



## El polémico vínculo entre la investigación y la política. Un desafío de nuevas articulaciones

The controversial link between research and policies. A challenge of new articulations

MACCHIAROLA, Viviana

### Resumen

El artículo expone un estudio teórico que discute los posibles vínculos entre la investigación educativa y las políticas públicas. En primer lugar, caracteriza tres posibles modelos de relación entre investigación y política: modelos de ciencia neutral, tecnocrático e interactivo crítico. En segundo lugar, asumiendo el tercer modelo, presenta diferentes modalidades de concreción del mismo diferenciando niveles en la relación que es objeto de estudio: la comunicación entre investigadores y públicos interesados, investigación con propósitos prácticos e investigación-acción participativa. Por último, realiza algunas reflexiones en torno a algunos criterios de calidad a considerar en la investigación para orientar las políticas públicas que eviten sesgos tecnocráticos o usos con fines de legitimación de la misma; ellos refieren a la reflexividad epistemológica, el pluralismo metodológico y los sentidos de la causalidad.

**Palabras clave:** Investigación/ Política/ Ciencia neutral/ Reflexividad epistemológica/ Pluralismo metodológico/ Causalidad.

### Abstract

This article presents a theoretical study that analyzes the possible links between educational research and public policies. First, it characterizes three possible models of relationship between research and policies: neutral science, technocratic and critical interactive models. Second, as for the third model, it shows different ways of model implementation, differentiating levels in the relationship under study: communication between researchers and interested parties, practical purposes research and participatory action research. Finally, reflecting on some quality criteria to consider in research, in order to promote public policies that avoid technocratic biases or uses oriented to their legitimation. These criteria include epistemological reflexivity, methodological pluralism and senses of causality.

**Keywords:** research/ policies/ neutral science/ epistemological reflexivity/ methodological pluralism/ causality.

## Introducción

Los alcances y límites de la investigación educativa para la construcción de políticas y para la administración de la educación es una vieja discusión. Remite, en última instancia, al debate sobre la función social y política de la ciencia, y encierra reflexiones de índole epistemológica y metodológica.

Pese a la persistencia en las discusiones, no se advierte, en Argentina, advertirse un sistemático uso de los resultados de las investigaciones educativas en el diseño de las políticas públicas. Diversos autores (Gorostiaga, Tello e Isola, 2012) califican como baja capacidad de los estados y sociedades latinoamericanas para producir, difundir y utilizar conocimientos tendientes a orientar procesos de desarrollo educativo. Estos autores señalan la debilidad y poca vinculación de la investigación educativa con las decisiones políticas. La investigación educativa muestra avances interesantes pero los problemas en el sistema educativo persisten; en otros términos, la investigación parece aportar poco a la mejora de la educación.

Sin embargo, en el año 2004, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina asigna a las universidades nacionales, mediante decreto 204/04, el papel de consultoras calificadas en la evaluación de políticas públicas. En ese marco, el Ministerio de Educación demanda investigaciones sobre la implementación de políticas públicas. Tal son los casos de las convocatorias a universidades públicas para la investigación evaluativa del Programa Conectar Igualdad y del impacto educativo de la Asignación Universal por Hijo.

Emerge, así, un nuevo modo de vinculación entre investigación y políticas públicas que tiene como propósito informar, orientar y mejorar los programas educativos que se implementan desde el estado y, que a su vez, otorga sentido social a la investigación universitaria. Este modo emergente, así como las preocupaciones presentes en los debates de la comunidad académica del campo educativo, ameritan algunas reflexiones sobre la problemática, aunque siempre reconociendo que la producción de conocimiento no se reduce a la investigación orientada a la política.

Para aportar a esta discusión, el artículo, producto de un estudio teórico, expone, en primer lugar, tres posibles modelos de relación entre investigación y decisiones prácticas: 1) modelo de ciencia neutral y autorregulada; 2) modelo tecnocrático; 3) modelo interactivo. En segundo lugar, asumiendo el tercer modelo, presenta diferentes modalidades de concreción del mismo. Por último, realiza algunas reflexiones en torno a algunos criterios a considerar en la investigación para orientar las políticas públicas.

