



**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PRÁCTICA DOCENTE. TRIÁNGULO DE GEOMETRÍA
DESCONOCIDA**

Margarita Zorrilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art4.pdf>



La educación es un derecho fundamental de todos los individuos. La educación es un proceso por el cual cada individuo se construye como ser humano y a la vez es una responsabilidad social y tarea prioritaria para el desarrollo de un país. Por ello, en los distintos países, según las características de su propio contexto y necesidades, se busca mejorar la escuela y sus sistemas educativos. En cada nación, con mayor o menor comprensión, se asume que el Estado/Gobierno tiene la responsabilidad de construir las condiciones necesarias para realizar y dar vigencia al derecho a la educación. El derecho a la educación significa asegurar el derecho a aprender, esto es, que cada individuo disponga de condiciones y oportunidades de aprendizaje y tenga acceso a una educación de calidad.

Las comprensiones derivadas de la construcción colectiva acerca de la calidad y equidad en educación han conducido a establecer precisiones sobre lo que significa e implica el derecho a la educación y su realización. Asegurar que la educación sea de calidad para todos es sin duda, como afirma la OREALC/UNESCO, (2007), "un asunto de derechos humanos". Así, el derecho a la educación se realizará y estará vigente en la medida en que todos y cada uno de los individuos tengan acceso a una educación de calidad con equidad. Por tanto, las implicaciones para la política educativa y para la práctica educativa son múltiples y variadas y lo son también para la investigación educacional.

La educación de las personas es un asunto relevante y no sólo para los educadores, sino para todos. Si bien ahora comprendemos que la educación en general, la escuela y los sistemas educativos en particular no son el *factotum* del desarrollo social y cultural, también somos conscientes de que sí representan un factor determinante para conseguirlo.

Sin desconocer que la educación es un proceso personal, familiar y social más amplio, centraremos nuestra atención en la educación escolar, porque ella representa el acceso formal, es decir, sistemático y organizado, a la cultura, la formación cívica y al conocimiento, y es el espacio cultural que pueden compartir todos los niños, adolescentes y jóvenes como fundamento de una convivencia justa.

Para que los procesos educacionales que ocurren en la institución escolar se realicen de la mejor manera para todos y cada uno de los individuos de una sociedad, se requiere construir un concierto equilibrado de definiciones y concepciones, voluntad y decisión, conocimiento probado y sabiduría de la vida, actores e instituciones, procesos y relaciones, juventud y experiencia, de recursos diversos, y de otros elementos más.

Teniendo como foco de atención la escuela y el sistema educativo, observamos que una característica de prácticamente todos los sistemas educativos del mundo es su naturaleza "pública". Por ello hablamos de la "educación pública" y de la "escuela pública". Seguramente por esta razón, una buena parte de la investigación educacional se genera con el propósito de influir en la práctica escolar, así como en el diseño e implementación de políticas educativas (Santibáñez, 2007). No obstante estos buenos propósitos, sabemos que se necesita de la concatenación, alineación y concierto de las más diversas circunstancias para que la investigación sea pertinente a las necesidades de la práctica y de la política. Al menos sabemos que dicha influencia no se da de manera inmediata; tampoco es lineal ni mecánica.

En esta contribución, me he planteado como propósito compartir reflexiones y análisis acerca de la relación de la investigación educacional con la práctica educativa y con las políticas públicas en educación. Las fuentes en las que baso este trabajo provienen de la revisión de literatura que aborda la relación entre investigación educacional, práctica educativa y políticas públicas y, de mi propia experiencia y reflexión tanto sobre generación, difusión y uso del conocimiento científico, como de la organización de investigadores educativos en agrupaciones de profesionales.

Esta aportación en RINACE está dedicada a la memoria de Mercedes Muñoz-Repiso, entrañable amiga y colega, con quien compartí en largas conversaciones preocupaciones y perspectivas sobre la pertinencia de la investigación educacional para el conocimiento científico, la práctica pedagógica y las políticas educacionales en nuestros países.

El documento se encuentra organizado en cinco partes. En la primera expongo los argumentos que considero básicos como punto de partida. La segunda parte plantea el tema de las relaciones entre la investigación educacional, la práctica docente y las políticas públicas. La tercera parte la dedico a una reflexión sobre la relación entre investigación, práctica docente y políticas desde la perspectiva de la investigación educacional. En el cuarto apartado señalo cuestiones relativas a la divulgación (transmisión) de la investigación educacional a diferentes audiencias. Para terminar, concluyo en la quinta parte.

1. LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE: PRÁCTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS

Importa en esta reflexión sobre la relación entre investigación educacional y su uso para la toma de decisiones, plantear algunos argumentos que sean útiles como referencia de inicio y punto de partida.

1. La investigación educacional es, por su naturaleza, una actividad científica cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales.

Hoy día, el conocimiento se valora, más que en otras épocas, como fuente de transformación y riqueza. Es por ello que distintas agencias intergubernamentales como la OCDE, han puesto atención en el binomio "investigación y desarrollo". En este contexto se ubica lo que ahora se denomina "el proceso de gestión del conocimiento", el que a su vez implica varios procesos que son: generación, difusión/divulgación, así como su uso/aplicación.

La sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos y la atención a la diversidad, son entre otros, los nuevos desafíos que enfrentan la educación, los sistemas educativos y la investigación educacional. Tanto la educación, los sistemas educativos (incluida la escuela) como la investigación deben participar de manera más activa en la generación de innovaciones que ofrezcan respuestas viables a dichos desafíos y adviertan la presencia de otros. Éste es el enfoque promovido por el Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE. En el libro *Knowledge Management in the Learning Society* (OECD-CERI, 2000), se señala la importancia de sustituir la vieja cadena de generación, difusión y uso del conocimiento por una nueva, fincada en una interacción más directa entre la investigación y los usuarios. Asimismo, bajo una nueva concepción de la gestión del conocimiento, se busca fomentar una mayor y mejor articulación entre las políticas públicas de investigación y desarrollo, la investigación y las prácticas innovadoras, así como la toma de decisiones.

2. Las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular (también públicas) representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfaticar, eficientar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Estos componentes tienen que ver con insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado.

Los instrumentos de política pública a través de los cuales se busca conseguir los propósitos que una sociedad se ha propuesto lograr, como es el caso del ámbito educativo, son fundamentalmente de cuatro tipos (de Ibarrola, 2007): a) de tipo normativo que hace referencia a la creación o supresión de leyes, normas o reglamentaciones específicas; b) de tipo financiero relacionado con la asignación o supresión de recursos; c) de tipo institucional con la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos y, d) de creación de consensos entre los actores que participan en la modificación de las prácticas. Estos instrumentos de política pública no son excluyentes entre sí y tampoco se producen en el vacío, sino que se construyen en escenarios complejos donde se manifiesta la diversidad de intereses, motivaciones y comprensiones de distintos actores sociales y políticos implicados.

