrático o en lo cultural, el reto intelectual de usar algún enfoque teórico de políticas públicas –independiente del origen que tenga– no tiene por qué desaparecer. Mientras más investigación aplicada, “mayor acumulación de aprendizajes” (Cabrero, 2000). De ahí que no tenga sentido “distanciar”, como este autor sugiere, los modelos de políticas públicas existentes de una realidad distinta a la que le dio origen. Son precisamente estos “aprendizajes” los que gradualmente validan los métodos de análisis que comúnmente se usan para conocer y explicar la realidad desde diversas posiciones.

Otro punto que cuestiona fuertemente la idea de Cabrero es que México ha avanzado considerablemente en la consolidación de su sistema político. Esto se puede constatar gracias a la alternancia partidista; a la ampliación de los espacios de libre expresión; a la consolidación de un sistema electoral relativamente confiable y a la celebración de elecciones competidas, entre otros. Para reforzar este punto, Aguilar expresa que:

En la medida en que se han ido levantando voces independientes y conectoras de sus asuntos –y que los políticos y funcionarios han comenzado a revisar y reemplazar sus viejos patrones uniformes de acción–, se ha ido recuperando y afianzando la idea de que los problemas públicos, sociales, difieren los unos de los otros, poseen su propia especificidad y circunstancia y, por tanto, que las políticas para su atención y tratamiento deben ser también específicas en sus objetivos, instrumentos, modos, procedimientos, agentes, tiempos (Aguilar [1992], 2003, p. 31).

Aunque las *policy sciences* es un área de estudio relativamente joven, en países como México (Canto, 2000) esta disciplina ha tomado mayor importancia a partir de los cambios emprendidos por la sociedad mexicana y por el gobierno. Tanto decisores como analistas de políticas mexicanos han recurrido a esta perspectiva pues, según Valenti y del Castillo, ha permitido “comprender, describir, explicar los distintos problemas que exigen una solución satisfactoria en términos de bienestar público” (1997, p. 96). Por otra parte, llama también la atención que la actual administración federal estableció una Coordinación de Políticas Públicas que se debería encargar de hacer que todas las dependencias de la administración pública federal tengan claridad sobre el papel que les toca jugar en el esfuerzo de alcanzar un crecimiento estable y de largo plazo (Presidencia de la República, 2002, www.presidencia.gob.mx).

Conforme los cambios democráticos se consoliden y se disminuya el “protagonismo gubernamental” y aumente el peso de los individuos y sus organizaciones, se abrirá, como dice Aguilar, la puerta para nuevas formas de diseño y gestión de las políticas ([1992] 2003, p. 36). Esto, por consiguiente, resaltarán la necesidad de comprender de manera más amplia el modo en que el conocimiento generado por los especialistas podría influir el trabajo de los hacedores de política y el de los practicantes del sector educativo en México.

CONOCIMIENTO Y POLÍTICA EDUCATIVA. VISOS DE MODERNIDAD

En su clásico estilo lapidario, Octavio Paz (1994) dijo que Hispanoamérica no tuvo un siglo XVIII con intelectuales como Kant, Voltaire, Diderot y Hume, que cuestionaron las creencias religiosas y las ideas políticas con base en el conocimiento y la razón. Si a esto agregamos la tradición centralista y vertical con la que se formó el Estado mexicano (Cabrero, 2000), así como su corporativismo (véase Ortega, 1997),¹² el escenario en donde los investigadores o expertos mexicanos podrían tener alguna injerencia en la formulación de políticas públicas parecería no ser el ideal. Pero, a pesar de que la Ilustración no floreció en nuestras sociedades, es innegable que este movimiento dejó profundas huellas en la comunidad científica e intelectual latinoamericana.

El sector educativo en México es un campo fértil para el análisis de políticas públicas y, específicamente, para investigar si las “ideas importan” a la hora de diseñar acciones concretas debido a que, por un lado, existe un constante interés gubernamental en la educación. Esto se puede corroborar revisando las leyes federales y estatales, los programas de desarrollo nacional y los educativos. Tanto los gobiernos “revolucionarios” (1920-1982) como los “modernizadores” (1983-2000), y ahora el auto nombrado gobierno “del cambio” (2001-2006), han expresado su “convicción del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas”. La educación, según Vicente Fox, debe ser eje fundamental y prioridad central del Poder Ejecutivo” (citado en PNE, 2001, p. 9).

Por otro lado, también existe una comunidad de especialistas que, a pesar de haberse creado hace no muchos años, se ha ido consolidado gracias al estudio serio y sistemático de la problemática educativa del país.