## 1. Tres modelos de relación entre investigación y política

Sintetizando aportes de autores como Habermas (1987, 1994, 1997, Weiss (1979), Ginsburg y Gorostiaga (2005), Brunner (1996), entre otros, diferenciamos tres modelos teóricos de relación entre ciencia y decisiones políticas, que están presentes en los debates de los universitarios en la actualidad. Ellos son: 1) modelo de ciencia neutral y autorregulada; 2) modelo tecnocrático o ingenieril; 3) modelo interactivo. Como todos los modelos, son representaciones simplificadas de lo real pero con alto valor heurístico.

El *modelo de ciencia neutral* se caracteriza por la estricta separación entre ambas esferas, la esfera de la investigación y la de las decisiones prácticas, desde la concepción de una ciencia desinteresada. Se remonta a la tradición weberiana y se basa en la diferenciación entre las funciones del científico y las del político, entre las técnicas y los valores. La ciencia debe evitar rigurosamente asuntos valorativos o normativos. Las decisiones políticas, en cambio, implican cuestiones de valor. La acción, dentro de este modelo, es una forma de subjetividad que socaba la objetividad y pertenece a un mundo diferente al de los investigadores. Al separarse la ciencia de la política, ésta última es abandonada a la voluntad o a un decisionismo donde los problemas se resuelven por ensayo y error, por negociaciones múltiples, a través de soluciones parciales e incompletas y el autoaprendizaje constante. Al respecto dice Habermas (1987):

*las decisiones relevantes para la práctica vital, ya consista en la aceptación de valores, en la elección de un proyecto de historia vital o en la elección de un enemigo, no son accesibles a un debate racional ni susceptibles de un consenso racionalmente motivado* (1987, p. 300).

Este modelo es congruente con la universidad de la especialización (Naishtat, 2003) y la excelencia académica, organizada de acuerdo a la lógica de las disciplinas científicas y que sostiene un universalismo desvinculado del contexto y de los problemas locales y nacionales.

Los cuestionamientos a este modelo se sustentan en que la práctica científica no está desvinculada de cuestiones de valor sino que también es una práctica política en la que intervienen la ideología y el poder. La ciencia no es una actividad desinteresada independiente de los fines y valores de los individuos y grupos (Popkewitz, 1988).

Ya en la década de los '60, Varsavsky (1969) criticaba este modelo al que denominó científicismo y caracterizó como una ciencia neutral y apolítica, como un mercado regulado por financiamientos externos y como elitismo científico. Proponía una ciencia revolucionaria, politizada, al servicio de la liberación de los pueblos y sostenía que las decisiones políticas y las opciones ideológicas están presentes en todo el proceso de investigación: desde el contexto de descubrimiento o formulación del problema hasta la validación metodológica y el contexto de aplicación.

El segundo es el *modelo tecnocrático, ingenieril o instrumental* que se caracteriza porque las actividades académico-científicas dictan o prescriben la actividad política desde una racionalidad técnica medios-fines. La teoría se aplica en una relación de linealidad a las situaciones prácticas. El saber científico dicta la política presuponiendo un continuo de racionalidad entre las cuestiones teóricas y la acción.

Las ciencias proporcionarían las bases, los conocimientos y los instrumentos para el desarrollo y mejoramiento social, para organizar el gobierno y para resolver los problemas de la población. El conocimiento producido por la investigación social racionalizaría la toma de decisiones. Este modelo describe, así, una trayectoria convergente y lineal entre investigación y decisiones políticas (Brunner, 1996).

El conocimiento, desde esta perspectiva, es explicativo y se valida por su utilización tecnológica: saber para prever y para intervenir controlando. El conocimiento se justifica en la intervención sobre la realidad para modificarla. La relación explicativa causal (causa-efecto) se transforma en una relación tecnológica normativa (medio-fines), teniendo ambas una estructura lógica equivalente. La relación entre ciencia y acción se entiende como una "ingeniería social" donde el resultado de las investigaciones se transfiere aconsejando determinadas intervenciones para modificar el curso de los acontecimientos en cierta dirección.

El conocimiento, basado en una racionalidad instrumental, se expresa como *tecnología*, esto es "imperativos condicionados, que prescriben cómo han de organizarse de forma racional con arreglo a fines los medios para conseguir unos fines dados" (Habermas, 1997, p. 236).

