

Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000–2011)

Lógicas e Modos de Produção de Conhecimento em Política Educacional. Análise da Pesquisa Produzida no Chile (2000–2011)

Logics And Knowledge Production Methods In Educational Policy. Analysis Of Research Produced In Chile (2000–2011)

Cristóbal Villalobos , Alejandro Band, Marioly Torres y Soledad González *

Como una forma de acercarse al estudio de las lógicas y modos de producción del conocimiento en Chile, este estudio caracteriza las investigaciones sobre política educativa realizadas en el país entre 2000 y 2011. A través de un análisis de contenido de distintas fuentes de información secundaria, se estudian las diferencias entre las investigaciones desarrolladas desde el Estado, la Academia y un modelo mixto de producción de las investigaciones. Los resultados muestran que existen similitudes en términos de las metodologías de investigación utilizada, pero importantes diferencias en los objetos, objetivos de investigación y aproximaciones teóricas de ambas lógicas de producción de conocimiento. Se concluye que estas diferencias podrían indicar la consolidación y complejización del campo de investigación sobre política educativa en Chile.

Palabras clave: política educativa, producción de conocimiento, relación Estado-Academia

**Cristóbal Villalobos*: investigador, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: cristobal.villalobos@gmail.com. *Alejandro Band*: asistente de Investigación, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Chile. Correo electrónico: aaband@uc.cl. *Marioly Torres*: asistente de investigación, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Chile. Correo electrónico: matorre3@uc.cl. *Soledad González*: investigadora, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Chile. Correo electrónico: soledad.gonzalez@cpce.cl.

Como forma de aproximação ao estudo das lógicas e modos de produção do conhecimento no Chile, este estudo caracteriza as pesquisas sobre política educacional realizadas no país entre 2000 e 2011. Através de uma análise de conteúdo de diversas fontes de informação secundária, são estudadas as diferenças entre as pesquisas desenvolvidas pelo Estado, a Academia e um modelo misto de produção de pesquisas. Os resultados apontam que há semelhanças em termos das metodologias de pesquisa utilizadas, porém, importantes diferenças nos objetos, objetivos de pesquisa e aproximações teóricas de ambas as lógicas de produção de conhecimento. Conclui-se que estas diferenças poderiam indicar a consolidação e complexificação do campo de pesquisa sobre política educacional no Chile.

Palavras-chave: política educacional, produção de conhecimento, relação Estado-Academia

As a way to approach the study of logics and knowledge production methods in Chile, this paper characterizes the research on educational policy conducted in this country between 2000 and 2011. Through the analysis of content provided by different secondary information sources, it studies differences between the research carried out by the State, the Academia and a mixed model of research production. The results reveal that there are similarities in terms of research methodologies, but there are also major differences in the objects, research objectives and theoretical approaches of both knowledge production logics. Therefore, it follows that these differences might indicate the consolidation and an increasing complexity in the research field of educational policies in Chile.

Key words: educational policy, knowledge production, State-Academia relationship

Introducción

¿Cómo se produce el conocimiento? Históricamente, esta pregunta ha generado importantes debates entre científicos, cientistas sociales y filósofos, siendo uno de los temas de análisis más recurrentes de la epistemología contemporánea (Padrón, 2007). Al respecto se han realizado estudios que han buscado profundizar y entender los cambios en la producción del conocimiento que se gestaría en las sociedades de la información (Castells, 1999), los cambios en la ciencia que se producirían por y desde las transformaciones en los modelos de organización societal (Campbell y Pedersen, 2005; Preste, 2003), las modificaciones en la configuración de las disciplinas (Wallestein, 1996) o las modificaciones en el conocimiento producto de las transformaciones en las instituciones universitarias (Clark, 1983; Pekkola, 2014).

Una de las teorías más interesantes y difundidas a este respecto es la desarrollada por Michael Gibbons. A partir de los cambios en las formas de producción científica de las universidades occidentales, Gibbons (1998) propone un modelo teórico donde contrasta dos modos de producción de conocimiento: el Modo 1, tradicional al espacio universitario; y el Modo 2, emergente en la era de la información. A diferencia del Modo 1, el Modo 2 se caracterizaría por producir conocimiento en contextos multidisciplinares, por enfatizar el rol de las redes sociales y el aprendizaje colaborativo, por el desarrollo de procesos de reflexividad y por el desarrollo de procesos de evaluación no centrados únicamente en la calidad científica del conocimiento, sino también en su valor social y económico (Gibbons *et al.*, 1994).

A pesar de su simplicidad, este esquema permite preguntarnos: ¿cuáles son los modos de producción que se desarrollan actualmente en las distintas sociedades? ¿De qué forma estos modos de producción se relacionan con los espacios donde este conocimiento se produce? En nuestro caso, intentaremos responder a estas preguntas enfocándonos en un país específico, Chile, y en un área de producción de conocimiento particular, la política educativa. De esta manera, se buscará analizar la lógica y los modos de producción de conocimiento desarrollados en el país durante los últimos años, estudiando las lógicas, características y posibles factores intervinientes en estos procesos.

Para dar cuenta de estos objetivos, el artículo se organiza en torno a tres apartados, adicionales a esta introducción. En el primer apartado se da cuenta de los principales antecedentes de la investigación, dando cuenta de la importancia de dos actores -el Estado y la Academia- en la producción de conocimiento, la especificidad del campo educativo y las investigaciones que en este se producen y el estado del arte respecto de la discusión sobre modos de producción y política educativa en Chile. Posteriormente, el segundo apartado describe los principales elementos metodológicos de la investigación, detallando la forma de extracción y análisis de datos, las variables más relevantes y el método de análisis de los resultados. El tercer apartado despliega los principales resultados de la investigación, que se centraron en responder a tres preguntas: cómo se investiga, qué se investiga y cómo se investiga en política educativa, distinguiendo tres modos de producción de conocimiento: i) el desarrollado por el Estado; ii) el desarrollado por la Academia; y iii) el desarrollo con lógicas mixtas. Finalmente, y a partir de los apartados anteriores, se detallan algunas

conclusiones interesantes para la política educacional chilena, la sociología del conocimiento y las políticas públicas.

1. Antecedentes

1.1. Dos actores en la producción de conocimiento: la Academia y el Estado

Desde la década de los 70, distintos investigadores han estudiado la profundización de las lógicas del capitalismo en el espacio científico, especialmente a partir de la profundización de la competencia como eje crítico de la ciencia (Brunner y Flisfisch, 2014), configurando lo que ha denominado bajo el rótulo de “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1997). Con este concepto, se busca remarcar la idea de que el conocimiento estaría –al igual que muchas esferas de la vida societal- estructurado en torno a la lógica de la oferta y la demanda, consolidando así un mercado de las ideas cada vez más internacionalizado, universal y competitivo (Ball, 1997; Olssen y Peters, 2005). En este contexto, es posible reconocer el rol central de dos actores en la producción de conocimiento contemporánea: el Estado y la Academia.

