


**El rol de la investigación en la configuración del campo educativo en Chile.
Perspectivas, influencias y omisiones***


**The role of research in shaping the educational field in Chile. Perspectives,
influences and omissions**

**O papel da pesquisa na formação do campo educacional no Chile.
Perspectivas, influências e omissões**

Cristóbal Villalobos**

 <https://orcid.org/0000-0002-1964-7213>

Lluís Parcerisa***

 <https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>

Resumen: En las últimas décadas, la globalización capitalista ha generado profundas transformaciones en los campos educativos, favoreciendo la emergencia de nuevos actores, procesos de influencia y modelos de gobernanza. Esto cambios han promovido una extensa literatura sobre el rol de los movimientos sociales en la producción del campo, pero otros actores, como los y las académicos/as, expertos y agentes que ejercen de intermediarios del conocimiento han sido escasamente analizados. Considerando esto, el artículo desarrolla un modelo conceptual para analizar los factores y actores que contribuyen a la configuración del campo educativo en Chile, analizando particularmente el rol que pueden desempeñar los y las académicos/as y la investigación educacional en este proceso. El análisis permite relevar las principales formas de influencia de la investigación en los procesos de producción del campo educativo, relevando cuatro importantes futuras líneas empíricas de investigación.

Palabras clave: Campo educativo. Chile. Investigación. Conocimiento. Política basada en evidencia.

Abstract: In the last decades, capitalist globalization has triggered profound transformations, favoring the emergence of new actors and modes of education governance, and influence process. These changes have promoted an extensive literature focused in the role of social movements in the production of the field, but other actors -such as academics, experts and agents who act as knowledge intermediaries- have been scarcely

* Cristóbal Villalobos agradece el apoyo entregado por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190198: “Estudiando el funcionamiento, organización y dinámicas del campo educativo. Un análisis de la trayectoria, características, relaciones e influencias en el Chile post-dictadura (1990-2020)”. Lluís Parcerisa agradece el apoyo entregado por el European Research Council bajo el Programa Marco Horizon 2020 de investigación e innovación de la Unión Europea, N° Subvención 680172 – REFORMED Project: <<http://reformedproject.eu>>.

** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Investigador Asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: <clvillal@uc.cl>.

*** Doctorando en Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). E-mail: <lluis.parcerisa@uab.cat>.

analyzed. In this sense, the paper develops a conceptual model to analyze the factors and actors that contribute to the configuration of the educational field in Chile; and particularly, it focuses on the role carried out by academics and educational research in this process. Finally, the conclusions point out to the importance of analyzing the mechanisms that favor the influence of scholars and educational research in the production of educational policies and identify four relevant future lines of research.

Keywords: Educational field. Chile. Research. Knowledge. Evidence-based policy.

Resumo: Nas últimas décadas, a globalização capitalista gerou profundas transformações, favorecendo o surgimento de novos modelos de governança e atores educativos, que influenciam a configuração do campo educativo a nível nacional. No entanto, apesar da extensa literatura sobre o papel de atores clássicos, como os movimentos sociais, na produção do campo, outros atores, como acadêmicos, especialistas e agentes que atuam como intermediários do conhecimento, têm sido pouco analisados. Nesse sentido, esta pesquisa visa desenvolver um modelo conceitual para analisar os fatores e atores que têm contribuído para a configuração do campo educativo no Chile e, em particular, focaliza o papel que os acadêmicos e a pesquisa educacional podem desempenhar nesse processo. Por fim, as conclusões indicam a importância de analisar os mecanismos que favorecem a influência da pesquisa nos processos produtivos das políticas educativas e identificar futuras linhas de pesquisa.

Palavras-chave: Campo educativo. Chile. Pesquisa. Conhecimento. Política baseada em evidências.

Introducción

La globalización capitalista contemporánea ha provocado profundas transformaciones sociales, económicas y políticas. Una de las más importantes refiere a la emergencia de un nuevo modelo de acumulación que pone en el centro el concepto de capital humano, esto es, la noción de que el proceso productivo está fuertemente determinado por el stock de conocimientos y habilidades (cognitivos, relacionales, psicosociales) que poseen los individuos y su capacidad de aplicarlos a los sistemas productivos (BECKER, 1964). En este contexto, la discusión sobre el objetivo, enfoque y características de los sistemas educativos se ha convertido en un tema crucial para muchos gobiernos, ya que se percibe la educación como un factor clave para promover el desarrollo y la competitividad de las economías nacionales a nivel internacional (BROWN; LAUDER, 1996; CARNOY; RHOTEN, 2002).

