

LA INVESTIGACIÓN EN/SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONALES EN CHILE: PANORAMAS Y PERSPECTIVAS¹

TITLE (INGLÉS) ?????

Oscar Espinoza

Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales de Chile.
oespinoza@academia.cl

RESUMEN: El propósito del presente artículo es discutir y analizar cuál es la situación (contexto) que caracteriza en la actualidad a la investigación en políticas educativas en Chile e identificar el marco de referencia que la guía. Junto con él se propone verificar qué y cómo se investiga, así como indagar acerca de las dificultades y fortalezas que presenta la investigación en políticas educativas en Chile y los desafíos que deberían asumir en el futuro inmediato para posicionarse paulatinamente en el medio. El estudio recurre a informes ministeriales, de agencias internacionales y de académicos para sondear los aspectos antes enunciados. La evidencia consultada permite concluir que los últimos siete gobiernos no han generado políticas educativas desde la década de 1980 y que desde entonces los gobiernos han optado por impulsar programas e iniciativas aisladas que podrían ser considerados como instrumentos y los aspectos de una política invisible, todo ello en el marco del imperio hegemónico del modelo neoliberal. Como consecuencia de ello, la investigación sobre políticas educativas se ha visto muy limitada y se ha circunscrito a estudiar algunas partes o componentes de lo que podría ser una política educacional. La presencia y predominio de los estudios basados en el paradigma funcionalista-positivista (con amplia participación de economistas), la utilización de metodologías y técnicas de análisis aisladas, la invitación a agencias internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE y Banco Mundial) y un número indeterminado de comisiones de expertos nacionales para revisar y proveer recomendaciones de políticas, dejan entrever la pobreza en el desarrollo del campo.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Políticas públicas. Chile. Agencias internacionales. Investigación.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how educational policy research has been driven and to identify the theoretical frameworks that guide it. This paper also attempts to identify how and what issues are researched, to explore weaknesses and strengths that characterize the field of research in educational policies in Chile. In the same vein, challenges faced by researchers working on educational policies are discussed. In order to explore the issues above mentioned the study focuses on primary

sources, including: reports made by the Ministry of Education and their officials, by international agencies, and distinguished scholars. Evidence allows concluding that the last seven governments have not generated educational policies since 1981 although they have set up different programs and isolated actions (not connected between them), which could be considered as instruments and/or aspects belonging to an invisible policy. This phenomenon happens under the hegemony of the neo liberal agenda imposed by the Pinochet dictatorship which was reinforced by the last six democratic governments. As a result, research on educational policy has been very limited focusing mainly in some issues or parts of what could be considered an educational policy. The presence and prevalence of studies based on the functionalist-positivist paradigm (with broad participation of economists), the use of methodologies and analysis techniques isolated, the invitation to international agencies (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD and World Bank), and a number of committees integrated by national experts to review and provide policy recommendations, glimpse poverty in the development of the field.

KEY WORDS: Educational policies. Public policies. Chile. International agencies. research

Introducción

El propósito del presente artículo es discutir y analizar de manera amplia cuál es la situación (contexto) que caracteriza en la actualidad a la investigación en política educativa en Chile e identificar el marco de referencia que la guía. Complementariamente, se busca identificar algunos patrones o aspectos que debieran guiar en el futuro el accionar de los investigadores en políticas educativas.

Con ese fin en mente se apela a distinto tipo de fuentes, incluyendo investigaciones relevantes sobre el tema, publicaciones y experiencias del autor.

Varias son las interrogantes que se pretende responder en este documento, incluyendo:

- a) ¿Bajo qué marco o contexto se han conformado las políticas educativas en Chile?
- b) ¿Cuáles son los temas que guían la investigación en políticas educativas en Chile?
- c) ¿Cómo se investiga en el ámbito de las políticas educativas en Chile?
- d) ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas de la investigación sobre políticas educativas en Chile?

- e) ¿Cuáles son los desafíos que deben enfrentar los investigadores que abordan el análisis, diseño y evaluación de políticas educativas?

1 La formulación de políticas educacionales en Chile: antecedentes para su comprensión

Una primera pregunta que surge para el caso chileno es si es factible estudiar políticas educacionales si éstas no han existido en la práctica en las últimas cuatro décadas. En efecto, más que políticas, desde el año 1981 en que la dictadura de Pinochet impulsó la gran reforma educativa y de todo el sector social (sistema de salud y pensiones inclusive), en un marco de libre mercado extremo sin participación alguna del Estado en materia de planificación, regulación, control y supervisión, se han implementado diversas acciones desde la dictadura de Pinochet hasta nuestros días (por ejemplo, programas de corto, mediano y largo plazo, promulgación de instrumentos legales, tales como, decretos leyes, decretos con fuerza de ley, leyes) para guiar el desarrollo del sistema educacional y sus distintos niveles. Sin embargo, dichas acciones no han estado articuladas entre sí (dado que no habido desarrollo de políticas ni planificación al interior del sector educación ya sea desde el Ministerio de Educación o desde el Ministerio de Planificación y Cooperación), no han tenido continuidad en el tiempo, ni tampoco se conoce en la mayoría de los casos su impacto (hay percepciones por sobre todo acerca del devenir y utilidad de cada una de ellas y una que otra evaluación de impacto). Al no haber evaluación de impacto se desconoce si los recursos destinados a tales iniciativas rindieron frutos en términos de los objetivos perseguidos y de la población que se buscaba beneficiar.

Cabe destacar que Chile no cuenta con un Plan Nacional de Educación como lo tienen otros países de la región como Brasil, Argentina o Cuba. Una carta de navegación como aquella es fundamental para orientar el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas nacionales, regionales y locales. No hay que olvidar que desde el año 1981 el sistema educacional chileno ha estado guiado por los mandatos del mercado en el marco de un Estado subsidiario y del predominio sin contrapeso del modelo económico neoliberal.

