

COMUNIDADES EPISTÉMICAS: UNA PROPUESTA PARA ESTUDIAR EL PAPEL DE LOS EXPERTOS EN LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

ALMA
MALDONADO-
MALDONADO*

Este artículo reporta una parte de los resultados de la investigación doctoral defendida en el Departamento de Educación Superior del Boston College, en agosto del 2003

* Profesora en el Centro para el Estudio de la Educación Superior (Center for the Study of Higher Education) de la Universidad de Arizona.

Correo e:
maldona2@email.
arizona.edu

Resumen

Con el término “comunidades epistémicas” se analizar la influencia que redes de expertos en educación superior han tenido en la instauración de políticas públicas en México en los pasados diez años. Si bien se puede comprobar que la comunidad epistémica, especialmente del área científica, le dio contenido a la política, difícilmente puede señalarse que ellos decidieron esta reforma. Los que tomaron directamente las decisiones fueron sin lugar a dudas otros actores. Al respecto, el estudio enfatiza la diversificación y mutación de las comunidades a través de redes como nueva forma de organización disciplinaria, que en el caso mexicano, permitió su consolidación frente a otras “comunidades” en su capacidad de influir en la elaboración de las políticas destinadas a la educación superior.

Palabras clave: Comunidad epistémica, redes, educación superior.

Abstract

Using the term “epistemic communities” the influence that networks of higher education experts have had on the implementation of public policies in Mexico in the past ten years has been analyzed. Even though it can be proven that the epistemic community –the scientific, in particular– has provided the policy with content, it is hard to say that it was actually them who decided the reform. Those who made decisions directly were other actors, undoubtedly. In this same regard, the document emphasizes the diversification and mutation of communities through networks as a new way of disciplinary organization, which in the case of Mexico, allowed its consolidation before other “communities” as far as its capacity to have an influence on the elaboration of policies pertaining to higher education is concerned.

Key words: Epistemic community, networks, higher education.

Introducción

En 1989, Peter Haas sugirió el uso del concepto “comunidades epistémicas” para analizar la influencia que redes de expertos han tenido en la instauración de políticas de alcance internacional en diferentes campos. Algunos de los casos que él y su grupo desarrollaron fueron principalmente en los temas de control de armas nucleares, protección de la capa de ozono, tratados de libre comercio, y regímenes de ayuda internacional en materia de alimentos (Adler, 1992; Adler y Haas, 1992; Haas, 1989 y 1992). En un ejercicio más modesto, este artículo propone la aplicación de ese concepto para el análisis de las relaciones entre los expertos en el campo de la educación superior y las políticas implementadas en México, particularmente tomando como base lo sucedido durante la década de los años noventa.

Una comunidad epistémica se define como una red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular. Debido a su conocimiento especializado, las comunidades epistémicas cuentan con suficiente “legitimidad” en el área de políticas dentro de un campo determinado (Haas, 1992: 3).

Partiendo de esta definición, el artículo está dividido en ocho secciones. Primero, la discusión conceptual y el debate sobre el papel de los actores en la definición de políticas. Después, la aplicación del concepto en el caso seleccionado, la discusión general, las limitaciones del estudio y los puntos pendientes.

Comunidades epistémicas: principales características

Las implicaciones de usar este concepto, proveniente del campo de las relaciones in-

ternacionales. Primero, resulta muy pertinente la nominación de *red* de expertos, en lugar de la denominación *grupo*, porque entre otras cosas, ofrece mayor flexibilidad para definir el caso que aquí se presenta. Segundo, comunidades epistémicas de ninguna manera excluye un análisis desde el punto de vista de las relaciones de poder o intereses políticos existentes, en cuyo caso algunos autores prefieren el uso de términos como “intelectuales orgánicos”, “grupos de interés” o “grupos de presión”. Pero tampoco este concepto deja de lado el tema del conocimiento especializado (el rol de estos agentes como expertos) ayudando a evitar análisis simplistas o mecánicos sobre la influencia de estos expertos en ciertas políticas y con los tomadores de decisiones¹. Tal y como lo menciona Stone (1996: 86) el conocimiento es un aspecto central de poder desde la perspectiva de las comunidades epistémicas. Reconocer el conocimiento especializado que poseen contribuye a un análisis más balanceado respecto a su contribución en un campo de estudios en el que además —en este caso— han sido precursores (o tal vez debido a ello).

Se usa el término comunidades epistémicas para referirse a una concreta unión de individuos que comparten la misma visión de mundo (en un sentido una *episteme*) Así, el concepto de comunidades epistémicas es cercano a la tradición teórica de Foucault (1991), especialmente a lo que el autor desarrolló en su texto *Las palabras y las cosas*².

Las comunidades epistémicas comparten al menos cuatro aspectos: Ciertas creencias y principios que sirven de base para algunas de sus acciones, juicios profesionales, nociones de validez y cuentan con una agenda política común (Stone, 1996: 87).

¹ Una discusión que merece una mención aparte es la referida al uso del término “analistas simbólicos”, sugerido por Reich (1991) como parte de las tres profesiones del futuro. Si bien no será posible desarrollarlo en este artículo, sí fue considerado en la investigación e igualmente descartado, sobre todo porque este término deja fuera el debate sobre las relaciones de poder y los intereses de los expertos. Reich originalmente les otorga a los analistas simbólicos las funciones de resolver, identificar, descifrar y manipular símbolos; es decir, en una postura mucho más neutral (Brunner, 1994).

² Ruggie, citado por Haas (1992: 7) dice que las comunidades epistémicas son construcciones que se desarrollan alrededor

La importancia de los actores en los procesos de definición de políticas

Algunos autores han señalado que entender la relación entre la investigación y la definición de políticas puede equipararse a “abrir una caja negra”. Otros más lo describen como un histórico desentendimiento entre investigadores en educación y tomadores de decisiones (Kogan y Henkel, 2000: 25). También se atribuyen las fallas a, fundamentalmente, la ausencia de canales de comunicación entre ambos (Reimers y McGinn, 1997: 72). Husén (1998: 2) señala que los tomadores de decisiones se interesan casi exclusivamente en la investigación relacionada con su propia agenda y eso “dificulta la influencia que la investigación puede tener en la definición de políticas”.