Este modelo, a diferencia de la universidad de la especialización, se corresponde con la tendencia, que cobró fuerza en la década de los 90, que Naishtat (2003) llama hibridación entre investigación y política, entre ciencia básica y aplicada, entre mercado académico y mercado económico, entre conocimientos y habilidades o competencias

Carol Weiss (1979) diferencia dentro de este modelo dos alternativas: 1) un modelo "impulsado por el conocimiento" o modelo lineal: ciencia básica-ciencia aplicada-desarrollo-aplicación; y 2) otro de "solución de problemas" donde se identifican problemas sociales o políticos que deben resolverse y se apela a conocimientos preexistentes o bien, se encargan investigaciones para cubrir el conocimiento requerido para resolver el problema.

En otros términos, en este modelo tecnocrático o instrumental, el movimiento se inicia con la producción de conocimiento (en el marco de la autonomía universitaria) y luego se aplica al campo de la práctica; o bien, el movimiento se inicia con problemas detectados en el campo práctico y luego se solicitan o promueven estudios para orientar las decisiones. Esta última lógica da lugar a lo que Shugurensky (2002) ha denominado heteronomía universitaria que se caracteriza porque son el estado, las empresas u otras organizaciones sociales los que establecen la agenda de investigación de las universidades u organismos científicos.

Dentro de este modelo instrumental cabe el término *transferencia* que supone una traslación lineal, monolítica e ingenuamente optimista de los resultados de las investigaciones a la resolución de problemas prácticos (Thomas y Dagnino, 2005).

¿Cuáles son los límites de esta visión ingenieril y tecnológica del vínculo entre investigación y políticas? En primer lugar, resulta una lectura ingenua sobre la dinámica de la investigación basada en una supuesta linealidad entre conocimiento y su uso. En los procesos de toma de decisiones intervienen múltiples actores y variadas racionalidades. La investigación es sólo una variable que influye en el proceso político. En este sentido, Matus (1987) sostiene que el conocimiento de la realidad puede hacerse desde tres perspectivas diferentes: a) una *razón científica*, dominada por una teoría política, económica, organizativa, del lenguaje y la comunicación o de un dominio específico de la realidad explicada (en nuestro caso, las teorías educativas); b) una *razón burocrática*, afincada en el cumplimiento de normas institucionales, tradiciones y códigos operacionales de una estructura organizativa y conformada por prácticas políticas, económicas, organizativas, de relaciones humanas o profesionales, c) una *razón vital*, que es aquella fundada en las relaciones de fuerza y el uso y acumulación de poder de un actor en relaciones de conflicto y competencia (política, económica, organizativa, comunicacional o personal) con otros. Las decisiones y explicaciones de los actores sociales no obedecen a una razón pura y parcial por la complejidad de los procesos decisorios y la variedad de perspectivas de análisis y estilos de acción existentes; están dominadas por una razón central pero que se articula y enriquece con otras perspectivas que se constituyen en razones articuladas. En síntesis, el conocimiento es sólo una variable más que interviene en las decisiones y acciones. En este sentido dice Carden (2009):

*En el mejor de los casos, la investigación es sólo un elemento en la sumamente complicada mezcla de factores y fuerzas que hay detrás de cualquier decisión política importante del gobierno. (...) Decir que la investigación ha ejercido una influencia en un caso concreto es sólo decir que la influencia de la investigación se ha considerado una entre muchas (2009, pp. 49-50)*

En segundo lugar, ciencia y acción suponen problemas disímiles y conocimientos epistemológicamente diferentes. Los problemas de la práctica no son los mismos problemas de la ciencia: son poco estructurados, no son especializados, no pertenecen a una sola disciplina, cruzan las fronteras de las ciencias. La acción práctica o política se sustenta en un conocimiento práctico, muchas veces implícito, poco formalizado, ligado a la experiencia y que no busca comprender o explicar la realidad sino actuar sobre ella. Los políticos, los decisores actúan orientados por un conocimiento práctico, un *know how* implícito, producto de la experiencia y orientado por un interés práctico. En cambio, los problemas científicos son desafíos cognitivos más que desafíos para la acción. Buenos análisis no dan lugar necesariamente a buenas prácticas. Las teorías científicas suponen un conocimiento altamente formalizado, explícito que sigue las convenciones de las comunidades académicas. Esto explica que la traslación de una esfera a otra no pueda ser lineal sino que exige reestructuración de ambos.