3. Por razones de distinta índole, el desarrollo científico de la investigación educacional es heterogéneo en los distintos países del mundo. No obstante, como actividad científica, la investigación educacional es un proceso pautado sobre el que existen consensos básicos que permiten cuidar y constatar su validez tanto interna como externa, así como la confiabilidad de sus hallazgos. Los dilemas y tensiones que están sobre la mesa de la discusión acerca de diversos asuntos teórico/epistemológicos, metodológicos y técnicos forman parte del proceso que permite el avance continuo en este campo científico.

4. Por su parte, la definición y diseño de las políticas educacionales es un proceso de naturaleza distinta. Confluyen para su realización motivos e intereses, experiencia y conocimientos de actores (sociales e individuales) de disímil procedencia. Así, nos encontramos al menos con los gobiernos, los grupos de la sociedad con distintos grados de organización y los diferentes profesionales de la educación. Además, junto con los actores, se pone en juego conocimiento de distinta naturaleza; entre lo más significativo se encuentra el conocimiento político, los saberes sobre la cultura, el saber técnico-profesional, el saber que proviene de la práctica, el conocimiento científico y el saber pedagógico que se esperaba estuviera más fuertemente presente en el ámbito de la educación pues se refiere a los procesos y tiempos de aprendizaje que las personas requieren para asumir nuevas formas de hacer la tarea de educar.

5. Por su parte, la práctica educativa, la que ubicamos en el contexto de cada aula y de cada escuela, en la que acontecen procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, así como procesos sociales y de gestión, requiere para su mejor realización y orientación hacia los fines de la educación propuestos por una sociedad, de distintos elementos que transitan esencialmente por la formas de profesionalización y de experiencia acumulada de los educadores. Sin embargo, la práctica educativa y el conocimiento que deviene de ella, no siempre se encuentra organizado y sistematizado. Esto en parte se debe a las características de la formación y, en su sentido más amplio, de la propia profesionalización docente, la definición del currículo y los apoyos para la enseñanza, por la cultura pedagógica existente, entre muchos otros factores.

6. La relación entre investigación educacional (IE) y Política Educativa es una relación compleja. Esta relación es a su vez objeto de investigación. En el análisis se encuentran preguntas como: ¿De qué manera la investigación educativa, su realización, hallazgos y difusión consiguen traspasar la esfera de la toma de decisiones en el sector educativo? ¿De qué manera desde la IE se promueve la utilización de diversos canales como serían el acceso a la información y su comprensión, la presión de la sociedad civil, las asesorías especializadas o la generación más amplia y diversificada de conocimiento, de tal forma que la IE logre formar parte del acervo de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas? ¿Cuáles serían los circuitos y mecanismos más fecundos para establecer un diálogo productivo entre la investigación y la política?

Esta misma pregunta es válida para referirnos a la relación entre la investigación educativa y la práctica. ¿De qué manera el conocimiento producido por la IE traspasa la esfera de la práctica cotidiana de los educadores en los salones de clase y de la escuela? ¿Cuáles serían los circuitos más fecundos para entablar un diálogo productivo entre la investigación y la práctica educativas?

7. Nos encontramos frente al objeto de nuestro análisis y reflexión: El uso de la IE (como conocimiento) en la toma de decisiones que es una forma de hablar del impacto de la investigación en la política y prácticas educativas. Una pregunta obligada es ¿quiénes toman decisiones en el sistema educativo? Lo hacen distintas personas que se ubican en diferentes niveles de la estructura de un sistema educativo. Decide el docente en su salón de clases, deciden las autoridades escolares como el director en la escuela y el supervisor/inspector en la zona escolar y deciden las autoridades educativas de una región, estado o país.

Se tiende a asociar la expresión toma de decisiones con los niveles superiores de autoridad que correspondan en cada país o región a la estructura de su sistema educativo. Sin negar la especificidad e importancia de la toma de decisiones en este nivel, sobre todo por la amplitud de sus implicaciones, no podemos olvidar que existen otros niveles de toma de decisiones, el docente y directivo, cuyo impacto en el aseguramiento del derecho a la educación de calidad para todos es innegable.

8. La utilización de los resultados de la IE por los distintos tomadores de decisiones en el sistema educativo, depende de factores diversos. Pareciera que se requiere de un tipo de alineación de los astros y los planetas a fin de que dicha utilización ocurra de la mejor manera posible. Para que esto suceda, entran en juego elementos de forma y elementos de fondo o contenido que los sujetos implicados en la investigación y en la toma de decisiones utilizan o no para orientar de la mejor manera la acción educativa.

Un factor importantísimo es la calidad de la investigación. Desde el ámbito de la producción del conocimiento, los investigadores en tanto individuos o la comunidad científica en tanto colectivo, no podemos permitir que se tomen decisiones, en cualquier nivel del sistema educativo, con base en resultados cuya validez y confiabilidad es incierta, incompleta o aparentemente contradictoria con otros resultados.

Sabemos que el conocimiento científico es probabilístico y que necesitamos contar con numerosas aproximaciones empíricas y teóricas que contribuyan a la construcción colectiva de mejores comprensiones. El planteamiento de que el niño no es un adulto chiquito tiene por lo menos un siglo de existencia y la investigación educativa, así como los estudios sobre desarrollo humano han proveído de evidencias cada vez más sólidas sobre sus distintos significados. ¿Cómo comprendemos ahora el derecho a la educación? A principios del siglo XX, básicamente significaba tener un banco en un aula, un profesor y, en el mejor de los casos, una escuela. Hoy, por la investigación educacional y la reflexión continua sobre distintas dimensiones de la realidad educativa, hemos desarrollado una comprensión más amplia y compleja de lo que significa tener derecho a la educación. El documento de OREALC/UNESCO (2007) es una de las aportaciones más recientes a esta comprensión, que hoy es más explícita cuando decimos "una educación de calidad para todos es un asunto de derechos humanos". El énfasis está colocado en que la educación por sobre todo es un derecho exigible.

Sirva lo antes dicho para afirmar la necesidad de realizar más y mejor IE, que nos permita comprender la realidad actual y buscar explicaciones de múltiples porqués; también la IE debe aportar conocimiento

para predecir y advertir los caminos para el desarrollo futuro, así como señalar y denunciar aquello que bloquea o impide la realización del derecho a la educación de todas las personas.

9. Sobre la relación entre investigación y políticas educativas, Carlos Muñoz Izquierdo (2002) plantea esta sugestiva reflexión: La influencia del conocimiento en las políticas públicas que repercuten en los fenómenos educativos ha sido tradicionalmente analizada como si se tratara de un proceso de naturaleza solamente técnica. Por eso, se ha afirmado que el grado en el cual las investigaciones educativas pueden modificar dichas políticas depende del número de componentes que son incluidos en cada proyecto de investigación. Entre esos componentes, se encuentran: a) la generación de conocimientos disciplinares en sí misma; b) el diseño de políticas (planeación educativa); c) el desarrollo de métodos y sistemas educativos; d) el desarrollo de tecnologías educativas, y por último, e) la intervención en los comportamientos y actitudes de los agentes mediante acciones que se conocen como investigación-acción.

