

Artículo

La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional

Training researchers in the field of education policy: A regional view

Jorge M. Gorostiaga

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM),
Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Buenos Aires, Argentina

Recibido el 19 de julio de 2016; aceptado el 6 de junio de 2017

Disponible en Internet el 21 de julio de 2017

Resumen

Este trabajo aporta algunas reflexiones sobre la problemática de la formación de investigadores en el campo de la política educativa en América Latina. Está organizado en tres partes: la primera comienza con algunas consideraciones sobre la política educativa como campo teórico; la segunda discute la situación actual de la investigación sobre política educativa en la región, enmarcándola en las condiciones generales de trabajo académico y de la producción de conocimiento sobre educación en particular; finalmente, la tercera presenta algunos apuntes en torno a la conveniencia de avanzar hacia un posible modelo de formación.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Investigación; Política educativa; Formación de posgrado; América Latina

Abstract

This article provides some reflections on the problem of training researchers in the field of education policy. We organize our arguments into three parts. We begin by sharing some considerations on education policy as a theoretical field. The second section discusses the current situation of research on education policy in Latin America, framed within the context of academic working conditions and, in particular, of knowledge production surrounding education. The third section discusses the need to move towards a possible model for training researchers in education policy.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Research; Education policy; Graduate research; Latin America

Correo electrónico: jorgegoros@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

Este trabajo aborda la problemática de la formación de investigadores en el campo académico de la política educativa en América Latina, basándose en reflexiones propias y de otros investigadores, algunas de las cuales se han desarrollado dentro de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)¹. El texto aparece organizado en tres secciones:

- La primera comienza con algunas consideraciones sobre la política educativa como campo teórico.
- La segunda discute la situación actual de la investigación sobre política educativa en la región, considerando el contexto de las condiciones generales del trabajo académico y de la producción de conocimiento sobre educación en particular; también presenta algunas limitaciones y problemas, como el predominio de un enfoque profesionalista en las carreras de ciencias de la educación o pedagogía, instancias débiles de debate académico, o los insuficientes desarrollo teórico-metodológico y reflexión epistemológica, además de la relativa ausencia de programas de investigación consolidados a nivel institucional o nacional.
- La tercera aporta algunos apuntes en torno a la conveniencia de avanzar hacia un modelo de formación que, sin pretender ser válido y uniforme para todo contexto y/o nivel de especialización, exponga, a aquellos que aspiran a realizar actividades de investigación, a los principales debates teórico-metodológicos en el campo, a escalas internacional, regional y nacional; que promueva también el análisis tanto de los supuestos epistemológicos de una diversidad de enfoques de producción de conocimiento como de los procesos sociales dentro de los que se enmarcan las políticas educativas; que los forme a través de su participación activa al interior de proyectos de investigación con la participación de un colectivo de investigadores, y que incentive una reflexión sobre cuestiones éticas que afectan al propio proceso de formación y sobre aspectos más generales de las condiciones actuales de producción de investigación académica.

Consideraciones sobre la política educativa como campo teórico

En sentido estricto, la política educativa se ocupa del estudio de las políticas públicas (o gubernamentales) que afectan directa o indirectamente la educación². Esto supone considerar al Estado pero también a otros actores y niveles de análisis (global, local, institucional) que influyen en el origen, en el desarrollo y en los impactos/resultados de las políticas públicas. En el contexto latinoamericano, autores como Paviglianiti (1996) para Argentina, Azevedo y Aguiar (2001) y Mainardes (2015) para Brasil y Flores Crespo (2008) para México señalan la prevalencia de esta visión, aunque dentro de ella existan en juego diversas concepciones teóricas del Estado y de su relación con la sociedad, que incluyen la relación entre política³ y políticas públicas.

En un sentido más amplio, el asunto puede plantearse como el estudio de las regulaciones que afectan al gobierno y al funcionamiento de los sistemas educativos (Barroso, 2005). Trabajos que en la región han utilizado el concepto de regulación en este sentido incluyen a Feldfeber (2009),

¹ La ReLePe (www.relepe.org) constituye un espacio que promueve el intercambio y la reflexión sobre las perspectivas epistemológicas y teórico-metodológicas presentes en el campo de la política educativa, incluyendo enfoques poco explorados o conocidos en nuestra región. Nuclea a un significativo número de investigadores (formados y en formación) de distintos países de la región.

