

## **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 \***

**Inés Picazo Verdejo**

### **Introducción**

¿Por qué la educación escolar gozó de amplia cobertura política en la agenda del gobierno del Presidente Patricio Aylwin? A esta pregunta se tratará de responder en este trabajo. Avancemos a modo de hipótesis dos respuestas provisionales. Primero, los problemas escolares que lograron atraer la atención de las autoridades surgieron especialmente de una sistemática actividad investigadora desarrollada en "Centros Académicos Independientes" (CAI) <sup>1</sup> durante los años ochenta. Dicho de otro modo, la *agenda pública o sistémica* educativa del Presidente Aylwin estuvo configurada por un grupo de intelectuales de izquierda, que operaron durante dos décadas desde estructuras organizadas como los CAI, con un paradigma político social compartido: la democratización político-social y la modernización del país. Segundo, la atención política prestada a la educación escolar tiene que ver, además, con la presencia de investigadores, designados hombres de confianza, en los órganos clave del Ministerio de Educación. Un importante soporte institucional de los CAI, la disponibilidad de recursos, la confluencia de diagnósticos y de objetivos hacia los que enfocar sus esfuerzos y la ausencia de otros actores *periféricos o centrales*, convergieron de manera que fue determinante su influencia en la formulación y adopción de políticas escolares en los noventa. Muchos de estos *analistas simbólicos*, según J.J. Brunner, o *humanistas críticos*, como los llama M. Hopenhayn, se convirtieron en tecnócratas influyentes e incluso en hombres políticos a partir de 1990. En menos de dos décadas, estas elites intelectuales y políticas fueron, sucesivamente, demandantes, productoras y portadoras de unas políticas educativas que buscaban respaldar el proceso de modernización y de equidad en un contexto democrático.

El presente trabajo pretende determinar la influencia de la investigación educativa en la definición de la educación como "problema público" y en la formulación de las políticas que componen la agenda educativa escolar del gobierno de Patricio Aylwin. Aunque podría defenderse el papel desempeñado por las ciencias sociales en general en la formación de la agenda educativa escolar, aquí sostenemos que es sobre todo la investigación que se realiza específicamente en educación en los años ochenta, y en particular la realizada en los CAI, la que más influirá en la formulación de políticas educativas escolares de los años noventa.

Tradicionalmente, la ciencia se ha considerado desprovista de cualquier connotación valórica, al contrario que el ejercicio de la actividad política. Sin embargo, la investigación social y educacional de los años ochenta estaba fuertemente condicionada por el contexto, la cultura política y la experiencia traumática de la dictadura que muchos universitarios e investigadores vivieron. No estamos aquí diciendo que se diera una falta de rigor científico en el método o de objetividad en los análisis. Lo que se postula es que, como afirma Sheldon F. Shaeffer (1981), la investigación como producción de conocimientos, "no ha de ocultarnos el hecho de que no siempre se trata de una actividad neutra y científica. La investigación constituye en gran medida un fenómeno cultural asociado a factores sutiles, aunque importantes, tales como la ideología y la concepción del mundo, los sistemas de comunicación y las formas de tomar las decisiones".

Las entrevistas realizadas y el análisis de contenido de documentos revelan un cambio en la orientación de la investigación durante la década anterior. De estudios-diagnósticos y análisis críticos en un primer momento, aparecen trabajos-proposiciones de políticas alternativas, en un segundo tiempo. Estas proposiciones son, a nuestro entender, inseparables de la manera de ver el mundo que tienen los investigadores y de cómo éstos quieren que sea el futuro.

---

(\*) Investigación realizada para el Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

El objeto general del estudio es conocer cuáles son las condiciones en las que, y por mediación de quiénes, se produjo esa relación entre investigación y política, entre saber y poder, abordándolo desde el análisis de la formación de la agenda educativa escolar. La utilización de este tipo de conocimiento, llamado por José Joaquín Brunner (1993) de "tercer nivel", va a incidir decisivamente en la definición de la educación como problema público, diseñando al mismo tiempo las dimensiones de las transformaciones educativas que operarían a partir de los noventa.

### **Elites intelectuales y políticas: de la ética de la convicción a la ética de la responsabilidad**

Una de las características fundamentales de los intelectuales y políticos chilenos de fines de los setenta y de la década de los ochenta, es la preeminencia de la ética de la responsabilidad frente a la ética de la convicción. Esta transformación ética está íntimamente ligada a la experiencia autoritaria y al sentimiento generalizado de que en el fracaso de los proyectos preautoritarios hubo una cuota de responsabilidad de los propios partidos de izquierda. La transformación se ha producido fundamentalmente desde un revisionismo autocrítico por parte de los intelectuales y políticos de izquierda, que llevaría a lo que Angel Flisfisch (1995) denomina como un cambio en la *primitiva estructura de ideales* de las elites latinoamericanas, entendida ésta como el desplazamiento de posiciones revolucionarias a otras de responsabilidad democrática.

La experiencia dictatorial no fue, por lo demás, ni exclusiva de Chile, ni siquiera de la región latinoamericana, ni tampoco se adscribe a una ideología política precisa. En este sentido, Václav Havel, "originario de un país que ha vivido varias décadas bajo la tutela de un régimen comunista", en un discurso pronunciado en 1995, en la Universidad de Victoria de Wellington (Nueva Zelanda), se preguntó si los intelectuales son útiles o peligrosos y en qué medida deben ser independientes o comprometidos políticamente. V. Havel viene a concluir que las éticas *del científico y el político* no son irreconciliables: "Mi opinión es simple: cuando encontramos intelectuales utopistas, hay que resistir al canto de estas sirenas y cuando éstos se mezclan en política, hay que creerles menos aún. En cuanto a los intelectuales atentos a las redes que unen nuestro mundo, capaces de aprehender éste de manera humilde y responsable y que luchan por el bien, éstos merecen ser escuchados con gran atención, tanto si éstos miran hacia la política y el poder sin renunciar a su independencia, tanto si se comprometen directamente en política"<sup>2</sup>.

En el caso de Chile, las razones de tal transformación son tanto de orden interno como externo. El fracaso de la utopía socialista, el largo y duro período militar, el exilio como consecuencia, la influencia positiva de partidos y de fundaciones socialdemócratas europeas y la negativa de los países del Este, produjeron un impacto en la cultura política de la élite político-intelectual chilena que les llevó a una suerte de revisionismo autocrítico, al abandono del sueño de que existiría una llave universal que eliminaría todos los males del mundo a partir de una ideología preconcebida. Estas experiencias traumáticas transformaron profundamente tanto el mundo de las ideas de los intelectuales (reapreciación de la democracia) como de las prácticas (reapreciación del consenso)<sup>3</sup>.