Por una parte, es claro que el Estado es y ha sido históricamente uno de los actores centrales en la producción de conocimiento. Si bien las tradiciones marxistas y weberianas han destacado a mediados del siglo XIX el rol del conocimiento producido estatalmente como un legitimador de la clase dominante (Marx) o como un agente implementador de las lógicas burocráticas y racionalizadoras (Weber) del conocimiento (Isuani, 1979), la novedad de los procesos contemporáneos es la consolidación del Estado como un productor de conocimiento científico con el objetivo de asegurar la soberanía y la disciplina de los sujetos mediante el ejercicio del poder sobre las poblaciones (Foucault, 1999b y 2007). De esta forma, no se trata de generar conocimientos para controlar directamente a las poblaciones o para ejercer el dominio de una clase o un grupo, sino de producir conocimiento que permita a los gobernantes conocer las conductas que son más deseables para el conjunto de los ciudadanos, generando así procesos de gubernamentalidad, que permitan controlar a distancia las actitudes de la población (Foucault, 1999a).

Las vías o los mecanismos a partir de los cuales el Estado ejerce este poder pueden ser múltiples y no necesariamente excluyentes. Para algunos, lo fundamental es la utilización de investigaciones y cálculos cuantitativos y cualitativos, que permitan a los agentes estatales tener mayor información sobre las personas, sociedades y localidades (Rose, 1999). Para otros, el conocimiento producido estatalmente influye directamente a través de la transformación de la realidad social, mediante la consolidación de conceptos, ideas y formas de entender el mundo que impactan en la realidad que pretenden observar, a través de iterativos procesos de performatividad (Ramos, 2014). Finalmente, también es posible reconocer en la producción de conocimiento un rol utilitario del Estado, donde, a partir de la entrega de información, datos, estudios e investigaciones, permite generar mecanismos de eficiencia, racionalidad, focalización y evaluación de las acciones gubernamentales (Ihl y Kalusznski, 2002).

Por otra parte, es evidente que la Academia es un segundo agente relevante en la producción de conocimiento. Históricamente, se concibió a los académicos e intelectuales como un grupo nuclear en la producción de conocimiento, frecuentemente alejados del poder político y de influencias sociales y enfocados en la búsqueda de la verdad. Sin embargo, esta idea será fuertemente cuestionada desde mediados del siglo XX, a través de estudios que mostrarán a los académicos como portadores de valores e ideologías (Dosse, 2003), o como sujetos que realizan acciones estratégicas en determinados campos sociales (Brunner y Flisfisch, 2014) y que, por lo tanto, eran actores absortos en múltiples redes de poder imbricadas en la trama social, económica, cultural y, por supuesto, política (Baud y Rutten, 2004).

Esto lleva a pensar en nuevas formas de entender la forma de producción del conocimiento desde la Academia, destacando los procesos de lucha que se darían por adquirir mejores posiciones, utilizando la investigación como un arma de conquista posicional (Corvalán, 2014), lo que, como contrapartida, provocaría que aun a quienes no les interesa investigar tiendan a dedicarse a esta labor como parte de sus proyecciones laborales (Escobar, 2007), lo que va provocando la construcción y posterior consolidación de múltiples “comunidades epistémicas”, entendidas como grupos y redes de profesionales expertos y competentes de un dominio particular que hacen un llamado autoritario a producir conocimiento que sea relevante políticamente sobre dicho dominio particular (Eyal y Buchholz, 2010). De esta manera, cada vez más la Academia produciría sus propias reglas de operación, generando espacios de reproducción de su propio ethos académico, donde la investigación se entiende más como un medio que un fin (Bourdieu, 1999 y 2008).

13

1.2. El campo de la política educativa y la producción de conocimiento

De manera sintética, podemos entender la esfera educativa como el espacio social particular donde se ponen en juego las disposiciones de conocimiento y los procesos de certificación educativa en las sociedades contemporáneas. En este sentido, el campo educativo se inserta en una estructura que incorpora los discursos, acciones, reacciones, posiciones y disposiciones de los actores y que se organiza en torno a la producción y reproducción del capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1997). Este campo no es, sin embargo, un espacio homogéneo, autónomo ni unificado. Como remarcan diversos investigadores (Corvalán, 2012; Mendes, Barbara y Pereira, 2005), el campo educativo es un entramado complejo de relaciones, actores e instituciones que interactúan históricamente de manera diversa en las distintas sociedades para organizar un espacio de luchas por el capital cultural institucionalizado pero que, en este proceso, produce y reproduce las relaciones y posiciones sociales de las sociedades (Bourdieu y Passeron, 1984). Esto implica que la educación y los conocimientos que se realizan sobre ella no son nunca un proceso aséptico o separado de la realidad social, sino que se constituyen fundamentalmente como un espacio en constante discusión con la producción y la reproducción de la realidad social. Adicionalmente, la relación entre educación y conocimiento es paradójica, pues el conocimiento que se produce sobre este campo es, al mismo tiempo, inevitablemente un producto y un resultado del proceso de operación del campo. Al igual que la sociología y otras ciencias sociales (Ramos, 2012), el

conocimiento sobre educación es siempre recursivo y, en cierta medida, performativo. Finalmente, en el caso chileno la educación se ha constituido históricamente más como un campo que como una disciplina (Corvalán, 2014), lo que hace que, en el seno de los procesos de producción del campo educativo, converjan múltiples formas de análisis, metodologías de estudio, acercamientos epistemológicos y perspectivas conceptuales.

Estas tres características de la producción del conocimiento en la esfera educativa -su íntima relación con la reproducción social, su performatividad y recursividad respecto de su objeto de investigación y su constitución como campo más que como disciplina- hacen del conocimiento sobre la educación un espacio particularmente problemático para el estudio de las lógicas de producción del conocimiento, y especialmente respecto de la política educativa, entendida como el área particular de estudios de la educación que se ocupa sobre las relaciones estructurales, institucionales y accionales del campo educativo.