² Para una problematización del concepto de política pública, véase Rizvi y Lingard (2013).

³ Entendiendo aquí por política la «configuración macro de poder, intereses e ideologías» (Cox, 2012: 15).

Oliveira (2005) y Miranda, Lamfri, Senén González y Nicolini (2006); el término tiene similitudes con el de «gobernanza» (Reis, 2013), en tanto que ambos cuestionan al Estado keynesiano e intentan dar cuenta de las condiciones de gobierno que han sido alteradas por los procesos de globalización. Jans (2007) nota que el de gobernanza es un concepto elástico que abarca fenómenos que implican decisiones colectivas exteriores a la política monopolizada por el estado nacional, donde intervienen actores privados e instancias supranacionales y subnacionales. La «gobernanza» se asocia así a «instrumentos blandos» de política pública, diferentes de la regulación clásica (*top-down* o de arriba hacia abajo) (Jans, 2007).

La producción de conocimiento sobre política educativa participa de la forma en que se ha estructurado, a nivel mundial y en la región, el campo de la investigación educativa. El surgimiento y el desarrollo histórico de la producción de conocimientos sobre educación están determinados por su búsqueda de legitimarse en tanto saber científico, e igualmente por orientar y justificar prácticas pedagógicas y políticas públicas. La investigación educativa se estructura en buena medida a partir de las demandas del poder estatal (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014), aun cuando en la actualidad también juegan un rol importante las agendas de los organismos internacionales y los actores de la sociedad civil, además de los intereses puramente académicos.

A diferencia de campos como el de la sociología o la antropología de la educación, el campo de la política educativa no se nutre sólo o principalmente de una disciplina madre; no es la aplicación de la ciencia política al estudio de la educación —a diferencia de lo que argumentan autores como Pedró y Puig (1998)—, ni siquiera es la aplicación de los estudios de políticas públicas —que buscaron desde su origen alejarse de la ciencia política académica y posicionarse como un enfoque multidisciplinar, señalan DeLeon y Vogenbeck (2007)—⁴, aunque los incluye como disciplinas o enfoques relevantes; ante todo, la interdisciplinariedad del campo teórico de la política educativa (según Paviglianiti, 1996; Mainardes, 2015) implica la aplicación de enfoques y de herramientas de la sociología política, de la antropología, de la economía y de la educación comparada/internacional, entre otras disciplinas.

Las controversias de un campo fragmentado epistemológica y teóricamente, que permite hablar de las «epistemologías» de la política educativa (Tello, 2013), se manifiesta en críticas como las que formula Whitty (2002) cuando apunta que mucha de la investigación en política educativa se mantiene «unidimensional, acrítica y descontextualizada» (p. 13) —en particular el enfoque de la *policy science*—, remarcando la necesidad de una perspectiva sociológica e histórica que considere y analice las dinámicas y estructuras sociales más amplias en las que se inscriben los procesos de elaboración y de implementación de las políticas educativas (véase también Ball, 1995). Por otra parte, trabajos como el de Espinoza (2009), que contrasta las visiones crítica y funcionalista en el análisis de las políticas educativas, o el de Ginsburg, Cooper, Raghu y Zegarra (1990), que describe cuatro enfoques en el estudio de las reformas educativas, dan cuenta de la diversidad de perspectivas presentes en el campo. Esa fragmentación se acentúa todavía más si se tiene en cuenta la tensión entre los objetivos intervencionista (aplicación para la solución de problemas de política) y academicista que caracterizan históricamente los estudios sobre política educativa. Esa tensión es propia tanto de los estudios sobre políticas públicas —con la clásica

⁴ El estudio de las políticas públicas como campo teórico reconoce como uno de sus puntos de origen el trabajo de Harold Laswell en la década de 1950 en Estados Unidos. El *policy studies approach* se ha caracterizado por tres elementos: la orientación hacia la resolución de problemas, la multidisciplinariedad y el guiarse por valores (DeLeon y Vogenbeck, 2007). Otros enfoques, como el de Muller (2002), también enfatizan el carácter pluridisciplinar de la investigación sobre políticas públicas.

distinción entre *análisis de* y *análisis para* las políticas (Espinoza, 2009)— como del campo de la educación en general (Palamidessi et al., 2014).