El paso de posiciones ideologizadas a otras, digamos, más responsables, se realizó en dos tiempos, lo que se verá también reflejado en la naturaleza de los temas investigados en los llamados *centros disidentes*. Durante los años setenta predominaron los debates sobre las causas y las responsabilidades de la pérdida brutal de la democracia en 1973. Sin embargo, a partir de 1984-1985, tras la profunda crisis económica y social que vivió Chile a principios de la década, se comenzó a vislumbrar una posible caída del régimen militar. La euforia social que vivió el país se trasladó también al interior de los CAI, donde los investigadores, acérrimos opositores a Pinochet, empezaron a producir trabajos de carácter más propositivo. Además de la crítica intelectual del modelo socio-económico y educacional vigente, los intelectuales comenzaron entonces a investigar y a producir documentos desde la perspectiva del posible advenimiento de la democracia. El Centro de Estudios del Desarrollo<sup>4</sup>, por ejemplo, dirigido por Edgardo Boeninger y presidido por Gabriel Valdés, llevó a cabo en 1984 diversos

proyectos de investigación entre los cuales está el dedicado a la reflexión y discusión sobre las condiciones para una democracia estable en Chile. En el campo de la educación, los investigadores del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE) coincidieron en señalar tanto la incuestionable necesidad de recuperar la democracia política del país como la importancia de la educación en la consecución de este objetivo, aunque para ello fuera conveniente hacer la revisión de ciertos "planteamientos", que dominaron con fuerza de mito la "cultura de la educación" en Chile durante décadas anteriores.

La evolución de la élite político-intelectual chilena hacia posiciones ideológicas cercanas al *realismo político*, produjo modificaciones en el tipo, las estrategias y el impacto de la investigación. A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, la investigación va asociándose no sólo al cuestionamiento y diagnóstico del sistema existente (*investigación crítica*), sino también al debate y al esfuerzo de imaginar, de "predecir y sugerir" nuevos modelos para un futuro sistema educativo en un contexto de democracia (*investigación prospectiva*). Los trabajos propositivos que relacionan estrechamente educación y democracia aumentaron sensiblemente, en especial a partir de 1988, a medida que los militares reducían en las urnas sus posibilidades de continuar gobernando.

En un clima generalizado de lo que O'Donnell llamó "la cultura del miedo", se produjo pues una transformación de la política en tanto que "cartas cognoscitivas", que llevó aparejada la emergencia de un nuevo referente democrático como ideal político y como estrategia de cambio. Como señalan algunos autores (Brunner y otros, 1993), la revalorización de la "democracia formal" en los intelectuales de izquierda transformó su universo ideológico e intelectual, de lo que darán buena cuenta las numerosas investigaciones que se dedicaron, entre otros, al campo de la educación, al "pensar" el cambio del sistema educativo, su redemocratización y los aportes de aquél a la democratización del país. En este mismo contexto tiene lugar desde mediados de los ochenta, y en particular durante el gobierno de P. Aylwin, una transformación de la política entendida como prácticas institucionalizadas. Así, en todos los campos de la política, y por tanto en el de la educación, se dio una apreciación del diálogo y de los consensos políticos y sociales como mecanismos de negociación y de resolución de los conflictos. El sentimiento que atravesó la inmensa mayoría de los actores de la transición fue que el consenso no era sólo un objetivo sino una estrategia, de manera que la recuperación y la estabilidad democráticas descansaban en el logro de consensos políticos, sociales y económicos (Rivera y Alburquerque, 1990).

Esta situación chilena tuvo lugar en una época de profunda crisis del marxismo occidental, que coadyuvaría al abandono del paradigma marxista y a una apertura intelectual epistemológica y metodológica en el seno de los CAI. En palabras de Norbert Lechner (1986), "de una manera cruel y a menudo traumatizante, sobreviene una 'crisis de paradigma' el cual tiene, sin embargo, un efecto benéfico: la extensión del horizonte intelectual y la confrontación con obras hasta entonces ignoradas o despreciadas. Fue significativo que una editorial socialista tradujera los escritos políticos de Weber y de Carl Schmitt".

El abandono del enfoque marxista (Brunner y Sunkel, 1992) y la "preocupación de los intelectuales por arraigar la democratización en los problemas concretos del común de los mortales" (Lechner, 1986), llevó a los investigadores a asumir una cierta ética de la responsabilidad intelectual, abordando entonces temas que tenían que ver con realidades concretas de la sociedad.

"Para los que veníamos de la tradición marxista, afirma Iván Núñez, la crisis del paradigma marxista nos abre a otro modo de mirar la realidad en cuanto investigadores. Por ejemplo, abandonamos la perspectiva del reproductivismo que hacíamos en educación. En los años 60 y 70 éramos reproductivistas: la escuela es de clase y mientras no haya revolución, los problemas de la escuela no tienen solución. Pero ocurre, que en las escuelas no sólo se dan contradicciones de clase sino también de género. Eso quince años antes no lo habíamos visto porque había un modo político de ver las cosas. Descubrimos que era posible el cambio incremental en la base del sistema,

independientemente de lo que pasara allá arriba, que existía la sociedad civil y no sólo el Estado"<sup>5</sup>.

En el contexto autoritario, los intelectuales, muchos de ellos en las universidades, se vieron obligados pues a abandonar el rol de ideólogos, de intelectuales orgánicos de los partidos o de los proyectos revolucionarios, y buscaron convertirse en intelectuales específicos profesionalizados en torno a la investigación (Brunner y Sunkel, 1993). Aunque la mayoría de los investigadores chilenos mantuvieron una afiliación a "opciones ideológicas"<sup>6</sup> en el sentido de concepciones del mundo, lo cierto es que ya no gozaban ni de la protección del partido ni de su fuerte peso ideológico. Esto permitió una profunda desideologización de la actividad investigadora en pleno contexto dictatorial, un profundo cambio en las prácticas de los centros de investigación, posibilitando el diálogo, el acercamiento entre "opuestos" actores del campo político. Así, y prácticamente por primera vez en muchos años, el CIDE decidió a finales de 1984 dar un primer paso hacia la producción de consensos en materia educacional. Se organizó, entonces, un seminario en el que políticos, educadores y especialistas de un vasto "espectro de opinión" discutieron algunos temas fundamentales de la futura agenda de política educativa (Cox, 1985)<sup>7</sup>.

Lo importante que cabe señalar es que los CAI fueron espacios donde se produjo la transformación de la política como ideología, como cartas cognoscitivas, y de la política como prácticas. En ese "contexto dominante de la dictadura", los centros de investigación educativa como CIDE y PIIE representaron ese "subcontexto construido de antiautoritarismo" (Brunner y Sunkel, 1993), espacios de diálogo y de discusión permanente, donde se generó conocimiento tanto para criticar la realidad del presente como para pensar menos utópica pero más responsablemente la agenda político-social del futuro Chile democrático. Como se verá más adelante, el conocimiento producido y la lógica del consenso serán transportados e implementados a partir de 1990 por estos intelectuales-tecnócratas al campo de la decisión político-educativa.