Al respecto, diversas investigaciones han mostrado cómo la relación entre la política educativa y el conocimiento que se produce en esta se ha mostrado históricamente tensionado por la injerencia del Estado y de la Academia por vías y caminos múltiples, sobretudo en la época contemporánea, basada en la aplicación de políticas basadas en evidencia (Lingard, 2013). Así, mientras para algunos el cambio central de las últimas décadas es que la investigación académica ha empezado a jugar un rol cada vez más débil, dado que el juego decisorio dentro de la política educativa se ha vuelto más intenso (Brunner, 1993), para otros la Academia sigue siendo un actor central en la constitución de las decisiones de políticas educativas, especialmente en América Latina (Rivero, 1994). Sea como sea, todos coinciden en indicar que el conocimiento sobre política educativa ha cambiado enormemente durante las últimas décadas, lo que ha implicado que los productores de investigaciones han tenido que modificar su rol y sus perspectivas acerca de la generación de conocimiento. De esta manera, los investigadores de la región -ya sea de la Academia o del Estado- han coincidido que la producción de conocimiento en la política educativa ha debido modificar sus enfoques, orientándose a problemas más concretos (Brunner, 1993), diversificando sus objetivos y capacidades de análisis (Pacheco, 2012) y orientando sus temáticas, que se han focalizado cada vez más en ámbitos como el currículum, el acceso a la educación y la organización escolar (Miñana, 2002).

1.3. Análisis sobre la producción de conocimiento en Chile. Un ámbito emergente

En Chile se han realizado numerosos aunque no suficientes estudios sobre la producción de conocimiento. En general, éstos han abordado el problema focalizándose en los cambios de estos procesos en distintos periodos históricos. Así, los estudios de Garretón (1978, 1989, 2005 y 2015) y Brunner (1985 y 1993) dan cuenta de la evolución de la investigación en el área de las ciencias sociales, mostrando los paradigmas y a los proyectos intelectuales de esta área en los

sesentas y setentas (Garretón, 1978), en el periodo de la dictadura (Brunner, 1985; Garretón, 1989) o en la época democrática (Garretón, 2005 y 2015). Esta visión histórica también ha sido analizada en el ámbito de la educación, donde se han destacado las relaciones entre los procesos históricos y los procesos educativos en distintos momentos históricos (Briones, 1990; Picazo, 2001; Tellez, 2011).

En la actualidad, las investigaciones sobre la producción de conocimiento en el país han seguido concentrándose principalmente en las ciencias sociales. Así, un estudio de Ramos, Canales y Palestini (2008) analiza las fuentes y lógicas de construcción de la producción científica durante la última década, dando cuenta de importantes diferencias disciplinares y pocos niveles de colaboración multidisciplinar. En esta misma línea, el estudio de Santos (2012) muestra el impacto de los concursos de investigación en la filosofía, los que estarían generando procesos de elitización y focalización temática crecientes. Por otra parte, la investigación de Garretón, Cruz y Espinoza (2010) se centra en analizar la investigación científica desarrollada desde el Estado, dando cuenta de las múltiples influencias que existirían en el campo social y la determinación que los agentes estatales desarrollarían sobre la forma y contenido de la investigación.

En el ámbito educativo, la investigación contemporánea ha sido más escasa, pudiendo reconocerse principalmente tres importantes antecedentes. Por una parte, un trabajo realizado por investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Universidad Alberto Hurtado (2007) sistematizó todas las investigaciones que se realizaron entre 1995 y 2007 en torno a temáticas desarrolladas, fuentes de financiamiento e investigadores involucrados, buscando describir el campo de investigación educativa. En segundo lugar, un estudio de Brunner y Salazar (2009) analizó las investigaciones educativas desde una perspectiva bibliométrica, dando cuenta del creciente proceso de isificación que estaría sufriendo la producción académica del país. Finalmente, el estudio de Cisternas (2011) se focalizó en un área específica del campo educativo –la formación de profesores–, estudiando el creciente proceso de producción de conocimiento e investigación en este ámbito. A pesar de su importancia, estos estudios no han analizado los modos de producción de conocimiento en el campo educativo, objetivo central de esta investigación.

15

2. Metodología

Para analizar la lógica y los modos de producción de conocimiento en Chile, en el último tiempo se decidió acotar el análisis a un ámbito específico: la política educativa. Por política educativa se entendieron todas las acciones generadas por el Estado, agentes educativos u otros actores orientadas a mantener o transformar aspectos institucionales, de funcionamiento, de institucionalidad o de organización de los sistemas educativos (Espinoza, 2009; Paviglianiti, 1993). De esta manera, investigaciones sobre ámbitos curriculares, pedagógicos o didácticos de la enseñanza, o estudios que abordaran los métodos de enseñanza, los procesos cognitivos y los procesos psicológicos de los estudiantes, no fueron consideradas

como parte del análisis.¹ Tampoco fueron consideradas investigaciones que no tuvieran como objeto central el sistema educativo chileno. Asimismo, se decidió acotar en términos temporales la búsqueda sólo a proyectos adjudicados entre 2000 y 2011.

Para diferenciar los modos de producción de conocimiento, se distinguió entre los dos principales actores anteriormente mencionados: el Estado y la Academia. Adicionalmente, y para categorizar las investigaciones seleccionadas, se distinguió entre dos fases relevantes para el desarrollo de cualquier investigación: por una parte, la propuesta de investigación y el agente que la desarrolla (¿quién propone el tema a investigar?); y por otra, la evaluación y adjudicación, así como también el agente encargado de este proceso (¿quién evalúa y adjudica las investigaciones?). De la combinación de estas fases y actores, se crearon cuatro tipologías, tal como se muestra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Proceso de clasificación de investigaciones

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio estatal (Modo I)	Concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Modo II)
	Academia	Concurso con criterio académico mediado por el Estado (Modo IV)	Concurso con criterio académico (Modo III)

16

Fuente: elaboración propia

Desde este esquema, se pueden visualizar cuatro posibles modos de producción de la investigación. En dos de estos (Modo I y Modo III) es solo un agente el que desarrolla todo el proceso de proposición y adjudicación de la investigación. Por el contrario, en los otros dos modos (Modo II y IV) los mecanismos son híbridos, ya que las funciones de proposición, adjudicación y evaluación son compartidas entre Estado y Academia. En nuestra investigación, se identificaron investigaciones que se asemejaban sólo a tres de estos cuatro mecanismos, no existiendo en Chile mayores

1. Fueron incluidas investigaciones que en el título, resumen o palabras clave contuvieran términos relacionados con la política educativa, como "instituciones educativas", "sistema educativo", "reformas educativas", "eficiencia educativa", "eficacia educativa", "gestión educativa", "evaluación educativa", "programas educativos" "calidad educativa" y "resultados educativos".

investigaciones en política educativa que pudieran responder a la idea de concurso con criterio académico mediado por el Estado (Modo IV).