Sin embargo, siguiendo a Muñoz Izquierdo (ibid.), esa conceptualización del problema no toma en cuenta la circularidad (o retroalimentación) que existe entre los componentes mencionados ni las contradicciones que pueden existir entre las motivaciones y valores de los participantes en ese proceso. Como sabemos (porque lo hemos observado en distintas ocasiones), la simple acumulación de los componentes mencionados (lo que en el fondo se refiere a un proceso de comunicación unidireccional) no siempre ha generado cambios en las conductas de los agentes educativos y, por el lado contrario, también hemos observado, en diversos momentos, que algunas investigaciones que no reunieron todos los elementos mencionados fueron conocidas por los tomadores de decisiones e incidieron (aunque no siempre en el sentido esperado por los investigadores) en el contenido de las políticas públicas.

Coincidimos también con lo que Muñoz Izquierdo (ibid: 5) afirma en el sentido de que:

“es necesario que nuestros estudios se adelanten a los cambios educativos; lo que implica rebasar en todo momento los intereses y necesidades inmediatos de los tomadores de decisión. De este modo, la investigación “iluminará” la realidad desde nuevos ángulos y permitirá descubrir nuevos problemas, así como las causas y consecuencias de los mismos. Además, debemos contribuir a preparar las plataformas que son necesarias para el cambio educativo y someter constantemente a prueba nuestros paradigmas y propuestas de solución”.

10. La relación entre investigación y toma de decisiones se construye; no podemos ni debemos suponer que es algo dado. En dicha construcción, nos parece importante señalar la necesidad de crear interfaces que permitan una interlocución fluida y fecunda entre investigadores y tomadores de decisiones. Desarrollar comprensiones tanto sobre la actividad investigativa, como sobre el quehacer de la política y la práctica educativas, significa que investigadores, políticos y educadores establezcan relaciones de respeto, entendimiento y escucha mutuos. Esto no es fácil pues todos sabemos que la lógica y los tiempos de la investigación son diferentes a los de la práctica educativa y a los de la política; sin embargo, éste es sin duda el desafío por enfrentar y resolver. Y nos parece que en buena medida es una tarea que nos compete y podemos llevar a cabo los investigadores a través de iniciativas diversas y coadyuvar a las iniciativas que en la misma dirección surjan de las esferas de la política y de la práctica.

2. RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, PRÁCTICA DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La investigación educacional (IE), como actividad científica, es herramienta de conocimiento y de acción, a la vez que una práctica política. La práctica docente comparte con la IE el ser una herramienta de conocimiento en tanto que su hacer representa una de las mediaciones más importantes entre el saber acumulado y el aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones. También la práctica docente es por excelencia una acción social y política. Por su parte, las políticas públicas representan las herramientas del Estado para orientar su desarrollo.

La IE, la práctica docente y las políticas educativas son actividades que realizan individuos que tienen intereses, motivaciones, valores, visiones del mundo y de la sociedad, aspiraciones y expectativas que se encuentran en el sustrato de cada una de estas actividades, por lo que aquellas no son neutrales. No obstante, la IE, la práctica docente y las políticas educativas se requieren mutuamente. Las tres, desde su especificidad, tienen la responsabilidad de contribuir a la realización y vigencia del derecho a una educación de calidad para todos.

Enseguida planto elementos que a mi juicio son centrales sobre el tema de las relaciones de la IE con la política educativa por un lado y con la práctica docente por otro. Éste es sin duda un asunto que ha despertado una amplia polémica en distintas partes del mundo. Estos elementos han sido retomados de los trabajos de Muñoz-Repiso (2004, 2005) en donde la autora reseña eventos relevantes de esta polémica, los cuales nos serán útiles como punto de referencia.

Aprovechando la magia de este nuevo siglo, coincido con Muñoz-Repiso (2005) cuando afirma con acierto que hoy día tenemos una cantidad considerable de conocimientos sobre la educación. Estos conocimientos, dice, son el fruto de varios siglos de práctica docente y unas cuantas décadas de investigación acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A pesar de que parece que la escuela no cambia su formato original de funcionamiento, en realidad han ido ocurriendo cambios en algunos de los procesos que en ella acontecen. Hoy día, pocos educadores sostienen que “la letra con sangre entra”. Asimismo, ahora se sabe que el niño llega a la escuela con experiencias previas que contextualizan su proceso de aprendizaje, lo que significa que una buena cantidad de los educadores ya no parten del principio de la “tabula rasa”. Estos cambios no son menores y se deben en gran medida a los avances en la investigación del desarrollo humano y de la educación.

Sin pretender exhaustividad y sólo como un botón de muestra, pensemos en el avance en la generación de saberes como la psicología evolutiva (“el niño no es un adulto pequeño”); asimismo, la psicología diferencial o los estudios sobre la socialización infantil han proveído de conocimiento sobre la naturaleza del sujeto que aprende. El desarrollo del currículo, la didáctica general y las didácticas específicas con fundamento en la investigación acerca de la naturaleza del objeto de conocimiento que se enseña, ofrecen saberes que orientan la selección y organización de los contenidos escolares. También de la investigación sobre la política educativa, la sociología y economía de la educación, la organización escolar, la eficacia escolar, los procesos de mejora de la escuela, la interacción en el aula, el liderazgo de las organizaciones educativas, el papel de las familias en la educación, los métodos y técnicas de evaluación, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, y el contexto del aula y la escuela ... y una larga lista de campos temáticos objeto de la IE que ofrecen a la comunidad de educadores, en su sentido más amplio, conocimiento y comprensión acerca de los actores, el contexto en que se desarrolla la educación, las instituciones, los procesos y los resultados

educacionales. A pesar de los avances en el conocimiento de la educación, hago mía la frase de Sócrates “sólo sé que nada sé”; cuanto más conocemos, más nos damos cuenta de lo que nos hace falta.

No obstante el conocimiento producido por la IE, a decir de muchos, la escuela es prácticamente la misma de hace un siglo. Pareciera que el desafío que se enfrenta es resolver la paradoja que tienen los sistemas educativos al funcionar con escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Las nuevas necesidades y exigencias personales y sociales demandan no sólo nuevos conocimientos sobre el hecho educativo, sino innovar la práctica docente, así como diseñar e implementar de manera distinta las políticas educativas a fin de responder a las nuevas condiciones y necesidades de la educación, los educandos y los educadores.

Pero, ¿qué es lo que acontece? Por un lado, y sin temor a equivocarnos, la IE y la práctica docente viven en mundos separados, incluso podemos decir que en mundos paralelos. La investigación, a decir de los docentes, vive en su preciosa torre de marfil sin que se digne a mirar lo que acontece en las aulas y en las escuelas; por su parte, a decir de no pocos investigadores, los docentes tienen la responsabilidad de que no exista renovación en las prácticas de enseñanza. Y por si fuera poco, en palabras de Muñoz-Repiso (2005:2) “los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y de otros, dando más cabida a posiciones ideológicas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica”.