Los siete modelos de utilización de la investigación de acuerdo al planeamiento clásico de Carol Weiss y revisados por Nisbet (1998) son los siguientes: *Modelo Lineal* (el cual asume que la investigación básica conduce a la investigación aplicada, siguiendo su desarrollo e implementación); *Modelo de Resolución de Problemas* (en el cual la investigación identifica el conocimiento que se necesita para dirigir una acción); *Modelo Interactivo* (incluye investigadores y tomadores de decisiones en un diálogo constructivo y en colaboración); *Modelo Político* (la investigación es empleada para justificar una política en particular); *Modelo Táctico* (la necesidad por investigación es usada como una excusa para retrasar una decisión o acción); *Modelo “Tluminador”* (en donde se proyectan ideas de investigación y se imaginan escenarios y soluciones); *Modelo Intelectual* (la actividad de investigación amplía los horizontes e incrementa la calidad del debate público).

En realidad, el análisis propuesto desde el concepto de las comunidades epistémicas no entra en ninguno de estos modelos, sino incor-

pora algunas de sus características. Pero aún más importante, contribuye con un tema que muchas veces se deja de lado en este tipo de discusiones: el papel de los actores.

Si como se afirma, en la relación investigación-toma de decisiones, “la distribución del poder determina qué ideología, intereses y formación será dominante” (Stevens, 2000), entonces la comprensión de quienes son los sujetos que intervienen tiene mucha pertinencia.

Un tema normalmente omitido en estos debates es el referido al papel concreto de los investigadores (en tanto individuos y grupos) como actores dentro de la relación investigación-definición de políticas. Esta ausencia deja un vacío considerable en tanto que no sólo los aspectos relacionados con las estructuras, los sistemas o las instituciones influyen y determinan estos procesos. La propuesta aquí presentada consiste en analizar el papel de los expertos en campos de conocimiento determinados y entender qué tan importantes son sus redes, sus comunidades y cómo influyen estas relaciones en los aspectos más generales de las políticas.

Los procesos y la definición de políticas están conectados directamente a ciertos agentes y grupos. Estos, a su vez, son sujetos con historias y circunstancias particulares, con decisiones personales, hechos circunstanciales y en general eventos que son parte de la vida de los sujetos. En muchas ocasiones, las agendas personales de estos actores se convierten en las agendas públicas dentro de las áreas en las que participan. De hecho, en el caso aquí presentado, lo que comenzó siendo la historia de una red de investigadores terminó siendo parte de la historia de la consolidación de un campo de estudios.

Desde luego no se trata de afirmar que los análisis sobre la definición de políticas no han considerado el papel de los individuos o grupos. Hay varias contribuciones importantes, por

de una *episteme*, ellas delimitan, a través de sus miembros la construcción de la realidad. Haas y su grupo reconocen que usan el concepto desde un nivel menos elevado de abstracción que el usado por Ruggie.

ejemplo, cuando Weiss (1978: 13-14) define su modelo interactivo, como otra manera en que la investigación social puede entrar al terreno de la toma de decisiones; la autora afirma que hay más de una fuente de conocimiento en este proceso, en donde incluye a los “administradores, profesionales, políticos, planeadores, periodistas, clientes o grupos de interés, entre otros”. Por su parte, Kingdon (1995: 45) sugiere que los principales participantes que no tienen posiciones formales en el gobierno incluyen: “Grupos de interés, investigadores, académicos, consultores, medios masivos, partidos políticos y otros grupos sociales. De acuerdo con este autor: “Después de los grupos de interés, la obra de académicos, investigadores y consultores es el aspecto más importante dentro de los actores no-gubernamentales. Es fácil encontrar su influencia a lo largo de los procesos de política. Ideas provenientes de la literatura académica son normalmente discutidas por miembros de las burocracias, los grupos políticos o gestores. Académicos prominentes son bien conocidos por nombre y citados repetidamente en entrevistas (Kingdon, 1995: 55).

Este autor afirma que académicos, investigadores y consultores, influyen en las alternativas más que en la agenda pública, e intervienen más en direcciones de largo plazo que en aspectos de corto plazo (Kingdon, 1995: 67-68). Si bien, se trata de conclusiones desarrolladas en un contexto diferente al mexicano, son aportes que no dejan de ser útiles para el estudio de un caso ubicado en México³.

Tomar en cuenta estos actores es muy importante puesto que la construcción de políticas es, en gran medida, una negociación entre individuos y donde las diferencias personales cuentan (El-Khawass, 2000: 53). De hecho, Husén considera que en el nivel de la definición de políticas no existen decisiones lineales: “Las decisiones sobre

políticas o sobre acciones políticas no son tomadas de manera ordenada o racional como muchos consideran, imaginando individuos autorizados que sentados deciden y ponderan varias opciones, consideran hechos relevantes y escogen una opción. Las políticas son decididas a partir de maneras mucho más difusas” (Husen, 1998: 6). El autor señala que las tensiones entre los investigadores y los diseñadores de políticas y planeadores generan ciertas restricciones en los procesos donde la política es negociada e instaurada.

Autores como Trow (1984), Kingdon (1995), Hirsh (1996) y Reimers y McGinn (1997) se han referido anteriormente a la presencia de un nuevo actor en los procesos de diseño e instauración de políticas. Trow (1984: 263) lo describe como: “Un actor que funciona en ocasiones como un investigador, definiendo un problema, haciendo análisis y clasificando e interpretando nuevos datos; en algunas ocasiones actuando como un “intermediario”, juntando e interpretando para los tomadores de decisiones los resultados de las investigaciones de otros y en ocasiones ellos mismos son tomadores de decisiones. Este actor ha sido llamado un “analista político” en los Estados Unidos, pero tal posición tiene sus analogías y pares con otros nombres en diferentes países”.

Hirsch (1996: 29) identifica a estos actores como “intermediarios”: “El ciclo de la investigación y la política nunca será perfectamente coordinado. Pero una idea interesante es la importancia de intermediarios que llenan un vacío existente” [...] “Estos sujetos que, efectivamente, sirven como emprendedores entre las dos comunidades. Participan definiendo qué investigación se necesita y tienen responsabilidad en el suministro de ideas al gobierno”.

Reimers y McGinn (1997: 107) sugieren la existencia de este “actor” o “agente” en medio de los tomadores de decisiones y los investigadores, quienes también podrían ser definidos como

³ En el estudio original fueron discutidas ampliamente las diferencias entre el contexto latinoamericano y los países anglo-sajones.