Chile no es un caso ajeno a esta tendencia. Así, y con especial fuerza durante las últimas décadas, el debate sobre la organización y funcionamiento del campo educativo ha sido considerado un elemento gravitante para entender y discutir aspectos tan distintos como las diferencias y clivajes políticos contemporáneos (ATRIA et al., 2014), la relación entre la sociedad civil y la clase política (GARRETÓN, 2017; RUIZ, 2016), la estructura social chilena y los procesos de desigualdad socioeconómica (RUIZ; BOCCARDO, 2015; MAYOL, 2012) y los derechos sociales, políticos y económicos de la ciudadanía (CORTÉS; VILLALOBOS, 2018).

Aunque esta producción académica ha permitido ampliar las discusiones sobre las características del espacio educativo y las relaciones de este campo con otras esferas, el interés por el estudio de los factores que producen o construyen el campo educativo ha sido significativamente menor, aunque en los últimos años diversas investigaciones han profundizado en el rol de distintos actores (especialmente de los movimientos sociales y, en menor medida, de organismos internacionales) en la producción del campo educativo (DONOSO; SOMMA, 2019; DÍAZ RÍOS, 2019; MONTERO, 2018; PALACIOS-VALLADARES; ONDETTI, 2019; BELLEI; CABALÍN; ORELLANA, 2018; DONOSO, 2017; CORTÉS, 2017; NAVIA; PIRINOLI, 2016; ALARCÓN, 2015; BRUNNER, 2015).

Sorprendentemente, el rol de otros actores ha sido mucho menos visibilizado. El presente artículo busca contribuir a esta tarea, estudiando el rol que las y los académicos/as pueden tener

en el campo educativo, focalizándonos en una de las acciones más icónicas de estos actores: las publicaciones académicas. Nuestra hipótesis principal es que los y las académicos/as y sus productos (en este caso, las investigaciones académicas) no pueden considerarse un agente pasivo en la construcción del campo educativo chileno, sino que, por el contrario, pueden ser conceptualizados como un agente activo, con capacidad de influencia, maniobra, agencia y transformación del campo la que, a su vez, también transforma la agenda, foco y método de sus procesos investigativos.

De esta forma, el artículo busca generar un modelo conceptual para entender los factores que influyen en la configuración del campo educativo en Chile indagando, posteriormente, en el rol que la investigación educacional puede cumplir en este proceso. Nuestra principal conclusión es que, hasta la fecha, el rol que la investigación tiene en la configuración del campo educativo constituye una de las principales omisiones de la literatura científica, constituyendo, por lo mismo, un espacio fértil para la realización de análisis empíricos en los próximos años.

Para desarrollar esta discusión, el artículo se organiza en cinco secciones, además de esta introducción. La segunda sección realiza, a través de una perspectiva bourdieusiana, una aproximación conceptual a la noción de campo educativo. Partiendo de esta aproximación, en la tercera sección se desarrolla un modelo conceptual general sobre los elementos que tendría cualquier campo educativo. Considerando esto, la cuarta sección particulariza este modelo para el campo educativo chileno post-dictadura, dando cuenta de los actores, acciones e influencias de este espacio y describiendo la investigación producida hasta la fecha. De este análisis se desprende que una de las mayores omisiones de la literatura ha sido el análisis de la influencia de las investigaciones en el campo educativo, por lo que la quinta sección profundiza en este aspecto, mostrando el rol que la investigación educacional tiene como agente productor del campo educativo y sus estrategias y formas de influencia. Finalmente, las conclusiones subrayan la necesidad de considerar el rol performativo de la investigación como agente productor del campo educativo, dando cuenta de las implicancias de este aspecto para el trabajo investigativo de los próximos años.