12. Juan M. Ortega (1997) habla de “neocorporativismo” como un sistema de intermediación de intereses entre Estado y sociedad.

13. En su interesante estudio, Weiss (2003) menciona cuatro estados de la república cuyos gobiernos han iniciado vínculos institucionales con los investigadores de la educación. Estos estados son Sonora, Guanajuato, Jalisco y Puebla.

14. Es muy probable que la comunidad de especialistas en educación de la Gran Bretaña se haya fortalecido a partir de la fundación, en 1903, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

15. Según Latapí, la SEP reconocía la existencia de 2 175 investigadores y 1 244 proyectos de investigación en temas educativos (citado en Ibarra, 2001); aunque en la revista del COMIE sólo se reportan 260 investigadores en activo, autores de obra publicada con prestigio reconocido en el campo.

La comunidad de especialistas en educación

Antecedentes

Los antecedentes de la comunidad de investigadores de la educación en México se remontan a la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, cuyo impulsor fue Pablo Latapí Sarre. Junto a Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, Latapí inició la profesionalización de la investigación educativa en el país e hizo posible que el CEE se convirtiera en el primer centro de investigación educativo multidisciplinario moderno (Eduardo Weiss, 2003). Para Eduardo Ibarra (2001), la institucionalización de la investigación educativa ocurrió en tres grandes momentos. El primero abarca desde la fundación del CEE hasta la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM en 1969 y del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) en 1971. En este año también se funda la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* que, según Ibarra, fue el primer medio importante de divulgación de investigaciones especializadas. El segundo momento se ubica entre finales de los años setenta y principios de los ochenta; durante este tiempo se crea la Universidad Pedagógica Nacional, se establece el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) 1977-1982, se formula el Plan Maestro de Investigación Educativa 1981 y se realiza, en ese año, el primer congreso nacional de investigación educativa. Por último, el tercer momento se caracteriza por la realización de los congresos nacionales de investigación educativa en 1993, 1996, 1997 y 1999; también se creó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y se fundó la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* en 1996.

De este proceso de institucionalización se desprenden dos puntos valiosos. El primero es que la actividad científica en las áreas de la educación surgió dentro de un sistema centralizador en donde las instituciones académicas situadas en la capital del país, y las más reconocidas socialmente, fueron las pioneras en emprender estudios sobre los problemas educativos.¹³ Segundo, la investigación en educación en México puede considerarse un área de estudio relativamente joven si se le compara con otras experiencias, como por ejemplo la británica.¹⁴ Pero aun cuando la comunidad de académicos ha crecido notablemente,¹⁵ es difícil precisar, según Ibarra (2001), su grado de institucionalización

alcanzado y su fortaleza. Sobre este punto, el Observatorio Ciudadano de la Educación opina que la consolidación de la investigación educativa en México de la segunda mitad de la década de los años noventa no se debe a un especial apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino a la iniciativa de los propios investigadores que se ocuparon de formar nuevos académicos y fundar innovadores programas académicos de posgrado (OCE, 2002). Este aparente “abandono” del Estado tiene ciertas ventajas, pues el investigador o cualquier centro de investigación pueden tener la libertad de estudiar la problemática educativa de manera crítica e independiente. Ahora, la influencia que este tipo de investigación tenga sobre la política pública dependerá en gran medida de las formas de organización que los especialistas y el gobierno establezcan y para que ocurra un “intercambio creativo” entre académicos, hacedores de política y practicantes se necesitan, como decía Lasswell (1951), nuevas organizaciones o modificar las ya existentes para poner a estos actores en una asociación que realmente valga la pena.

El andamiaje institucional de los especialistas

En su artículo “Educación y pluralismo político”, Pablo Latapí decía que el ex secretario de Educación, Miguel Limón Rojas, tenía razón en invitar a la sociedad y a los intelectuales a participar en la discusión y definición de las políticas de Estado. Sin embargo, el experto también notaba la carencia de una estructura efectiva de participación social donde pudieran opinar “agrupaciones sociales relacionadas con asuntos educativos; asociaciones del magisterio, incluyendo las gremiales; los investigadores relacionados con la educación, y los grupos de carácter formalmente político” (1998a, pp. 26-27). Debido a la “precariedad de nuestra vida democrática”, decía Latapí, carecemos de instancias y procedimientos por los que los diversos grupos puedan reaccionar a las políticas oficiales, así como complementar la información gubernamental (Latapí, 1998b, p. 31). Un intento por revertir la tradición vertical de nuestro sistema de gobierno fue la creación del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), que tenía “el reto de constituirse en un foro representativo de la sociedad en el que se discutan los temas que plantea la educación moderna” (SEP, 1999, p. 257). No obstante, por lo cuestionable de sus formas de organización –basadas en un mayor número de autoridades que de ciudadanos– y su ineficiente operación en los ámbitos estatal y local, el CONAPASE no estaba respondiendo al reto de la participación ciudadana-