En tercer lugar, esta lógica lineal investigación-resolución de problemas no está tomando en cuenta que el conocimiento procede muchas veces de una ruptura con la lógica, el modo de ver y de conceptualizar el problema previo. El trabajo teórico puede hacer cobrar nuevos sentidos al problema o mostrar nuevos, al conectar las situaciones con una red conceptual significativa. (Naishtat, 2003)

*Sólo cuando un problema es aprehendido desde esta peculiar perspectiva epistémica es elevado a la dignidad de conocimiento, y en este sentido habrá muchas veces una lucha a brazo partido entre el espíritu meramente técnico y la orientación teórica. Con esto no quitamos valor a la noción de pertinencia en cuanto parámetro institucional de la universidad, suficientemente definido desde los conceptos de misión y de función social, pero mantenemos en cambio que el conocimiento puede ser impertinente, y sin embargo pleno de sentido, como un recién nacido. (Naishtat, p. 16-17)*

La ciencia ayuda a quienes deben tomar decisiones a tener marcos de pensamiento, da luz a problemas a veces no advertidos y reformula los términos en que ellos son pensados. Aportan nuevas perspectivas de análisis y cambian los supuestos que hasta entonces son tomados como evidencias. De este modo, transforman los modos de pensar los problemas.

La investigación puede ayudar también a ver nuevos problemas, a pensar lo que aún no es o no está, y a la reflexión que reconceptualiza los problemas. En este sentido, cabe distinguir entre demandas y necesidades. Si la universidad investiga para satisfacer demandas inmediatas corre el riesgo de dejar de cumplir una función central de universidad y de la ciencia que es la de ser generadora de nuevas ideas, recursos y metodologías para hacer frente a contextos inesperados, a problemas potenciales o a prospectivas y tendencias conjeturales.

Reconocidos estos límites, un tercer modelo de síntesis superadora es el interactivo-crítico que propone la generación de una inter-fase de interacción o mediación, que intervenga como puente entre los campos de la investigación y la acción educativa.

Desde esta perspectiva, el vínculo entre actividades académico-científicas y políticas públicas es recursivo y está mediado por el debate público de comunidades de prácticas diversas. Este modelo postula una interconexión crítica entre cuestiones de hecho y de valor, entre conocimientos disponibles y decisiones políticas o prácticas. Establece una relación recíproca entre los expertos y políticos: los primeros aconsejan las instancias decisorias y los últimos orientan a los primeros según las necesidades de la práctica. Pero esta relación y, por lo tanto, la toma de decisiones no son directas sino que están mediadas por la opinión y la discusión de los participantes en una situación libre de dominio y coacciones, en términos de Habermas (1987). La relación entre investigación y política no es lineal sino que intervienen múltiples mediaciones. Por un lado, los problemas formulados por los prácticos tienen que traducirse a problemas científicos; y deben someterse también a crítica ideológica o sea al desocultamiento, desnaturalización o develamiento de las condiciones históricas que muchas veces generan autocomprensiones distorsionadas de los problemas, saturadas de pensamiento hegemónico y sentido común (por ejemplo: visiones fatalistas y naturalizadas del fracaso escolar en sectores populares). Por otro lado, los resultados de la ciencia son reinterpretados, reconstruidos, adecuados y autenticados a la luz de la práctica por las comunidades. Los resultados, en el contexto de la práctica, no son verdaderos sino auténticos (verdad para nosotros aquí y ahora) (Habermas, 1987). De este modo, la teoría no da directrices sino información para la comprensión, crítica y acción. Permite, a través de la autorreflexión, que los sujetos se conozcan a sí mismos y a sus situaciones haciendo conscientes los procesos de formación social (Popkewitz, 1988).

Luego del desarrollo del conocimiento teórico y de las reflexiones críticas sobre la práctica, se pueden encontrar bases racionales y prudentes para la organización de la acción a través del planeamiento. Acciones decididas por la propia comunidad educativa y

que sirvan a sus propios intereses; y decisiones prudentes que consideran no sólo la reflexión crítica sino las posibilidades de las situaciones concretas dadas por las relaciones de poder propias de cada situación.