En el caso del concurso con criterio estatal (Modo I), se seleccionaron todas las evaluaciones, licitaciones y proyectos realizados solicitados y evaluados directamente por el Ministerio de Educación (MINEDUC), principal agente estatal encargado de la política educativa.² Por otra parte, el concurso con criterio académico (Modo III), que se define como aquel en donde los propios académicos proponen los temas y generan, además, un sistema de evaluación y asignación de estos, se seleccionaron las investigaciones desarrolladas a partir del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) en sus distintas versiones (Fondecyt Regular, Fondecyt de Iniciación y Fondecyt de Posdoctorados), considerando tanto los objetivos de investigación del concurso como su forma de implementación (Santos, 2012).³ Finalmente, el modo “híbrido” considerado, denominado concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Modo II), definido como aquel en donde los académicos los que proponen los temas y los agentes estatales los que definen los concursos, se decidió analizar desde las investigaciones producidas por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del MINEDUC, que puede considerarse un ejemplo preciso de este modelo, pues es un fondo abierto a los investigadores que deben proponer estudios en diversas índoles, pero donde un comité técnico del propio Ministerio es el que evalúa y adjudica los fondos.

De esta forma, los modos de producción fueron asimilados a distintos concursos de investigación sobre la política educativa, que permitieron distinguir entre el rol que la Academia y el Estado tendrían en este proceso, tanto en la proposición de la investigación como en la evaluación y adjudicación de la misma, como se esquematiza en la **Tabla 2**.

17

2. Siguiendo a Garretón *et al.* (2010), la mayor parte de las investigaciones estatales relacionadas con educación fueron desarrolladas por el Ministerio de Educación. Por ello, fueron descartadas posibles investigaciones realizadas de otros ministerios e instituciones públicas, como la SEGPRES, MDS, JUNJI, JUNAEB y MINSAL.

3. Fueron excluidos de la muestra estudios sobre política educativa realizados o contratados otros fondos concursables existentes en el país (FONDEF, ICM, Anillos y Núcleos), especialmente por dos razones: i) debido a la baja cantidad de proyectos de este tipo relacionados con la política educativa; y ii) debido a que, en muchos casos, estos eran programas de investigación más que proyectos de investigación.

Tabla 2. Clasificación de investigaciones y concursos en política educativa

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio Estatal (Licitaciones MINEDUC)	Concurso con criterio Estatal mediado por la Academia (Concurso FONIDE)
	Academia		Concurso con criterio Académico (Concursos Fondecyt)

Fuente: elaboración propia

18

Una vez seleccionadas y clasificadas las investigaciones, se analizaron los informes finales de todos los proyectos, mediante la técnica de análisis de contenido. Esta metodología busca formular, a partir de ciertos datos, inferencias sobre textos, medios u objetos, mediante la captura y extracción de información objetivada y validada sobre un cierto producto social (Krippendorff, 1990). La codificación de la información fue realizada por dos investigadores de manera paralela, y se centró en indagar en tres preguntas respecto de las investigaciones: i) ¿qué se investiga?; ii) ¿quién investiga?; y iii) ¿cómo se investiga?

Para responder a la pregunta por el contenido de las investigaciones, se analizaron las temáticas de investigación y el nivel educativo de estos estudios. Para analizar la temática, estas fueron agrupadas en siete grandes grupos: i) calidad educativa y herramientas de gestión y apoyo; ii) equidad y desigualdad educativa; iii) factores asociados al rendimiento escolar; iv) análisis comparado y sistema educativo; v) Institucionalidad educativa; vi) financiamiento educativo; y vii) medición educacional.⁴ Respecto del nivel educativo, se consideraron los niveles parvulario, básico, media y superior, así como aquellas investigaciones transversales del conjunto de los niveles.

Para responder a la pregunta por los actores involucrados en los estudios, se analizaron las características de los investigadores y de las instituciones involucradas en el proceso de producción de conocimiento. Finalmente, para estudiar las características de las investigaciones, se analizó una serie de aspectos tanto del sentido como de la metodología desarrollada. Así, se clasificaron los objetivos de las

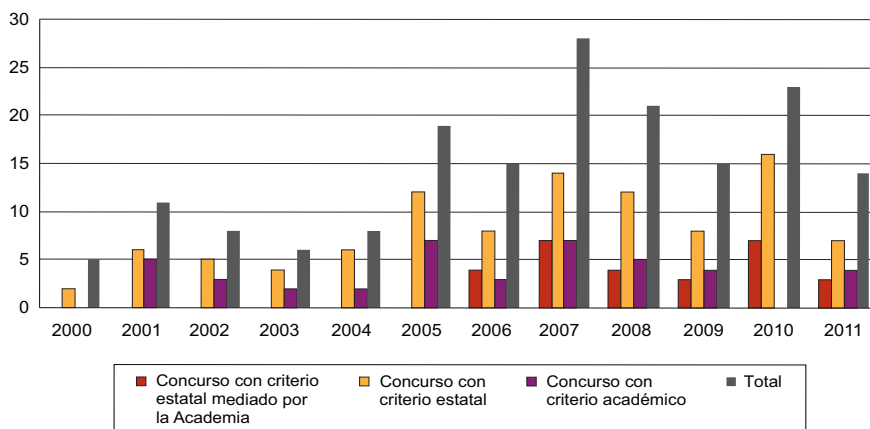
4. La agrupación temática fue realizada posterior a la revisión de la investigación utilizando las palabras claves de las investigaciones como foco analítico.

investigaciones siguiendo la clasificación de Ramos *et al.* (2008), que distinguían cinco propósitos de la investigación: i) describir; ii) interpretar/comprender; iii) explicar; iv) evaluar; y v) diseñar/proponer. Además, se analizó la presencia o ausencia de marcos analíticos del estudio, así como el nivel de uso de la teoría realizado. En términos metodológicos, se estudió el procedimiento de análisis de las investigaciones (cualitativo, cuantitativo o mixto) y las técnicas de recolección de información utilizadas.

3. Resultados

En total fueron revisadas 173 investigaciones en políticas educativas: 28 proyectos asignados a través del concurso público con criterio estatal mediado por la Academia (Modo II), 100 estudios asignados mediante concurso público con criterio estatal (Modo I) y 45 investigaciones asignadas por medio de concurso público con criterio académico (Modo III). En suma, durante el periodo estudiado 128 investigaciones sobre políticas educativas, equivalentes a un 74% del total, fueron asignadas con criterio estatal.