16. Actualmente el Observatorio agrupa a más de 600 adherentes en toda la república mexicana y adoptó, recientemente, la figura legal de asociación civil, lo que le ha permitido obtener financiamiento independiente del gobierno para el cumplimiento de sus objetivos.

na. Para resolver este problema, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 recomendaba entonces su reestructuración (PNE, 2001, pp. 69 y 97); lo cual, hasta principios de 2004, no ha ocurrido. Este incumplimiento, desde mi perspectiva, amplía el hueco institucional para la efectiva participación de los ciudadanos –entre ellos los especialistas– en la discusión de los problemas educativos.

Por otra parte, el PNE también proponía crear un organismo para “recoger sistemáticamente la opinión de los especialistas en el campo educativo” (PNE, 2001, p. 97). Con ello, se planeaba que las autoridades educativas confrontaran sus puntos de vista con los de especialistas destacados en el campo educativo, mediante órganos consultivos cuyas aportaciones *enriquecieran la toma de decisiones* (*ibid*, p. 86; cursivas del autor). Desafortunadamente, esta iniciativa también quedó en el papel: a mitad del sexenio, el sistema educativo mexicano no tenía un mecanismo formal de diálogo entre autoridades e investigadores, aunque esto no quiere decir que la interacción entre ambas partes no ocurra. Más adelante se analizarán algunas formas de interrelación entre los especialistas y los hacedores de política.

Una iniciativa que la SEP, por medio de su Dirección General de Investigación Educativa, sí ha apoyado en conjunto con CONACYT es el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación (FSIE). Con apoyo de este fideicomiso se convoca a investigadores y equipos de investigación del país para que estudien y analicen la realidad de la educación básica y, a partir de este punto, se emita una retroalimentación de las políticas orientadas a mejorar la calidad, equidad y cobertura en la instrucción escolar básica (www.sep.gob.mx). Si bien el apoyo financiero es muy valioso para efectuar investigación, es importante hacer notar que este fondo se limita a costear proyectos relacionados con los problemas de educación básica. Además, de los 19 proyectos aprobados en la convocatoria 2002, la gran mayoría (63%) fueron ganados por investigadores y centros de investigación situados en el Distrito Federal, confirmando con esto la tendencia centralizadora de la actividad científica en esta área.

Una organización que ocupa ya un lugar destacado en este intrincado institucional es el Observatorio Ciudadano de la Educación. OCE surgió en 1999 a iniciativa de varios investigadores de la educación, quienes determinaron que su objetivo debía ser: “promover la conciencia y el juicio crítico independiente acerca de los problemas educativos del país y establecer un diálogo serio, respetuoso y documentado con las autoridades” (OCE, 2000, p. 5).¹⁶ Una de las actividades más visibles

del Observatorio ha sido la publicación quincenal de sus comunicados en el periódico *La Jornada*. Ahí se presenta un sucinto pero sustancioso análisis sobre el diseño e implantación de las políticas educativas y se incluyen diversos cuestionamientos, en espera de que las autoridades respectivas los respondan abiertamente. Cabe decir que de 122 comunicados publicados hasta mayo de 2004 (en promedio, 23 por año), y del centenar de interrogantes que se han formulado de manera clara y oportuna, los funcionarios públicos de la actual administración (2001-2006), como los del régimen anterior, han decidido hacer *mutis*.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es otra organización que debe considerarse cuando se desea analizar la relación entre el conocimiento y la acción pública. Aparte de agrupar a la mayoría de los expertos en educación, el Consejo se encarga de organizar su congreso nacional, en cuya organización temática se incluye el área de políticas educativas para aquellos especialistas que deseen estudiar cuestiones tales como el planteamiento y el diseño de las políticas de educación, los efectos de la acción gubernamental en el sistema educativo, el estudio de los procesos organizacionales en las instituciones educativas, entre otras sub áreas. Un rasgo innovador de estos congresos fue la organización de los “diálogos informados”, en los cuales una autoridad del ramo discutía con los investigadores algún asunto de vital importancia para la educación del país. En el V Congreso, por ejemplo, se discutió el tema del financiamiento, con la participación del entonces subsecretario de Planeación y Coordinación de la SEP. A pesar de lo relevante de estos ejercicios, tales conversaciones no tuvieron mayor resonancia en los congresos posteriores.