La investigación, en este modelo, se constituye en un servicio de conocimiento público en tanto: a) suscita debates, interrogantes y reflexiones en la comunidad en su conjunto movilizándolo la participación informada; b) se convierte en objeto de discusión y toma de decisiones colectivas tanto de los funcionarios como de los actores escolares, c) brinda información sólida y fundada a los ciudadanos para que puedan emitir sus propios juicios sobre asuntos públicos como son las políticas y programas educativos y d) desarrolla las capacidades para diseñar políticas y amplía el horizonte de alternativas para la decisión.

En síntesis, la investigación ofrece a la práctica consideraciones y categorías teóricas para que los actores las compartan y discutan, para informar la reflexión y el debate, constituyendo la base de las decisiones colectivas. Son ideas a considerar, no prescripciones a seguir. La relación entre la investigación y la toma de decisiones es de reflexión, comunicación, argumentación y negociación; no implica aceptación de verdades sino refinamiento de la percepción, toma de conciencia y profundización de la comunicación como racionalidad que orienta la planificación de las acciones futuras.

Para este modelo corresponde más el concepto de *transducción* acuñado por Thomas y Dagnino (2005) que el de transferencia. En la transducción la inserción de un mismo significante (proposición teórica, resultado de investigación) en un nuevo sistema (proyecto social o político, innovación tecnológica) genera la aparición de nuevos sentidos donde el propio significante es alterado durante el proceso de recontextualización.

Por otra parte, en este modelo interactivo se articulan diversas instituciones y varios tipos de conocimiento. Hoy advertimos la emergencia de nuevos actores que se disputan la centralidad del conocimiento y nuevas concepciones epistemológicas que amplían los supuestos acerca del saber. Científicos, políticos del ámbito nacional, provincial y local, organizaciones sociales, técnicos, entre otros, se desempeñan en igualdad de condiciones. Interactúan también con igual legitimidad diversos modos de conocer: conocimiento científico, cotidiano, tácito, el *know how*, el saber popular, la intuición, la opinión. No hay primacía de la racionalidad científica. Es lo que Souza Santos (2005) llama ecología de saberes o pluriuniversidad.

## 2. Modalidades y niveles de relación entre investigación y política

Posicionados en el tercer modelo interactivo-crítico, desarrollamos a continuación diversas modalidades y niveles de concreción del mismo que representan un continuum de menor a mayor convergencia entre conocimiento y acción.

l) En la primera instancia del continuum ambas *esferas se vinculan de manera mediata a través de la comunicación*. Pueden existir investigaciones sin propósitos prácticos inmediatos sino orientados hacia la generación o refinamiento de teorías. La teoría piagetiana se generó con intenciones teórico-epistemológicas, pero de manera mediata y a través de otros autores dio lugar a potentes desarrollos en las prácticas de enseñanza. El imperativo de compromiso social de la ciencia, en este caso, estaría en asegurar su comunicación:

- a) en ámbitos científicos (publicaciones, congresos, etc.),
- b) en ámbitos no científicos y mediante lenguajes accesibles a todos: divulgación en medios de comunicación, sindicatos, foros de discusión con docentes, directivos, profesionales, creación de repositorios digitales o centros de publicaciones organizados en áreas temáticas que faciliten el acceso a la información por parte del público interesado,
- c) mediante la docencia: incorporación de los procesos y resultados de las investigaciones en las clases de grado y posgrado; en cursos de formación docente; en elaboración de materiales para la enseñanza que suponen una transposición didáctica o transformación del contenido científico en contenido a ser enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1991).

Es la comunicación mediante cualquiera de las estrategias antes mencionadas, la que habilita el debate informado de la comunidad y actúa como puente entre la investigación y las decisiones, discutiendo, reinterpretando, autenticando los resultados de las investigaciones y organizando la acción futura.

Una adecuada implementación de estas estrategias comunicativas demandan formación de los investigadores para comunicarse con públicos no académicos y educación también de quienes toman decisiones en habilidades para la búsqueda, selección, interpretación y uso de las investigaciones (Ginsburg y Gorostiaga, 2005).