“analistas políticos” o “expertos”. Estos sujetos pueden ser vistos como mediadores entre los mundos de la investigación y la política, aunque ellos aceptan que ambos mundos están aún separados”. Kingdon (1995: 56) también discute el rol de estos intermediarios, académicos quienes han construido carreras “dentro y fuera”, yendo y viniendo de la academia al gobierno, tomando periodos sabáticos en sus universidades o centros de investigación para ocupar posiciones como responsables en el gobierno.

En el campo de la educación superior este tema no es ajeno en lo absoluto y mucho menos en el contexto mexicano. Es obvio que existen múltiples sujetos desempeñando estas posiciones. Sin embargo, este es un buen ejemplo de uno de los temas que en México se habla poco y se discute menos.

Como se sabe, la relación entre la investigación y el diseño de políticas en la educación superior no es menos problemática. De acuerdo con El-Khawas (2000: 45-46), al ser la educación superior un campo aplicado de investigación, “como cualquier otro campo aplicado o orientado por un objeto de investigación”, está ligado a áreas de práctica profesional (como la Ingeniería o Medicina); de manera que “los investigadores que están en este campo han tenido un mandato explícito de investigar y entender a la educación superior con el propósito de mejorarla”. Ello los involucra más directamente, pero también genera otras complicaciones en cuanto a las fronteras entre el espacio de la producción de conocimiento y la toma de decisiones.

Varios especialistas han escrito acerca de las características de este campo, las principales tensiones y relaciones fragmentadas que existen entre las esferas de la investigación y la definición de políticas (El-Khawas, 2000; Sadlak y Altbach, 1997; Schwarz y Teichler, 2000; Teichler y Sadlak, 2000; Altbach y Engberg, 2001; Chapman y Austin, 2002). Sin embargo, tales escritos son aún insuficientes para entender esta problemática, como lo señalan Kogan y Henkel (2000); en especial en lo relativo al papel de los actores.

Considerando que hay varios conceptos para definir el rol de estos actores, la idea del presente artículo es abordar esta discusión bajo la mirada de las comunidades epistémicas. En efecto, considerando cuatro de las aproximaciones más importantes en el estudio del cambio de políticas, la única perspectiva que tiene como actores primarios a un grupo concreto de sujetos es la perspectiva de las comunidades epistémicas. Ni las posturas neorrealistas, de la Teoría de la Dependencia o el Pos-estructuralismo tienen una consideración similar, puesto que los actores principales en tales casos son el Estado, las corporaciones multilaterales o algún otro tipo de instituciones. A continuación se describen las características principales de las comunidades epistémicas.

Características de las comunidades epistémicas

Las comunidades epistémicas cuentan con al menos siete características que las definen.

- a) *Agenda común*. Se trata de los puntos coincidentes en la agenda de investigación, que posteriormente se puede traducir en una agenda de políticas públicas en un campo determinado.
- b) *Está Integrada por redes*. Una comunidad epistémica es una red conformada por otras redes. Es importante aclarar que hablar de red no implica tomar la perspectiva de la “Teoría de las redes sociales”. La definición de redes aquí utilizada es mucho más apegada a lo señalado por Carton (1996: 6): “Socialmente y políticamente hablando una red puede ser tanto oficial como un instrumento formal de relaciones entre los diferentes actores (asociaciones o servicios públicos) o bien informal o alternativa a las estructuras de poder. Es importante hacer esta distinción porque el uso de una teoría como la de redes sociales implicaría una diferente metodología de la que fue utilizada en esta investigación

y a la propia perspectiva de comunidades epistémicas.

- c) *Sistema de creencias y valores compartidos.* El tema de compartir valores y creencias es un asunto generalizado en las comunidades científicas. Finalmente, las comunidades científicas son de los pocos grupos que se mantienen juntos por propósitos comunes, comparten normas y creencias sin la necesidad de tener lazos familiares, ecológicos o políticos (Haas, 1992: 20). El caso de las comunidades epistémicas no es ninguna excepción en este sentido.
- d) *Tamaño compacto.* Las comunidades epistémicas son relativamente pequeñas. De acuerdo con Haas (1992), el tamaño no importa. Lo relevante son su prestigio académico, su habilidad para influir dentro de su campo disciplinario y sus capacidades para extender su influencia y relacionarse con actores importantes en la definición de políticas.
- e) *Dan mayor peso a las relaciones informales que formales.* Esta es una característica muy importante puesto que en las comunidades epistémicas dominan las relaciones informales que los acuerdos formales o institucionales. Las comunidades epistémicas, por tanto, no crean vínculos formales típicamente o no preferentemente.
- f) *Prestigio y credenciales académicas.* Tanto el prestigio como sus méritos académicos son el capital más importante con el que cuenta una comunidad epistémica y que la permite distinguirse de otras redes o grupos. Su conocimiento especializado sobre algún tema o campo, es su principal carta de presentación cuando se trata de incursionar en el diseño e implantación de políticas.
- g) *Diversidad profesional.* La identidad profesional no es el principal elemento integrador en una comunidad epistémica. Adler (1992: 116) señala explícitamente que una comunidad epistémica no puede ser confundida con una profesión; la comunidad atraviesa fronteras profesionales. La diversidad profesional entre sus miembros es una característica es-

pecialmente pertinente para el campo de la educación superior, el cual es muy reciente aún y en donde convergen profesionales de muy diversas áreas.

Los actores en el contexto mexicano

De acuerdo con Altbach (2001) el campo de la educación superior no existía hasta la Segunda Guerra Mundial. Éste se define, a partir de un objeto (educación superior), conformado por temas investigados (Teichler, 2000: 15), tal y como se señaló anteriormente.

El tema que aquí se ha discutido es sobre los actores que dentro del campo tienen un doble papel en tanto investigadores y profesionales. Teichler señala que: “La cercana proximidad entre los profesionales y los investigadores tiene pros y contras. Desde el punto de vista de las ventajas, los profesionales contribuyen con aspectos más sofisticados en cuanto al conocimiento en el campo: Entre otras cosas, aportan información que es de extraordinario valor para los investigadores” [...] “Desde el punto de vista de las desventajas, los investigadores en educación superior comúnmente deploran la ausencia de una clara frontera entre los posicionamientos de los profesionales y los resultados de las investigaciones educativas” (Teichler, 2000: 7-8). En efecto, se pueden incluso clasificar a los diversos tipos de investigadores que se desempeñan en este campo de estudios. Más que discutir una tipología, aquí se propone estudiar un caso.