### **Los Centros Académicos Independientes**

El *quiebre* de la democracia chilena en 1973 y la irrupción de un régimen militar trastornó la vida académica de las universidades y destruyó la vida intelectual del país. Además de la intervención militar de las ocho universidades del país, se impuso una política de restricción de la matrícula universitaria (Brunner y Barrios, 1987). Una buena parte de la *intelligentsia* crítico-social tuvo que exiliarse, mientras que aquellos que decidieron quedarse encontraron un refugio intelectual en una suerte de "mercado informal del conocimiento", institucionalizado en los llamados Centros Académicos Independientes. La cantidad de personas trabajando en estos centros no gubernamentales era importante. Aunque obviamente el número varía en el tiempo, según Barra-Zuman (1987), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) concentró la mayor parte de los investigadores, con 77 personas, seguido por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con 32. Fueron lugares de encuentros, de interacciones, donde se tejieron lazos de confianza, de aprendizaje, de consenso entre aquellos otrora irreconciliables *analistas sociales* (sociólogos y científicos políticos), devenidos más tarde elites dirigentes de un proyecto político y social, en general, compartido. Aunque sólo tolerados en el interior del país, la mayoría de los Centros Académicos Independientes, como fue el caso de PIIE y CIDE en el campo de la educación, estuvo en el epicentro de flujos financieros e intelectuales internacionales. Esta doble apertura determinaría, tanto cuantitativa como cualitativamente, la producción de conocimiento realizada en su seno durante los años ochenta.

Como se ha señalado, el objeto de las investigaciones cambió desde los primeros años de la década de los ochenta. Al mismo tiempo que se perseveraba en la crítica sociológica y política de las transformaciones del sistema educativo, en particular en lo que se denominaba "la descentralización privatizante en marco autoritario", se desarrollaron amplias investigaciones de carácter cualitativo. Los estudios se centraron así en la "cultura escolar" y en la cotidianeidad de los procesos de enseñanza y

aprendizaje situados en el aula y en la escuela, combinando entonces miradas etnográficas y miradas de género. Paralelamente al trabajo académico, los investigadores de los CAI realizaron esfuerzos por sistematizar las prácticas de "educación popular", es decir, aquella educación no formal que se daba en medios campesinos y urbano-marginales, inspiradas en el enfoque de Paulo Freire.

- *El científico y el político, una intensa comunicación.* Según Raúl Urzúa (1997), la real comprensión de la relación entre conocimiento y decisión política es inseparable del análisis del clima general de interacción entre investigadores y tomadores de decisiones. Desde nuestra perspectiva, la manera en que la investigación se desarrolló y el impacto que ésta tuvo en la adopción de decisiones estaban fuertemente determinados por el clima de interacción entre científicos y políticos. Este clima se caracterizó fundamentalmente por dos factores. Primero, por la existencia de una especie de "*cultura del consenso*" que privilegiaba el diálogo por encima de la confrontación. Segundo, durante casi dos décadas se dieron relaciones personales e institucionales entre investigadores educacionales y futuros responsables de la gestión educacional en democracia. Existía entonces, con anterioridad a 1990, una comunicación intensa entre ambos actores tras la cual estaba también, como fondo, la común identidad política de todos ellos o el haber tenido un pasado parecido: misma universidad, trayectoria del exilio juntos, etc.

Para el caso de Chile, los CAI fueron ante todo lugares donde se tejieron relaciones personales e institucionales que facilitaron el contacto entre investigadores y futuros tomadores de decisión. Tras la prohibición en 1973 de toda actividad política y la expulsión de muchos académicos de las universidades, estos centros se convirtieron en lugares de "deconstrucción" de una realidad política del pasado inmediato y, al mismo tiempo, de elaboración de proyectos tendientes a pensar la construcción de un futuro distinto. Ligados en general más por afinidades políticas partidarias, la interacción entre investigadores de campos sociales como vivienda, salud, economía, etc. y los investigadores educacionales se intensificó durante los años ochenta, rompiéndose así los aislamientos disciplinarios de épocas anteriores.

"En los años ochenta, señala Iván Núñez, no sólo en los centros de investigación sobre educación, sino en todas las disciplinas, tuvimos en común muchas experiencias de oposición al régimen: ayunos en una iglesia, intento de desfilar por una plaza, etc. Estos eran lujos que podíamos darnos los intelectuales pues podíamos salir de nuestro trabajo en un día laboral y desplegar una pancarta, huir, etc. Esas experiencias, como también las de publicar en determinadas revistas clandestinas interdisciplinarias o compartir una vida social también clandestina con economistas u otros investigadores, nos unió mucho después, a la hora de gobernar"<sup>8</sup>.

Entre reuniones, seminarios, congresos fuera del país y publicaciones, clandestinas o no, los intelectuales de los CAI conversaban, debatían, pensaban anticipadamente el futuro mediato de Chile. El consenso sobre el diagnóstico del problema y las alternativas posibles a las medidas autoritarias no fue unánime, pero el hecho es que la comunicación se estableció entre una intelectualidad irreconciliable en el pasado. El consenso comenzó a forjarse muy tímidamente y los intelectuales, desde los centros académicos de investigación en ciencias sociales, resultaron ser sus principales artesanos. La preeminencia del consenso como recurso de discusión y de negociación, da cuenta de la aparición de un nuevo estilo de formulación de políticas y de transformación del sistema educativo que rompía con las prácticas institucionales históricas, caracterizadas, como se demuestra en algunos estudios (Núñez, 1986), más por la imposición de las reformas desde la cúpula del Estado que por la negociación.

- *Una puerta abierta para personas, ideas y fondos.* Los Centros Académicos Independientes no sólo de Chile sino del Cono Sur en general, se encontraron en el epicentro de flujos financieros e intelectuales internacionales (Brunner y Barrios, 1987). A pesar del aislamiento impuesto por el régimen militar y el cierre de las fronteras culturales, los CAI consiguieron mantener, dentro del campo de las ciencias sociales, una amplia red de contactos entre académicos y de intercambio de

conocimientos, financiada por fondos provenientes de la cooperación internacional europea y norteamericana.

En la internacionalización del campo de las ciencias sociales en el Cono Sur en general, fue importante el papel desempeñado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Este fue un foro de intercambio y plataforma de encuentros para la mayoría de los investigadores de la región. Además de foros internacionales y nacionales, la diseminación de la investigación educativa se realizaba a través de una docena de publicaciones nacionales e internacionales (Barra-Zuman, 1987).