En Chile, por ejemplo, la investigación en general tiene un desarrollo débil. En efecto, mientras los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) invierten en promedio 2,2% del Producto Interno Bruto (PIB) en Investigación y Desarrollo (I+D), nuestro país en la actualidad invierte sólo 0,7%. A la fecha Chile cuenta con apenas 1,5 investigadores por cada mil habitantes laboralmente activos, mientras en España son 3,9 y en Finlandia 10,7.

En materia de investigación en educación el país cuenta con dos fondos concursables: el Programa Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) que depende de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) financia anualmente alrededor de 20 proyectos en distintas temáticas (en promedio se entrega un financiamiento de US\$80.000 por proyecto que permite cubrir los gastos del equipo – incluyendo los honorarios, gastos de operación, y viajes – por un lapso de tres años). En segundo lugar, existe el Fondo para la Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) creado el año 2006 y administrado por el Ministerio de Educación. Este programa financia cada año alrededor de 10 proyectos de investigación en temáticas diversas (en promedio se asignan entre US\$30.000 y US\$40.000 por un año).

1.1 El impacto de los “Chicago Boys” y las agencias internacionales en el diseño e implementación de políticas educacionales y acciones asociadas

Un grupo de economistas chilenos, formados en la década de 1960 en la Escuela de Chicago (también conocidos como los “Chicago Boys”) bajo la influencia de Milton Friedman, elaboró a comienzos de la década de 1970 un documento titulado “El Ladrillo” que sirvió como base para definir las políticas sectoriales que se implementarían durante la dictadura militar y que aún – cuarenta años después – subminan el quehacer político, educativo y económico del país. Los “Chicago Boys” promovieron a través de la reforma del año 1981 un nuevo régimen de financiamiento para guiar los destinos del sistema educativo y que apuntaba a debilitar al sector público y fortalecer al privado en los distintos niveles (primario,

secundario y terciario). Para él se redujo sustantivamente el gasto fiscal en educación y se obligó a las familias a asumir el costo de los estudios.

En consonancia con los postulados enarbolados por los economistas chilenos formados en Chicago, a comienzos de la década de 1980, en la era del ajuste estructural, los expertos del Banco Mundial, diseñaron una política que contenía tres recomendaciones:

- a) incrementar los aportes privados para las entidades post-secundarias;
- b) instalar esquemas de préstamos para los estudiantes de ingresos medios y bajos;
- c) redirigir los gastos públicos desde la educación superior y vocacional hacia la educación básica.

Estas tres recomendaciones se convirtieron entonces en el típico ‘menú de políticas’ que surgió de los análisis educacionales de las tasas de retorno social y privada desarrollados al interior del Banco Mundial por Psacharopoulos (WELCH, 2000; ESPINOZA, 2002, 2008).

Las políticas educativas promovidas por el Banco Mundial en los años ochenta e implementadas por la dictadura de Pinochet se han mantenido incólumes hasta el año 2011 en que el modelo imperante ha comenzado a ser cuestionado abiertamente por los estudiantes.

En este escenario, tampoco puede soslayarse que la agenda de investigación en educación en la mayoría de los países de América Latina y, en particular en Chile, es determinada o se halla constreñida en parte a los lineamientos establecidos por las agencias internacionales de financiamiento (por ejemplo, Banco Mundial, OCDE, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, United States Agency for International Development-USAID, etc.). (BELL; STEVENSON, 2006).

2 Temas que guían la investigación en políticas educativas en Chile

Al revisar exhaustivamente la documentación producida en las últimas tres décadas es posible verificar que se ha publicado numero-

Los estudios tanto a nivel de universidades como de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). En menor medida, el Ministerio de Educación ha patrocinado algunas publicaciones especialmente en los últimos cuatro años a propósito de los resultados que se han alcanzado en las investigaciones financiadas por el FONIDE las cuales han sido conducidas por académicos universitarios.

Entre las temáticas más recurrentes observadas en los estudios e investigaciones sobre educación y/o políticas educativas producidas en el último tiempo, pueden mencionarse las siguientes:

- a) desarrollo y evolución del sistema de educación superior;
- b) tasas de retorno social y privada;
- c) formación docente;
- d) evaluación de los aprendizajes en el sistema escolar (fundamentalmente a partir de los resultados que arroja la prueba Sistema de Medición de Calidad de la Educación – SIMCE);
- e) gestión escolar y universitaria;
- f) liderazgo de equipos directivos;
- g) convivencia escolar;
- h) sistema de bonos (vouchers) y competitividad;
- i) acceso y equidad en la educación superior;
- j) rendición de cuentas (accountability).

Ciertamente, temas cruciales para el análisis, tales como calidad de la formación docente que entregan las universidades, desempeño de los educadores en el aula, calidad de los aprendizajes en los educandos, falta de docentes de aula con la debida formación (tanto en el sistema escolar como en el universitario), pertinencia de la formación técnica profesional, infraestructura, y rol del Estado, deserción, movilidad social, empleabilidad, trayectorias educativas, entre otros, suelen ser ignorados. En parte ello ocurre porque no se dispone de datos muy confiables en el nivel central en algunos casos, o bien porque se dispone solo de datos parciales y discontinuos a través del tiempo, que no permiten arribar a conclusiones robustas que permitan formular recomendaciones de política.

3 Cómo se investiga en el ámbito de las políticas educativas

3.1 Aspectos que debieran considerarse para conducir análisis y estudios de políticas educativas²

Es importante destacar que toda política pública, tanto en lo que concierne a su conceptualización como a sus alcances, ha de ser entendida sobre la base de las siguientes consideraciones, según los cultores de la teoría crítica y la teoría funcionalista:

- a) la definición vincula el término “política” a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar;
- b) las políticas públicas consisten en cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes del gobierno más que decisiones aisladas de éstos;
- c) las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política, o en respuesta a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto de algún aspecto de orden público;
- e) el término “política” implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que ellos dicen que están por acometer, que estaría más bien asociado con la retórica de la política;
- f) la política pública podría involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada, o ésta puede involucrar una decisión de representantes de gobierno para simplemente no hacer nada en relación con algún aspecto sobre el cual el involucramiento del gobierno fue solicitado (ANDERSON, 1990; FISCHER, 2003; FISCHER; MILLER; SYDNEY, 2007; PARSONS, 1995; PRUNTY, 1984, 1985).