El campo educativo: Definiciones básicas

En las últimas décadas, la noción de campo (social) ha sido una de las herramientas heurísticas más influyentes en las Ciencias Sociales. Originalmente desarrollado por Bourdieu (1994), el concepto de campo educativo se organiza en base a cinco ideas centrales. En primer término, el campo educativo (así como cualquier otro campo) se entienden como un “*lugar socio-temporal*” o una “*cancha de juego*”, lo que implica que es considerado como un espacio social relativamente autónomo de otros espacios (BOURDIEU, 2003), pudiendo, por lo mismo, ser distinguido como un lugar/tiempo que posee ciertas fronteras, reglas de operación y características propias o particulares.

En segundo lugar, los campos son construcciones sociohistóricas. Esto implica que los campos son entramados que se organizan y se transforman temporalmente en las distintas sociedades, otorgándole una alta ductilidad al concepto. Estudiar los campos requiere, por lo tanto, un acercamiento empírico a un espacio/tiempo y una perspectiva histórica para su entendimiento, sin existir necesariamente una configuración inmutable de su funcionamiento y/o características (CORVALÁN, 2012; MENDES; BARBARA; PEREIRA, 2005).

En tercer lugar, los campos están constituidos por dos elementos centrales que interactúan constantemente: actores (sujetos, instituciones, organizaciones) y estructuras (sociales, culturales, económicas, políticas). En el lenguaje de Bourdieu (1994), esto implica que los campos son espacios estructurados y a la vez estructurantes, es decir, espacios sociales que poseen una cierta estructura

(no modificable) pero donde, simultáneamente, se producen procesos de transformación (modificables), pudiendo, por lo tanto, ser definidos como espacios que enmarcan, pero no determinan la acción social (AEDO, 2014).

Esta característica fluctuante entre mantención y cambio se relaciona con la cuarta característica fundamental de los campos: que son espacios de interacción. Dado que son lugares de tensión entre estructura y acción, los campos no son espacios de armonía, sino lugares donde se ponen en juego relaciones de fuerza entre los actores o, como señala Bourdieu (1997), espacios de lucha particular.

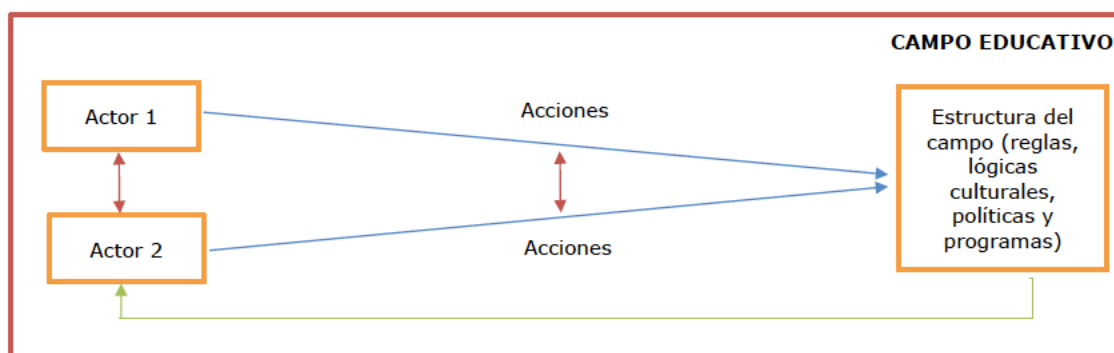
Aunque estas cuatro primeras características son comunes a todos los campos, existe una quinta característica que define particularmente los campos educativos: que se organizan en torno a las luchas por un capital específico, a saber, el capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2003; BOURDIEU; PASSERON, 2001). De esta manera, el campo educativo trata sobre los procesos de disputa que tienen como objetivo fundamental las disposiciones de conocimiento y los procesos de certificación educativa, incluyendo múltiples sujetos (estudiantes, familias, docentes, sostenedores, investigadores, académicos, educadores populares, tomadores de decisiones, agentes estatales, fiscalizadores, legisladores, entre otros) y variadas instituciones (agencias estatales, instituciones escolares, centros de investigación y producción de conocimiento, agencias de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, etc.) que intervienen directa o indirectamente en la estructuración del campo.