Un aspecto a resaltar de este nuevo clima intelectual es la revalorización de la sociedad civil. Martin Hopenhayn (1993) sostiene que la democratización exhaustiva como meta-valor en un amplio haz de investigadores y "productores de saber" no hace referencia sólo a la dimensión política, sino que denota, por el contrario, la *amplia gama de esferas* en las que serán definidas y construidas prácticas democráticas. Esto se produce, según Hopenhayn, tanto en relación con espacios (familiar, comunitario,...) como con aspectos (cultural, comunicacional, moral, sexual, étnico,...).

El nuevo enfoque pragmático que adoptó la investigación, centrándose sobre los "micro" problemas educativos que afectaban a la sociedad, tenía que ver, según Marcela Gajardo (1986), con la incapacidad de los modelos teóricos anteriores (reproductivismo, teoría de la dependencia) de explicar una actividad, como la educativa, que estaba influenciada (en los setenta y ochenta) por múltiples factores sociales. Esta nueva manera de enfocar los problemas de investigación educativa corresponde a la llamada "fase crítico-histórica", continúa Gajardo.

En el ámbito preciso de la investigación educativa, los investigadores coincidían en que la generación de consensos en educación pasaba, entre otros aspectos, por situar las dimensiones "micro" de la educación (es decir, los aspectos que tienen que ver con la transmisión cultural en la sala de clases) en el centro de los procesos de discusión y de elaboración de políticas. Un ejemplo significativo en este sentido lo constituyó la creación en los ochenta de la Red de Investigaciones Cualitativas sobre la Realidad Escolar. Esta Red, financiada con recursos canadienses, aglutinó a investigadores latinoamericanos de cualquier origen institucional, a condición de que tuvieran una mirada cualitativa sobre la escuela. Basándose en la corriente de la pedagogía crítica, esta Red se interesó en los temas relacionados con las prácticas de aprendizaje y enseñanza, y en los sentidos, las lógicas o racionalidades subyacentes en lo que alumnos y docentes hacían al interior de las aulas. Su propuesta tenía que ver menos con la búsqueda de eficacia técnica que con el desarrollo de un "rol profesional" de los docentes, hoy conocido bajo el eslogan *Aprender a Aprender* (dominio teórico, capacidad crítica, autonomía, trabajo en equipo, etc.).

El -llamémoslo- giro ideológico de los intelectuales de izquierda tiene que ver además con otros dos elementos. Primero, el mismo trabajo de investigación, de estudio de la política educacional del régimen militar que durante años realizaron investigadores de CIDE y PIIE, tuvo una influencia decisiva en este sentido. A medida que el conocimiento se ampliaba y profundizaba, estos investigadores profesionales aprendieron a distinguir entre aquellos factores nefastos de otros necesarios de mantener tras la esperada democracia. Segundo, la renovación de la izquierda durante los setenta y ochenta, permitió a estos antiguos ideólogos y arquitectos del *Estado docente*, aceptar conclusiones de ese tipo. En otras palabras, debido a su aproximación científica, investigadora, a las políticas educativas de los militares, la mayoría de estos "profesionales de la investigación" de los ochenta, tecnócratas-políticos de los noventa, no fueron efectivamente rupturistas en el momento de pasar a cumplir tareas en el gobierno del Presidente Aylwin.

Otro fenómeno importante que ha influido en la clase de temas educativos que se investigaron durante los ochenta tiene que ver con el origen internacional de la **financiación**. Entre los organismos cooperantes se encontraban la ASDI de Suecia, la Fundación Ford, la IRCD y CIDA canadienses, entre otras. El objetivo principal de la cooperación internacional era apoyar los procesos de democratización y favorecer, mediante la investigación, a sectores sociales reprimidos. A la cooperación internacional le

preocupaba que sus fondos no fueran solamente un medio de vida para intelectuales y universitarios refugiados en los CAI de la persecución militar. Ésta esperaba que los estudios realizados en estos centros tuvieran un impacto sobre las políticas educativas en curso y, en un sentido más amplio, sobre el proceso de recuperación democrática del país. Por lo tanto, los proyectos se elegían en general con criterios académicos, pero también socio-políticos con el fin de mantener una investigación académica disidente, diferente a la oficial. Como afirma Ernesto Schiefelbein: "Durante mucho tiempo Chile fue emblemático de un país con una tradición democrática que pasaba a una situación totalitaria. Esto hizo que muchos organismos quisieran colaborar para volver a una situación democrática. Y cada uno colaboraba desde su perspectiva. Entonces, es un proceso en el que cada uno tiene distintos objetivos y hay que ir juntando lo que quiere la institución con lo que quieren los investigadores"<sup>9</sup>.

En cierto modo, las agencias internacionales condicionaban el financiamiento, no tanto a que se siguiera un paradigma especial, un modelo teórico preciso de análisis, sino a que los trabajos financiados tuvieran efectos o impactos sobre un sector de la población, modificaran las políticas en curso, etc. Las agencias internacionales definieron así un cierto estilo de trabajo y, sobre todo, restringieron los temas educativos objeto de investigación. En este sentido, la "producción de conocimiento" y la evolución de los CAI se vieron positivamente afectadas. Como afirman Barrios y Brunner (1988), "La máxima estadounidense del *publish or perish* tuvo en nuestro país una traducción adecuada: el que no escribe no cobra. Con ello aumentó la productividad y se desarrolló un estilo de investigación que premiaba las investigaciones de enfoque preciso". Sin embargo, la aplicación de esta ecuación costo-beneficio que empleaban las agencias internacionales, era resentida con reservas y dificultad por algunos de los investigadores. A los investigadores de los CAI les resultaba a veces difícil satisfacer las exigencias de los financiadores, dado que en el contexto político del momento, era objetivamente imposible demostrar los impactos de las investigaciones.

Una de las consecuencias positivas del origen internacional de los fondos y del "exilio interno" y exterior de muchos de los intelectuales, fue una suerte de transnacionalización de las experiencias, de los trabajos, del conocimiento en definitiva. La comunicación entre intelectuales de América Latina y entre éstos y algunos del norte se incrementó y se estrechó, aumentando el pluralismo intelectual y político iniciado con la revisión de la izquierda chilena. La misma cooperación internacional tenía como política de fondo apoyar los contactos de los centros chilenos con las corrientes de conocimiento de otros países, favoreciendo así el pluralismo intelectual del que hablábamos. De hecho, una supra institución como el *Research Review and Advisory Group*<sup>10</sup>, no sólo aconsejaba a las agencias donantes qué instituciones financiar, sino que además apoyaba a estas últimas con asesoramiento personal de sus expertos (académicos o investigadores) desplazados regularmente a los países receptores.