Una política educacional, por otra parte, incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique

cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones..

Existe consenso entre los defensores de la teoría crítica (PRUNTY, 1984; TAYLOR y otros, 1997) y de la teoría funcionalista (ADAMS; KEE; LIN, 2001) en que la política educacional puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica. Cada una de estas formas podría ser definida del siguiente modo en relación con el sector educación:

La retórica de la política se refiere a enunciados amplios de metas educacionales que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Las políticas consagradas legalmente son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados (ADAMS; KEE; LIN, 2001, p. 222).

Pero cabe preguntarse si existe alguna receta o instructivo para conducir el análisis de políticas educativas. A esta altura es importante reseñar que hay diferentes procedimientos para hacer análisis de políticas. William Dunn (1994, p. 14-19), por ejemplo, ha sugerido que hacer análisis de políticas implica considerar cinco procedimientos analíticos vinculados a estas:

- a) identificar el problema que busca solucionar la política consiste en visualizar los supuestos que subyacen al problema, diagnosticando sus causas y sintetizando las distintas perspectivas que pudieren existir sobre el tema. Este procedimiento permite producir información relevante acerca de las condiciones que dan origen al problema;

- b) proyectar futuras políticas consiste en estimar las consecuencias de políticas existentes y propuestas, especificar probables restricciones futuras que podrían afectar lo logro de los objetivos perseguidos, y, estimar la factibilidad política (apoyo y oposición) de las distintas opciones. Este procedimiento proporciona información acerca de consecuencias futuras que conllevaría actuar en base a políticas alternativas, incluyendo no hacer nada;
- c) recomendar acciones ligadas a una política determinada consiste en generar conocimiento relevante acerca de los beneficios y costos de una política y de políticas alternativas a ella que permita a los “*policy makers*” adoptar la política más apropiada. Este procedimiento permite estimar niveles de riesgo e incertidumbre, identificar externalidades, especificar criterios para la toma de decisiones, y asignar responsabilidades administrativas para la implementación de políticas;
- d) monitorear resultados de políticas consiste en asimilar y sistematizar información relevante acerca de las consecuencias de políticas adoptadas previamente para apoyar a los “*policy makers*” en la fase de implementación de la política. Este procedimiento permite valorar el grado de conformidad o disconformidad con una determinada política, descubrir las consecuencias no buscadas de las políticas y programas, identificar los obstáculos y restricciones presentes durante la implementación.
- e) evaluar el desempeño de las políticas consiste en generar conocimiento respecto de las discrepancias entre la performance de la política en proceso de implementación y la esperada para apoyar a los “*policy makers*” en la fase de evaluación de la política en el marco del proceso de formulación de la misma. Este procedimiento permite precisar la magnitud y forma en que se han resuelto los problemas, ayudar en el ajuste o reformulación de políticas y establecer las bases para la reestructuración de los problemas.

Como puede verse, el análisis de políticas públicas y educativas, en particular supone consignar diversos aspectos/dimensiones de ella y su concreción implica irremediamente disponer de recursos humanos debidamente formados y de fuentes de informaciones confiables.

3.2 Evidencias sobre cómo se investiga en Chile

Al ser en extremo precario el desarrollo de políticas educativas desde el gobierno y desde las propias instituciones académicas (universidades, ONGs, fundaciones, etc.) se constata en los pocos estudios existentes que en las investigaciones y estudios tienden a predominar ampliamente los enfoques cuantitativos (con desarrollo de pruebas estadísticas de distinta índole dependiendo del objeto de estudio y el uso de estadígrafos). Las unidades de análisis tienden a ser muy acotadas en cada uno de ellos.

En la mayoría de los estudios producidos en las últimas décadas en Chile ha predominado sin contrapeso el enfoque funcionalista-positivista. Los investigadores funcionalistas visualizan el diseño, el análisis y la evaluación de la política educacional en relación con problemas técnicos que podrían ser resueltos sólo mediante el incremento de iniciativas de racionalidad técnica que se traducen en el uso de técnicas, tales como los análisis de costo oportunidad, costo-beneficio, costo-efectividad, indicadores sociales y otros (ver, por ejemplo, PRUNTY, 1984; PSACHAROPOULOS, 1989, 1990; WORLD BANK, 1999). Este énfasis ha servido para imbuir el análisis de políticas con precisión científica (positivismo) relegando, por una parte, a un plano secundario o simplemente ignorando el análisis asociado a aspectos valóricos y éticos, así como las implicancias políticas de los análisis y, por otra, limitando la actividad del análisis de políticas a la descripción del *statu quo*. Esta sobre simplificación ha sido la causante en parte de la falta de atención brindada a algunos aspectos cruciales, como las nociones de poder, control, legitimidad, privilegio, equidad, y justicia social, entre otros, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con el concepto de política (ESPINOZA, 2009). Al anterior se suma el predominio de los economistas que realizan estudios y análisis, asociados con determinados aspectos que consignan las políticas educacionales, tanto dentro de los ministerios como desde la academia, avalados y amparados por la clase gobernante y el *establishment*. Esta situación ha producido un sesgo en los análisis de distintos estudios e investigaciones que ha impedido que el estudio de las políticas educativas se oriente en la dirección correcta y tenga una mirada interdisciplinaria. En esta perspectiva, diversos estudios se han concentrado en temas relacionados con el costo beneficio o el costo oportunidad de cursar estudios en determi-