II) En una segunda modalidad ubicamos a las *investigaciones con propósitos prácticos* como pueden ser algunas maneras de investigación evaluativa, estudios de diseño, informes técnicos, diagnósticos, estudios vinculados al asesoramiento a instancias de decisión, investigaciones colaborativas para resolver problemas, sin que los investigadores participen en las acciones a las que da lugar la investigación. Tello (2013) propone distinguir este tipo de estudios, orientados a evaluar u orientar problemas prácticos, de la investigación científica o producción académica de conocimientos, sosteniendo que los primeros no tendrían el sustento teórico y epistemológico que tienen estos últimos.

En los estudios orientados con fines prácticos es importante generar informes de síntesis que tratan una misma problemática a fin de facilitar el acceso, comprensión, comparación y uso de estos resultados. Son significativas, también, las sesiones de retroalimentación en las que los resultados se comuniquen a los interesados, se discutan y validen en el diálogo e interacción. No es una mera devolución de resultados sino una instancia participativa que, mediante la confirmabilidad, validación intersubjetiva e intercambio de perspectivas, la información y las conclusiones son reelaboradas y reinterpretadas.

III) En una tercera modalidad de máxima interacción entre ciencia y política, *investigadores y profesionales se relacionan produciendo conocimientos y actuando juntos*, bajo las formas de investigación-acción participativa o investigación colectiva (Ginsburg y Gorostiaga, 2005) en el marco de enfoques críticos; es decir, entendida como praxis o diálogo en el sentido freireano. En este caso, ambos actores colaboran en la formulación del problema, en el diseño, recolección y análisis de la información y planificación de las acciones futuras. Es un trabajo de estudio, reflexión y acción conjunta donde ambas esferas comienzan a solaparse. No obstante, cada uno conserva roles diferenciados. Guba y Lincoln (2012) ubican a este tipo de investigación en un quinto paradigma que denominan participativo (que añaden a los paradigmas positivista, pospositivista, teorías críticas y constructivista) y que se caracteriza por la participación política en la investigación-acción colaborativa entre comunidades académicas y comunidades de prácticos; prima lo práctico y el uso de un lenguaje basado en contextos experienciales compartidos.

En síntesis, estos son tres modos diferentes de interconexión entre la investigación y las prácticas políticas que varían en el mayor o menor acercamiento entre ambas esferas.

### 3. Condiciones de la investigación vinculada a políticas públicas

En esta apartado presentamos algunos recaudos o condiciones que consideramos debería tomar la investigación que orienta políticas públicas a fin de no caer en riesgos de visiones tecnológicas como las descritas en la primer parte de este artículo, donde el conocimiento adquiere un valor instrumental de utilidad o búsqueda de eficacia, o en estudios que sólo legitiman decisiones ya tomadas. En este sentido ya Weiss (1979) advirtió acerca de tres posibles usos estratégicos o malos usos del conocimiento: a) político o uso selectivo de los resultados para respaldar decisiones tomadas previamente; b) táctico, donde se encargan investigaciones para aumentar la credibilidad de las decisiones y c) promocional, cuando la investigación sirve a los fines de difundir una política.

Estas condiciones son: I) la reflexividad epistemológica, II) el pluralismo metodológico, III) el estudio de la causalidad.

I) *Reflexividad epistemológica*. La investigación no es neutral, ni objetiva, ni independiente de la realidad que se estudia. De allí la necesaria *vigilancia o reflexividad epistemológica del investigador*. En el campo particular de la investigación de y para políticas educativas, Tello (2013), en el marco del llamado Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa –EEPE–, sugiere que los investigadores deben hacer explícitos: a) *la perspectiva epistemológica*, b) *la posición epistemológica* y c) *el enfoque epistemológico*. La *perspectiva* es lo que Glasser y Strauss (1967) llaman teoría general o cosmovisión o perspectiva sobre el mundo y la realidad y cómo construirla (ej. marxismo, positivismo, estructuralismo, existencialismo). La *posición epistemológica* alude a las teorías sustantivas propias del campo que se asumen. El *enfoque epistemológico* refiere a las opciones metodológicas que no son meras técnicas de recolección y análisis de datos sino decisiones donde se sintetizan, expresan y enhebran la perspectiva y la posición epistemológica. La reflexividad y vigilancia epistemológica supone hacer explícitos estos tres componentes desde los cuales se construye el objeto de estudio que deben mantener coherencia entre sí. Creemos que este enfoque también es deseable en la investigación para las políticas públicas -no sólo en la investigación con fines de producción de conocimiento- reconociendo las limitaciones de este tipo de estudios, en especial, por los tiempos disponibles, que suelen ser acotados por las urgencias en la toma de decisiones.