Aunado a estos esfuerzos, los diversos grupos que componen la comunidad de especialistas de la educación se han organizado en formas de redes temáticas lo cual es, desde el punto de vista de Weiss, un “signo interesante y alentador” de la profesionalización de esta actividad. Muchas de estas redes trabajan a partir de foros de trabajo, talleres de investigación, seminarios, intercambio de información y comunicaciones, en ocasiones de carácter virtual gracias a internet, lo que facilita la relación entre académicos de distintas instituciones, regiones e incluso países (Weiss, 2003, p. 21).

Como se puede observar, la inexistencia de estructuras formales de participación no ha sido una barrera para que los especialistas participen en la discusión de la problemática educativa. Es evidente que estos actores han ido construyendo un andamiaje

17. Aquí vale la pena recordar que Latapí le presentó su renuncia al licenciado Limón a raíz del crimen de indígenas sucedido en Acteal, Chiapas, el 22 de diciembre de 1997.

institucional desde el cual es posible generar el diálogo constructivo con los encargados de diseñar, implementar y evaluar las políticas educativas de México.

ALGUNOS MEDIOS DE INFLUENCIA

For also knowledge itself is power

Francis Bacon (1561-1626)

Quizás la forma más obvia en la que el especialista puede influir con su conocimiento en el proceso de política pública es convirtiéndose en asesor de algún funcionario de alto nivel. Muchas veces esta forma surge por el contacto personal previo que establecieron ambos actores, y casi siempre se inicia a petición expresa del funcionario en el poder. En este caso, el conocimiento mismo constituye la fuente de poder del especialista. Aunado a ello, están otros elementos como la trayectoria personal del investigador y, repito, las relaciones informales que se llegan a tejer dentro de los círculos intelectuales y políticos.

En el sector educativo de México, varios han sido los *dedicated specialists* –de acuerdo con la tipología de Scott (1999)– que han podido tender puentes entre la “torre de marfil” de los académicos y el “palacio” de los gobernantes. El caso más notable puede ser el de Pablo Latapí quien, por su amplio conocimiento en cuestiones educativas, ha asesorado a tres secretarios de educación, entre ellos a Miguel Limón Rojas (1995 a 2000).¹⁷ Llama la atención que durante el tiempo en el que fue consultor experto, Latapí también escribió agudos análisis sobre el acontecer educativo en el semanario político *Proceso* y, además, publicó diversos libros en la materia. Ser parte del grupo de asesores de un alto funcionario de la educación no fue obstáculo para que este investigador cuestionara, desde el espacio periodístico, dos rancias prácticas de la cultura política en México. La primera fue el ocultamiento de información sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos de educación básica (Latapí, 2001a, 2001b) y la segunda el “triumfalismo” con el que se trataban algunos asuntos educativos (Latapí, 2001c). Aquí, vale la pena hacer un paréntesis para comentar que el ocultamiento de información demuestra lo dicho en la primera parte: cierto tipo de información, por muy valiosa que ésta sea, puede “incomodar” al régimen político en el poder y, por tanto, su uso y difusión, en un régimen autoritario, quedarían a discreción de los gobernantes.

En su artículo “¿Sirve de algo criticar a la SEP?”, publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE, Latapí

trata de corroborar si sus críticas vertidas en *Proceso* tuvieron alguna influencia en las políticas educativas de la última administración priísta. La conclusión fue que la crítica independiente sí tiene una utilidad en el discurso oficial, aunque todavía de manera “limitada y variable” (Latapí, 2001d, p. 471). En análisis futuros, será necesario indagar si una vez que haya rectificaciones en los documentos oficiales, el juicio del intelectual podrá hacer que se rectifiquen acciones concretas. Si bien el impacto del conocimiento no puede estudiarse mediante un recurso de personalización, el caso del doctor Latapí es muy ilustrativo por dos razones. La primera es que este investigador desempeñaba el papel de consultor experto a la par de ser académico y articulista. Entonces la pregunta es: ¿se puede maximizar el uso del conocimiento adoptando diferentes identidades profesionales? Al diversificar los medios de comunicación, ¿se expande la fuente de poder de los especialistas? La segunda razón es que, al parecer, el gobierno mexicano no ejerció una censura a la voz crítica de este especialista, lo cual marca un rasgo alentador en un país con estructuras sociales altamente jerarquizadas y en donde el establecimiento de instituciones de participación social y democrática se ha dificultado grandemente. Dentro de este punto se debe tomar también en consideración la personalidad y la apertura del tomador de decisiones políticas, en este caso el secretario de Educación.