Es importante aclarar que “campo” de estudios es considerado como un espacio estructurado con posiciones; una arena donde tienen lugar disputas y luchas por la hegemonía. Un campo es un espacio que cuenta con criterios de admisión y legitimidad (Krotsch, 2000: 143). La idea que aquí se maneja como campo está vinculada a la discusión encabezada por Bourdieu, quien conceptualiza campo como una red y configuración de relaciones objetivas entre diversas posiciones. En los campos científicos, el juego está relacionado con la autoridad que sig-

nifica la capacidad para imponer ciertos criterios científicos particulares (Tenti, 1993: 3). A partir de estas ideas es como se ha conceptualizado la idea del “campo” de la educación superior en México en esta investigación.

Por otra parte, el campo de la educación superior en México, comparado con otros países, al menos de la región latinoamericana, es uno de los más desarrollados. García Guadilla (2000 y 2000b) y Reimers (2002) coinciden que Brasil y México tienen los más altos niveles de desarrollo en cuando a la institucionalización de la investigación educativa entre los países latinoamericanos.

Los primeros estudios que pueden ser considerados como antecedentes de este campo fueron realizados alrededor de los años cuarenta. Casanova (1997) considera que los estudios precursores en el campo son los de Mendieta y Núñez⁴.

Si bien, no será posible abordar el tema del desarrollo del campo baste señalar que el proceso ha sido arduo desde entonces⁵. Se estima que en la actualidad existen cerca de 45 centros cuyo campo principal de estudios es la educación (Colina y Osorio, 2003). No obstante, el número de investigadores es incierto. Un estudio reciente de la OCDE considera que ese número fluctúa entre los 300 y 501 académicos (OCDE, 2004: 20). Con base en números provenientes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se reportan unos 170 académicos que realizan algún tipo de investigación educativa. Colina y Osorio (2003), quienes limitan la población de su estudio a unos 309 investigadores, afirman que un 16% de ellos han trabajado tanto en temas de educación básica como superior (lo cual significa unos 50 investigadores), además agregan que cerca del 60% sólo se interesan en la educación superior, representando alrededor de 186 investigadores.

México no cuenta con una asociación de investigadores en educación superior similar

a las existentes en Estados Unidos como la Association for the Study of Higher Education (ASHE) [Asociación para el Estudio de la Educación Superior] o bien como el Consortium of Higher Education Researchers (CHER) [Consortio de Investigadores en Educación Superior] en Europa. Lo más cercano en México a tales asociaciones es el COMIE que agrupa investigadores de todos los niveles educativos. El COMIE reporta cerca de 257 miembros (tan sólo ASHE cuenta con 1,900 afiliados). Según estimaciones, aproximadamente unos 100 académicos pertenecientes al COMIE realizan investigaciones relacionadas con el campo de la educación superior (Maldonado-Maldonado, 2004). Otra Red importante de expertos en educación superior en América Latina (RISEU) cuenta con unos 135 miembros, entre los cuales 70 son mexicanos. Estos números brindan un contexto general sobre el tamaño de la comunidad de investigadores en educación superior mexicana. A todas luces insuficiente para las dimensiones y complejidad del conjunto educativo de nivel superior.

Una comunidad epistémica

En 2001 Ibarra Colado publica un estudio sobre los diversos textos que se han escrito sobre la universidad en México. A partir de ese análisis, logra ubicar diversos grupos de investigadores en educación superior. Estos grupos fueron identificados como: “Fuentes Brunner”, “ANUIES”, “UAM”, “Didriksson”, “CESU-UNAM” y “Otros autores” (Ibarra, 2001: 103). Con base en trabajos como este, observaciones y experiencias propias en el campo, no fue difícil localizar un caso que ofrecía muchas posibilidades desde la perspectiva de las comunidades epistémicas. Se trata del grupo que Ibarra Colado (2001) identifica como “Brunner-Fuentes”.

⁴ Destacan al menos cuatro textos publicados por este autor a partir de 1948 (Mendieta y Núñez, 1948; 1952, 1957, 1967).

⁵ La investigación original comprende el análisis por décadas del campo de la investigación en educación superior.

Para efectos de esta investigación se efectuaron 16 entrevistas y cuatro cuestionarios vía correo electrónico con actores clave en el campo de la educación superior, algunos de los participantes son miembros de la comunidad epistémica estudiada. Las respuestas se reportan de manera anónima, respetando los criterios del diseño original de la investigación y se citan usando el código asignado⁶. Además de las entrevistas y cuestionarios, se utilizaron diversos tipos de documentos como fuentes información⁷. Se revisaron datos biográficos de los miembros de la comunidad epistémica, sin embargo, estos datos se utilizan de manera complementaria y para cruzar información pero no se planteó nunca un método de historias de vida, cuyas implicaciones teóricas son diferentes.

Con base en la información recolectada y el análisis realizado se detallan a continuación algunos de los resultados más significativos. Si bien, no es posible ahondar en los antecedentes de esta red en este artículo, sí fueron analizados y reportados en el estudio original (Maldonado-Maldonado, 2004).

Se analizó la manera cómo esta red se fue conformando. Uno de los hechos más relevantes que aparecen cuando se realiza el ejercicio de “reconstrucción” es que el papel destacado que tiene en la conformación de esta red la participación de un sujeto que le da cohesión; además de su indiscutible liderazgo, tuvo un rol visionario

sobre varios aspectos que después fueron muy importantes, se trata de Olac Fuentes Molinar.

Olac Fuentes es originario de Chihuahua, estudió filosofía y comenzó a trabajar en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, como director de la Escuela de Educación, para posteriormente ser contratado por el DIE en 1976 (Musacchio, 2000). Fue miembro del Partido Comunista Mexicano y también del Partido Socialista Unificado de México. En una época donde las actividades políticas de las universidades eran demasiado intensas, participó como representante de estas agrupaciones políticas en algunas universidades estatales (Entrevistas EC-1; EC-2).

El liderazgo mostrado por Olac en el DIE lo llevó a encabezar un seminario con algunos tesis de maestría. A la postre, este seminario se conformaría en un espacio importante en el desarrollo del campo de la educación superior. Participaron en este seminario entonces: Germán Álvarez, Rollin Kent, Miguel Casillas, Adrián de Garay y Manuel Gil Antón, entre otros. Lo que comenzó como un seminario para tesis de maestría terminó convirtiéndose en un espacio más informal donde cabían inquietudes intelectuales de diversa naturaleza, que no eran pocas. “No nos reuníamos regularmente (después) pero se puede decir que la presencia de Olac nos conectaba” (Entrevista EC-3).