En definitiva, la ayuda internacional fue importante ya que mantuvo los centros disidentes, orientó la investigación hacia el análisis de problemas políticos y sociales, contribuyó a la formulación de respuestas y tuvo un efecto en la orientación de las políticas educativas escolares a partir de 1990.

### **La educación escolar en la agenda de la investigación educativa: problemas y soluciones**

¿Cómo fue definida en el seno de los CAI la educación en tanto que problema público, demandante de intervención política por parte de un futuro gobierno democrático, y qué soluciones se plantearon?

La **hipótesis** que aquí se sostiene es que en el campo intelectual de izquierda, formado para nuestro caso por centros académicos como CIDE y PIIE en educación escolar, las demandas y propuestas de transformación político-educativa superaron en elaboración y en complejidad a las propuestas partidarias de otros actores con "voz" durante los ochenta, léase partidos políticos y actores sociales (Colegio de Profesores y Asociación Gremial de Educadores de Chile). Para fundamentar esta hipótesis se ha partido del excelente trabajo de Cristián Cox, *Propuestas políticas y demandas sociales*

(1989). Según concluye el sociólogo chileno, los actores del campo político manifestaron una "ceguera a las resultantes" introducidas por las transformaciones educativas de los militares, ya que se concentraron en los puntos de tensión de tales medidas y no en los cambios que éstas introdujeron. Sin embargo, nosotros postulamos que en el seno de los CAI no se produjo tal ceguera, sino que se generaron nuevas categorías de pensamiento capaces de combinar principios de la tradición educativa con aquellos resultantes de las modernizaciones neoliberales y con los desafíos que presentaba la educación del futuro. Desde esta mezcla, los investigadores educativos iluminaron intelectualmente aquella "área ciega" citada por Cox, superando la discusión público/privado y centrando sus demandas y propuestas escolares en focos que otros silenciaron: la igualdad de oportunidades, la equidad y la calidad.

Además, los investigadores sociales de los centros académicos esbozaron durante los años ochenta una nueva relación entre Estado, sistema educativo y sociedad civil que se impondría en la última década del siglo. Esta relación estaba dada por una transformación más profunda que se estaba produciendo en el modo de regulación política de la educación, cuyo grado de acción estaría acotado por las exigencias de un modelo de mercado y la percepción de una necesaria cohesión social al interior, y ello, en un contexto de consolidación democrática. Más aún, los intelectuales disidentes de los ochenta reflejaban la búsqueda inquieta de la síntesis ahora perdida: la de una articulación viable entre crecimiento económico y desarrollo social en un marco de democracia. Ellos consiguieron traducir aquella poderosa combinación citada más arriba, en un conjunto de políticas, de medidas y de instrumentos; en definitiva, en un programa de gobierno. Los resultados de los trabajos de investigación educativa coinciden, si no anticipan, con las orientaciones dadas por organismos internacionales como CEPAL y UNESCO (1992). En todo caso, tanto la definición del problema como la proposición de soluciones se dieron a partir de modificaciones de políticas anteriores.

- *La educación como problema público: los desafíos de una educación en democracia.* Durante mucho tiempo la escuela ha sido considerada por los chilenos como un bien público nacional. Es sabido que una de las características de la cultura nacional chilena reside en las esperanzas puestas por los chilenos en la educación. Los movimientos reivindicadores europeos de mediados y finales del siglo XIX, cuyo slogan era "educación para todos", encontraron terreno abonado en Chile, en donde la educación era idealizada como una oportunidad igualitaria para todos los chilenos. En especial, las familias más humildes concebían la educación como el vehículo que llevaría a sus hijos a un futuro socio-económico mejor que el de sus padres. Sin embargo, en 1990, año en el que el Presidente electo Patricio Aylwin asumió su cargo, la ecuación Desigualdad-Educación-Igualdad ( $D + E = I$ ) reflejaba un cierto agotamiento respecto a lo que había representado hasta principios de los setenta, y la desigualdad de oportunidades según la clase socio-económica, era más notoria. Esta ecuación resultaba profundamente poderosa por el peso histórico de la educación en un país en el que ésta devino un asunto de Estado y no sólo de gobiernos, o en el que para muchos "gobernar era educar". Tampoco el crecimiento económico y la política del *chorreo* de los ochenta habían reducido el nivel de pobreza del país, que arrojaba la triste cifra de cinco millones de pobres al inicio del gobierno Aylwin. Los resultados en educación no eran por tanto más alentadores. La falta de calidad y de equidad en su distribución se convirtieron en un problema de la educación de los noventa, mientras que la cobertura escolar exhibía resultados satisfactorios frente al déficit presentado por la educación preescolar y de adultos. Los resultados de las pruebas PER (Pruebas de Evaluación del Rendimiento Escolar) y SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) mostraban que los aprendizajes eran dispares, dándose la brecha más profunda entre colegios municipalizados y privados, y entre niños de origen socio-económico bajo y alto<sup>11</sup>. Además, existían en esa fecha fuertes problemas de gestión, dado el deterioro del financiamiento del sistema y del cuerpo de profesores.

Podría pensarse que frente a estos problemas, a los Centros Académicos Independientes, en cuanto centros de investigación, no les competía formular propuestas precisas de políticas educativas a



llevar a cabo, sino más bien dar orientaciones generales, pues aquél sería el campo de los actores políticos y de las organizaciones sociales. Sin embargo, a medida que el proceso de reconstrucción democrática avanzaba con el paso de los años ochenta, los trabajos de investigación educativa adoptaron un carácter marcadamente propositivo. Incluso centros como el PIIE se atrevieron a dar, en 1989, fechas precisas de ejecución de determinadas medidas educativas en un sistema democrático (PIIE, 1989 y Núñez, 1987). En este contexto, surgieron a finales de los ochenta, dos voces diferentes que convergían en sus líneas generales, tanto sobre el diagnóstico del problema educativo como sobre las recomendaciones a seguir para su solución: la investigación educativa nacional y las agencias internacionales como la CEPAL y la UNESCO.