Gráfico 1. Número de proyectos de investigación sobre políticas educativas adjudicados entre 2000 y 2011 según tipo de mecanismo



Fuente: elaboración propia

El **Gráfico 1** muestra el número de proyectos de investigación sobre políticas educativas adjudicados entre 2000 y 2011 según tipo de mecanismo de asignación de recursos. En 2000 fueron seleccionados un total de cinco estudios en el ámbito de las políticas educativas, pero a partir de 2005 se observa que el número de investigaciones asignadas en dicho ámbito se consolida y se mantiene sobre los 14

proyectos cada año, llegando a un máximo de 28 estudios en 2007. Con la excepción de 2005, los estudios adjudicados a través de las licitaciones del MINEDUC (Modo I) representan siempre más del 50% de las investigaciones en políticas educativas, pues se incluyen aquí evaluaciones de programas e intervenciones educativas, lo que podría estar dando cuenta, de manera similar a lo mostrado por Garretón *et al.* (2010) para las ciencias sociales, de la centralidad del Estado como agente de producción de conocimiento respecto del ámbito educativo.

3.1. El contenido de las investigaciones: ¿qué se investiga?

Una primera pregunta a abordar dice relación con el contenido de las investigaciones en política educativa. La **Tabla 3** muestra que la mayoría de las investigaciones analizadas (cerca del 75%) abordan el nivel escolar, que comprende la educación básica y la educación media. Sobre el nivel inicial o parvulario se registran sólo 12 estudios en el periodo (9%), mientras que sobre el nivel terciario se identificaron 23 estudios (16%). Cabe destacar que en el periodo analizado, el Modo II, que es un híbrido de la lógica del Estado y la Academia, financió 25 estudios sobre políticas educativas referidos a algún nivel específico del sistema, 22 sobre el nivel escolar, 3 sobre el nivel terciario y ninguno sobre el nivel inicial. Adicionalmente, los datos muestran que los estudios sobre el nivel inicial fueron financiados mediante licitaciones del Estado (10) y, en mucha menor medida, por la Academia (2).

20

Tabla 3. Distribución de proyectos de investigación en políticas educativas según nivel educacional abordado y tipo de mecanismo (2000-2011)

Nivel	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Educación inicial	13%	0%	6%	9%
Educación escolar (básica y media)	76%	88%	64%	75%
Educación superior	11%	12%	31%	16%
Total	100%	100%	100%	100%
	80	25	36	141

Fuente: elaboración propia

La baja presencia de estudios sobre políticas para la educación parvularia es señal de que sólo recientemente éste nivel se ha vuelto relevante en la agenda de políticas educativas (Picazo, 2014). En efecto, sólo a partir de 2005 se comienzan a identificar investigaciones para este nivel educativo. Algo similar ocurre con la educación superior, que paulatinamente se va consolidando como un campo de investigación particular, pero que aún es desarrollado por un núcleo reducido de investigadores y de centros de investigación (Bernasconi, 2014).

Ahora bien, con respecto a los contenidos de las investigaciones, la **Tabla 4** resume los resultados según áreas temáticas y tipos de mecanismo de producción de conocimiento. Se observa que más de la mitad de los estudios sobre políticas educativas analizados se concentra en el área de calidad educativa y herramientas de apoyo, seguida por las áreas de equidad y desigualdad educativa y factores asociados al rendimiento escolar. En conjunto, estas tres áreas temáticas concentran el 84% de las investigaciones.

Tabla 4. Porcentaje de estudios sobre políticas educativas según áreas temáticas abordadas y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

Áreas temáticas	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Calidad educativa y herramientas de gestión	53%	54%	51%	53%
Equidad y desigualdad educativa	23%	14%	20%	21%
Factores asociados al rendimiento escolar	12%	14%	2%	10%
Análisis comparado y sistema educativo	4%	11%	16%	8%
Institucionalidad educativa	6%	4%	9%	6%
Financiamiento educativo	1%	0%	2%	1%
Medición educacional	1%	4%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%
	100	28	45	173

21

Fuente: elaboración propia

Asimismo, no se observan diferencias relevantes entre las áreas temáticas abordadas por los estudios y los tipos de mecanismos de adjudicación de fondos, excepto por el área temática “Factores asociados al rendimiento escolar” en que sólo una proporción muy menor de proyectos se adjudica vía Fondecyt. Esta relativa homogenización temática podría estar mostrando la importancia de aspectos transversales a los mecanismos (como el contexto sociocultural o la agenda política de mediano plazo del país) en la determinación de focos de investigación particulares.

3.2. Los actores involucrados. ¿Quiénes investigan?

Un primer aspecto relevante en este punto dice relación con los investigadores involucrados y sus características. Al respecto, es importante mencionar que la gran mayoría de los primeros autores de los estudios adjudicados por alguno de los tres mecanismos cuentan en su mayoría con el grado de doctor.⁵ Así, de los 55 estudios

5. Se decidió analizar solo las características de los primeros autores de las investigaciones. Éstos corresponden a los investigadores responsables o encargados de las investigaciones.

adjudicados por el Modo I (Licitaciones MINEDUC) para los que se encuentra información, en 41 casos (74%) éstos cuentan con grado de doctor. En el caso del Modo II (FONIDE) y Modo III (Fondecyt), la tendencia a estar en posesión del grado de doctor es más marcada, lo que es lógico considerando que las bases de ambos instrumentos lo indican como un requisito para dirigir estos proyectos.

Ahora bien, en cuanto a la disciplina de procedencia de los autores, se observa (**Tabla 5**) que en el universo de investigaciones analizadas predominan los autores pertenecientes al área de las ciencias sociales (38%). En efecto, en los concursos con intervención de o asociados al Estado (Modo I y Modo II), se observa que el 39% y 48% de los proyectos adjudicados, respectivamente, corresponden a investigadores de estas disciplinas. El Modo III (Fondecyt), por su parte, adjudica en mayor proporción proyectos de políticas educativas presentados por profesionales del área de educación, lo que podría estar hablando de un proceso de especialización o auto-selección producido en la Academia, relacionando un tipo de certificación académica (la educativa) con un objeto de investigación (la política educativa). Además, es interesante destacar la importante presencia de economistas y profesionales de las políticas públicas que dirigen investigaciones de políticas educativas adjudicadas a través de alguno de estos tres mecanismos, especialmente a través del Modo I (Licitaciones MINEDUC). Tal como han mostrado algunos autores (Garretón, 2015; Montecinos y Markoff, 2012), esto podría estar dando cuenta de la centralidad de la profesión económica desde los años 80, donde se eleva su estatus y se consolida como una profesión dominante en el ámbito social.