Otra experiencia interesante sobre el vínculo entre investigación y dirección institucional la presenta Eduardo Ibarra (2001). En su análisis sobre las comunidades académicas que estudian los problemas de la universidad en México, este autor hace notar que una cualidad distintiva de este conjunto de grupos académicos es su cercanía con los espacios de poder en la propia universidad, o incluso más allá de ella. Ibarra señala que los “saberes” de los expertos son altamente estratégicos, lo que explica el surgimiento de una “muy codiciada élite, que es convocada para apoyar un adecuado desempeño público de autoridades de la universidad y el gobierno: sea como operadores de símbolos o como diseñadores expertos [...], los autores de textos sobre la universidad actúan generalmente como los consejeros del rey [...]” (Ibarra, 2001, pp. 42-43). Entre los operadores de símbolos Ibarra nombra a José Joaquín Brunner, Rollin Kent, Manuel Gil Antón, Ángel Díaz Barriga, Guillermo Villaseñor, Hugo Aboites, Eduardo Ibarra, Axel Didriksson y Teresa Pacheco, mientras que en el grupo de los diseñadores expertos ubica a Antonio Gago, Carlos Payán, Martiniano Arredondo, Javier Mendoza, Carlos Muñoz Izquierdo, Jorge Hanel, Felipe Martínez

18. Esta observación pertenece a Pablo Latapí Sarre.

19. Es pertinente aclarar que nombrar a los académicos constituye un recurso para delinear la red de especialistas que, desde mi perspectiva, han tenido cierta influencia en el proceso de política pública en educación. En ningún momento se pretende evidenciar elementos que conduzcan a una valoración de sus actividades o de sus diferentes roles profesionales.

Rizo y Alfredo Fernández. Del análisis efectuado por Ibarra sobresa la necesidad de enfocarse a redes de especialistas muy específicas —en este caso de la educación superior— para verificar hasta qué grado el consultor experto logra algún cambio en las políticas o programas de educación. Para el caso de educación básica, se debe hacer notar que el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional también ha contribuido de manera recurrente al diseño de políticas curriculares en matemáticas y español gracias a sus diversos expertos en la materia.

Otra forma mucho más directa de influir la hechura de políticas públicas es que el investigador deje el cubículo y pase a tomar posesión como funcionario público. En este caso, uno de los ejemplos más conocidos en México es el de José Ángel Pescador Osuna, quien en un tiempo llegó a ser profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), llegando después a ocupar altos puestos en el sector educativo, como el de secretario de Educación Pública en 1994. Silvia Schmelkes representa otro caso de esta forma de influencia. Como investigadora del DIE del Instituto Politécnico Nacional, Schmelkes se ha forjado un prestigio gracias a sus aportes académicos y estudios orientados, principalmente, a mejorar las condiciones de estudio de las personas que cursan la educación básica. Actualmente, Schmelkes forma parte de la administración federal que encabeza Vicente Fox como Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe. En términos de jerarquía organizacional, esta coordinación tiene un nivel equivalente al de una subsecretaría de Estado, lo que sitúa a Schmelkes en una posición de comunicación directa con el secretario del ramo.¹⁸

En otro tenor, vale también la pena comentar que Schmelkes formó parte, junto con otros reconocidos especialistas como Pablo Latapí, María de Ibarrola, Roberto Rodríguez, Margarita Zorrilla y otros ex funcionarios públicos, de la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del entonces presidente electo Vicente Fox. Este grupo se encargó de la elaboración de las Bases para el programa 2001-2006 del sector educativo, que sirvió como una plataforma para la elaboración del Programa Nacional de Educación 2001-2006.¹⁹

Otra forma novedosa de influir la política educativa en México es mediante el trabajo de los organismos conocidos como *brokers* de conocimiento, según la tipología de Scott (1999). En el campo educativo, tenemos al Observatorio Ciudadano de la Educación que, como ya se dijo, intenta:

abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre los problemas educativos del país; aportar conocimientos y opiniones documentadas sobre temas fundamentales; difundir sugerencias y posibles alternativas a los graves problemas que enfrentamos y demandar de las autoridades educativas el esclarecimiento de sus acciones, información y explicación sobre el eventual incumplimiento de metas anunciadas (2003, <http://www.observatorio.org/directorio.html>).