Situación actual de la investigación sobre política educativa en América Latina

El campo de la investigación educativa en la región, incluyendo el área política, ha tenido una fuerte expansión en las últimas tres décadas (Palamidessi et al., 2014). Entre los factores que han contribuido a ese crecimiento podemos destacar: a) el efecto acumulativo de los años de estabilidad política bajo regímenes democráticos (a pesar de las recurrentes crisis económicas); b) los procesos de reforma educativa que estimularon una mayor producción discursiva en torno a las políticas y estrategias e instrumentos de expansión y de mejoramiento del sistema educativo; c) el incremento de las matrículas universitarias y la proyección de los profesionales y académicos formados en los años que siguieron al retorno de la democracia, y d) la expansión de los posgrados en educación y en ciencias sociales.

Una tendencia general en los sistemas de educación superior latinoamericanos desde la década de 1990 ha sido el crecimiento de los programas de posgrado, incluyendo los del campo educativo, aunque no siempre bien integrados a la investigación (Villanueva, 2008). En Argentina, por ejemplo, se verificaron medidas para modernizar la educación superior e intentos de fortalecer la figura del docente investigador, como el *Programa de Incentivos a la Investigación*, a cargo del Ministerio Nacional de Educación. La implementación de fondos concursables y de incentivos a la investigación en varios países de la zona ha tenido efectos diversos, en algunos casos controvertidos, como el de priorizar la cantidad antes que la calidad de la producción (Rego, 2014; Villanueva, 2008). En lo que respecta a la profesionalización académica, desde los organismos de ciencia y tecnología se han implementado medidas de evaluación e incentivos a la productividad que refuerzan las llevadas adelante dentro de los sistemas de educación superior (Didou Aupetit, 2007).

Uno de los rasgos propios del contexto latinoamericano que influye en el campo académico de la política educativa estriba en el predominio de un enfoque profesionalista en las carreras (licenciaturas) de ciencias de la educación o pedagogía, enfoque que implica una preparación mayormente para la docencia u otros tipos de desempeño profesional dentro del sistema educativo formal y no-formal. Si bien la formación de grado no es el nivel en condiciones de proveer la socialización ni las herramientas necesarias para la inducción plena al oficio de la investigación —sino el doctorado—, sí juega un rol fundamental en la posibilidad de orientar a los estudiantes hacia una carrera académica, en la medida que consiga despertar su interés hacia la indagación científica y promueva la realización de actividades que generen un mínimo desarrollo de competencias asociados a ella⁵. Esto incluye, como un elemento muy importante, la familiarización de los estudiantes con las grandes corrientes y los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos más generales dentro de las ciencias sociales, elemento este, por cierto, que una orientación profesionalista tiende muchas veces a relegar o menospreciar.

Otra característica de nuestra región es la debilidad de la profesión académica, en particular para el campo educativo. Si bien el panorama de las últimas dos décadas supone un mejoramiento

⁵ Por ejemplo, García de Fanelli (2010: 295), para el caso argentino, señala que en las licenciaturas en educación, sociología y otras disciplinas, cuyos graduados nutren el campo de la investigación educativa, los estudiantes cursan materias como metodología y estadística, pero no suelen tener posibilidades de lograr «una apropiación del ejercicio de este conocimiento en el resto de los cursos».

general en las condiciones para realizar investigación⁶ —con diferencias importantes de acuerdo al contexto de cada país—, persisten en muchos países varias dificultades que se traducen en relativamente pocas personas con dedicación completa, escasos recursos y bajos niveles de internacionalización en el ámbito académico. En el terreno educativo, en la mayoría de nuestros países el campo profesional y la gestión pública continúan teniendo un peso mucho mayor que el trabajo académico. Esto se traduce en bajos niveles de institucionalización de la investigación educativa (Palamidessi et al., 2014), manifestado en instancias débiles de debate académico y en ausencia de programas de investigación consolidados a nivel institucional o nacional.