Lo que parece que hoy día vamos teniendo más claro, o nos interesa comprender mejor, es que identificamos al menos tres grandes comunidades: los docentes, los investigadores y los políticos. Además, a estos tres grupos, desde la especificidad de su propia actividad, les corresponde el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos. También es de reconocer que nos encontramos en vías de construcción de un diálogo y cooperación entre todos que permita hacer fluir conocimientos, reflexiones o preocupaciones para realizar una mejor educación.

El asunto de la relación entre investigación, práctica y política es polémico y ha ido adquiriendo mayor relevancia sobre todo en los medios académicos. Se ha identificado como equivoco el planteamiento de modelos clásicos para explicar esta relación, así se ha utilizado un modelo de origen industrial que es lineal y mecanicista:

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO → MEDIACIÓN/DIFUSIÓN → DESARROLLO/IMPLEMENTACIÓN/APLICACIÓN

En la actualidad, sabemos que la realidad no funciona de manera lineal y mecánica como lo sugiere el modelo expuesto.

Por otro lado, hoy día existe una conciencia creciente de la diversidad social —de género, edades, culturas, oportunidades, capacidades y otras— y por ello se señala de manera insistente en distintos ámbitos, como en la investigación social y educativa, en la política, en los derechos humanos, la complejidad de la realidad humana, social y educativa. La conciencia que se tenga de la diversidad y la complejidad significa que es necesario aumentar nuestra capacidad de cooperación. En el tema que nos ocupa, esta reflexión es ineludible.

Muñoz-Repiso (2004, 2005) narra cómo fue que en 1996, David Hargreaves, prestigiado profesor e inspector británico en su ya famosa conferencia *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*, dictada en el seno de la *Teacher Training Agency Annual Lecture*, reavivó la polémica y a juzgar por las consecuencias, provocó una toma de conciencia entre las comunidades de docentes, investigadores y políticos.

Las tesis centrales de la conferencia de Hargreaves se resumen así:

La enseñanza, de manera contraria a lo que ocurre en la medicina, no es una profesión basada en evidencias científicas (research-based o evidence-based profession). La responsabilidad de esta situación, dice el profesor Hargreaves, es de la investigación educacional. Esto es así, dice, porque la IE no ha sabido ser útil para proporcionar sustentabilidad a la práctica docente, así como tampoco crear un cuerpo de conocimientos sólidos con un sentido acumulativo; tampoco ha sabido cómo difundir sus resultados.

El desarrollo y la mejora de la educación necesitan estar fundamentados en conocimientos científicos. La mejor solución, propone el profesor Hargreaves, es que sean los docentes, quienes conocen los problemas de la práctica, quienes hagan un tipo de investigación libre del academicismo estéril. De esta manera, los fondos destinados a la investigación educacional deben ser redirigidos, a financiar los estudios de los profesores y también a la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) del Reino Unido.

En su análisis, Muñoz-Repiso (ibid) señala que el efecto de los planteamientos del profesor Hargreaves se observa en tres elementos: acciones orientadas a promover la investigación educativa en las aulas y la enseñanza basada en evidencias; la realización de dos estudios y sus informes respectivos sobre la situación de la IE en el Reino Unido, los cuales fueron la base para decisiones de política respecto a su organización y financiamiento, y el haber suscitado un amplio debate por parte de académicos, investigadores y profesores, tanto a favor como en contra de las tesis de David Hargreaves. Entre las reacciones a la conferencia de la Teacher Training Agency (TTA) destacan la de Hancock (1997), la de Hammersley (2002) y la de Hemsley-Brown y Sharp (2002). Las dos primeras, reaccionan desde la perspectiva del profesorado dejando muy claro que la enseñanza y la investigación son dos actividades muy diferentes que demandan formación, tiempos, capacidades y motivaciones distintas. La tercera, profundiza la comparación entre la medicina y la educación, y llegan a la conclusión de que los profesores no suelen ser usuarios frecuentes de revistas especializadas, situación muy distinta en los profesionales de la salud, lo que dificulta que los docentes realicen IE.

Transformar la utilización de la IE tanto por los docentes como por los políticos implica un cambio cultural no menor. Desde mi perspectiva, y seguramente porque pertenezco al vértice del triángulo de la investigación educacional y porque me interesa que el trabajo de producción de conocimiento sea útil y tenga impacto, me atrevo a decir que nos corresponde una buena parte de la responsabilidad en el planteamiento de qué hacer y cómo hacer para transformar la cultura sobre el uso del conocimiento producido por la IE sin caer en posturas eficientistas.

Los informes sobre la situación de la investigación educacional fueron dos, uno realizado por los inspectores desde la OFSTED, y el otro por el Department for Education and Employment. Ambos estudios, dice Muñoz-Repiso (2004, 2005) fueron muy críticos respecto a la calidad de la investigación educacional. Este aspecto es sin duda crucial, esencial e insustituible en cualquier planteamiento acerca de la relación entre investigación educacional, práctica docente y políticas públicas.

El tema de la calidad estará presente para juzgar tanto la práctica docente como las decisiones de política pública ("por sus obras los conoceréis"). Sin embargo, no podemos esperar que la acción docente y la política se basen en evidencias derivadas del conocimiento científico si la IE no tiene calidad.

La comunidad científica de la investigación educacional, como otras comunidades científicas, tiene la responsabilidad de consensuar acuerdos sobre criterios o estándares de calidad que sean aplicables a la

construcción del o los objetos de estudio, a las estrategias metodológicas empleadas y a las inferencias realizadas con base en la evidencia obtenida.

Estos elementos obligan a la comunidad científica a promover una discusión y construir acuerdos que permitan, entre lo más importante: establecer una agenda de temas y asuntos prioritarios; definir, construir o en su caso exigir una institucionalidad mínima que apoye la actividad de investigación en el marco de las organizaciones existentes como son las instituciones de educación superior y los centros académicos de investigación, sean estos públicos o privados; establecer un marco mínimo de especificaciones acerca de lo que es investigación educacional y lo que es un investigador o investigadora de la educación; promover la creación de esquemas de financiamiento orientados a la formación e incorporación de nuevos investigadores; apoyar a buenos científicos de la educación con experiencia y calidad mostradas e impulsar con apoyos académicos y financieros la conformación de grupos estables de investigadores, con agendas de investigación de mediano plazo que puedan abordar los temas prioritarios.

También a la comunidad científica le corresponde abordar de manera responsable los conflictos, inherentes a la actividad humana, que muchas veces debilitan a la comunidad de investigadores frente a la opinión pública. Nos referimos a los conflictos de naturaleza epistemológica/metodológica (cuantitativo vs cualitativo) que podemos resolver por la vía del pluralismo metodológico y la amplia discusión entre pares; los celos disciplinarios, por la vía de la pluralidad de las disciplinas científicas y la orientación macro o micro de los estudios por la vía del pluralismo sustantivo.