En muchos sentidos, este grupo inauguró temas y discusiones que no estaban presentes

⁶ Los participantes en las entrevistas y cuestionarios vía correo electrónico son: Hugo Aboites (UAM-Xochimilco), Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Jorge Balán (Fundación Ford), Hugo Casanova Cardiel (CESU-UNAM), Ángel Díaz Barriga (CESU-UNAM/ANUIES), Axel Didriksson Takayanagui (CESU-UNAM), Juan Eduardo Esquivel (CESU-UNAM), Olac Fuentes Molinar (Ex subsecretario de Educación Básica), Manuel Gil Antón (UAM-Iztapalapa), Rocío Grediaga Kuri (UAM-Azcapotzalco), Eduardo Ibarra Colado (UAM-Iztapalapa), Rollin Kent Serna (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Salvador Malo (CENEVAL), Javier Mendoza Rojas (CESU-UNAM/ANUIES), Carlos Muñoz Izquierdo (Universidad Ibero-Americana), Humberto Muñoz García (Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM), Imanol Ordorika Sacristán (Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM), Carlos Ornelas (UAM-Xochimilco), Carlos Pallán Figueroa (UAM-Azcapotzalco) y Roberto Rodríguez Gómez (CESU-UNAM).

⁷ Principalmente artículos publicados en la revista *Universidad Futura*, los reportes de investigación del proyecto “Políticas comparadas de educación superior” (efectuado de 1989 a 1998), documentos de política publicados por diversos organismos internacionales (principalmente el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO), documentos oficiales sobre las políticas nacionales en educación superior publicados en los sexenios pertenecientes a Carlos Salinas (1988-1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000) entre otros los planes nacionales y sectoriales (Poder Ejecutivo Federal, 1989; 1995).

antes. “Durante los años ochenta nosotros comenzamos a escribir, tratando de entender lo que estaba pasando en la educación superior y tratando de publicar. No había revistas especializadas, no había lugar para publicar trabajos académicos, de hecho, no había literatura en español” (Entrevista EC-3).

Después de estar en el DIE, en 1989 Olac inició un grupo de investigación sobre las universidades mexicanas en el departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco. En 1992, se estableció formalmente el área de sociología de las universidades. El grupo de académicos que trabajan actualmente en esta unidad son ampliamente identificados como un grupo muy importante en el campo.

En 1991, Olac fue invitado a crear la Fundación SNTE, sin embargo, un año después comenzó una ascendente carrera política que lo llevó a ser nombrado rector de la Universidad Pedagógica Nacional de donde salió al año siguiente para convertirse, en 1992, Subsecretario de Educación Básica en la SEP (cargo en el que se mantuvo hasta el año 2001). Varios de los académicos entrevistados consideran que Olac Fuentes es posiblemente el único caso de un académico que se convirtió en funcionario de primer nivel (Entrevistas, I-3, I-10)⁸.

Algunos de los académicos que para la década de los noventa pueden ser considerados miembros de lo que hemos definido aquí como comunidad epistémica son: Carlos Pallán, Rollin Kent, Manuel Gil Antón, Germán Álvarez, Miguel Casillas, Adrián de Garay, Romualdo López, Wietse de Vries, Ricardo Moreno, Rocío Grediaga, Ileana Pérez, entre los más importantes. A continuación, se ponen de manifiesto algunos ejemplos y situaciones que muestran, en efecto,

que el caso que fue seleccionado puede definirse como una comunidad epistémica.

a) *Agenda común*. En noviembre de 1988 aparece el primer número de la revista *Universidad Futura*, cuya existencia duró hasta 1995⁹. No se expondrá la reconstrucción sobre cómo se formó la revista (contada por algunos de sus fundadores) pero sí sirve como un ejemplo muy concreto de la manera como esta comunidad epistémica se articuló en torno a diversos proyectos. *Universidad Futura* terminó siendo —además de una revista que aportó debates innovadores al campo y de las pocas dedicadas enteramente al tema de la educación superior¹⁰— un espacio para promover los resultados de su trabajo académico, establecer contactos con otros académicos nacionales e internacionales y además se constituyó en un vehículo efectivo para difundir la que sería su agenda de investigación y después de políticas (Entrevista, I-7). Los académicos entrevistados que no forman parte de la comunidad epistémica—muchos de ellos actores claves en el campo— mencionaron el papel decisivo que la revista tuvo para difundir su agenda (la agenda de “este grupo” en sus palabras). En particular se refirieron a los resultados del debate organizado por la revista del 11 al 13 de septiembre de 1991, con la participación de 40 investigadores, analistas, funcionarios y líderes sindicales. Más de un entrevistado señaló que este ejercicio marcó la agenda de las políticas públicas en educación superior en los años siguientes, como lo señaló un entrevistado: “con variantes en el énfasis o en algunos puntos” pero “fundamentalmente ese ejercicio se convirtió en la agenda de políticas en los noventa” (Entrevistas I-7; I-1). Además, el proyecto de la revista sirvió como identidad para este grupo o red de expertos. En el docu-

⁸ Sobre todo en el periodo referido puesto que Silvia Schmelkes se convirtió en Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, a partir del sexenio de Vicente Fox.

⁹ Se produjeron 7 volúmenes y 19 números hasta el invierno de 1995.

¹⁰ Díaz Barriga (2000) y Weiss y Gutiérrez (2003) presentan una discusión más a fondo sobre las revistas más importantes en el campo de la investigación educativa.

mento original de esta investigación se presenta un debate sobre el contenido de esta agenda, discutiendo el contenido de los artículos y otros ejemplos sobre la agenda de investigación y de políticas –especialmente contrastando otros documentos elaborados por miembros de la comunidad y documentos de política– pero este ejemplo de la revista es uno de los más ilustrativos en lo que respecta a la difusión de su agenda (Maldonado-Maldonado, 2004).

b) Una red integrada por otras redes. La importancia de las redes en la conformación de una comunidad epistémica es evidente en este caso. Las redes que esta comunidad tejió con otras comunidades de la ANUIES, la Subsecretaría de Educación Científica de la SEP, diversas universidades estatales, fueron fundamentales para desarrollar varias de sus actividades. En ello influyó el acceso de algunos de estos investigadores en el ámbito de la toma de decisiones, la invitación a participar en eventos académicos en otras universidades y posteriormente en otros países, o situaciones como la publicación en periódicos de artículos de opinión.