El foco en el capital cultural institucionalizado del campo educativo no implica, sin embargo, que este espacio no produzca efectos en la sociedad en su conjunto. Al contrario, al focalizarse en uno de los objetos más relevados por las sociedades contemporáneas -las certificaciones académicas y el conocimiento- el campo educativo puede entenderse como una cristalización funcional de determinados proyectos de sociedad, dando cuenta de los valores, ideologías y sentidos que las sociedades construirían sobre sí mismas (PETITAT, 1987). De esta forma, el campo educativo no sólo constituye un espacio orientado a la producción de conocimientos, entrega de certificaciones o adquisición de ciertos aprendizajes, sino que también cumplirían con una función latente central: generar ideales organizativos de las sociedades, impactando así en todo el proceso de reproducción de las sociedades (MARTUCELLI, 2014; BOURDIEU; PASSERON, 2003).

Un modelo general del funcionamiento del campo educativo

Más allá de las características mencionadas anteriormente, el análisis del campo educativo precisa del conocimiento de sus dinámicas de funcionamiento, esto es, los actores que lo componen, su estructura, las reglas (explícitas y tácitas), las lógicas de acción y los recursos que se utilizan para obtener una posición ventajosa en este.

La Figura 1 intenta dar cuenta -de forma general- de este proceso. Tal y como puede observarse, los actores sociales (sujetos, organizaciones, instituciones) desarrollan diversas acciones de cambio o transformación (por ejemplo, realizar movilizaciones sociales, conducir reuniones, hacer lobby, generar reuniones, producir y difundir conocimiento, promover discursos o transformaciones culturales, etc.) sobre la estructura del campo educativo, compuesta por el conjunto de reglas (leyes, disposiciones, reglamentos), lógicas culturales (*ethos*, creencias, valores) y políticas y programas. Estas acciones sirven para mantener o transformar la estructura del campo educativo, mediante la producción, apropiación, organización, redistribución y/o acumulación del capital cultural institucionalizado.

Figura 1 - Dinámica conceptual general del campo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Tres elementos deben considerarse a este respecto. En primer lugar, los actores (y las acciones que estos ejercen) constituyen una constelación heterogénea de influencias en el campo (*líneas azules*). En general, es posible realizar dos importantes distinciones respecto de los grupos sociales que ejercen estas influencias. Por una parte, Carnoy y Levin (1985) distinguen entre las influencias desarrolladas por agentes externos al Estado, como grupos de presión, movimientos sociales u organizaciones de la sociedad civil, de las influencias desarrolladas por agentes internos al Estado, como grupos burocráticos, tecnocracias o agentes políticos (BONAL, 1998). Mientras que los agentes externos al Estado ejercen su influencia bajo la lógica del poder, los agentes internos tienden a ejercerla desde la lógica de la participación. De manera paralela a esta primera distinción, es posible diferenciar entre las influencias desarrolladas por grupos o actores institucionalizados (partidos políticos, grupos empresariales, gremios, movimientos estudiantiles, organizaciones sociales) de las influencias desarrolladas por actores no institucionalizados, como grupos de usuarios, grupos de padres y madres, grupos de consumidores, académicos, grupos particulares de la sociedad civil o simplemente personas individuales (TORRES, 1989). A diferencia de los grupos organizados, los actores no institucionalizados tienden a buscar ejercer su influencia bajo la lógica del mercado (MARSH; WOHLSTETTER, 2013).

En segundo término, y como Husu (2014) ha indicado, es importante destacar que se desarrollan procesos de interacción entre las acciones y los actores del campo (*línea roja*). Esto significa que “el juego” en el campo educativo no se da aisladamente entre actor y estructura, sino que también se puede dar directamente entre los actores (formando alianza, negociaciones o disputas) o a través de las acciones que estos desarrollan (por medio de influencias, apoyos técnicos o políticos, etc.). Estas acciones pueden motivar o gatillar acciones de cambio, siendo un aspecto relevante para la comprensión de los campos sociales (BRUNNER; FLISFISH, 2014).

Finalmente, la dinámica del campo educativo también contempla procesos de re-estructuración, que pueden ser desarrollados a partir de las características estructurales del campo (*línea verde*). Tal como señala Bourdieu (2003), las estructuras no son procesos pasivos, sino agentes activos que también transforman a los actores y las acciones, generando un entendimiento del campo como un espacio, a la vez estático y dinámico (BOURDIEU, 1994) y, por lo tanto, en un espacio donde la estructura del campo también influye en las acciones de los actores.