22

Tabla 5. Porcentaje de estudios sobre políticas educativas según disciplina del primer autor y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

Disciplina	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Ciencias sociales	39%	48%	30%	38%
Educación	27%	19%	37%	29%
Economía y políticas públicas	30%	26%	21%	26%
Tecnología, ingeniería, matemática	4%	4%	9%	6%
Humanidades	0%	4%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%
	56	27	43	126

Fuente: elaboración propia

Nota: disciplina considera el nivel académico más alto alcanzado por el primer autor de cada estudio

Adicionalmente, se exploró la intensidad de investigaciones realizadas por los autores. Al respecto, es importante notar que sólo 53 investigadores han llevado a cabo más de un estudio sobre políticas educativas a través de alguno de los mecanismos estudiados. De estos, se observa que 31 (59%) han realizado estudios

sobre políticas educativas en un único tipo de modo de producción, y que sólo uno de los autores se ha adjudicado los tres tipos de fondos en el periodo 2000-2011, lo que podría estar hablando de un proceso de especialización respecto del tipo de fondo entre los investigadores del campo.

Siguiendo ahora con las instituciones a las que pertenecen los investigadores, se realizó un análisis según el tipo de institución, continuando la definición de Jiménez y Lagos (2011), que distinguen entre universidades de investigación, universidades selectivas y universidades no selectivas.⁶ Se encontró que un 37% de las investigaciones en el periodo 2000-2011 se ejecutaron en universidades de investigación, un 20% en universidades selectivas, un 20% en organismos estatales, un 8% en centros de estudio, un 7% en universidades no selectivas y un 8% en otro tipo de instituciones, lo que se encuentra en línea con los existentes para el conjunto de la producción científica (Santelices, 2015). Ahora bien, la **Tabla 6** muestra que en el ámbito de las políticas educativas durante el periodo tienen una presencia destacada las dos universidades más importantes del país: la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile, pero que también tienen una importante participación la Universidad de Concepción (UDEC), la Universidad de Alberto Hurtado (UAH), y la consultora Asesorías para el Desarrollo (APED) y, en menor medida, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y la Universidad Diego Portales (UDP).

Tabla 6. Porcentaje de investigaciones sobre políticas educativas según institución ejecutora principal y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

23

Institución	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Otras	34%	43%	34%	37%
Pontificia Universidad Católica de Chile	19%	18%	27%	21%
Universidad de Chile	18%	14%	9%	14%
Universidad Alberto Hurtado	9%	11%	5%	8%
Universidad de Concepción	3%	0%	14%	6%
Asesorías Para el Desarrollo	9%	7%	2%	6%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	4%	0%	7%	4%
Universidad Diego Portales	4%	7%	2%	4%
Total	100%	100%	100%	100%
	68	28	44	140

Fuente: elaboración propia

Nota: dentro de la categoría otras, se incluyeron todas las instituciones que tuvieron menos de cinco (4% del total) de investigaciones durante el periodo

6. Al igual que con los autores, en el caso de las instituciones se decidió codificar sólo a las instituciones principales. Si bien todos los modos de producción analizados permiten alianzas entre instituciones, en todas existe una única institución responsable, que fue la que se codificó en este proceso.

Como se puede observar, sólo una institución (ADEP) no es una universidad, lo que da cuenta de la centralidad de este espacio en la producción de conocimiento en el país. Asimismo, se puede notar que tanto la UAH como la PUCV y la UDEC se especializan en mecanismos con alguna intervención del Estado, adjudicándose sobre todo en el Modo I (Licitaciones MINEDUC) y el Modo II (FONIDE), mientras que las otras universidades (PUC, UCH y UDP) diversifican sus procesos de conocimiento en los distintos modos, lo que podría estar dando cuenta de distintos énfasis en los tipos de investigación de la producción científica.

3.3. Características de las investigaciones. ¿Cómo se investiga?

Un tercer aspecto a analizar respecto de los modos de producción de conocimiento en política educativa dice relación con las características de la investigación. Al respecto, un primer aspecto analizado es el objetivo de las investigaciones. La clasificación de Ramos *et al.* (2008) se categorizó las investigaciones de acuerdo a sus objetivos, pudiendo éstas clasificarse en más de un objetivo a la vez. La **Tabla 7** muestra que, en general, las investigaciones analizadas tienen como objetivo principal describir, interpretar o conocer la realidad que estudian, lo que representa al 53% de las investigaciones. Si bien este dato sigue la tendencia analizada en décadas anteriores (Briones, 1990), es posible notar un incremento de otros objetos de investigación en el campo educativo, especialmente en lo referido a la interpretación y conocimiento de los fenómenos. Adicionalmente, es posible observar importantes diferencias en los objetivos en los distintos modos de producción, ya que mientras que en el Modo I (Licitaciones MINEDUC) el 44% de las investigaciones se concentra en objetivos relacionados con las políticas públicas (diseño, evaluación o proposición), estos objetivos son bastante menores en los otros modos de producción (12% en el caso del Modo II y 23% en el caso del Modo III).

24

Tabla 7. Porcentaje de investigaciones sobre políticas educativas según objetivo y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

Objetivo	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Describir	26%	29%	25%	26%
Interpretar/Conocer	26%	41%	19%	27%
Explicar	4%	18%	24%	12%
Evaluar	34%	5%	11%	23%
Diseñar/Proponer	10%	7%	21%	13%
Total	100%	100%	100%	100%
	187	56	84	327

Fuente: elaboración propia

Estas diferencias podrían ser explicadas por los énfasis entregados por cada modo de producción a la investigación, tal como lo describe Garretón *et al.* (2010). Desde esta perspectiva, las investigaciones provenientes del modo estatal (Modo I) privilegiarían los objetivos descriptivos, mientras que las visiones más comprensivas en el modo relacionado con la academia (Modo III), especialmente debido al público al que deben responder. Esta diferencia queda, a lo menos, en parte reafirmada cuando se analizan los procedimientos de análisis de la investigación, descritos en la **Tabla 8**. Como se puede observar, en todos los casos predominan los procedimientos mixtos de análisis, pero existe investigaciones más centradas en un tipo de análisis (cualitativo o cuantitativo) en el caso del Modo III (Fondecyt), lo que podría ser un indicio de especialización de los investigadores, y donde son especialmente relevantes el uso de las encuestas y de las entrevistas (en 53% y 48% de los casos, respectivamente).

Tabla 8. Porcentaje de investigaciones sobre políticas educativas según procedimiento de investigación y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

Procedimiento de investigación	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Cuantitativo	13%	25%	33%	20%
Cualitativo	20%	18%	23%	20%
Mixto	67%	57%	45%	60%
Total	100%	100%	100%	100%
	100	28	40	168

Fuente: elaboración propia

Una forma -no la única- de estudiar este posible proceso de especialización es a través del estudio de los niveles de autocitas de los informes. De esta manera, un alto nivel de autocitas estaría dando cuenta de una trayectoria del investigador en el campo específico de investigación. La **Tabla 9** describe la información respecto de la cantidad de autocitas según modo de producción.