Cuidar y acrecentar la calidad de la investigación educacional no es un asunto trivial y menos cuando se busca que el conocimiento se vincule de manera fecunda con la práctica docente y la política.

Los políticos como tomadores de decisiones también son generadores de conocimiento o de preguntas pertinentes para ser resueltas por los investigadores. Sin embargo, los políticos son los responsables de la conducción de los sistemas educativos y por ello les corresponde estar informados sobre las características y condiciones en que se realiza la investigación educacional en su país; buscar de manera conjunta con los investigadores la creación o fortalecimiento de los mecanismos que favorezcan la producción de conocimientos relevantes, así como la promoción de su disseminación, divulgación y utilización. No se pueden promover mejores condiciones para la investigación educacional (investigadores, redes, publicaciones, institucionalidad y otras más...) si no se cuenta con los recursos financieros para ello y sobre ese punto, los políticos tienen las respuestas.

Los docentes, quienes también son tomadores de decisiones desde su quehacer, son fuente de saberes provenientes de la reflexión sobre la práctica. Aun y cuando la práctica docente es objeto de infinidad de críticas provenientes de la academia, de la política y de la sociedad, lo cierto es que lo que llamamos "resistencia al cambio o a la innovación" en muchos de los casos es una actitud de prudencia y de cuidado basado en las certezas con las que cuentan los docentes en un momento determinado.

La práctica docente y las innovaciones que en ella se generan representan una fuente inagotable de ideas y saberes que han de ser tomados en cuenta si buscamos mejorar el impacto y la utilidad de la IE. La realización de estudios cuyo objeto sea el aula y la escuela a fin de desbrozar la complejidad de los procesos que ahí ocurren, exige la conformación de equipos de investigación integrados por investigadores y docentes. Sobre esta consideración habría que trabajar más ampliamente en el marco de propuestas para fomentar la realización de investigación educacional vinculada y vinculante (Murillo, 2005).

Quiero insistir en que analizar y pensar la relación entre investigación (investigadores), práctica de enseñanza (docentes) y políticas públicas (políticos), implica reconocer sus dificultades a la vez que identificar lo deseable y lo posible.

Una relación constructiva supone reconocer, respetar y validar las diferentes identidades, roles, objetivos, reglas y restricciones de cada una de las partes. He afirmado que la investigación, la política y la práctica docente son actividades de naturaleza distinta y que se necesitan unas de las otras.

A lo que nos enfrentamos es a una escasa interacción entre investigadores, docentes y políticos. Lo que se observa en nuestros países de América Latina es que esta escasez de vínculos se acompaña de desconfianza y descalificaciones.

Los políticos, responsables de las decisiones de la política pública, consideran irrelevante la investigación. Por su parte, los investigadores no siempre son sensibles a las restricciones temporales e institucionales de la política educacional, en tanto que los docentes reciben el conocimiento como "acabado" como algo "dado" y no cuentan con canales de comunicación con los investigadores y aún menos con los políticos.

El fundamento de cualquier esquema de relación constructiva es que las divergencias sustantivas entre las partes de este triángulo, de geometría aún desconocida, no afecten el reconocimiento del "otro".

3. PENSAR LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN, PRÁCTICA Y POLÍTICAS DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Es posible afirmar que la investigación educacional en la mayoría de nuestros países se realiza en un campo amplio y heterogéneo de instituciones y centros de investigación.

En el reporte que elaboraron en el 2004 un equipo de examinadores del CERI de la OCDE (p.522), para el caso de México se señala que la heterogeneidad del campo de la investigación educacional puede describirse en función de dos grandes criterios: la orientación o tipo predominante de las investigaciones y la relación con las demandas y requerimientos de las políticas públicas en educación y de las prácticas educativas en las escuelas.

El criterio de orientación o tipo de las investigaciones hace referencia a la distinción tradicional entre investigación básica e investigación aplicada. Como sabemos, ambos tipos tienen dinámicas, estrategias y metodologías diferentes en la producción de conocimiento. La investigación básica se orienta a la producción de conocimientos en un área de problemas de relevancia teórica y conceptual, es disciplinar y se realiza en tiempos más largos. Por su parte, la investigación aplicada, también denominada "investigación orientada" a la innovación y desarrollo, es interdisciplinaria y contingente, esto es, busca producir conocimiento en función del diseño e implementación de soluciones. Ambos tipos están relacionados y se requieren mutuamente, pero conservan sus especificidades y criterios de validez (OCDE-CERI, 2004).

Respecto a la relación de la investigación educacional con los problemas de la política, se identifican dos orientaciones: "investigación autónoma más relacionada con la disciplina y el conocimiento acumulado en dominios específicos y, la investigación relacionada directamente con problemas educativos del sistema y las necesidades de toma de decisiones de los políticos" (OCDE-CERI, 2004: 523).

El siguiente cuadro ilustra los tipos de investigación y su impacto en las políticas. Es una representación que parte del análisis de la situación de la investigación educacional y su relación con el desarrollo educativo tomando como referencia información del caso mexicano. No obstante, es un útil marco de análisis que ayuda a percibir la heterogeneidad de realidades institucionales y de comunidades académicas en el campo de la IE.

CUADRO 1. TIPOS DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPACTO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Orientaciones para la investigación educativa		
Relación con las necesidades del sistema y con las políticas.	1. Investigación básica y académica.	2. Investigación aplicada y desarrollo.
Relativamente independiente de políticas y centrado en áreas de conocimiento.	1.1. Centros especializados universitarios, investigadores reconocidos ("investigación académica de excelencia").	2.1. Investigadores, centros y fundaciones asociados con formación y práctica de maestros y actores específicos o grupos —adultos, indígenas, mujeres, entre otros— ("investigación orgánica").
Implicación en las políticas y en la solución de problemas del sistema.	1.2. Académicos y centros de alto nivel que asesoran e intervienen en políticas ("investigación focalizada").	2.2. Investigadores, centros y ONGs que dan asesoría a las autoridades educativas y a otros políticos sobre modelos de desarrollo educacional y uso de tecnologías para resolver problemas. Estos responden a la demanda ("investigación instrumental").
Fuente: OCDE-CERI, 2004:524		

En varios países de nuestra América Latina, con los procesos de reforma educativa de los años noventa, se dio un fenómeno de tránsito de investigadores y académicos a las filas de la política como autoridades educativas. Y aunque no siempre, ni como se esperaba que ocurriera, esta situación ha favorecido el desarrollo de la investigación educacional. Al hecho de que académicos e investigadores accedieran a puestos altos en la burocracia de los sistemas educativos, le podemos aplicar la frase de "que entre gitanos no nos leemos las manos", la que habla por sí misma.