nado nivel (MIZALA; ROMAGUERA, 2004), o bien en el análisis de indicadores de eficiencia y eficacia asociados, por ejemplo, al régimen de financiamiento (GALLEGOS; SAPELLI, 2007; MARCEL; TOKMAN, 2005), al sistema de bonos (vouchers) (SAPELLI, 2003), a la empleabilidad (BRAVO; SANHUEZA; URZÚA, 2008; LARA; MELLER; VALDÉS, 2009; MELLER, 2010) y al desempeño docente o de los propios estudiantes (WAISSBLUTH, 2013). Ellos han servido de base hasta hace un par de años al menos, en que emergió el movimiento con fuerza, para validar la estructura de financiamiento que ha guiado los destinos del sistema educativo chileno desde 1981 y que propicia el pago de los estudios por parte de la familia con una mínima participación del Estado. Esta situación ha contribuido por una parte, a consolidar un sistema altamente segmentado social y económicamente hablando y, por otro lado, a incrementar sustantivamente la participación del sector privado tanto en el nivel escolar como en el terciario, con el consiguiente desmedro que ello supone para la educación estatal (ESPINOZA; CASTILLO; GONZÁLEZ, 2013).

Complementariamente, es posible observar estudios de casos o análisis de micro unidades asociadas al sector educacional (producidos tanto al interior de los ministerios como desde las universidades, ONGs y fundaciones, entre otros) pero sin diálogo con los otros componentes de esa línea ni menos aún con las distintas partes que caracterizan y dan vida al sector educación. Esto es observable en distintos estudios publicados en fecha reciente por el Mineduc (2013) a través de su centro de estudios y que fueron producidos por académicos de diferentes universidades gracias al financiamiento otorgado por el Ministerio de Educación, tales como: políticas de formación docente, políticas de financiamiento, análisis de sistemas de evaluación y pruebas estandarizadas, tasas de retorno social y privado, convivencia escolar, financiamiento privado y régimen de bonos (*vouchers*), desempeño docente, etc.

Ahora bien, a solicitud de algunos gobiernos (principalmente, aquellos liderados por los ex presidentes Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Michelle Bachelet) se conformaron dos comisiones técnicas con el objeto de generar informes que les sirvieran a dichas administraciones para la toma de decisiones. La primera, liderada por José Joaquín Brunner (1994) tuvo la misión de preparar el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que se tituló *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente año*

Siglo XXI. El informe en cuestión hace un diagnóstico muy superficial de temas varios incluyendo, matrícula, cobertura, gasto, percepción de las familias sobre el gasto, calidad y evaluación de los aprendizajes, nivel de escolaridad de la población, entre otros, para luego establecer algunos desafíos y el rol que debiera jugar a educación en el terreno formativo, además de sugerir algunas propuestas para enfrentar dichos desafíos. Este documento que es bastante liviano en términos de rigurosidad (no tiene coherencia entre sus partes y no presenta información de mediano o largo plazo por indicador analizado para visualizar tendencias que permitan formarse una idea más acabada) lejos de un análisis de política, se podría concluir que es un diagnóstico preliminar de algunos aspectos muy puntuales que afecta al sistema educacional aunque muy básico para alimentar el diseño de políticas. Pese a ello fue utilizado como un referente por varios años.

La segunda comisión convocada por la ex presidenta Bachelet el año 2007 y liderada por Carlos Peña entre otros, agrupó a un conjunto de académicos con el propósito de elaborar un informe que diera cuenta de las dificultades y desafíos que enfrentaba el sistema de educación superior, para a partir de ahí proponer algunas recomendaciones para introducir cambios en este nivel. Para ello se conformaron distintas sub comisiones cada una de las cuales se hizo cargo de una temática debiendo preparar un informe sobre ellas. El documento titulado *Los desafíos de la educación superior chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior* y publicado por el Mineduc (2008) al igual que el anteriormente comentado recoge antecedentes y provee recomendaciones generales de política que sirva de guía en las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior, respecto al marco normativo que guía al sistema post-secundario, la institucionalidad, el régimen de financiamiento, y la ciencia y tecnología. El documento recoge las distintas opiniones y sugerencias planteadas por los consejeros que por cierto en muchos casos no coincidían en lo más mínimo. En ese sentido, contiene en algunas visiones disímiles que fueron suscritas a modo de anexos para el caso de cada una de las subcomisiones. De cualquier modo, el cuerpo general del informe más que constituir un documento de política representa un buen esfuerzo por canalizar las distintas opiniones y opciones que representaban los consejeros y donde éstos se mostraban de acuerdo, siempre en la perspectiva de la “política de

los consensos”. En esa perspectiva, es un informe que se construyó en la lógica de “la medida del posible”. Por cierto, este informe tuvo un escaso, por no decir nulo, impacto en la revisión y reformulación de iniciativas/programas que guiaban hasta ese entonces al sistema terciario.

En paralelo, el Ministerio de Educación ha encargado a la OCDE en la última década tres informes de políticas nacionales de educación (uno de los cuales fue producido en conjunto con el Banco Mundial. El primero de ellos, titulado “*Revisión de Políticas Nacionales de Educación en Chile*” (OCDE, 2004), analiza en forma somera los cambios acaecidos en el sistema educacional en su conjunto, incluyendo los contextos de enseñanza (estructura y contenidos curriculares), la plataforma institucional, el uso de tecnologías, políticas docentes, y un amplio rango de programas para incrementar el acceso a la educación de las minorías y de la población de menores recursos. Al anterior se agregan un conjunto de recomendaciones en temas de acceso, equidad, calidad, tecnologías de la información y comunicación, y descentralización de las responsabilidades financieras y de gestión. Estamos en presencia de un informe superficial que intenta abordar una tarea mayúscula y queda al debe aunque perfectamente podría ser empleado en el futuro como un insumo al momento de sistematizar información en una perspectiva de análisis de mediano y/o largo plazo.