A lo largo de las entrevistas, los integrantes de la comunidad epistémica estudiada describen la manera como fueron construyendo algunas de las redes que a la postre serían fundamentales. Establecieron múltiples redes nacionales e internacionales. Con académicos latinoamericanos primero y luego con expertos norteamericanos y europeos. Destaca el caso de José Joaquín Bruner, la amistad que este académico chileno tenía con uno de los miembros de la red y el trabajo que habían desarrollado les permitió involucrarse en un proyecto de dimensiones latinoamericanas con académicos de Colombia, Chile, Argentina y Brasil, financiado principalmente por la Fundación Ford¹¹.

c) Mismo sistema de creencias e intereses. Parte de la cohesión de la comunidad epistémica fue

dada por las coincidencias en la visión del mundo compartida entre sus principales miembros. No se trata de creencias o valores atemporales, estáticos sino de valores históricos y definidos a partir de un contexto específico. Aún cuando no necesariamente todos compartían la militancia política con Olac, sí compartían otras ideas respecto al campo: “Aprendimos que había una complicidad organizativa adentro y entonces yo creo que con Olac y los demás miembros del seminario nos abrimos a una posibilidad de ver la educación superior de otra manera” (Entrevista EC-2).

d) Tamaño compacto. El tamaño de la comunidad epistémica estudiada, sobre todo a mediados de esa década fue de aproximadamente 12 miembros. Siete en lo que se consideró el primer círculo, el más cercano a quien cohesionó esta red (Olac Fuentes).

e) Sustentada en más relaciones informales que formales. Las relaciones informales fueron decisivas en la conformación de esta comunidad. “Era muy atractivo ese grupo, creo que no estaría de más decir que además de estudiar con ahínco nos divertíamos mucho después de la sesión del comité de *Universidad Futura*, después del seminario de cada 15 días no faltaba ir a cenar a algún lado, jugar cubilete” (Entrevista EC-2). Como parte de las reflexiones derivadas de su trabajo sobre las élites en México, Camp (1985; 2002) se ha llegado a preguntar ¿hasta qué punto el poder de las élites está ligado a las amistades personales? No sería ese necesariamente el enfoque tomado en esta investigación, porque ni siquiera es fácil determinar si la amistad era el lazo más fuerte entre todos los miembros de esta red, sin embargo, sí queda como tema importante para exploraciones futuras. Lo que también queda claro es que debido a muchas de estas relaciones informales, es como esta red logró desarrollar proyectos importantes.

¹¹ Dicho proyecto tuvo también repercusiones importantes en el desarrollo del campo de la educación superior latinoamericana.

f) *Credenciales académicas y prestigio*. Este tema es también crucial para entender el rol de esta red. Algunos de estos miembros han alcanzado los niveles más altos en los programas de evaluación (convertidos actualmente en un medio de legitimación entre los académicos). Muchos de ellos forman parte del grupo activo de investigadores que participan en los comités de evaluación de otros pares, de proyectos de investigación, de programas de estudio, tanto en sus universidades como en otras instituciones. Ellos están, claramente, en lo que puede ser definido como “la cresta de la ola” (Entrevista EC-5). Estar “en la cresta de la ola” también posiciona mejor a los académicos en cuanto a la legitimidad de su conocimiento e influencia en estos procesos de evaluación.

g) *Diversidad profesional*. Ninguno de los miembros tiene un doctorado en educación superior, lo cual resulta interesante para la discusión sobre la diversidad profesional en este campo de estudios en México. Entre los miembros de esta comunidad epistémica, durante el periodo estudiado, hay filósofos, sociólogos e inclusive un diseñador gráfico.

Discusión

Más que buscar evidencias empíricas sobre ¿Hasta dónde esta comunidad epistémica influyó en las políticas establecidas en la década de los noventa en materia de educación superior en México?, el asunto central de esta investigación fue atender a la comprensión del papel de estos actores; a entender la importancia de las redes en este tipo de procesos y a hechos como la presencia de los sujetos, sus agendas personales y políticas. Se trata de debatir estos temas públicamente y con bases académicas.

Tal y como lo señaló un integrante de la comunidad epistémica, “no era una academia fría, al contrario, estaba muy viva políticamente” (Entrevista, EC-1). Existió también una transición de activistas a políticos¹² y un cambio claro ideológico, al menos en la comunidad epistémica aquí estudiada. La gran mayoría reconoció que eran de “izquierda” pero luego cambiaron (Entrevista EC-3). Los giros ideológicos de algunos de sus miembros son muy evidentes a través de sus escritos (Fuentes, 1983; 1987; 1991).

En muchos sentidos, la función que desempeñó esta comunidad epistémica fue de traductores y también de intermediarios (como ya lo han discutido otros autores que fueron mencionados líneas arriba). Traductores en sentido literal, al publicar textos de autores internacionales que de otra manera no habrían sido difundidos en México en ese momento; algunos ejemplos son: P.G. Altbach; R. Barnett, B. Clark; J. Enders; W.D. Goedegebuure; F. Van Vught; M. Trow y H. Weiler entre otros. Pero también sirvieron para traducir políticas provenientes de otros países o de otras entidades internacionales¹³ a la realidad mexicana (uno de los más claros ejemplos es el tema de la evaluación o el financiamiento de las instituciones de educación superior, dos de los temas analizados a fondo en esta investigación).

De nuevo, no se trata de calificar el desempeño de estos sujetos sino de transparentar sus posiciones en tanto actores que influyen en un campo de estudios y que también se relacionan de varias maneras en la definición de políticas.

Como lo mencionó un entrevistado, hablando del tema de los académicos que son asesores y consultores gubernamentales o en las universidades, hay pactos no explícitos para no revelar quiénes trabajan como asesores en la SEP y para

¹² El tema de los activistas políticos que se han dedicado posteriormente a la reflexión o estudio de la educación superior es otro fascinante tópico en donde México tiene numerosos ejemplos que valdría estudiar con más detalle.