En todo caso, las reformas educativas han hecho patente la exigencia de más y mejor conocimiento para apoyar la toma de decisiones de la autoridad educativa de la administración educacional de un país, estado o región, en distintos niveles de la gestión del sistema. Este hecho no puede obviarse, ya que frente a mayores exigencias y demandas de información organizada y de conocimiento, no siempre la investigación educacional y sus actores tienen las respuestas de manera inmediata, como generalmente las exigen los políticos.

Sostengo la hipótesis de que la práctica docente, por acción o por omisión, también se encuentra implicada en las reformas curriculares y pedagógicas. Esta realidad ha permitido a los docentes acercarse, digamos de manera "cuasi natural", a la investigación educacional. La reforma de la formación inicial y continua de los docentes, con distintos acercamientos en cada país, plantea nuevos contenidos y maneras de hacer la formación que vincula a los docentes con el conocimiento acumulado por la investigación educacional. Cada vez son más los docentes que comparten espacios de discusión científica, baste ver su numerosa presencia en los distintos congresos, simposios, seminarios y otros eventos académicos en los que se presentan, discuten y en suma, se difunden resultados de investigación. Sus demandas en el sentido de qué hacer y cómo para acercarse a la IE (investigadores, temas, metodologías, temáticas, publicaciones y otros componentes) si bien lentamente, ya empiezan a manifestarse. Sin embargo, las

respuestas aún no las hemos construido. Estas respuestas requieren información e imaginación para crear condiciones propicias para que los docentes sean usuarios de la investigación, críticos de ella e incluso participen en grupos mixtos para realizar estudios.

La investigación educacional y por ende los investigadores, a mi juicio, poseen las herramientas para proponer desarrollos fecundos de la relación entre el conocimiento científico, el diseño e implementación de políticas públicas, y el quehacer cotidiano de la práctica docente. El poder del conocimiento para transformar es invaluable y ayudará a desentrañar la geometría de ese triángulo: investigación-práctica docente-políticas (de Agüero, 2007; Muñoz-Repiso, 2004 y 2005; Santibáñez, 2007; Zorrilla, 2005).

La divulgación científica convencional es esencial e insustituible. El impacto de la investigación educacional en distintas audiencias, como la opinión pública en general, los políticos, los docentes o los padres de familia, supone una preocupación seria y profesional por el tema de la divulgación y el establecimiento de lo que hoy denominamos *interfaces* que permitan hacer la conexión.

Legitimar públicamente la actividad investigativa y sus resultados es una tarea de persuasión. Como lo expresaría Aristóteles cuando habla de utilizar los medios de persuasión, que según el filósofo griego son: el *ethos* que se refiere al carácter o personalidad de quien busca persuadir; el *pathos* que sería la capacidad de transmitir emociones y, el *logos* que se refiere al argumento que sostiene la idea que se está comunicando y en su caso defendiendo.

En el siguiente apartado ofrecemos análisis y reflexión sobre planteamientos que pueden inspirar una relación más fecunda entre investigación, práctica docente y políticas públicas.

4. LA DIVULGACIÓN (TRANS-MISIÓN) DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL A DIFERENTES AUDIENCIAS

Hemos dicho que el modelo industrial “de la producción de conocimiento a su aplicación” por el que se pensaba que la IE debía producir resultados que fueran inmediatamente utilizados, está totalmente ajeno a la realidad. A decir de Muñoz-Repiso (2005), los planteamientos actuales son más realistas y ya no se supone más, que la investigación educacional es la varita mágica que resolverá todos los problemas de la educación. Ahora las expectativas están mejor situadas. Esta autora dice que las complejas relaciones entre producción del conocimiento y utilización se pueden explicar, entre otros más, mediante “modelos interactivos” (OCDE, 2000), modelos de “ilustración moderada” (*moderate enlightenment*) (Hammersley, 2002), o modelos “epidemiológicos” (Cros, 1999).

Utilizando el texto de Muñoz-Repiso (2007: 4-5), una descripción breve de cada modelo es como sigue:

El modelo “interactivo” enfatiza la interdependencia entre los elementos del sistema, así los procesos centrales de producción, mediación y utilización se influyen mutuamente y los distintos actores pueden adoptar uno u otro papel según el momento.

El modelo denominado de la “ilustración moderada”, el autor que lo expone, Hammersley (2002) dice que la práctica docente no puede basarse en forma directa en lo que la investigación produce. A su vez, la investigación no puede orientarse sólo a la producción de resultados que sean útiles de manera inmediata. Señala que los procesos de retroalimentación entre la práctica y la investigación son contingentes, ya que pasan por los sujetos (docentes, políticos e investigadores), su experiencia, conocimientos y expectativas.

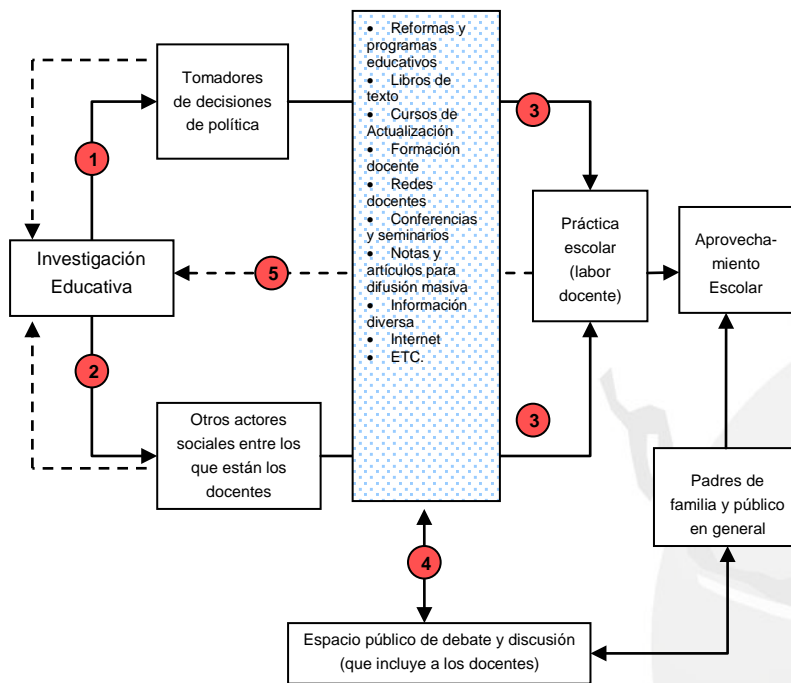
El modelo "epidemiológico" hace referencia a un modo de disseminación del conocimiento que se asocia a la idea de "contagio" vs la imposición o la utilización mecánica. Desde esta perspectiva, los primeros "afectados" por las perspectivas innovadoras que abre la investigación serían los docentes pioneros, para luego en un proceso de ritmo y aceleración variable, generalizarse.

Señala Muñoz-Repiso (2005:5) que estos modelos de interpretación de las relaciones entre práctica, política e investigación tienen en común tres características: situar las expectativas acerca de la capacidad de la investigación para provocar cambios; considerar que las fronteras entre productores y usuarios no son en absoluto nítidas e infranqueables; y por último, que entre los actores de cada vértice del triángulo las relaciones no se dan de forma lineal sino en red.