A las puertas de la recuperación democrática, los investigadores de CIDE y PIIE, y de otros Centros Académicos como la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y la CPU (Corporación de Promoción Universitaria) que sin estar especializados en educación escolar han producido conocimiento en esta área, manifestaban importantes consensos para lograr cambios educacionales en un contexto democrático. Esta -llamémosle- agenda de la concertación resultó de las transformaciones ideológico-intelectuales que vivieron la mayoría de intelectuales y políticos de izquierda chilenos durante los años ochenta, del impacto de las medidas "revolucionarias" de naturaleza neoliberal introducidas especialmente desde 1979-80 por el régimen militar y, finalmente, de los resultados de los mismos trabajos de investigación y debates en los centros académicos citados. La confluencia de estos elementos permitió romper con algunas tesis que la cultura política había elevado a la categoría de "mitos" durante las décadas precedentes. Al mismo tiempo se hacía la crítica de las *parodias modernizantes* (Núñez, 1989) de los *Chicago boys*, y ésto no sólo en sentido negativo sino constructivo, ya que se intentó aprovechar ciertas transformaciones y "efectos perversos" de las *modernizaciones* autoritarias. En general, las investigaciones daban cuenta de la necesidad de redefinir el rol del Estado una vez recuperada la democracia. Ni el regreso al *Estado docente* ni el mantenimiento de un Estado subsidiario, sino *un Estado responsable*, activo a través de un Ministerio de Educación que no administra, que no ejecuta, sino que norma, regula y sostiene. Este era el discurso generalmente aceptado a finales de los ochenta y que se impondría durante los noventa, aunque no sin discrepancias manifestadas por partidos políticos.

Los lineamientos generales del Estatuto Docente de 1991 aparecieron ya en 1985, demandados por algunos actores y formulados en el seno de los centros académicos como medidas insoslayables de una futura agenda democrática. Tres tipos de medidas consensuadas son propuestas en el CIDE en esa fecha: "un estatuto del docente que reconozca la especificidad de su función y regule la estabilidad en el cargo; la vuelta de la formación a las Universidades; y por último el establecimiento de organizaciones gremiales representativas y democráticas" (Cox, 1985). El análisis de distintos textos de la época revela que el PIIE mantuvo en general una línea de trabajo importante sobre el magisterio. De hecho, el que fuera durante los ochenta uno de sus directores, Iván Núñez, deviene a partir de 1990 uno de los interlocutores ministeriales fundamentales en el debate sobre el Estatuto Docente.

La inminencia de la transición a la democracia y el vislumbramiento de sus características político-institucionales y económico-sociales desafió a los investigadores no sólo a sugerir medidas a implementar (*investigación prospectiva*), sino, como se señaló, a avanzar incluso fechas precisas en las que se deberían implementar dichas medidas. Iván Núñez y Carmen Luz Latorre (1987) se atreven, por ejemplo, a hacer proyecciones respecto a los recursos que requeriría inicialmente un gobierno democrático para satisfacer las demandas básicas que se estaban configurando en el campo educacional. En lo que respecta al magisterio, el PIIE propuso en 1989 la creación de una Comisión de redacción del Estatuto de la Profesión Docente, que "deberá elaborar el proyecto antes de Diciembre de 1990".

Otra de las acciones de más envergadura del gobierno de Patricio Aylwin se refiere a los programas tendentes a mejorar la calidad y la equidad educativas. El problema de la calidad de la

educación constituyó uno de los centros de debates y de investigación de los centros académicos. De hecho, en el ya mentado seminario celebrado en el CIDE en 1985, la sesión inicial llevaba por título "Escuela Básica y la Calidad de la Educación". El objetivo era no sólo mejorar la calidad de la enseñanza impartida y de los resultados de aprendizaje, sino garantizar igualdad de resultados y por tanto de equidad en su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los más pobres. No puede dejar de verse la relación entre la prioridad asignada por los investigadores (en particular, aquellos que trabajaron en el CIDE) a la educación básica y a los problemas de calidad y de equidad escolares, y los programas implementados por el Ministerio de Ricardo Lagos en estas áreas. Así, en 1990-91 se implementó el Programa de las 900 Escuelas y el programa piloto del Programa Educación Básica Rural; en 1992 y hasta 1997 se implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE), que trataba de mejorar la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines escolares y escuelas.

En definitiva, los centros académicos fueron no sólo foros de reflexión, sino también de formulación de la educación como problema público. Muchos de los problemas que concentraron la atención de los investigadores no eran nuevos, pero la definición que se hizo de ellos sí lo fue. En cualquier caso, las soluciones que se plantearon no eran sino respuestas provisionales, hipotéticas, cuya posibilidad de concretarse y de demostrar su validez dependía, sobre todo, del logro de un sistema político e institucional democrático. Los investigadores de los CAI consideraron la educación escolar como uno de los pilares de una sociedad que debía responder al desafío que supone conciliar, por un lado, el crecimiento económico basado en la competitividad y, por otro, la *sustentabilidad* social lograda a través de la equidad, y todo ello en un contexto de consolidación democrática. Los cambios que se introdujeron a partir de 1990, fundados sobre la mejora equitativa e igualitaria del sistema, resultaron de una concepción democrática tanto del sistema educativo como de la participación de todos los ciudadanos en los beneficios del desarrollo y de la modernidad. Estas características marcaron una diferencia fundamental entre los ideólogos neoliberales del régimen militar y la *intelligentsia* disidente de los ochenta.

### **Condiciones de inserción en la agenda del gobierno de Aylwin**

Habiendo sido definidos los problemas del sistema escolar en los términos señalados, lo que interesa es conocer si hubo condiciones que facilitaron la inserción de estos problemas en la agenda del gobierno. En este sentido, lo interesante del caso chileno es que se encontraron en el mismo lugar y al mismo tiempo, el problema, su solución y las personas indicadas, además de claros compromisos electorales. En efecto, los problemas de la educación escolar se encontraban analizados, acotados en sus características generales, como resultado de años de investigación (*investigación crítica*) en los Centros Académicos Independientes, especialmente PIIIE y CIDE. Además, a partir de mediados de los años ochenta, se disponía de "soluciones" a los problemas levantados por los investigadores educativos. Estas alternativas, soluciones o proposiciones, resultaron de la combinación de *investigación crítica* e *investigación prospectiva* que, como ya se vio, se desarrolló a partir de la segunda mitad de los años ochenta. Pero sobre todo, se encontraron en el lugar adecuado, es decir, en las esferas de decisión gubernamental y ministerial, las personas indicadas: el Ministro de Educación Ricardo Lagos y su equipo de asesores. Estos últimos llegaron a ser actores clave en la inserción del conocimiento en la *agenda de gobierno*, ya que no sólo estaban políticamente bien situados, sino además dispuestos a hacerlo. En cualquier caso, el factor fundamental en la configuración de la *agenda de gobierno* es la fuerza de los actores políticos que intervinieron en el proceso y las relaciones políticas y administrativas establecidas entre ellos y el gobierno. El nombramiento de Lagos, segundo hombre de la Concertación, como Ministro de Educación, le dio relevancia y visibilidad al campo de la educación desde el punto de vista político y financiero. Pero además, Lagos se rodeó de un equipo de asesores cuidadosamente elegidos, tanto por el conocimiento acumulado que portaban gracias a años de

investigación en los centros disidentes (eran una suerte de conocimiento personificado) como, desde luego, por la afinidad política que les unía. Según señala Ricardo Lagos: "Lo primero que yo quisiera decir sobre este tema es que fui un ministro muy afortunado, muy privilegiado, porque durante los últimos años del régimen militar se había configurado en un conjunto de centros académicos, una capacidad colectiva de pensamiento en materia educacional, de políticas educacionales, del quehacer de los profesores. Cuando el Presidente Aylwin me invitó a asumir la cartera de Educación, trabajé intensamente esos dos meses y me di cuenta de que había un grupo cohesionado, con políticas modernas, que no estaban planteando una mirada nostálgica del pasado, sino que querían plantear un desafío hacia el futuro"<sup>12</sup>.