¹³ Una vertiente muy importante de este trabajo fue la discusión sobre los organismos internacionales puesto que el concepto de comunidades epistémicas tiene un componente internacional muy importante. Sin embargo, ese tema no se desarrolla deliberadamente en este artículo por problemas de espacio.

guardar información “esa es mi impresión, que nosotros hacemos un pacto y algunos dicen me voy a “quemar” si ven que estoy en este entorno, aunque luego me retracto” (Entrevista I-11). Sin embargo, este tipo de situaciones genera muchas especulaciones y suscita desconfianza, “finalmente el debate muchas veces no es académico, muchas veces es político y de política en sentido de gestión de cómo actúa el funcionario o cual es el programa de gobierno porque el que está defendiéndolo es el que lo hizo o el que lo está defendiendo es el que está siendo pagado como asesor del secretario o del rector, entonces hay un ruido ahí importante” (Entrevista I-1). Y son varios los que manifestaron que sí puede haber una pérdida importante cuando no se esclarecen los roles de los individuos: “Tenemos nuestros mejores cuadros en momentos de su vida asesorando a los grandes tomadores de decisiones, y no lo sé, quiero pensar que con la mejor de las seriedades, pero también lo cierto es que la academia al estar tan atenta a los dictados de los tomadores de decisiones pues pierde su propia naturaleza” (Entrevista I-3).

Al final las distintas clasificaciones que se podrían aplicar a varios de los miembros de esta comunidad epistémica durante los años noventa son diversas. Están quienes han transitado desde la academia al espacio de la toma de decisiones, los que de ahí han regresado al ámbito académico, los que se consideran académicos puros, otros que han decidido tomar roles más de tipo consultor o asesor, etcétera. Lo cierto es que falta mucho para agotar este análisis.

Puntos pendientes y limitaciones del estudio

Son muchos los temas que quedan pendientes en este debate que no han podido ser abordados en este artículo. Uno relacionado con el tema del género, debe notarse la desproporción en cuanto al número de mujeres que integran esta comunidad epistémica. Sin duda se trata de un tema muy interesante por desarrollar, puesto que

afecta todo el campo de la investigación superior en México y especialmente en relación con el área de políticas donde el número de investigadoras es muy reducido en relación con la cantidad de hombres.

El segundo es respecto a los actores que tomaron las decisiones sobre la reforma en esa década. Aquí se señala que esta comunidad epistémica le dio contenido a la reforma pero difícilmente puede señalarse que ellos decidieron esta reforma. No fueron ellos los que decidieron pero sí le dieron contenido. Los que tomaron directamente las decisiones fueron sin lugar a dudas otros actores. Por ejemplo, más de un entrevistado señaló como grupos de académicos influyentes en la reforma del sistema al “grupo de físicos” o “científicos” que se encontraba como tomadores de decisiones en ese momento (Entrevistas I-1; I-4; I-5; I-7). No es un tema del que no se haya escrito antes, pero no ha sido posible ubicar un estudio que proponga hacerlo de manera seria y sistemática.

El caso muy concreto de la comunidad epistémica aquí estudiada, se trata de una red que además contribuyó notoriamente a la consolidación del campo, como ya se ha señalado. Pero también queda pendiente un análisis que considere la comparación con otras comunidades epistémicas en México e inclusive comparaciones de carácter internacional en el mismo campo de estudios.

Existieron además varias limitaciones metodológicas como el carácter anónimo de las entrevistas en una investigación donde los sujetos son tan importantes, y por tanto, sus nombres e instituciones. También de dio un fenómeno muy interesante a lo largo de las entrevistas, que tiene que ver con el reconocimiento o negación por parte de los académicos a ubicarse dentro de un grupo o siquiera red. Las identificaciones siempre fueron de carácter institucional, pero prácticamente nunca de tipo informal o de cualquier otro. Por un lado, casi nadie se asumió como miembro de ningún grupo, pero por otro lado, les resultaba muy fácil ubicar a otros

colegas como parte de grupos, “yo no pertenezco a ningún grupo pero tal investigador sí”, fue una de las respuestas más comunes entre los entrevistados.

Es obvio que no caben las descalificaciones *a priori* en un tema como este, pero tampoco es sostenible no transparentar el papel de estos actores en nuestro medio. Especialmente cuando han sido muy importantes en el desarrollo del campo pero además influyentes en la definición de políticas. Desafortunadamente no se desarrollaron algunos de los ejemplos que fueron expuestos en la investigación que ha dado origen a este artículo, pero sin duda se encontraron claros ejemplos cuando el trabajo académico de esta comunidad epistémica, algunas de sus líneas principales e inclusive conceptos desarrollados por algunos de sus miembros, se tradujeron después en políticas concretas y de cómo las

redes que tejieron a lo largo del tiempo fueron decisivas en estos procesos (Maldonado-Maldonado, 2004).

Al final del trabajo original se señala que uno de los retos no explícitos del mismo es que, si bien no se puede aspirar a que quienes son citados como miembros de esta comunidad epistémica se reconozcan completamente en este análisis, tampoco puede ser deseable un desconocimiento y rechazo absoluto a lo aquí expuesto. Si bien, esta comunidad epistémica se ha transformado completamente, tanto que ya ni siquiera sería válido seguir hablando de una sola comunidad —puesto que sus redes, relaciones personales e institucionales han cambiado notoriamente— ahora que los resultados de esta investigación se están publicando por primera vez en español, ese reto es más vigente que nunca.

Referencias

- ADLER, E. (1992). “The emergence of cooperation: national epistemic communities and the international evolution of the idea of nuclear arms control”, *International organization*, 46(1).
- ADLER, E. y Haas, P. M. (1992). “Conclusion: Epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program”, *International Organization*, 46(1).
- ALTBACH, P. G. (2001). ‘Research and training in higher education: The state of art’, en, P. G. Altbach (Ed.). *Higher education. A worldwide inventory of centers and programs*, Phoenix, Oryx Press.
- ALTBACH, P. G. y Engberg, D. (2001). *Higher education. A worldwide inventory of centers and programs*, Phoenix, Oryx Press.
- BRUNNER, J. J. (1994). ¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?, en *Universidad Futura*, 6(16).
- CAMP, R. A. (1985). *Intellectuals and the state in the twenty-century Mexico*, Austin, The University of Texas Press.
- (2002). *Mexico’s mandarins. Crafting a power elite for the twenty-first century*, Berkeley, University California Press.
- CARTON, M. (1996). “From group to network: sociological perspectives” en N. McGinn (Ed.). *Crossing lines. Research and policy networks for developing country education*, Westport, Praeger.
- CASANOVA, H. (1997). “La universidad como objeto de investigación”, en Centro de Estudios sobre la Universidad (Ed.). *Encuentro académico. XX Aniversario del CESU*, México, CESU.