El segundo, titulado “*La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas nacionales de Educación*” (OCDE; BANCO MUNDIAL, 2009), intenta aproximarse al devenir del sistema terciario aunque desde un prisma muy limitado. El Informe provee, en primer lugar, una visión general del sistema terciario chileno, para luego identificar los logros y problemas pendientes. Acto seguido, se concentra en el análisis de siete ejes temáticos (organizados cada uno de ellos en capítulos independientes), a saber: Acceso y equidad, articulación del sistema y relevancia de la oferta, gobernabilidad y gestión, calidad de la docencia y la investigación, investigación y desarrollo, financiamiento, e información y rendición de cuentas. Cada apartado va acompañado de recomendaciones de política. Como suele ocurrir con los informes de la OCDE, en general, se proveen datos y/o antecedentes por tema para un año determinado (no hay series que permitan verificar tendencias de progreso o retraso para ver el comportamiento que pueda tener un determinado indicador a través del tiempo), se compara la

situación país con otras regiones del mundo también con datos de un año dado, y se proveen recomendaciones.

El último informe que se revisó, titulado “*El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile*”, tuvo por finalidad realizar un análisis exhaustivo del sistema para verificar fortalezas y debilidades, y entregar recomendaciones tendientes a re-legitimarlo en un contexto de alto cuestionamiento por parte del estudiantado y la sociedad en su conjunto (OCDE, 2013). La información que nutrió el informe fue levantada por una misión de la OCDE (contratada por el Ministerio de Educación) a partir de dos fuentes: a) reuniones y entrevistas realizadas durante una visita de evaluación que tuvo lugar en agosto de 2012; b) un informe de autoevaluación elaborado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP). El informe parte contextualizando la realidad social y económica del país, para luego describir la situación existente en el sistema de educación superior a partir de los clásicos indicadores: plataforma institucional, matrícula, gasto, etc. A continuación, se resumen los rasgos y componentes distintivos del sistema de aseguramiento de la calidad, para cerrar con un análisis de la calidad de la oferta de carreras y programas de postgrado y consignar recomendaciones para mejorar la alicaída imagen del sistema vigente. El informe a mi modo de ver es bastante escueto y liviano, y no articula las opiniones registradas con información relevante del sistema, incluyendo entre otros aspectos críticos:

- a) los conflictos de intereses que enfrentan los consejeros que forman parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED);
- b) los problemas que tiene la CNA para supervisar a las agencias privadas de acreditación;
- c) las dificultades que enfrentan las agencias privadas para reclutar evaluadores con experiencia y conocimiento en el tema;
- d) la escasa sintonía que existe entre la CNA y el CNED al momento de emitir dictámenes de acreditación;
- e) el lobby que realizan las instituciones para obtener la acreditación institucional, etc.

En resumen, como documento de política es bastante pobre y debe ser considerado más bien como un insumo más, entre muchos otros, para definir e implementa en el futuro una correcta política para el sector educación superior.

Ciertamente, cabe preguntarse por qué los gobiernos en las últimas décadas han recurrido al formato de las “comisiones de expertos” nacionales e internacionales para tener, por una parte, un diagnóstico de todo el sistema, de algunos de sus niveles o bien de alguna temática en particular – muy superficial y sesgado en todo caso – (por ejemplo, régimen de financiamiento, becas y créditos, etc.), y, por otra, para disponer de recomendaciones que permitiesen eventualmente introducir mejoras en el sistema. La experiencia nos indica que cuando se han adoptado desde el gobierno de turno algunas de las recomendaciones propuestas por las comisiones técnicas, éstas han producido cambios cosméticos en el modelo vigente. En efecto, tanto las recomendaciones de cambio formuladas como las conclusiones a las que arriban estas instancias técnicas no hacen otra cosa más que avalar los supuestos del modelo económico neoliberal en todas sus dimensiones y, en particular, en lo que respecta al diseño, estructura, organización, y régimen de financiamiento que ha imperado en Chile desde la reforma de 1981.

En estricto rigor, dichos informes no constituyen políticas pero si proveen elementos, antecedentes y recomendaciones que podrían haber servido, aunque de manera muy parcial, para diseñar una política sectorial. Sin embargo, ello nunca ocurrió dado que ha seguido predominando la “*política del laissez faire*”.

A nuestro juicio, este esquema o formato de consulta permanente a “comisiones de expertos” deja en evidencia las carencias observables – en términos de planificación y diseño, implementación y evaluación de políticas – al interior de los distintos gobiernos que han regido los destinos del país desde comienzos de los años ochenta para definir políticas a nivel macro y micro en el sector educación. Asimismo, esta fórmula ha sido empleada también con el objeto de consensuar posturas entre los distintos actores (usualmente académicos representativos de los sectores más conservadores y pro mercado) amparados en la denominada “política de los consensos” que ha permeado el devenir de la sociedad chilena desde el retorno de la democracia en el año 1990. A través de esa vía, se ha pretendido mantener

inalterable los pilares del modelo económico y educacional, sustentados en la doctrina neoliberal. Insisto, los ajustes introducidos al modelo en los últimos 25 años (desde que llega la Concertación de Partidos por la Democracia al poder en el año 1990) han sido mínimos. Esta situación es la que ha generado el enorme descontento de los estudiantes que ha salido a protestar desde el año 2011 hasta ahora en masivas marchas exigiendo introducir cambios radicales en el sistema (ESPINOZA; GONZÁLEZ 2013). Como consecuencia de ello, la administración entrante liderada en un segundo gobierno (periodo 2014-2018) por Michele Bachelet, ha enviado a la fecha dos proyectos de ley al Congreso Nacional que buscan poner fin al lucro en los distintos niveles educativos y poner término tanto al co-pago como a la selección en el sistema escolar.

Ha faltado ciertamente análisis y estudios de corte integral e interdisciplinario de políticas educativas que aborden las problemáticas que aquejan al sector educación en sus distintos niveles (primario, secundario y terciario) desde una perspectiva articuladora que permita potenciar el sistema educacional en su conjunto y no solo una de las partes o una pequeña parte de cada una de ellas. No obstante ello, se han generado algunos análisis de políticas nacionales a nivel del sistema escolar desarrollados por académicos nacionales (COX, 2003) y otros que han apuntado en fecha más reciente a entregar propuestas de políticas a partir de diagnósticos parciales asociados a algunos ámbitos y temáticas propios del sistema educativo (WAISSBLUTH, 2013).