La expansión del campo académico de la política educativa en la región ha sido notable en los últimos veinte años (Tello y Mainardes, 2015; Krawczyk, 2013), estimulado seguramente por los elementos señalados, pero en especial por los procesos de reforma educativa iniciados en la década de 1990. Sin embargo, esa expansión muestra que hay importantes desafíos pendientes para la consolidación del campo. La observación de Wainerman (2010) —acerca de que las publicaciones del campo de la educación ponen el énfasis en desarrollos normativo-descriptivos a expensas de la transmisión y de la discusión de los resultados de investigación— es completamente aplicable al área de la política educativa. A esto se le suman los insuficientes desarrollos teórico-metodológico y de reflexión epistemológica, lo cual ha sido señalado por varios autores (Flores Crespo, 2008; Krawczyk, 2013; Tello, 2013; Tello y Mainardes, 2015). Por otra parte, la mirada sociológica que Whitty (2002) defiende ha sido propia de una buena parte de la investigación en política educativa predominante en la región, al menos desde la década de 1990 (véase, por ejemplo, Krawczyk, 2013, para el caso de Brasil), pero no siempre con la necesaria complejidad para evitar caer en reduccionismos y explicaciones lineares.

Elementos para un modelo de formación posible

En esta sección no pretendo desarrollar un modelo sistemático de formación de investigadores, sino resaltar algunos aspectos que pueden ser relevantes para nuestro contexto y nuestra especialidad, aunque no necesariamente exclusivos de ellos. Antes, sin embargo, conviene explicitar algunos supuestos de los cuales parto. El primero radica en que un investigador es un académico, un trabajador del conocimiento científico, no un mero técnico que recolecta y analiza datos; la tarea del investigador tiene como núcleo la producción de conocimiento de acuerdo con cánones científicos, pero también debe orientarse a la enseñanza (docencia), al diálogo con pares y con otros actores sociales, y a la proyección de su trabajo hacia la comunidad. Un segundo supuesto estriba en que la investigación constituye un oficio que se adquiere a través de la práctica guiada por un experto (Wainerman y Fernández Fastuca, 2013); en el aprendizaje de ese oficio el doctorado aparece como la principal —y casi ineludible— instancia formal, se vuelve un medio de socialización en la cultura académica, en la cual juegan roles fundamentales actores como el director o tutor de tesis y el proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera durante la elaboración de la propia tesis doctoral (Wainerman y Fernández Fastuca, 2013). Un último supuesto, más vinculado a nuestro campo específico, radica en que la investigación sobre políticas públicas está

⁶ La tendencia general ha sido el aumento de la inversión pública en educación y en ciencia y tecnología, y el impulso a la formación y el desarrollo de sistemas nacionales de investigadores, profesionalizados y conectados con redes de intercambio científico-técnico a nivel internacional (Didou Aupetit, 2007).

inevitablemente conectada a proyectos políticos y procesos sociales (Ball, 1997)⁷, y que muchas veces tiene importantes connotaciones éticas (Gewirtz, 2007).