El papel de la investigación educacional es un papel necesario, que "ilumina" conceptos y relaciones, de forma indirecta y lenta; que se basa en una construcción acumulativa del conocimiento contrastado, por lo que no es un suministro de recetas de uso inmediato ni tampoco debe convertirse en la justificación de decisiones generalmente tomadas con antelación.

Además de los modelos descritos brevemente *ex ante*, en la literatura que trata de la relación investigación-práctica docente-políticas públicas podemos encontrar distintas maneras de abordar su análisis y de plantear propuestas. A manera de ejemplo utilizamos el modelo que propone Santibáñez (2007). La autora señala que su propuesta se trata de un modelo teórico de transmisión del conocimiento generado desde la investigación educacional y que asume que el punto de partida es la investigación misma. Una descripción resumida del modelo se expone enseguida.

GRÁFICO 1. MODELO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HASTA LA POLÍTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA ESCOLAR



El modelo expuesto gráficamente, contempla dos actores principales de transmisión de los conocimientos: los políticos o tomadores de decisiones de política, y otros actores.

El grupo de los políticos se refiere a quiénes ocupan puestos de decisión en el sistema educativo y en otros ámbitos gubernamentales que tienen autoridad en el campo de la educación. En el grupo "otros actores" se incluye además de los docentes, a académicos, investigadores, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales con presencia en el sector educativo, a organismos internacionales (financieros, educativos, culturales), fundaciones privadas interesadas en la educación, así como los medios de comunicación social.

Santibáñez (2007) se pregunta, "¿Qué circunstancias, actores, canales y condiciones externas afectan las relaciones entre los objetos presentados en el gráfico 1?". A fin de analizar los eventuales canales de transmisión y las condiciones mediante las cuales la investigación educacional logra llegar a su o sus audiencias, se identifican en el gráfico con un círculo numerado.

Los canales de transmisión que Santibáñez propone serían:

(1) Relación entre la investigación educativa y los procesos de toma de decisiones de política educativa; (2) Relación entre la investigación educativa y otros actores; (3) Relación entre las acciones emprendidas por los tomadores de decisiones de política y otros actores y la práctica docente; (4) Generación del debate público acerca de la educación, las políticas diseñadas para mejorarla y el papel de la investigación en este proceso y (5) Relaciones Dinámicas de retroalimentación e influencia (líneas punteadas).

Santibáñez (2007) señala que hay tres supuestos implícitos acerca de la capacidad de la IE para influir en la toma de decisiones, tanto en la política como en la práctica, los cuales han sido mencionados con anterioridad en este documento. Dichos implícitos son: a) que la investigación tenga calidad y rigor técnico; b) que sea relevante y accesible para el destinatario objeto, y c) que se disemine y logre llegar a la audiencia pretendida. Por último, es importante que tanto la política como la práctica docente tengan la apertura y flexibilidad para admitir, validar y en su caso extender los cambios o acciones propuestos por la investigación.

La autora que estamos siguiendo (Santibáñez, 2007) hace algunas advertencias que es importante considerar: Desafortunadamente, estudiar un tema relevante de manera rigurosa si bien es necesario, tampoco resulta suficiente para asegurar su impacto. Es necesario que los resultados de dichos estudios, en su forma original o de forma sintética, sean diseminados debidamente y se presenten de forma accesible para las audiencias a las cuales se quiere llegar. El tema de la accesibilidad es fundamental, en la medicina podemos encontrar ejemplos útiles para el campo de la educación. Lo que es totalmente certero es la afirmación que sostiene de manera contundente que los resultados y conclusiones de las investigaciones por más relevantes y sólidas que sean, no tendrán ningún efecto si nadie las conoce.

Distintas iniciativas han surgido en varios países desarrollados las que se identifican como "estructuras mediadoras" entre la investigación, la política y la práctica educativa.

En el Reino Unido, como respuesta a los dos informes sobre la situación de la investigación educacional, el gobierno creó dos centros mediadores entre investigación y práctica educativas. Uno de ellos se denomina *Evidence for Policy and Practice Center (EPPI-Center)* cuya responsabilidad es llevar a cabo revisiones sistemáticas y periódicas de los resultados de la IE con el fin de hacerlos accesibles a políticos y

docentes. El otro, es el *National Education Research Forum*, cuya tarea es establecer prioridades de financiamiento que estén más acordes con las necesidades de los usuarios.

Una de las recomendaciones que el grupo de examinadores del CERI-OCDE (2004:541-547) hizo al gobierno de México, consiste la necesidad de que el país defina *una agenda nacional de investigación educativa, se lleve a cabo un impulso a la infraestructura y a la capacidad de investigación y se fortalezca el uso de la investigación educativa*. Se propone la creación de un mecanismo como el Fórum del Reino Unido. En el siguiente cuadro los examinadores resumen la propuesta.¹

**CUADRO 2. PROPOSICIÓN DE UN FORO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
ACTORES, PAPELES DENTRO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y EJEMPLOS DE ACTORES**

Actores	Papeles en el proceso de investigación	Ejemplos
Proveedores de la investigación	Organizaciones que llevan a cabo investigación y desarrollo, y forman investigadores	Las universidades (departamentos, institutos y centros vinculados con la investigación educativa); centros públicos y privados de investigación; en la Secretaría de Educación Pública, las áreas que realizan estudios e investigaciones; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y similares.
Intermediarios	Patrocinadores, editores, medios	Organizaciones de financiamiento, los medios, revistas de difusión, el Observatorio Ciudadano de la Educación y similares.
Usuarios de la investigación	Instituciones y actores que usan la investigación y la evidencia para informar sus políticas o prácticas	Tomadores de decisiones, (autoridades educativas federales y de los estados), políticos, padres, profesores, estudiantes.
Coordinadores	Coordinación de instituciones a nivel federal, sectorial o por campo de trabajo.	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, redes de información temática, redes y asociaciones que pertenecen a centros de investigación o instituciones de educación superior, y similares.
Fuente: OCDE-OCDE, 2004:543.		

Otro ejemplo de estructuras o instancias mediadoras son la *What Works Clearinghouse (WWC)* en los Estados Unidos. Fue establecida en 2002 por el Departamento de Educación, para lo cual se creó el *Institute of Education Sciences* a través de *Education Sciences Reform Act of 2002*.² El WWC tiene una misión triple: propiciar el uso de metodologías rigurosas en la investigación educacional; coadyuvar y favorecer la utilización del conocimiento generado para la toma de decisiones de política pública, y facilitar al público en general los resultados de investigación de interés. Se sistematiza la información y se coloca en Internet.³

¹ Hay que decir que esta propuesta valorada como importante y productiva, a pesar de que se realizó un diseño de cómo habría de funcionar un mecanismo como el Foro, no ha sido posible ponerlo en marcha. En buena medida, un mecanismo como éste (y cualquier otro similar) requiere de la voluntad política y los fondos para su creación y operación. Asimismo, se necesita un diseño funcional y el grupo de personas que se responsabilicen de su funcionamiento.