Empero, hay escasos estudios que buscan precisamente potenciar una mirada prospectiva, propositiva y articuladora de distintos aspectos y niveles del sistema, y que apelan al uso de metodologías cuali-cuantitativas con variadas técnicas de análisis. Uno de ellos, titulado *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación* (LATORRE; GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2009) desarrolla un exhaustivo análisis de los discursos gubernamentales de las últimas tres décadas intentando identificar en la documentación oficial (mensajes presidenciales, programas de gobierno, entre otros) algunos rasgos o aspectos que podrían constituir parte de una política en materia de equidad, que por cierto no está formulada como tal en ningún documento que dé cuenta del diseño de una política para el sector educación. Acto seguido los autores analizan el fenómeno de la equidad y su relación con los distin-

tos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y logros) a partir de distintos indicadores desde una perspectiva económica y sociológica. Para luego triangular la información y arribar a conclusiones que permitieron alcanzar una evaluación del impacto de las iniciativas impulsadas por los gobiernos de la Concertación en cuanto a la equidad. El estudio, naturalmente, como ya se indicó permitió pesquisar/identificar algunos lineamientos de políticas de equidad publicados en variados documentos. Esto habla, en parte, de la improvisación de nuestros gobiernos y de la respuesta que en ocasiones han intentado dar para satisfacer algunas demandas puntuales ya sea desde la academia o desde la calle.

Este ejemplo, que traemos a colación, revela lo complejo que resulta llevar a cabo análisis e investigación sobre políticas educativas en Chile. Es indudable, y así lo demuestra la evidencia existente que no se ha desarrollado una política educacional desde el año 1981 en adelante. Hay elementos aislados, tales como, indicaciones o menciones en la documentación oficial de los gobiernos, algunos cuerpos normativos, pero en modo alguno los estudiosos de la política educacional han podido disponer de uno o varios documentos que contengan una formulación seria, rigurosa, consistente, y omnicompreensiva ya sea de una política sectorial o nacional.

4 Principales dificultades y fortalezas de la investigación en políticas educacionales en Chile

4.1 Dificultades y debilidades que enfrenta la investigación en políticas en educación en Chile

Es importante resaltar, siguiendo la hipótesis que se plantea en este artículo, que en Chile no se han formulado políticas educativas a nivel nacional ni tampoco a nivel sectorial desde 1981.

En los estudios e investigaciones que abordan algún lineamiento o algún tema que podría ser asociado a políticas educacionales (no explicitadas formalmente por los últimos cinco gobiernos) se aprecian siempre las mismas omisiones o falencias, destacando:

- a) inexistencia de un diagnóstico asertivo y debidamente documentado sobre el problema que se busca abordar con determinada política;
- b) inexistencia de evaluaciones de seguimiento de políticas y o de iniciativas – que podrían eventualmente formar parte de una política – que podrían permitir rectificar el rumbo o ratificarlo dependiendo del resultado obtenido en la evaluación;
- c) escasos estudios de impacto de las iniciativas, programas o políticas que se han estado impulsando en los últimos 40 años (existe un conjunto reducido de estudios y análisis de impactos de algunos programas gubernamentales en el sector educación – no más de cuatro a la fecha – desarrollados por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda en las últimas dos décadas).

En los ministerios y, especialmente, en el Ministerio de Educación nunca han contratado expertos en el diseño de políticas públicas (*“policy makers”*) (al menos en los últimos 30 años) que colaboren efectivamente en el diseño, evaluación y medición del impacto de políticas sectoriales. Nunca se ha comprendido la importancia que tiene este actor en la materia o nunca se le ha querido asignar un rol relevante al interior de dicha secretaría de Estado. A ello se agrega la existencia de muy pocos profesionales con formación idónea para asumir dicho rol.

La ausencia de *“policy makers”* en el Ministerio de Educación es comprensible en todo caso si se piensa que el modelo económico neoliberal vigente apunta precisamente a minimizar el rol del Estado en sus distintas aristas (regulador, fiscalizador, supervisor y evaluador) y a dejar todo en manos del mercado.

Otro problema que enfrentan los técnicos en el Ministerio de Educación y quienes trabajan en investigación sobre políticas educacionales dice relación con la falta de bases de datos consolidadas que permitan estructurar análisis de mediano y largo plazo o establecer proyecciones en determinados ámbitos. Este es un problema que se arrastra por décadas y que ciertamente no contribuye a identificar muchas veces los problemas con propiedad. A ello se agrega la falta de articulación/integración de distintas bases de datos. Usualmente, se dispone de algunas bases de datos que contienen datos sobre un aspecto o componente del sistema educativo (por ejemplo, matrícula según tipo de establecimien-

to, tipos de establecimientos según modalidad de enseñanza, cobertura, resultados de pruebas estandarizadas por establecimiento) o de un nivel en particular, pero que no consignan información complementaria que podría ser de gran utilidad al momento de diseñar, implementar y o evaluar determinada política (por ejemplo, no hay indicadores de corto y largo plazo asociados con la calidad de la infraestructura de los establecimientos, calidad del equipamiento y del mobiliario, formación de los docentes – un porcentaje significativo de quienes trabajan como docentes en el sistema escolar no posee estudios de pedagogía –, nivel de perfeccionamiento de los docentes, performance de los futuros docentes en pruebas como INICIA³ o de los propios docentes de aula, tasas de deserción y retención por curso y nivel, etc.).

Al no existir buenas bases de datos que sinteticen información de distinta naturaleza a través del tiempo los investigadores en políticas educativas se ven obligados a recurrir a las bases de datos que administran las agencias internacionales, esto es: Banco Mundial, UNESCO, OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo, entre las más relevantes.