De acuerdo con Roberto Rodríguez, investigador y presidente del Observatorio, los comunicados de este organismo han tenido “bastante” impacto entre los practicantes –en este caso, profesores de educación básica–, y entre los legisladores mediante el cuerpo de asesores de las comisiones de educación de la Cámara de Diputados y del Senado. Se dice que en las comparecencias del secretario de Educación, los discursos de posicionamiento de los partidos y las preguntas que le dirigen los legislados al titular del ramo suelen tomar en cuenta los comunicados de OCE (Rodríguez, 2003). Es importante destacar la independencia de este organismo con respecto al gobierno, la cual le ha otorgado una fuerte legitimidad para emitir juicios sobre la política pública en educación. Además, el ejercicio crítico que hace Observatorio está basado en un conocimiento profundo del sistema de educación en México y se realiza en un tono constructivo y de respeto.

Un rasgo interesante de OCE es que trata de tender puentes de comunicación y retroalimentación con la sociedad civil, es decir, con ese conjunto de individuos que, sin tener afiliación partidista o postura ideológica determinada, desean participar en el debate de los asuntos educativos del país. Asimismo, ha establecido relación con los diferentes partidos políticos, por ejemplo, en la víspera de la elección presidencial del año 2000 promovió un encuentro para conocer y analizar las políticas educativas que esos institutos políticos proponían. En el Foro Nacional La Educación en las Plataformas Electorales –organizado conjuntamente con el Movimiento Ciudadano por la Democracia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)–, fue posible que más de 600 ciudadanos, entre investigadores, maestros, políticos, estudiantes, etc.: 1) conocieran el resultado de las políticas educativas que los gobiernos priístas habían emprendido hasta esa fecha, 2) compararan las propuestas en materia educativa de los partidos políticos y de los candidatos que aspiraban a gobernar el país y 3) discutieran en mesas de trabajo los diversos temas que componen el quehacer de la educación en México. Asimismo, se contó con la participación de representantes de

20. Hasta diciembre de 2003, Observatorio había organizado otras cuatro reuniones en diferentes ciudades de la república, en conjunto con otras organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas. En estos encuentros se han analizado y discutido variados temas de interés general como formación docente, participación social e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas. Para mayor información, véase www.observatorio.org

21. Una opinión sobre lo que ha significado el sindicato de maestros en México puede encontrarse en Latapí (1997).

esos organismos políticos y, en algunos casos, de los mismos candidatos presidenciales, quienes tuvieron que presentar y defender sus propuestas en materia educativa.²⁰

Del análisis aquí presentado se pueden identificar por lo menos seis formas con que los especialistas de la educación han influido la política educativa en México, a saber: 1) las relaciones personales, 2) la trayectoria profesional y el reconocimiento personal del que gozan los consultores expertos, 3) los modos de comunicación en forma de artículos periodísticos, académicos o libros, 4) la independencia de criterio con respecto al poder, 5) la comunicación con los distintos sectores de la población, y por último, un punto que requiere mayor estudio: 6) la elección de diversas identidades profesionales. Estas transiciones podrían aumentar la fuente del poder del especialista.

Finalmente, es necesario resaltar la intención de algunos investigadores en apresurar el debilitamiento del “ogro filantrópico” criticando, analizando y participando en la elaboración de acciones encaminadas a resolver los problemas educativos. Las iniciativas propias de los expertos son sumamente importantes, si tomamos en cuenta la alta complejidad del sector educativo. Esto puede comprobarse fácilmente por medio del excesivo –y, en ocasiones, rampante– poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE);²¹ la escasez de recursos, las ambiguas y ambiciosas metas, la ineficiencia de las instituciones y las crecientes demandas de la sociedad que, como bien señala Álvarez (2000), dificultan el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas en el sector educativo mexicano.

REFLEXIONES FINALES

Al analizar el impacto que tiene el conocimiento de los expertos en la política pública se resaltan, necesariamente, las características de los regímenes que aspiran a ser democráticos. Siendo que lo público no significa “exclusividad estatal” (Cabrerero, 2000), la formulación de las políticas tendrá que involucrar a una amplia gama de actores, entre ellos el Estado, cuyos diversos intereses deberán ser puestos en una “asociación que valga la pena” para alcanzar el bien común. Esto, a su vez, implica construir el ambiente de pluralidad que los agentes necesitan para discutir lo que conviene al interés público.