II) *Pluralismo metodológico*. Este desafío en la investigación vinculada a las políticas públicas se justifica en los siguientes argumentos:

1) *La complejidad del objeto de estudio*: en las políticas educativas públicas se entretajan un entramado de dimensiones analíticas; no hay proceso lineales top down sino que en su implementación intervienen múltiples ámbitos y actores (estado nacional,

provincial, escuelas, aulas, familias) donde las decisiones interactúan, se modifican, se reinterpretan, se recrean de manera no lineal ni jerárquica. Las políticas se construyen en un proceso de recursividad organizativa o dialéctica entre productor y producido (Morin, 2005). Se requiere, entonces, pluralismo teórico, de voces o fuentes y de metodologías que capten estas relaciones múltiples y recursivas.

2) *La necesaria integración entre lo macro y lo micro, entre extensión e intensidad*: la investigación de políticas públicas requiere, a veces, ser extensiva, describiendo ámbitos amplios de implementación de las políticas, analizando la extensión y distribución de las variables y generalizando resultados. Pero la extensión conspira contra la profundidad y la comprensión. Se requiere complementar, entonces, con estudios cualitativos, descripciones densas, estudios de casos. Los estudios de casos son útiles en la investigación de políticas públicas en tanto: a) aportan comprensión de los procesos en estudio permitiendo entender cómo acontecen los hechos y por qué sucede lo que sucede (comprensión interpretativa); b) la comparación o análisis cruzado de varios estudios cualitativos en diferentes contextos permite generar recurrencias o patrones interpretativos y c) otorgan contexto a las descripciones (Simons, 2011).

3) Necesitamos comprobar el logro de los objetivos de las políticas con *lógicas deductivas*, pero de este modo estamos ante una evaluación como mero control, insuficiente para comprender la compleja dinámica de la política. Por esa razón, es deseable que se complemente con *lógicas inductivas* que permitan aprehender lo emergente, lo imprevisto y la perspectiva de los actores más allá de lo previsto o de las categorías preestablecidas.

En función de estos argumentos se requieren múltiples teorías y métodos, concurrentes o secuenciales, para obtener información. Pero con la necesaria vigilancia epistemológica que asegure que las teorías y metodologías se vinculen de manera coherente y consistente entre perspectiva, posición y enfoque.

III) *El problema de la causalidad*. Para que la investigación oriente las decisiones políticas requiere dar respuesta no sólo a cómo ocurren las cosas sino también al porqué. El por qué es el que orienta o da pistas sobre aquello que es necesario transformar. Y aquí nos enfrentamos con el problema de la causalidad en las ciencias sociales. Por un lado está la causalidad lineal y determinística propia de la tradición galileana, que busca establecer una relación unívoca entre causa y efecto o correlaciones entre variables. La propuesta aquí es abordar la causalidad desde otras perspectivas epistemológicas y, por lo tanto, en cuatro sentidos:

1) *Causalidad múltiple, abierta, recursiva y circular*: se trata de construir una red de relaciones causales recursivas. Recursividad, en términos de Morin (2005), donde la causa es a la vez efecto, esto es, se producen mutuamente, interactúan y se modifican en un movimiento circular.

2) *Causalidad como conexiones de sentido*: que significa analizar las causas desde la perspectiva de los actores de las políticas estudiadas. Se trata de privilegiar la perspectiva *emic* sobre la perspectiva *etic* en la investigación.

3) *Causalidad como conexiones contextuales*: esto es, situar los fenómenos estudiados en una trama de relaciones significativas que conforman el contexto de la investigación. Ahora bien, el contexto no es un marco-objeto externo al fenómeno estudiado. Está conformado, más bien, por acciones, procesos, condiciones que forman parte misma del fenómeno en estudio. De ese modo, la causalidad se entiende como emergencia de múltiples determinaciones y actores.