CHAPMAN, D. W. y Austin, A. E. (2002). *Higher education in the developing world: Changing contexts and institutional responses*, Westport, Londres, Greenwood Press.

COLINA ESCALANTE, A. y Osorio Madrid, R. (2003). “Los agentes de la investigación educativa en México”, en E. Weiss (Ed.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001. La investigación educativa en México. 1992-2002* (Vol. 1), México, COMIE-SEP-CESU.

CONSEJO MEXICANO de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2003). “La investigación educativa en México: Usos y coordinación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19).

DÍAZ BARRIGA, Á. (2000). “Pasado y presente de las revistas de educación en México”, *Perfiles Educativos*(88).

EL-KHAWAS, E. (2000). “Patterns of communication and miscommunication between research and policy”, en S. Schwarz y U. Teichler (Eds.). *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Dordrecht, Kluwer.

FOUCAULT, M. (1991). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI.

FUENTES MOLINAR, O. (1983). *Educación y política en México*, México, Nueva Imagen.

_____ (1987). “Presentación”, *Sociológica*, 2(5).

_____ (1991). “Las cuestiones críticas. Una propuesta de agenda”, *Universidad Futura*, 3(8/9).

GARCÍA GUADILLA, C. (2000). “The institutional basis of higher education research in Latin America with special emphasis on the role played by international and regional organizations”, en S. Schwarz y U. Teichler (Eds.). *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

_____ (2000b). “Latin America: Higher education research in a transformation context”, en U. Teichler y J. Sadlak (Eds.). *Higher education research: Its relationship to policy and practice*, Oxford, IAU Press, Pergamon, UNESCO.

HAAS, P. M. (1989). “Do regimes matter? Epistemic communities and the Mediterranean pollution control”, *International Organization*, 43(3).

_____ (1992). “Introduction: Epistemic communities and international policy coordination”, *International Organization*, 46(1).

HIRSCH, D. (1996). “Report of the Maastricht Conference”, en OECD (Ed.). *Knowledge bases for education policies. Proceedings of a conference held in Maastricht, The Netherlands on 11-13 September, 1995*, París, OECD.

HUSÉN, T. (1998). Educational research and policy-making. En, T. Husén *et al.* (Eds.). *Education: the complete encyclopedia (CD-room)*, Elsevier Science Ltd.

HUSÉN, T., y Kogan, M. (1984). *Educational research and policy. How do they relate?* Oxford, New York: Pergamon Press.

IBARRA COLADO, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM-UAM-ANUIES.

Índice de Universidad Futura (1988-1994). (1994). *Universidad Futura*, 5(15).

KINGDON, J. W. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies*, Nueva York, Harper Collins College Publishers.

KOGAN, M. y Henkel, M. (2000). “Future directions for higher education policy research. Getting inside: Policy reception of research” en S. Schwarz y U. Teichler

(Eds.). *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*. Dordrecht, Kluwer.

KROTSCH, P. (2000). "Higher education research: Reflections on Argentina and Latin America", en S. Schwarz y U. Teichler (Eds.). *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers.

MALDONADO-MALDONADO, A. (2004). *An epistemic community and its intellectual networks: The field of higher education in Mexico*, Boston College, Departamento de Educación Superior, Massachusetts.

MENDIETA y NÚÑEZ, L. (1948). *Problemas de la Universidad*. México: México Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

————— (1952). *Ensayo sociológico sobre la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

————— (1957). *La universidad creadora*. México: Biblioteca de Ensayos Sociológicos/Instituto de Investigaciones sociales/UNAM.

————— (1967). *La reforma universitaria integral*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

MUSACCHIO, H. (2000). *Milenios de México*, México, Raya en el agua.

NISBET, J. (1998). "Policy-oriented research", en T. Husén, et al. (Eds.). *Education: The complete encyclopedia (CD-room)*, Elsevier Science Ltd.

OCDE (2004). *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México*, México, OCDE.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal.

————— (1995). *Plan nacional de desarrollo educativo, 1994-2000*, México, Poder Ejecutivo Federal.

REICH, R., B. (1991). *The work of nations. Preparing ourselves for 21st Century capitalism*. Nueva York: Alferd A. Knopf.

REIMERS, F. (2002). *The politics of learning*, Unpublished manuscript, Cambridge.

REIMERS, F. y McGinn, N. (1997). *Informed dialogue. Using research to shape education policy around the world*, Westport, CT y Londres, Praeger.

SADLAK, J. y Altbach, P. G. (Eds.). (1997). *Higher education research at the turn of the new Century. Structures, issues, and trends*, París, UNESCO Publishing.

SCHMELKES, C. y López Ruiz, M. (2003). "Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa", en E. Weiss (Ed.). *El campo de la investigación educativa. 1993-2001. La investigación educativa en México. 1992-2002* (Vol. 1), México, COMIE-SEP-CESU.

SCHWARZ, S. y Teichler, U. (Eds.) (2000). *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Dordrecht, Kluwer.

STEVENS, M. P. (2000). *Exploring the gap: factors affecting research utilization in educational policy formation in Sub-Saharan Africa*, Manuscrito no publicado, Cambridge.

STONE, D. (1996). *Capturing the political imagination: think tanks and the policy process*, Londres, Portland, Frank Cass.

TEICHLER, U. (2000). "The relationships between higher education research and higher education policy and practice: The researchers' perspective", en U. Teichler y

J. Sadlak (Eds.). *Higher education research: Its relationship to policy and practice*, Oxford, IAU Press, Pergamon, UNESCO.

TEICHLER, U. y Sadlak, J. (Eds.). (2000). *Higher education research: Its relationship to policy and practice*, Oxford, IAU Press, Pergamon, UNESCO.

TENTI FANFANI, E. (1993). *Del intelectual orgánico al analista simbólico*. Paper presentado en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.

TROW, M. (1984). "Researchers, policy analysts and policy intellectuals", en T. Husén y M. Kogan (Eds.). *Educational research and policy. How do they relate?*, Oxford, Nueva York, Pergamon Press.

WEISS, C. (Ed.) (1978). *Using social research in public policy making*, 2 ed., Lexington, Lexington Books.

WEISS, E. y N. G. Gutiérrez, (2003). "Comunicación de la investigación educativa", en E. Weiss (Ed.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001. La investigación educativa en México, 1992-2002* (Vol. 1), México, COMIE-SEP-CESU.