En México, la relación entre conocimiento y la política educativa es sumamente ilustrativa por dos razones principales. La primera es que históricamente el Estado ha hecho suya la idea de cambio y transformación gracias a la educación. No obstan-

te, en un ambiente problemático y complejo, los programas que el gobierno desarrolla en esta materia podrían no dar los resultados esperados. Al corroborar el error —algo que es tan humano como el acierto—, el “ogro filantrópico” podría reaccionar adversamente y en lugar de usar el conocimiento para rectificar sus acciones, podría recurrir a sus añejas prácticas como exagerar sin razón los resultados de las políticas, ocultar información, y controlar, en cierta medida, la participación de los individuos, inhibiendo así la crítica independiente. Pero la segunda razón para utilizar y, por ende, desarrollar el enfoque de las políticas públicas es que existe un importante esfuerzo de algunos especialistas de la educación para intervenir con su conocimiento en el diseño, implantación y evaluación de las acciones públicas. Por medio de la fundación de centros de investigación, mediante la crítica periodística, la interrelación con los altos funcionarios del ramo; organizando encuentros académicos y discutiendo con las autoridades asuntos educativos, y gracias al establecimiento de canales de comunicación con el resto de los ciudadanos que componen la sociedad, los “especialistas” de este sector han logrado que su conocimiento tenga una insoslayable aunque “limitada y variable” utilidad en el proceso de las políticas públicas (Latapí, 2001).

Convendría, por tanto, indagar la forma en que la investigación educativa pueda usarse de manera constante y amplia por los decisores y practicantes en México. Sería ideal, por un lado, que la comunidad de estos expertos se siga expandiendo, fundando organismos especializados y especializándose en las diversas áreas del campo educativo, pero por otro, es vital que se establezca una mayor interrelación entre los investigadores y ciudadanos mediante organismos como los *watchdogs*. También se necesita que los partidos políticos maduren y practiquen la pluralidad —en lugar del sectarismo— y que los funcionarios públicos también muestren su disponibilidad para desterrar al “ogro filantrópico” de la política mexicana, tomando en cuenta la crítica y transformándola en acción. Sobre todos estos aspectos se requiere el trabajo de los analistas de políticas públicas.

AGRADECIMIENTOS

A los dos revisores anónimos que emitieron útiles comentarios al primer borrador. A Arcelia Martínez y a Vidal Llerenas por ayudarme con sus charlas a enfocar el tema de este artículo. Los doctores Mark Evans, Carlos Muñoz Izquierdo, Felipe Martínez Rizo y María G. Pérez enriquecieron el texto haciéndome llegar útil material bibliográfico. Agradezco a Salvador Ruiz de Chávez, Pablo Latapí Sarre y Eduardo Weiss sus pertinentes observaciones a las primeras versiones del escrito. A Aída Flota y a Marisol Rueda por su esmerada corrección de estilo. Deseo dedicar este trabajo al doctor Pablo Latapí Sarre, por haber sentado el precedente de la investigación educativa en México y, sobre todo, por defender la visión humanística de la educación.