Una buena formación de base para el investigador en política educativa incluye el conocimiento de las grandes corrientes y de los debates más generales de tipo epistemológico, teórico y metodológico dentro de las ciencias sociales, lo cual integra un bagaje indispensable para poder aproximarse tanto a los principales debates teórico-metodológicos (actuales y de la historia del campo) como al análisis de los supuestos epistemológicos de los principales enfoques de producción de conocimiento sobre política educativa, aspecto que, a su vez, pareciera también necesario para ir desarrollando la capacidad de dialogar con otras perspectivas epistemológicas y otras tradiciones teóricas diferentes de la adoptada para la propia investigación. La formación del investigador debería también incluir las herramientas para encarar el análisis de las políticas educativas con perspectiva histórica y en el marco de los procesos sociales, económicos y políticos nacionales y globales, elementos fundamentales para entender el origen y las implicancias de las políticas (Ginsburg et al., 1990; Whitty, 2002). Por otra parte, en el nivel de posgrado, además de profundizar en los conocimientos y competencias ya mencionadas, no está de más remarcar —aunque pueda parecer obvio— la necesidad de asentar la formación en un estado del arte actualizado en términos teóricos y de acumulación empírica a niveles internacional, regional y nacional. Al afirmar nuestra posición periférica en la producción de conocimiento y del cuestionamiento de los mecanismos que refuerzan dicha posición, es posible plantear una postura que valore la generación propia de teoría y de desarrollo empírico sin desconocer el carácter global de la ciencia y el necesario intercambio con los espacios y actores del centro y del resto de la periferia. O, como señala Arnold-Cathalifaud (2012: 17), evitar «caer en un universalismo abstracto, pero tampoco en un particularismo relativista descontextualizado».

En clara vinculación con lo anterior, la formación de investigadores en política educativa debería estimular un alto grado de auto-reflexividad sobre las opciones epistemológicas y teóricas. La conveniencia de explicitar «el lugar en que se posiciona el investigador para llevar a cabo su proceso de investigación y desde qué perspectiva realiza su análisis y obtiene determinados resultados» (Tello, 2013: 50) puede plantearse como un ejercicio de «vigilancia epistemológica» en el cual se reconozca que el objeto de estudio se construye teóricamente —y no a partir de una supuesta observación directa de la realidad— y que nos obligue a revisar la coherencia en términos epistemológico y teórico-metodológico de nuestros diseños de indagación. Esto se relaciona con lo que Krawczyk (2013) considera uno de los principales desafíos actuales para el campo académico de la política educativa en Brasil (y se podría agregar en toda la región): la revitalización del debate teórico e histórico —sin desdeñar la importancia de la investigación empírica— que permita tanto integrar y dotar de sentido a las investigaciones individuales como interpelar la realidad y las políticas educativas. Este desafío, cabe agregar, no es exclusivo de nuestra región; así lo demuestra el llamado que hiciera Ball (1995) dos décadas atrás en Gran Bretaña para la investigación educativa en general y para la sociología de la educación en particular.

En un sentido más instrumental puede plantearse la conveniencia de que la formación como investigador se inicie (aun en el nivel de grado) a través de la participación activa en un proyecto —o mejor aún, de un programa— de investigación que permita al estudiante observar la aplicación de las herramientas teóricas y metodológicas a los problemas de investigación específicos, así como el

⁷ Aunque esto no significa que la tarea científica sea puesta al servicio de una posición partidaria o ideológica determinada, podemos reconocer que, de varias formas, aquella se conecta «a proyectos políticos y procesos sociales más amplios así como a las funciones de gestionar y neutralizar *problemas sociales*» (Ball, 1997: 259, traducción de mi autoría).

desarrollo real («la cocina») de un proceso de producción científica de conocimiento. En esta línea, es de mucha importancia la formación dentro de equipos de investigación, una experiencia no tan común en las ciencias sociales y humanas. La participación en un equipo refuerza el proceso de inserción en una «comunidad de práctica» y de socialización académicas (Wainerman y Fernández Fastuca, 2013); el equipo de investigación complementa la relación vertical (profesor-alumno, director-becario, orientador-tesista) con la posibilidad de intercambios de mayor horizontalidad que promuevan la adquisición tanto de conocimientos teórico-metodológicos como el *habitus* y las reglas no escritas que hacen al oficio de investigador.

El proceso de formación de investigadores en política educativa involucra también una serie de cuestiones éticas. A lo previamente indicado sobre el inevitable nexo de nuestra investigación con los proyectos sociales y políticos, también pareciera conveniente promover una auto-reflexividad en este sentido, desde la elección de los problemas a investigar hasta la manera de presentar nuestros resultados, sin comprometer el respeto por los procedimientos y el espíritu del trabajo científicos. Como señala Gewirtz, «en el caso del análisis de políticas, aunque no podemos controlar cómo es leído o usado nuestro trabajo, necesitamos intentar en la medida de lo posible evitar que nuestro análisis contribuya a lo que consideramos fines no deseables» (Gewirtz, 2007: 9, traducción de mi autoría)⁸. O, puesto en términos positivos, procurar que nuestra agenda de investigación y los productos de nuestro trabajo den alguna respuesta —aunque sea en términos iluminativos o de mayor comprensión— a lo que consideremos problemas sociales genuinos.