Sabido es que los indicadores que contienen esas bases de datos dan cuenta de resultados pero no de procesos. Usualmente, tienen un nivel de desagregación menor. Además, proveen información genérica a nivel país, en general, pero no a nivel provincial, o comunal. Desde ese punto de vista son registros importantes pero absolutamente insuficientes para pensar que con esos datos se puede trazar el destino de un país mediante la generación de políticas nacionales, regionales y locales.

Al anterior se suma la escasez de equipos interdisciplinarios que puedan abordar el análisis de políticas desde una perspectiva más integradora que englobe recursos de información, metodologías y técnicas de análisis de distinta índole.

A raíz del amplio predominio del modelo neoliberal y, consecuentemente, de la inexistencia de políticas nacionales en educación es posible concluir la extrema necesidad y urgencia que hay en Chile por diseñar una política pública sectorial (educación) e intersectorial que recoja las necesidades y requerimientos de todos los niveles del sistema educacional: pre escolar, escolar (primario y secundario) y terciario. En cada uno de ellos es indispensable tener un diagnóstico certero y preciso de debilidades y fortalezas relativas a:

- a) régimen de financiamiento (estatal, mixto, privado);
- b) gasto en el sector;
- c) recursos necesarios para un óptimo desarrollo (materiales, humanos y financieros);
- d) régimen de selección según tipo de establecimiento;
- e) distribución, pertinencia y calidad de las instituciones educativas (según área geográfica, tamaño, tipo de enseñanza impartida);
- f) infraestructura disponible y necesaria para responder efectivamente a las necesidades de la población;
- g) formación y perfeccionamiento docente (según disciplina, carrera, tramo etéreo, tipo de especialización, etc.);
- h) formación, experiencia e idoneidad del cuerpo directivo;
- i) stock de profesionales existente y empleabilidad (según disciplina, área del conocimiento, tramo etéreo);
- j) empleabilidad de los graduados de la educación terciaria (tiempo en ocuparse, nivel de salario, pertinencia entre la formación recibida y el empleo conseguido, etc.);
- k) sistema de información (que incluya datos de institucionalidad, matrícula, deserción, oferta educativa, calidad de la oferta, cuerpo docente, calidad de los docentes, etc.).

En esa perspectiva, los futuros estudios e investigaciones sobre políticas educativas debieran tener en consideración los aspectos/temas antes reseñados, entendiendo que ellos son cruciales para el desarrollo futuro del sistema educacional y del país.

4.2 Fortalezas de la investigación en políticas educativas

Dada la precariedad que evidencia el desarrollo de políticas educativas en Chile es imposible visualizar fortalezas de la investigación sobre el particular. Ello tiene una explicación simple: al no existir una política educativa explícita debidamente formalizada por los gobiernos de turno, los estudiosos e investigadores no han podido abordarla como uno esperaría. Sí es factible y ha ocurrido en casos puntuales como hemos dejado de manifiesto en este documento que se han conducido algunos estudios

desde la academia, las agencias internacionales y en menor medida, desde el Ministerio de Educación, que analizan algunos aspectos puntuales o elementos de una política educativa integral (por ejemplo, un programa o iniciativa que eventualmente podrían formar parte de una política) pero desde una perspectiva unilateral y hegemónica tanto en el teórico (predominio del paradigma funcionalista sin contrapeso) como en el metodológico (predominio del enfoque cuantitativo).

5 Desafíos que deben enfrentar los investigadores que abordan el análisis, diseño y evaluación de políticas educativas

Variados son los desafíos que deberían enfrentar los investigadores en políticas educativas en el futuro, incluyendo:

- a) constituir equipos interdisciplinarios de modo de asegurar una mirada integral del fenómeno estudiado;
- b) emplear distintos enfoques metodológicos (cualitativos y cuantitativos) y técnicas de análisis;
- c) apelar a fuentes de información nacional e internacional (primarias y secundarias);
- d) utilizar indicadores de procesos y resultados;
- e) sistematizar información que permita realizar análisis de tendencias en distintos planos y contextos.

No menos importante es la relación que debe establecerse entre los investigadores sobre políticas educativas y los diseñadores de políticas (“*Policy makers*”). En tal sentido, se debe procurar tener presente lo siguiente:

- a) los diseñadores de políticas buscan concretar determinadas agendas políticas mientras que los investigadores sobre políticas educativas buscan generar nuevo conocimiento. En consecuencia, ambos actores poseen agendas distintas. En ciertos momentos pueden llegar a sobreponerse pero hay que entender que son distintas;

- b) las soluciones técnicas no son apropiadas para dar cuenta sobre preguntas que involucran algún tipo de valor;
- c) la investigación en políticas educativas no siempre produce algún conocimiento que pueda ser sujeto de acciones concretas que podrían ser consignadas en alguna agenda de “política”;
- d) la investigación muchas veces deriva de determinada política. Pero cabe preguntarse si no podría suceder al contrario. En este caso, el “Evidence-based-policy approach” sugiere que efectivamente, la investigación podría y debería nutrir a los “*policy makers*” respecto de la necesidad de impulsar políticas educativas en uno u otro sentido (OZGA, 2004; SÁNCHEZ; ESPINOZA, 2015).

Notas

- 1 Este artículo fue presentado originalmente como ponencia en el Segundo de la Red Latinoamericana de Estudios en Política Encuentro epistemológico Educación (RELEPE) en la Mesa Redonda “La Investigación en / sobre políticas Educativas cuatro diferentes países: Panoramas perspectivas Y” Curitiba, Brasil, 18 al 20/08, 2014. Las indicaciones de ajustes, par para la publicación de manuscritos fueron hechas por los editores de Eccos – Revista Científica.
- 2 Apartado basado en Espinoza (2009).
- 3 Creada el año 2007 bajo el gobierno de Michelle Bachelet con un doble propósito: por un lado, enfrentar las críticas de distintos sectores acerca de la mala formación que estarían recibiendo los futuros pedagogos y, por otro, evaluar la formación que están entregando las escuelas de educación en el ámbito de la formación inicial. Es una prueba de carácter voluntaria (para una revisión crítica acerca de las limitaciones y alcances de este instrumento se sugiere consultar ESPINOZA; CASTILLO; ALZAMORA, 2014).