Por último, las oportunidades de que un problema cualquiera se inserte en la *agenda de gobierno*, aumentan con el cambio de gobierno y de personal en las administraciones (Cobb y Elder, 1984). Esto es comprensible dado que los partidos políticos y los candidatos a gobernar adquieren durante los períodos electorales, compromisos con la sociedad a la que le están pidiendo su confianza a través del voto. En el Programa de Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, la opción por los pobres se convirtió en una de las bases del funcionamiento político, social y económico del futuro gobierno concertacionista. Así, se afirmaba el deseo de contar con "una economía que crezca dinámicamente y una sociedad presidida por un principio de equidad, de modo que los frutos del esfuerzo productivo se canalicen hacia la satisfacción de las apremiantes necesidades de los sectores más pobres de la población (...)"<sup>13</sup>.

Desde un punto de vista político, el mensaje de fondo que articuló la campaña de la Concertación fue que, para que la "alegría" llegase a todos, era incuestionable e impostergable concluir la dimensión social de la democratización política. La "guerra contra la pobreza", parafraseando el lema del Presidente norteamericano Johnson, se convirtió así en columna que vertebró, primero, la campaña electoral de los partidos concertados y, más tarde, fundamentó la acción político-social del gobierno de Aylwin, siendo integrada a la estrategia de desarrollo económico. Esto supuso una ruptura con la división entre políticas económicas y sociales que se había dado en las últimas décadas.

Para hacer frente a este desafío, a partir de 1990 el gobierno de Aylwin buscó responder a sus compromisos electorales tratando de converger lo económico y lo social a través de lo que se dio en llamar *crecimiento con equidad*, pilar de su programa de gobierno. Desde entonces, las políticas sociales, y por tanto las de educación, recuperaron la importancia que habían perdido en las últimas dos décadas. El gobierno de Aylwin se afianzaba en la defensa del "insoslayable y positivo papel del sistema educativo en el desafío global que enfrenta Chile: conseguir el crecimiento económico con equidad social, en un contexto de democracia en perfeccionamiento"<sup>14</sup>. La información decisiva proporcionada tras años de investigación en los CAI, legitimó la aplicación de las transformaciones sociales.

## Conclusión

La investigación social educativa que se realizó en los Centros Académicos Independientes como CIDE y PIIE durante los años ochenta, influyó decisivamente en el diseño de las políticas escolares del gobierno de Patricio Aylwin en los noventa. Los actores principales en la definición de la agenda de gobierno fueron las elites políticas e intelectuales de izquierda, quienes, evolucionando desde una *investigación crítica* a otra de carácter *propositivo*, pusieron sus ideas al servicio de la reconstrucción democrática del país.

Protegidos bajo el alero de la Iglesia y financiados por la cooperación internacional, los CAI se convirtieron además en lugares de encuentro, de construcción de consensos, donde se tejieron lazos de confianza entre actores políticos y sociales, en otro tiempo difíciles de reconciliar. Fueron, por lo tanto, espacios donde nació y se desarrolló una importante cultura comunicacional entre investigadores sociales y futuros responsables políticos, lo que ayudaría a la inserción del conocimiento educativo en

la agenda gubernamental.

Desde los CAI fueron pensados y definidos, en términos de acción política, los profundos problemas que aquejaban al sistema escolar. Las políticas escolares del primer gobierno de la Concertación se articularon así alrededor de un "nuevo paradigma", cuya génesis se situaba en los trabajos de investigación desarrollados en dichos centros. Este paradigma, construido sobre la base de continuidad y de cambio, sería formulado y transportado en su máxima expresión como propuesta política, por los mismos investigadores, devenidos hombres de confianza del gobierno a partir de 1990. En el fondo, los investigadores educativos supieron responder, si no avanzar, a las tendencias de un mundo que trataba de conciliar el crecimiento económico basado en la competitividad y la equidad social, y ello en un contexto de democracia. Este paradigma permitió defender principios fundadores de las políticas sociales, al mismo tiempo que se aceptaba mantener prácticas inspiradas en una lógica diferente.

Los impactos de la investigación social tienen su fundamento en dos razones principales. Primero, en la capacidad que demostraron los investigadores sociales en traducir a proposiciones políticas (medidas, programas...) las resultantes de mezclar categorías de pensamiento del pasado, la experiencia del presente y los desafíos del futuro. La segunda razón tiene que ver con el hecho de que el conocimiento se encarnó en decisores políticos y en hombres de confianza, quienes pasaron a ocupar, a partir de 1990, altos cargos de responsabilidad en las esferas del gobierno.

La influencia de la investigación educativa en la toma de decisiones tuvo que ver además con la credibilidad política que le otorgaron las autoridades gubernamentales de la época. En este sentido, el factor más importante es que existían soluciones consensuadas entre los que fueron productores del diseño de las políticas educativas a realizar en la década de los noventa. Además de los consensos señalados sobre medidas, programas y principios orientadores de las políticas escolares, los investigadores sociales convergían en dos puntos más: los cambios educativos procederían de un intento de mejora y no de reforma del sistema, y los mecanismos para conseguirlos serían la focalización y la discriminación positiva en la acción del Estado y en la distribución de medios y de apoyos técnicos.

El papel, tal vez sobre-dimensionado, de los CAI en la constitución de la agenda de gobierno sólo puede entenderse en ese peculiar proceso de transición democrática. De hecho, en cierto modo, ellos llenaron el vacío de debate público que existió durante los años 80, ya que las organizaciones de participación de la sociedad civil eran débiles o no existían, los medios de comunicación estaban clausurados o sesgados, las universidades vigiladas y los partidos políticos centrados en la disyuntiva "democracia-dictadura".

## Notas

<sup>1</sup> La denominación de Centro Académico Independiente es reciente ya que durante el régimen militar se conocían como Organizaciones No Gubernamentales. En el trabajo nos referiremos siempre a CAI.

<sup>2</sup> Václav Havel, "Les intellectuels orphelins du politique?", en *Esprit*, noviembre 1995, pp. 112-117.

<sup>3</sup> Angel Flisfisch (1995) señala que la preeminencia de la "idea de la democracia" se da como "ideal práctico, orientador de las luchas políticas y (...) de las definiciones y decisiones estratégicas".