El campo educativo en Chile: un modelo aplicado de su funcionamiento

Como se señaló anteriormente, la Figura 1 constituye una abstracción conceptual del funcionamiento del campo educativo. Sin embargo, debido a su raigambre histórica (BOURDIEU;

PASSERON, 2003), el estudio de los campos educativos (en plural) debe considerar la situación espacial y temporal específica que, en nuestro caso, se constituye por lo que se denomina como el Chile post-dictadura¹. Por eso, cabe preguntarse: ¿Cómo puede entenderse el campo educativo en dicho espacio/tiempo? ¿Qué actores, acciones y estructura conforman el campo educativo en la post-dictadura?

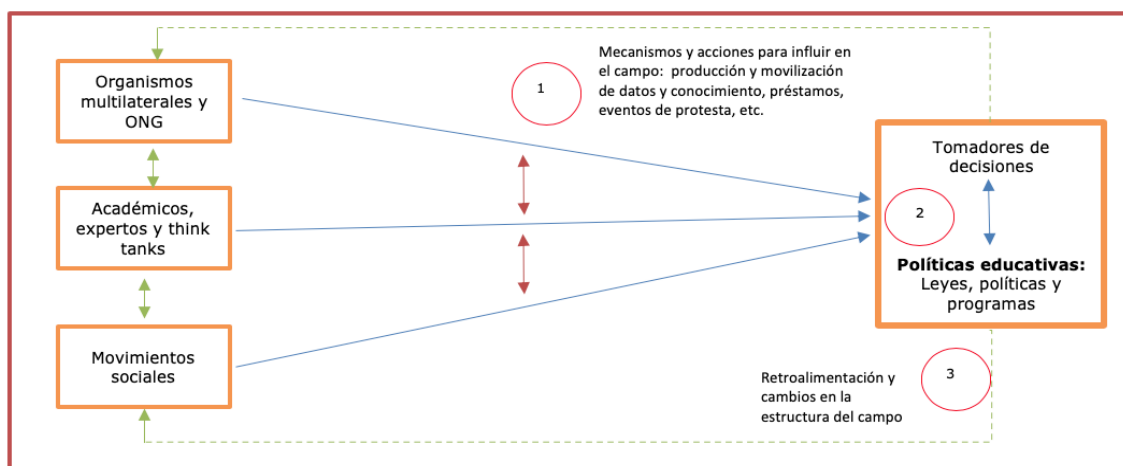
La Figura 2 busca responder a estas interrogantes. En términos de los actores, es posible identificar principalmente cuatro grupos de actores principales: i) los movimientos sociales; ii) los investigadores, expertos y *think tanks*; iii) los organismos multilaterales y organizaciones no gubernamentales (ONG) y; iv) los tomadores de decisiones. Mientras los tres primeros son considerados como actores del campo externos a la estructura, los tomadores de decisiones se encuentran dentro de la estructura del campo educativo. En términos de las acciones que se desarrollan en el campo, se consideran tres tipos de acciones: mientras los movimientos sociales producen protestas, los investigadores, expertos y *think tanks* producen (y movilizan) conocimiento e investigaciones y los organismos internacionales, además de conocimiento, desarrollan diversas acciones de difusión y transferencia de política (HAAS, 1990; véase también SHIROMA, 2020), como recolectar y publicar datos comparativos, organizar reuniones internacionales, promover dinámicas de aprendizaje de políticas entre países, elaborar informes de evaluación de políticas nacionales o imponer determinados programas y/o políticas a través de préstamos condicionados² (DALE, 1999; MARTENS; JAKOBI, 2010).

Finalmente, la estructura del campo considera dos aspectos: i) las leyes sobre el funcionamiento y organización del campo, incluyendo tanto las leyes generales como las disposiciones específicas generadas para la operación del campo y; ii) los programas e iniciativas estatales generados en torno al campo educativo.