REFERENCIAS

- AGUILAR, L. F. ([1992] 2003), "Estudio introductorio", en Aguilar, L. F. (coord.), *El estudio de la políticas públicas*, 3ª edición, 1ª reimpresión, México, Porrúa
- ÁLVAREZ, I. M. (2000), "La implementación de una reforma educativa en el estado de Aguascalientes", en *Gestión y Política Pública*, México, vol IX, núm. 2, pp. 257-301.
- ANDERSON, D. S. Biddle, B. J. (coords.) (1991), *Knowledge for policy: Improving education through research*, Londres, Palmer Press.
- BIRNBAUM, R. (2000), "Policy scholars are from Venus; Policy makers are from Mars", en *The Review of Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 119-132.
- CABRERO, E. (2000), "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*; México, vol IX, núm. 2, pp. 189-229.
- Canto, R. (2000), "Políticas públicas. Más allá del pluralismo y la participación ciudadana", en *Gestión y Política Pública*; México, vol IX, núm. 2, pp. 231-256
- COLEMAN, P. y LaRocque, L. (1983), "Linking educational research and educational policy via policy-relevant research", en *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XXIX, núm. 3, pp. 242-255.
- EVANS, M. (1998), "Análisis de redes de políticas públicas: una perspectiva británica", en *Gestión y Política Pública*, México, vol. VII, núm. 2, pp. 229-266.
- EVANS, M. (2003), "Policy Networks", mimeo., material del curso *Policy Analysis and Public Management*, York, University of York, Department of Politics.
- GLOBAL Development Network (2003), Bridging Research and Policy. Lesson from the Literature <http://www.gdnet.org/rapnet/lessons/Index.html>
- GIDDENS, A. (1979), *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*, Oxford, MacMillan.
- GIDDENS, A. (1993), *News rules of sociological method*, Cambridge, Polity.
- GINSBURG, M. B y Gorostiaga, J. M. (2001), "Relationships between theorists/researchers and policy makers/practitioners: Rethinking the two cultures thesis and the possibility of dialogue", en *Comparative Education Review*, vol. 45, núm. 2, pp. 173-196.
- IBARRA, E. (2001), "Estudios sobre la Universidad: Rasgos de identidades de sus comunidades académicas", en *Denarius*, núm. 3, UAM-I, pp.33-65.
- LASSWELL, H. D. (1951), "The policy orientation", en Lerner, Daniel y Lasswell, H. D. (coords.), *The policy sciences, recent development in scope and method*, Standford: Stanford University Press.
- LASSWELL, H. D. (1970), "The emerging conception of the policy studies", en *Policy Sciences*, vol. 1, pp. 3-14.
- LATAPÍ, P. (2001a). "La política del avestruz", en *Tiempo Educativo Mexicano VII*, México, UAA.
- (2001b). "La SEP y las evaluaciones internacionales", en *Tiempo Educativo Mexicano VII*, México, UAA.
- (2001c). "Un informe rosa mexicano", en *Tiempo Educativo Mexicano VII*, México, UAA.
- (2001d). "¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la Memoria del sexenio 1995-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 6, núm. 13, pp. 455-476.
- (1998a). "Educación y pluralismo político", en *Tiempo Educativo Mexicano V*, México, UNAM.
- (1998b). "Política educativa e información pública", en *Tiempo Educativo Mexicano V*, México, UAA.
- (1997). "El poder sindical", en *Tiempo Educativo Mexicano IV*, México, UAA-UNAM.
- LYOTARD, J.F. ([1979] 1997), *The postmodern condition: A report on knowledge*, Manchester, Manchester University Press.
- MUÑOZ-Izquierdo, C. (2002), "Investigación educativa y políticas públicas", mimeo., trabajo presentado en el taller sobre el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, Oficina Regional de la UNESCO para América Latina el Caribe (OREALC) y Fundación Ford; Ouro Preto, Brasil.
- NUTLEY, S. (2003), "Bridging the policy/research divide. Reflections and lessons from the UK", mimeo., ponencia presentada en *Facing the Future: Engaging stakeholders and citizens in developing public policy*, National Institute of Governance, Canberra, Australia, 23-24 de abril.
- OCDE (2001), OCDE Review, "Educational research and development policy in New Zealand.

- Examiner's report", septiembre, CERI-OCDE, París, en www.ocde.org
- (2003a), *Conclusions from the results of the survey of knowledge management practices for ministries/department/agencies of central government in OECD member countries*, París: OCDE.
- (2003b), *New challenges for educational research*, París: OCDE.
- (2000), "Presentación", en *Comunicados 1-30*, vol. I. México, OCDE.
- (2002), "Comunicado 37: La investigación educativa en el sexenio".
- (2003) Portal electrónico, www.observatorio.org
- ORTEGA, j. m. (1997), "Una evaluación del uso de la teoría del neocorporativismo en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, núm. 3, pp. 37-53.
- PARSONS, w. (1995), *Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*, Gran Bretaña, Edward Elgar.
- PAZ, o. [1950] (1994), *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PNE (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- REIMERS, F. y McGinn, N. (2000), *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*, México, CEE-AUSJAL.
- RHODES, R. A. W. (1997), *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity and accountability*, Chentelham, Gran Bretaña, Open University Press.
- RODRÍGUEZ, R. (2003), *Comunicación personal*.
- SCOTT, P. "The research-policy gap", en *Journal of Education Policy*, vol.14, núm. 3, p. 317-337.
- SECRETARÍA de Educación Pública, *Informe de Labores 1998-1999*, México, SEP.
- SOLESBURY, W. (2001), "Evidence based policy: Whence it came and where it's going", mimeo., *Working paper 1*, Londres, ESRC, UK Centre for Evidence Based Policy and Practice, Queen Mary; University of London.
- STONE, D. (1996), *Capturing the political imagination. Think tanks and the policy process*, Londres, Frank Cass.
- TORGERSON, d. [1986] (2003), "Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de políticas", en Aguilar, L. (coord.), *El estudio de las políticas públicas*, 3ª. ed., México, Porrúa.
- VALENTI, G. y del Castillo G. (1997), "Interés público y educación superior: Un enfoque de la política pública", en Munaray, A.; y Valenti, G. (coords), *Políticas públicas y educación superior*, México, anuies.
- WALTER, I.; Nutley, S.; Davies, H. (2003), Research impact: A cross sector review. Literature Review. Research Unit for Research Utilization, mimeo., University of St. Andrews, Escocia. <http://www.st-andrews.ac.uk/~ruru/LSDA%20literature%20review%20final.pdf>
- WEISS, E. (2003), "La investigación educativa y sus usos en México", mimeo., borrador del documento preparado para la OCDE, México.