<sup>4</sup> El CED fue una de las principales ONG que se opusieron al régimen militar. Su importancia durante los años ochenta fue doble: como foro de encuentro entre la Democracia Cristiana y el Partido Socialista, y como plataforma en la elaboración de la estrategia del primer gobierno de la Concertación.

<sup>5</sup> Entrevista a Iván Núñez, actual Asesor del Ministro de Educación y antiguo Director del PIIE. Santiago, 23 de Septiembre de 1999. Ministerio de Educación.

<sup>6</sup> J.J. Brunner y A. Barrios (1987) señalan que una de las características de los CAI chilenos es su "inscripción en una perspectiva político-cultural; esto es, su afiliación a "opciones ideológicas" en el

sentido de concepciones del mundo, o más generalmente, a corrientes y tradiciones político-intelectuales".

<sup>7</sup> Las discusiones de este seminario se recogen en el libro de Cristián Cox (ed.) *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, Santiago, CIDE, 1985.

<sup>8</sup> Entrevista a I. Núñez, Ministerio de Educación, Santiago, 23 de septiembre de 1999.

<sup>9</sup> Entrevista realizada a Ernesto Schiefelbein, Ministro de Educación (marzo-septiembre, 1994), sede de la Universidad Santo Tomás, Santiago, 22 de Octubre de 1999.

<sup>10</sup> Grupo consultivo de estudio sobre la investigación. Fue creado en 1976 por el Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional, de Ottawa (Canadá). Formado por quince personas procedentes, por lo general, de países en desarrollo, el RRAG realiza estudios sobre el papel de la investigación educativa en la solución de los problemas de educación de los países en desarrollo. Existían grupos de este tipo para África, América Latina, Europa, etc.

<sup>11</sup> En una encuesta realizada por CEP-Adimark en agosto de 1992 sobre la percepción de la calidad de la educación, sólo el 10.7 % de la población entrevistada elegiría un colegio municipalizado para educar a sus hijos.

<sup>12</sup> Intervención de Ricardo Lagos en un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y dirigido por Viola Espinola, *Reforma Educacional en Chile: perspectiva de cinco ministros*, 1998, mimeo.

<sup>13</sup> Programa de Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, *La Epoca*, p. 12.

<sup>14</sup> *Fundamentos y formulaciones generales de la política educacional del Gobierno de Chile*, MINEDUC, Santiago, abril 1993.

## **Bibliografía**

AGUILAR VILLANUEVA, L.F. (1996) Problemas públicos y agenda de gobierno. México, Miguel Angel Porrúa (ed.).

BARRA-ZUMAN, N. (1987) "Educational Research and Educational Policy under the Chilean Military Regime: 1974-1984". Tesis para el grado de Doctor de Educación, Universidad de Harvard.

BARRIOS A. y BRUNNER, J. J. (1988) La sociología en Chile: instituciones y practicantes, Santiago, FLACSO.

BRUNNER, J. J. y BARRIOS, A. (1987) Inquisición, mercado y filantropía, Santiago, FLACSO.

\_\_\_\_\_ y SUNKEL, G. (1993) Conocimiento, sociedad y política, Santiago, FLACSO.

\_\_\_\_\_ y otros (1993) Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile, Santiago, FLACSO.

CEPAL-UNESCO (1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago, CEPAL-UNESCO.

COBB, R. y ELDER C. D. (1975) Participation in American Politics. The Dynamic of Agenda Building, Boston, Baltimore y London, The Johns Hopkins University Press.

\_\_\_\_\_ (1984) "Agenda Building and the Politics of Aging", en Policy Sciences Journal, vol. 13, n°1.

COX, C. (ed.) (1985) Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión, Santiago, CIDE.

\_\_\_\_\_ (1989) "Sistema político y educación en los '80: medidas propuestas y silencios" en García-Huidobro, Juan Eduardo, Escuela, Calidad, Igualdad. Los desafíos para educar en democracia, Santiago, CIDE, pp. 7-39.

\_\_\_\_\_ (1989) Propuestas políticas y demandas sociales, Santiago, FLACSO.

- ESPINOLA, V. (dir.) (1998) Reforma educacional en Chile: perspectiva de cinco ministros. Santiago, Banco Interamericano de Desarrollo, Informe preliminar, mimeo.
- FLISFISCH, A. (1995) La política como compromiso democrático, Santiago, FLACSO.
- GAJARDO, M. (1986) Educational Research in Latin America: Highlights and Trends, Santiago, FLACSO, Docto. de Trabajo n° 284.
- HAVEL, V. (1995) "Les intellectuels orphelins du politique?", en Esprit, pp. 112-117.
- HOPENHAYN, M. (1993) "El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile", en Brunner, José Joaquín y al., op.cit. pp.203-277.
- LECHNER, N. (1986) "De la révolution à la démocratie. Le débat intellectuel en Amérique du Sud", en Esprit, n° 116.
- MINEDUC (1993) Fundamentos y formulaciones generales de la política educacional del Gobierno de Chile, Santiago.
- NÚÑEZ, I. (1986) Experiencias de cambio educativo durante el Estado de compromiso, Informe de Investigación, Santiago, PIIE.
- \_\_\_\_\_ (1987) La gobernabilidad democrática del sector educación, Santiago, PIIE.
- \_\_\_\_\_ (1989) Ruptura y construcción de consensos en la educación chilena", Santiago, PIIE.
- \_\_\_\_\_ y Luz LATORRE, C. (1987) El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras, Santiago, PIIE.
- PIIE (1989) Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educacionales Santiago, PIIE. Esta publicación, que recoge los trabajos de investigación de varios autores, contó con la ayuda de la Swedish Agency for Research Cooperation, SAREC.
- Programa de Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, La Época, p. 12.
- PURYEAR, J. M. (1994) Thinking Politics. Intellectuals and Democracy in Chile, 1973-1988, Baltimore y London, The Johns Hopkins University Press.
- RIVERA, E. y ALBURQUERQUE, M. (1990) "El debate en torno a la concertación social y económica", en Proposiciones, pp. 85-106.
- SHAEFFER, S. F.(1981) "Aumentar la capacidad nacional de investigaciones en la esfera de la educación", en Perspectivas, vol. XI, n° 3, pp. 353-372.
- URZÚA, R. (1997) Round Table on the Relationship Among Research, Policy and Practice in Higher Education, Tokio, mimeo.
- VIELLE, J.P.(1981) "El impacto de la investigación en el cambio educativo", en Perspectivas, vol. XI, n° 3, pp.337-352.
- WALKER, I. (1990) Socialismo y democracia: Chile y Europa en perspectiva comparada, Santiago, CIEPLAN-Hachette.