Referencias

- ADAMS, D.; KEE, G. H.; LIN, L. Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people’s Democratic Republic. *Comparative Education Review*, v. 45, n. 4, p. 220-241, 2001.
- ANDERSON, J. *Public policymaking*. An introduction. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1990.
- BELL, L.; STEVENSON, H. *Education policy: process, themes and impact*. Leadership for learning. London: Routledge, 2006.

BRAVO, D.; SANHUEZA, C.; URZÚA, S. *Is there labor market discrimination among professionals in Chile? Lawyers, doctors and business people*. Documento de trabajo número 264. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2008.

BRUNNER, J. J. *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente año Siglo XXI*. Santiago: Mineduc, 1994.

COX, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

DUNN, W. *Public policy analysis: An introduction*. 2. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1994.

ESPINOZA, O. Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, v. 3, n. 55, p. 269-284, 2008.

_____. Reflexiones Sobre los Conceptos de “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 17, n. 8, p. 1-13, 2009.

_____. *The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998*. 2002. Tesis (Doctoral) – School of Education, University of Pittsburgh, 2002.

_____; CASTILLO, D.; ALZAMORA, M. (2014). Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile. En: MONARCA, H.; VALLE, J. (Coord.). *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: GIPES y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Universia, 2014. p. 49-92.

_____; CASTILLO, D.; & GONZÁLEZ, L. E. (Ed.). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educativa: Escenarios, Dilemas y Desafíos*. Santiago: LOM Ediciones, 2013.

_____; GONZÁLEZ, L. E. Causes and consequences of the student protests in Chile. En: MEYER, Heinz-Dieter; ST. JOHN, Edward P.; CHANKSELIANI, Maia; URIBE, Lina (Eds.). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Rotterdam, Sense Publishers, 2013. p. 239-258.

FISCHER, F. *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. New York: Oxford University Press, 2003.

_____; MILLER, G.; SIDNEY, M. (Ed.). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*. Lincoln, United States: CRC Press, 2007.

GALLEGOS, F.; SAPELLI, C. El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 40, n. 1, p. 263-284, 2007.

LARA, B.; MELLER, P.; VALDÉS, G. *Tasas de Retorno para Diferentes Carreras Universitarias*. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, U. de Chile, 2009. Disponible en: <https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=SECHI2009&paper_id=34>. Obtenido en: 27 mayo 2014.

LATORRE, C. L.; GONZÁLEZ, L. E.; ESPINOZA, O. *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago, Editorial Catalonia/Fundación Equitas, 2009. 245 pp.

MARCEL, M.; TOKMAN, C. ¿Cómo se Financia la Educación en Chile?. Santiago. DIPRES, Ministerio de Hacienda, 2005.

MELLER, P. (Ed.). *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar, 2010.

MINEDUC. *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*. Compilación Serie Evidencias 2012-2013. Santiago: Mineduc, 2013.

_____. *Los desafíos de la educación superior chilena*. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior. Santiago: Mineduc, 2008. Disponible en: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/ComAsesEDSUP/Info_oficial.pdf>. Obtenido en: 27 mayo 2014.

MIZALA, A.; REPETTO, A.; ANAND, P. Using School Scholarships to Estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low Income Students in Chile. *Economic of Education Review*, v. 28, n. 3, p. 370-381, 2009.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. *Cuadernos de Economía*, año 39, n. 118, 2002.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En: BRUNNER, J. J.; MELLER, P. (Comp.). *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública*. Santiago: Ril, 2004.

OCDE. *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Paris, Francia: OECD, 2013. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>>. Obtenido en: 27 mayo 2014.

_____. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación en Chile*. Paris: Francia, 2004. Disponible en: <[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epel/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epel/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf)>. Obtenido en: 27 mayo 2014.

_____; BANCO MUNDIAL. *La Educación Superior en Chile*. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Paris, Francia: OCDE, 2009. Disponible en: <http://www7.uecl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf>. Obtenido en: 27 mayo 2014.

OZGA, J. *From research to policy and practice: Some issues in knowledge transfer*. CES Briefing No. 31, April. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh, 2004.

PARSONS, W. *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, Inc. Cheltenham, U.K., 1995.

PRUNTY, J. *A Critical reformulation of educational policy analysis*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1984.

_____. Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, v. 29, n. 2, p. 133-140, 1985.

PSACHAROPOULOS, G. Why educational reforms fail: A comparative analysis. *International Review of Education*, v. 35 n. 2, p. 179-195, 1989.

_____. *Why educational policies fail: An overview of selected African experiences*. Discussion Paper # 82. Washington, D.C.: World Bank, 1990.

SÁNCHEZ, J.; ESPINOZA, O. Evaluación de las Políticas Educativas: Cuestiones Teórico-Metodológicas y Retos Actuales. *Revista Foro de Educación*, v. 12, n. 18, jul./dic. 2015. Fahren House: Salamanca, España. (En imprenta).

SAPELLI, C. The Chilean Voucher System: Some New Results And Research Challenges. *Cuadernos de Economía*, año 40, n. 121, p. 530-538, 2003.

TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. *Educational policy and the politics of change*. London, England: Routledge, 1997.

WELCH, A. *Third World Education: Quality and Equality*. New York: Garland, 2000.

WORLD BANK. *Education*. Washington, D.C.: World Bank, 1999.

WAISSBLUTH, M. *Cambio de rumbo: Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Editorial Debate, 2013.

Recebido em 5 maio 2015 / Aprovado em 6 jun. 2015

Para referenciar este texto

ESPINOZA, O. La Investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 000-000. maio/ago. 2015.