4) *Causalidad como análisis de procesos* (más que de variables) donde el investigador busca la secuencia de eventos y condiciones que se vinculan e influyen mutuamente en la construcción del objeto de estudio.

En síntesis, la reflexividad epistemológica, el pluralismo y la causalidad compleja son desafíos de toda investigación en las ciencias sociales pero, en especial, para una próspera vinculación entre investigación y política. Sólo una buena investigación puede aportar a la construcción de políticas democráticas.

## Consideraciones finales

La investigación vinculada a las políticas públicas, más allá de sus modalidades debe tener un sentido democrático y público. Y ello significa al menos tres cuestiones:

1) Es un servicio de conocimiento para todos los participantes. Debe brindar conocimiento público no sólo a las autoridades sino fundamentalmente a quienes implementan las políticas y a la comunidad toda de modo puede suscitar debates, interrogantes y

reflexiones informadas en la población en su conjunto que movilicen la participación real; en esta marco, la investigación brinda argumentos para valorar, para comprender y para actuar.

2) Remite, también, a la necesaria negociación, diálogo e interacción que debe entablarse entre investigadores y políticos en todas las etapas de la investigación desde la formulación del problema hasta la discusión de las recomendaciones en el marco de un modelo interactivo de relación entre conocimiento y política.

3) La necesaria inclusión e interpretación de las perspectivas o valoraciones de todos los actores implicados en la política. De este modo la investigación reconoce el pluralismo de valores y permite que se expresen los diversos intereses.

La mayor articulación entre investigación y políticas públicas es un desafío en el marco de las relaciones entre universidades, estado y sociedad para mejorar las condiciones de vida de nuestros pueblos. No obstante, se requiere una atenta vigilancia política y epistemológica para que este vínculo no asuma modalidades propias de modelos tecnocráticos, o lo que Naishtat (2003) denominó universidad de la hibridación, concepciones contradictorias con los objetivos emancipadores que entendemos debe guiar tal relación. En el marco de una concepción crítica, la relación puede asumir diversas modalidades según los contextos. Pero en todos los casos se requiere el necesario rigor teórico y metodológico, el respeto por las lógicas propias de cada esfera (científica y política) y la mediación de las discusiones o deliberaciones públicas de todos los actores involucrados donde prime la racionalidad comunicativa y democrática.

## Referencias bibliográficas

- BRUNNER, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas. El mercado del conocimiento. *Nueva sociedad*, 146, 108-121.
- CARDEN F. (2009). *Del conocimiento a la política. Máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- GINSBURG M. y GOROSTIAGA J. (2005). Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. *Revista Española de Educación Comparada* (11), 285–314. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1110.pdf>
- GOROSTIAGA, J. C. TELLO, N. ISOLA (2012). Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. En: J. GOROSTIAGA, M. PALAMIDESI M. y C. SUASNÁBAR (comps.) *Investigación educativa y política en América Latina* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.
- GLASER, B. y STRAUSS A. (1967) *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldine Publisher. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: N. DENZIN y I. LINCOLN: *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- MATUS, C. (1987). *Política, planeamiento y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- MORIN, E. (2005.) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NAISHTAT, F. (2003). Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémico. *Espacios de Crítica y Producción*, 30.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.



SCHUGURENSKY, D. (2002). Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21. Caso Canadá. En *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (pp. 109-147). España: RISEU, Net biblo.

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

SOUZA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP- Miño y Dávila Editores.

TELLO C. (2013). La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. *Revista Diálogo Educativo*, 13 (39), 749-770.

THOMAS, H. y DAGNINO, R. (2005). Efectos de transducción: una nueva crítica a la transferencia acrítica de conceptos y modelos institucionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVI (31), 9-46.

VARSAVSKY, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

WEISS, C. H. (1979). The Many Meanings of Research Utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431. Recuperado de: [http://www.ualberta.ca/~dcl3/KT/Public%20Administration%20Review\\_Weiss\\_The%20many%20meanings%20of%20research\\_1979.pdf](http://www.ualberta.ca/~dcl3/KT/Public%20Administration%20Review_Weiss_The%20many%20meanings%20of%20research_1979.pdf)

**Fecha de recepción:** 15/09/2016

**Fecha de aprobación:** 27/03/2017