Esto se vincula con el posicionamiento ante la participación (muy común en nuestro campo) en trabajos de consultoría u orientados al *análisis para* las políticas. Sin ignorar la importancia y la necesidad de ese tipo de actividades, resulta legítima la preocupación sobre el papel que juegan muchas consultorías de corto plazo que derivan en trabajos que carecen de bases teóricas y metodológicas sólidas y que son usados para tomar importantes decisiones que a veces afectan a naciones enteras (Vavrus y Bartlett, 2006; Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003). Como también enfatiza Whitty (2002), el ámbito académico es el más propicio para estudiar la educación en su relación con el orden social más amplio (y, por lo tanto, para el análisis de las políticas educativas en toda su complejidad), mientras que otros ámbitos están más expuestos a las presiones de generar «soluciones rápidas», y a veces superficiales, a los problemas de la política educativa; una advertencia similar realiza Ball (1995) al diferenciar el enfoque de la *policy science*, caracterizado por un abordaje tecnocrático para el logro de objetivos políticos y sociales pre-definidos, de una teorización reflexiva y provisoria que cuestione las estructuras de poder. A la vez, se trata de reconocer la tensión entre el campo académico y el de la política como inherente al trabajo del investigador en política educativa (Krawczyk, 2013).

Finalmente, cabe señalar otras cuestiones que plantean dilemas éticos a los que los formadores nos enfrentamos en nuestras tareas cotidianas, desde el tipo de relación y el grado de compromiso que asumimos con nuestros estudiantes, tesistas o becarios, pasando por el grado de autonomía que les concedemos y las posibilidades de adquisición de capital académico que les ofrecemos (por ejemplo, incorporándolos como co-autores de publicaciones), hasta el posicionamiento que adoptamos como directores de proyectos de investigación frente a las demandas de los procesos de evaluación externos que, cada vez más, nos ponen en riesgo de caer en un productivismo que

⁸ Es apropiada aquí la distinción que formula Santos (2006: 18) entre objetividad y neutralidad: «Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales».

descuida la calidad, la relevancia y la originalidad de nuestro trabajo. Respecto a este último punto, parece claro que la tendencia prevaleciente se dirige hacia una exigencia de ritmos de publicación cada vez más acelerados que generan un «mercantilismo académico» (Moreles Vázquez, 2015) y, en ocasiones, una pérdida del sentido original de la labor de la investigación en tanto búsqueda por contribuir al saber de una disciplina (Rego, 2014).

Conclusión

La posibilidad de generar procesos de formación de investigadores de mayor excelencia académica y de relevancia social depende, en gran medida, de las condiciones de trabajo que establecen nuestras instituciones y de las políticas nacionales de ciencia y tecnología. Si bien estas condiciones y políticas han mejorado sensiblemente en las últimas dos décadas, contribuyendo junto con otros factores a la expansión de la investigación educativa en la región, quedan por delante importantes limitaciones a enfrentar para lograr su consolidación.

Otros desafíos interpelan más directamente a las comunidades de investigadores del campo académico de la política educativa, y uno de los principales radica en el fortalecimiento de la reflexión epistemológica y del desarrollo teórico-metodológico, que responda a las problemáticas regionales y a las específicas de cada país y en diálogo con las comunidades académicas a nivel internacional. Como argumenté en la sección anterior, dicho fortalecimiento resulta fundamental para desarrollar un modelo de formación que exponga a quienes aspiran a realizar actividades de investigación a los principales debates teórico-metodológicos que se han dado históricamente y a los que existen en la actualidad; que promueva el análisis tanto de los supuestos epistemológicos de una diversidad de enfoques de producción de conocimiento como de los procesos sociales dentro de los que se enmarcan las políticas educativas; y que los forme a través de su participación activa dentro de proyectos y de grupos de investigación. También resulta de importancia el ejercicio reflexivo dentro de los equipos de investigación y en las instancias de formación, sobre cuestiones éticas que afectan al propio proceso formativo y a aspectos más generales de las condiciones actuales de producción de investigación académica.