² Consultado en <http://ies.ed.gov/pdf/PL107-279.pdf>

³ Para más información, consultar la página: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Existen organismos internacionales que hacen trabajo importante en el tema de la relaciones entre investigación, práctica y política. Destacamos algunos de ellos:

La OCDE, a través del *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) realiza estudios, informes de expertos y evaluaciones encaminados a ofrecer elementos a los responsables de la política educacional de los países miembros.

En la Unión Europea, *Eurydice*⁴ es una red institucional constituida para obtener, producir, analizar y difundir conocimiento referente a los sistemas educativos europeos.

La *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* con oficinas en varios de los países miembros, entre sus diversas actividades, destaca la función de apoyo a la toma de decisiones mediante la generación de conocimiento. En este mismo sentido, se encuentra también el trabajo que viene haciendo la UNESCO en todo el mundo y es destacable, en particular, el papel de la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, de la UNESCO con sede en Santiago de Chile (OREALC-UNESCO).⁵

En América Latina, sobresale el *Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina (PREAL)*, que tiene como finalidad: "contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre política educacional; la identificación y divulgación de buenas prácticas y el monitoreo del progreso educativo en los países de la región. El PREAL promueve la colaboración entre los actores de la sociedad civil y los gobiernos en los esfuerzos por mejorar la educación y fortalece las capacidades de gestión para ello".⁶

Otro tipo de organizaciones, como es el caso de la agrupaciones profesionales de investigadores de la educación, pueden plantearse como una parte de sus funciones ser una instancia que propicie, por un lado, el fomento de la investigación educacional tanto por lo que se refiere a las temáticas, metodologías y enfoques, objeto de la actividad científica, como por la consecución ante instancias gubernamentales que apoyen el fortalecimiento de la infraestructura, financiación y otras condiciones que requiere la investigación científica en el campo de la educación. Por otro, promueva y ayude a la constitución de estructuras o instancias mediadoras entre el conocimiento de la educación, la práctica docente y las decisiones de políticas públicas.

5. PARA CONCLUIR

Hay La mejora de la educación tanto desde las perspectivas macro y meso sistémica, como de los procesos y resultados que tienen lugar en el nivel institucional de cada centro escolar requieren del saber que se construye desde la investigación científica, aunque como hemos visto no sólo de éste.

El enfoque *basado en evidencias* gana terreno poco a poco. Podemos decir que existe una exigencia creciente por la creación de sistemas de información y de evaluación que provean de evidencias que permitan retroalimentar las políticas con el fin de mejorar sus efectos positivos en los beneficiarios mediante la atención a procesos y resultados.

⁴ Para más información consultar la página: <http://www.eurydice.org>

⁵ Para más información consultar: <http://www.oei.es> y <http://www.unesco.cl> respectivamente.

⁶ Para más información consultar la página: <http://www.preal.cl>

No obstante para cambiar la educación a fin de que ésta sea cada vez mejor para todos y conseguir la realización del derecho a la educación con eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia se requiere avanzar en la resolución geométrica del triángulo: investigación, políticas y práctica docente.

Concluimos con una reflexión textual de Mercedes Muñoz-Repiso (2004:13).

La «escuela del mañana» implica la creación de redes de gestión del saber que permitan relaciones fluidas entre los propios docentes y de éstos con los investigadores y los responsables políticos. Es un auténtico cambio de mirada sobre el problema. La investigación no será la «panacea universal» para todos los problemas que la escuela tiene planteados, pero sí una fuente importante para realizar pequeños avances sobre premisas sólidas, para desarrollar la profesión docente al mismo nivel que otras profesiones de alta cualificación, como la medicina o la ingeniería. No tendrá nunca un papel prescriptivo respecto a la enseñanza, porque ésta es una profesión que requiere la construcción de un saber propio, en diálogo con la realidad escolar y social y mediante la cooperación entre docentes. El conocimiento proveniente de la investigación y el que se deriva de la práctica no tienen por qué excluirse, sino más bien articularse, respetarse, dialogar entre sí, ser «mucho más que dos», al apoyarse recíprocamente. El punto es romper la frontera, suscitar la motivación para que los profesores utilicen la investigación educativa, la valoren, la incorporen a su vida profesional como usuarios-productores, y los investigadores reconozcan el saber generado a partir de la práctica y se apoyen en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cross, F. (1999). *L'innovation en éducation: un possible gestion de future*. Les Écoles Innovantes. Paris: OCDE.
- De Agüero, M. (2007). La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar entelequia, construcción del conocimiento y/o solución de problemas? en, Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.) *Contribuciones de la innovación y la investigación educativa al diseño de políticas educacionales*. México. En prensa.
- De Ibarrola, M. (2007). *Observaciones al Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, octubre del 2007, documento inédito.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publisher.
- Hancock, R. (1997). Why are Class Teachers Reluctant to Become Researchers?. *British Journal of In-Service Education*, 23,(1).
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. *Teaching Training Agency Annual Lecture*, London.
- Hemseley-Brown, J. and Sharp, C. (2002). The utilization of research by practitioners in education: has Medicine got it cracked? Paper presented at *BERA Annual Conference* (Exeter, 12-13 September).
- McGinn, N. y Reimers, F. (2000). *Diálogo Informado*. México: Centro de Estudios Educativo, A.C.
- Muñoz Izquierdo, C. (2002). Investigación educativa y políticas públicas. Texto preparado para el panel sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, llevado a cabo en el Taller sobre el mismo tema. Ouro Preto, MG. Brasil, del 1 al 5 de julio de 2002, bajo los

- auspicios de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y de la Fundación Ford.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa?, Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, pp. 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas, *Avances en Supervisión Educativa*, 1, Consultado en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31 el 15 de enero, 2008.
- Murillo, F.J. (2005). Aportaciones de la innovación educativa a la investigación: La mejora de la eficacia escolar. Conferencia inaugural del *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.*, Hermosillo, Sonora.
- OCDE-CERI (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp.515-550.
- OECD-CERI (2000). *Knowledge management in learning society*. París: OECD-CERI.
- OREALC/UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT-PRELAC) del 29 y 30 de marzo de 2007 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Consultado en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf el 30 de octubre de 2007.
- Santibáñez, L. (2007). El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencias. En, Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.) *Contribuciones de la innovación y la investigación educativa al diseño de políticas educacionales*. México. En prensa.
- Zorrilla, M. (2007). La investigación sobre eficacia escolar: un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y del sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicanos. Documento preparado para el panel Uso de la investigación sobre eficacia escolar para la toma de decisiones, realizado en el marco del *I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*, Santiago de Chile, 12-14 de diciembre. Versión corregida para su publicación.
- Zorrilla, M. (Coord). (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras la pedagogía nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.