Tabla 9. Porcentaje de investigaciones sobre políticas educativas según uso de autocita y tipos de mecanismos de adjudicación (2000-2011)

Uso de autocita	Modo I (Mineduc)	Modo II (FONIDE)	Modo III (Fondecyt)	Total
Sin autocita	73%	36%	17%	49%
Entre 1 y 5 autocitas	27%	54%	67%	44%
Más de 5 autocitas	0%	11%	17%	7%
Total	100	100%	100%	100%
	59	28	30	117

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, casi el 50% de todas las investigaciones no realiza ningún tipo de autocita, lo que podría estar indicando una inexistencia de especialización académica, tal como lo indica Garretón *et al.* (2010). Junto con ello, existe una marcada diferencia en el uso de este recurso entre los distintos mecanismos, siendo utilizado en el 84% de los casos de las investigaciones realizadas en la Academia (Modo III), en contraste con el 27% utilizado en las investigaciones estatales (Modo I), pudiendo este ser un signo de la necesidad de autovalidación al interior del campo.

26

Conclusiones

Cuando se comparan con otras investigaciones (Briones, 1990; CIDE, 2007), los resultados presentados en este estudio dan cuenta de un proceso de consolidación del campo de la investigación en políticas educativas, que se expresa en un crecimiento del número de investigaciones, una mayor variedad temática de las investigaciones y una diversificación de los actores involucrados y las metodologías de investigación. Evidentemente, este proceso de consolidación se relaciona con procesos de complejización del campo, que progresivamente deja de entenderse como un espacio focalizado de estudios desarrollados por unos pocos especialistas para constituirse paulatinamente en un espacio donde diversos actores, tanto individuales como colectivos, luchan por su conquistas espacios de poder (Bourdieu, 2008).

En el caso específico de la producción de conocimiento en política educativa en Chile, es posible identificar (de modo hipotético más que comprobatorio) dos elementos que podrían estar explicando este proceso de consolidación y complejización. Por una parte, algunos resultados de la investigación, como la centralidad de temáticas como la calidad y la equidad educativa, la emergencia de los estudios sobre educación superior y primera infancia y la primacía de las miradas económicas de los problemas de políticas educativas, podrían ser un indicio de la influencia de las políticas nacionales e internacionales sobre el campo de la

investigación educativa. Siguiendo teorías más constructivistas (Knorr Cetina, 2005; Latour, 2008), esto podría estar mostrando la porosidad de la producción académica frente a la realidad social, siendo influenciada especialmente por las discusiones políticas nacionales, pero también por las directrices internacionales de instituciones como la OCDE o el Banco Mundial (Lingard y Sellar, 2013).

Junto con esto, es posible visualizar en el proceso de consolidación y complejización del campo de la investigación en política educativa algunos signos de diferenciación del campo a partir de los modos de producción estudiados. Las importantes diferencias entre disciplina de los investigadores, instituciones, objetivos de investigación y procedimientos de investigación observados entre los distintos mecanismos, revelan no sólo énfasis distintos de las lógicas de investigación generadas desde el Estado y desde la Academia, sino también una cierta especialización del campo en que autores con cierto tipo de credenciales educativas y pertenecientes a cierto tipo de instituciones tienden a concentrarse en formas de financiamiento distintas. Ello obliga a pensar en los efectos que los mecanismos de financiamiento pueden tener en las agendas y lógicas de investigación, profundizando así en los análisis de la relación entre la investigación y la realidad que esta investigación busca aprehender (Ball, 1997).

Los elementos anteriormente delineados -la porosidad del campo investigativo con respecto a la sociedad y la relación entre modo de producción e investigación educativa- abren paso a toda una agenda de investigación, que permita profundizar en los resultados (fundamentalmente descriptivos) elaborados y analizados en este estudio. Al respecto, sobresalen especialmente tres aspectos. En primer lugar, parece necesario continuar el esfuerzo realizado por Fraser, Queupuil y Muñoz (2015) en el análisis de las redes de colaboración generadas en las investigaciones sobre política educativa en Chile durante las últimas décadas, indagando en los posibles patrones, conexiones y asociaciones desarrolladas en el proceso de complejización del campo. En segundo término, y para profundizar en las posibles consecuencias performativas de los instrumentos de financiamiento sobre la investigación, parece relevante detenerse en la relación entre los procesos de postulación, adjudicación y desarrollo de las investigaciones, como una forma de analizar las posibles determinaciones que los mecanismos de financiamiento podrían estar teniendo sobre las investigaciones educativas en el país. Finalmente, parece relevante contrastar estos resultados a la luz de otras experiencias nacionales, como una forma de estudiar los efectos de las lógicas de investigación adoptadas en el país. Tal como muestran Cancino *et al.* (2014), la organización diferenciada de los modos de organización científica generan una estructura de incentivos que tiene consecuencias importantes en el modo de producción y resultados de la investigación académica, y constituye por ello un tópico relevante de análisis respecto de las investigaciones en política educativa.

Bibliografía

BALL, S. (1997): "Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research", *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 3, pp. 257-274.

BAUD, M. y RUTTEN, R. (2004): *Popular intellectuals and social movements: Framing protest in Asia, Africa and Latin America*, Cambridge, Cambridge University Press.

BERNASCONI, A. (2014): "Policy path dependence of a research agenda: the case of Chile in the aftermath of the student revolt of 2011", *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 8, pp. 1405-1416.

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999): *Intelectuales, política y poder*, Barcelona, Eudeba.

BOURDIEU, P. (2008): *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1984): *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Madrid, Popular.

28 BRIONES, G. (1990): *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en Educación*, Santiago, FLACSO.

BRUNNER, J. J. (1985): "La participación de los centros académicos privados", *Centro de Estudios Públicos*, n° 19, pp. 1-12.

BRUNNER, J. J. (1993): "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?", *Revista Colombiana de Educación*, n° 27.

BRUNNER, J. J. y FLISFISCH, A. (2014): *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Santiago, Universidad Diego Portales.

BRUNNER, J. J. y SALAZAR, F. (2009): "La investigación Educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional", *Documento de Trabajo*, n° 1, Santiago, Centro de Políticas Comparadas de Educación.

CAMPBELL, J. y PEDERSEN, O. (2005): "Knowledge Regimes and the varieties of Capitalism", *Working Paper*, Copenhagen, Copenhagen Business School, International Center for Business and Politics.

CANCINO, R., OROZCO, L., RUIZ, C., COLOMA, J., GARCÍA, M. y BONILLA, R. (2014): "Formas de organización de la colaboración científica en América Latina: un análisis comparativo del sistema chileno de proyectos y el sistema colombiano de grupos de investigación", en P. Kreimer, H. Vessuri, L. Velho y A. Arellano (eds.):

Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, Buenos Aires, Siglo XXI.