Referencias

- Arnold-Cathalifaud, Marcelo. (2012). Entre el universalismo y el relativismo: reposicionamiento de las ciencias sociales latinoamericanas. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 12(1), 9–19.
- Azevedo, Janette M. L. de y Aguiar, Marcia A. (2001). A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, 22(77), 49–70.
- Ball, Stephen. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255–271.
- Ball, Stephen. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257–275.
- Barroso, João. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(2), 725–751.
- Cox, Cristián. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–43.
- DeLeon, Peter y Vogenbeck, Danielle. (2007). The Policy Sciences at the Crossroads. En Frank Fischer, Gerald Miller, y Mara Sidney (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*. Boca Ratón: CRC Press.
- Didou Aupetit, Sylvie. (2007). Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 1(12), 63–80.
- Espinoza, Oscar. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de ‘política’, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8) [consultado 23 Feb 2015]. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Feldfeber, Myriam. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Myriam Feldfeber (Ed.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25–50). Buenos Aires: Aique.

- Flores Crespo, Pedro. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Documento de investigación 5*. Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana.
- García de Fanelli, Ana. (2010). ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En Catalina Wainerman y Mercedes Di Virgilio (Eds.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Gewirtz, Sharon. (2007). Ethical reflexivity in policy analysis: what is it and why do we need it? *Práxis Educativa*, 2(1), 7–12.
- Ginsburg, Mark, Cooper, Susan, Raghu, Rajeshwari y Zegarra, Hugo. (1990). National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34(4), 474–499.
- Jans, Martin Theo. (2007). Politics Beyond the State. En Kris Deschouwer y Martin Theo Jans (Eds.), *Politics Beyond the State: Actors and Policies in Complex Institutional Settings* (pp. 7–24). Bruselas: VUB University Press.
- Krawczyk, Nora. (2013). A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. *Propuesta Educativa*, 39, 35–42.
- Mainardes, Jefferson. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. En César Tello (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Miranda E Estela, Lamfri, Nora, Senén González, Silvia y Nicolini, Mariana. (2006). Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales. *Cuadernos de Educación*, 4, 47–58.
- Moreles Vázquez, Jaime. (2015). El productivismo o la sobredimensión del paper como meta final de la investigación. *Sinéctica*, 44, 1–18.
- Muller, Pierre. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nóvoa, Antonio y Yariv-Mashal, Tali. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92), 753–775.
- Palamidessi, Mariano, Gorostiaga, Jorge y Suasnábar, Claudio. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, 36(143), 49–66.
- Paviglianitti, Norma. (1996). Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional. *Praxis Educativa*, año 2, 2, 3–8.
- Pedró, Francesc y Puig, Irene. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Rego, Teresa Cristina. (2014). Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 325–346.
- Reis, Isaura. (2013). Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 39, 101–118.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tello, César y Mainardes, Jefferson. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Praxis Educativa*, 10(1), 153–178.
- Tello, César. (2013). Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul*, 18, 48–62.
- Vavrus, Frances y Bartlett, Lesley. (2006). Comparatively knowing: Making a case for the vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, 8(2), 95–103.
- Villanueva, Ernesto. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. En Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC.
- Wainerman, Catalina y Fernández Fastuca, Lorena. (2013). *Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. Ponencia presentada en el VII Encuentro universidad como objeto de estudio*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis [consultado 23 May 2015]. Disponible en: https://www.academia.edu/6854527/Claves_para_una_did%C3%A1ctica_de_la_formaci%C3%B3n_de_investigadores_en_ciencias_biol%C3%B3gicas
- Wainerman, Catalina. (2010). Introducción. Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en la Argentina. En Catalina Wainerman y Mercedes Di Virgilio (Eds.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Whitty, Geoff. (2002). Introduction: Sociology and education policy. En Geoff Whitty (Ed.), *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Sage.