CASTELLS, M. (1999): *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad red*, México DF, Siglo XXI.

CISTERNAS, T. (2011): "La Investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados", *Calidad en la Educación*, n° 35, pp. 131-164.

CLARK, B. (1983): *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press.

CORVALÁN, J. (2012): "El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina", *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, n° 2, pp. 287-298.

CORVALÁN, J. (2014): "La educación como (no)disciplina: consecuencias desreguladoras a nivel del doctorado en Chile", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, n° 65, pp. 93-118.

DOSSE, F. (2003): *La marcha de las ideas: Historia de los intelectuales*, París, Ediciones Lecouverte.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (2007): *Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación.

29

ESCOBAR, M. (2007): "Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n° 27, pp. 48-61.

ESPINOZA, O. (2009): "Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional", *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, vol.17, n° 8, pp. 1-13.

EYAL, G. y BUCHHOLZ, L. (2010): "From the sociology of Intellectuals to the sociology of interventions", *Annual Review of Sociology*, vol. 36, n° 1, pp. 117-137.

FOUCAULT, M. (1999a): *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, M. (1999b): *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, México DF, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2007): *El nacimiento de la biopolítica*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

FRASER, P., QUEUPUIL, J. P. y MUÑOZ, D. (2015): "Evaluación de redes de colaboración en investigación educacional de las instituciones chilenas", *Informe para la Política Educativa*, n° 8, Santiago, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

GARRETÓN, M. A. (1978): "Proyecto científico social y proyecto sociopolítico: esquema para una revisión crítica de la sociología en Chile", *Revista ensayos*, vol. 1, pp. 43-63.

GARRETÓN, M. A. (1989): "La evolución de las ciencias sociales en Chile y su internacionalización. Una síntesis", *Documento de Trabajo*, n° 432, Santiago, FLACSO.

GARRETÓN, M. A. (2005): "Las ciencias sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento", *Social Sciences in Latin America*, vol. 44, n° 2, pp. 1-40.

GARRETÓN, M. A. (2015): *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*, Santiago, LOM.

GARRETÓN, M. A.; CRUZ, M. A. y ESPINOZA, F. (2010): "Ciencias sociales y políticas públicas en Chile: qué, cómo y para qué se investiga en el Estado", *Sociologías*, vol. 12, n° 24, pp. 76-119.

GIBBONS, M. (1998): *Higher Education relevance in the 21th Century*, Washington DC, World Bank.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWORTY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary society*, Londres, Thousand Oaks.

IHL, O. y KALUSZNSKI, M. (2002): *Pour une sociologie historique des science de gouvernement. Reveu francaise d'administration publique*, n° 102, pp. 229-243.

ISUANI, E. (1979): *Tres enfoques sobre el concepto de Estado*, Pittsburg, Universidad de Pittsburg.

JIMENEZ, M. y LAGOS, F. (2011): *Nueva geografía de la Educación Superior y sus estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*, Santiago, Universidad San Sebastián.

KNORR CETINA, K. (2005): *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.

LAKATOS, I. (1978): *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza.

LATOUR, B. (2008): *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

LINGARD, B. (2013): "The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy", *Critical Studies in Education*, vol. 54, n° 2, pp. 113-131.

LINGARD, B. y SELLAR, S. (2013): "Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis", *London Review of Education*, vol. 11, n° 3, pp. 265-280.

MENDES, A.; BARBARA, D. y PEREIRA, G. (2005): "Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño", *Fundamentos en Humanidades*, vol. 6, n° 12, pp. 195-222.

MIÑANA, C. (2002): "Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y gestión en América Latina", Buenos Aires, Instituto Nacional de Planeamiento de Educación.

MONTECINOS, V. y MARKOFF, J. (2012): "Del poder de las ideas económicas al poder de los economistas", en T. Ariztía (Ed.): *Produciendo lo social. Usos de las ciencias sociales en el Chile reciente*, Santiago, Universidad Diego Portales, pp. 25-72.

OLSSEN, M. y PETERS, M. (2005): "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism", *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 3, pp. 313-345.

PACHECO, T. (2012): "Política e investigaciones en educación. Fuentes, actores y supuestos", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 35, n° 4, pp. 1-14.

PADRÓN, J. (2007): "Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI", *Cinta de Moebio*, n° 28, pp. 1-28.

PAVIGLIANITI, N. (1993): "El derecho a la Educación: una construcción histórica polémica", *Serie Fichas de Cátedra 35*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PEKKOLA, E. (2014): "Academic work revised: From dichotomies to a typology", *Workplace*, n° 23, pp. 11-22.

PICAZO, M. I. (2001): "Del poder de las ideas a las ideas en el poder: investigación educativa y diseño de la agenda escolar del primer gobierno de transición en Chile", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, n° 19, pp. 25-48.

PICAZO, M. I. (2014): *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

PRESTE, D. (2003): "Regimes of Knowledge production in society: Towards amore political and social reading", *Minerva*, vol. 41, n° 3, pp. 245-261.

RAMOS, C. (2012): *El ensamblaje entre ciencia social y sociedad. Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*, Santiago, Universidad Alberto Hurtado.

RAMOS, C. (2014): "Datos y relatos de la ciencia social como componentes de la producción de la realidad social", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 66, n° 1, pp. 151-177.

RAMOS, C., CANALES, A. y PALESTINI, S. (2008): "El campo de las ciencias sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio?", *Cinta de Moebio*, n° 33, pp. 171-194.

RIVERO, J. (1994): "Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente", *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, vol. 34, Santiago, UNESCO-OREALC.

ROSE, N. (1999): *Powers of freedom. Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANTELICES, B. (2015): "Investigación Científica Universitaria en Chile", en A. Bernasconi (Ed.): *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 409-446.

32 SANTOS, J. (2012): "Treinta años de filosofía-FONDECYT: Construcción de una elite e instalación de un patrón investigativo", *Revista La cañada*, n° 3, pp. 76-116.

SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. (1997): *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, John Hopkins University Press.

SOKAL, A. (2009): *Más allá de imposturas intelectuales. Ciencia, filosofía y cultura*, Madrid, Paidós.

SOKAL, A. y BRICMONT, J. (1999): *Imposturas intelectuales*, Barcelona, Paidós.

TELLEZ, F. (2011): "La vinculación entre investigación y políticas educativas: Una mirada al caso de Chile", *Documento presentado en el IV Congreso de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires.

WALLESTEIN, I. (1996): *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México DF, Fondo de Cultura Económica.