¹ La post-dictadura chilena puede caracterizarse como un período de ambivalencia entre continuidad y cambio, donde conviven lógicas y funcionamientos organizacionales heredados de la dictadura con políticas, programas y proyectos nuevos (GARRETÓN, 2011). Este periodo está marcado por la construcción de una democracia limitada y restringida, basada en el gradualismo y el consenso (DEL CAMPO, 2018; FUENTES, 2012; ATRIA, 2013) y la consolidación de procesos de diferenciación entre la ciudadanía y los sectores gobernantes (ALTMAN; LUNA, 2011). De esta forma, el uso del concepto de post-dictadura busca dar cuenta de un pasado que se resignifica en la actualidad, constituyéndose en un pasado-presente que se resiste al olvido de la dictadura (FOLLEGATI, 2019, p. 233).

² Lógicamente, esto implica simplificar las posibles acciones de los sujetos. Por ejemplo, los actores de los movimientos sociales también desarrollan acciones de presión no contenciosas (p.ej., lobby) o la negociación con los tomadores de decisiones; los investigadores académicos pueden participar de manera militante en las organizaciones sociales, sin diferenciarse de los movimientos sociales.

Figura 2 - Dinámica del campo educativo chileno



Fuente: Elaboración propia

Hasta la fecha, la investigación producida sobre el campo educativo chileno ha sido bastante abundante, aunque se ha focalizado especialmente en cuatro aspectos. Por un lado, numerosos estudios (2) han buscado entender la trayectoria histórica de la estructura del campo, dando cuenta de las continuidades y rupturas en esta trayectoria (ALARCÓN; DONOSO, 2018; BELLEI, 2015; COX, 2012; DÍAZ RÍOS, 2019; FALABELLA, 2015; OLIVA, 2010; ORELLANA, 2018; PARCERISA; FALABELLA, 2017; RUIZ; REYES; HERRERA, 2019; VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016; VILLALOBOS, 2016). Estos estudios han coincidido en mostrar que la organización y características centrales de la estructura del campo educativo se mantuvieron sin transformaciones estructurales en los 30 años desde el fin de la dictadura, aunque han existido ciertos “puntos de quiebre históricos”, especialmente en los últimos 15 años (COX, 2012; DÍAZ RÍOS, 2019; BELLEI, CABALÍN; ORELLANA, 2014).

Un segundo tópico de análisis se ha focalizado en estudiar las características de las acciones (1) desplegadas en el campo sin profundizar, sin embargo, en cómo estas acciones lo han modificado o re-estructurado. Respecto de las protestas, los estudios han estudiado sus características y trayectoria histórica, coincidiendo en que las protestas en el campo educativo tendrían tres características relevantes: i) se habrían desarrollado mediante ciclos fluctuantes, con alzas temporales en los años 1997, 2006, 2011 y 2018; ii) habrían registrado un aumento paulatino en su intensidad y magnitud, especialmente desde el año 2000 y; iii) habrían cambiado sus características fundantes, pasando desde protestas centradas fundamentalmente en aspectos económicos a protestas más generales (AGUILERA; ÁLVAREZ, 2015; DISI, 2019; SOMMA, 2012, SALINAS; FRASER, 2012; BELLEI; CABALÍN; ORELLANA, 2014; GUZMÁN-CONCHA, 2012; VILLALOBOS, 2019; VILLALOBOS; ORTIZ-INOSTROZA, 2019). Respecto de las investigaciones académicas, la evidencia es bastante menor, aunque se ha mostrado una tendencia a la densificación del campo de investigación, expresada en un aumento explosivo de las publicaciones y en una tendencia a la “isificación” en distintas disciplinas y sub-campos educativos (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, 2007; VILLALOBOS; BAND; TORRES; GONZÁLEZ, 2016; CISTERNAS, 2011; NUSBAUMM; GONZÁLEZ, 2016; MUÑOZ-GARCÍA et al., 2019); y, por otra, a un desarrollo poco articulado, en términos de los tópicos, métodos y redes de investigación (BRUNNER; SALAZAR, 2009; MUÑOZ; QUEPUIL; FRASER, 2016). Por último, y crecientemente en los últimos años (ALARCÓN, 2015; DÍAZ RÍOS, 2019; PALMA, 2019; PARCERISA; FALABELLA, 2017; FALABELLA; RAMOS ZINCKE, 2019), el rol y los mecanismos de influencia de los organismos

internacionales y las ONG han sido incipientemente analizados como parte de la comprensión del campo educativo chileno.

En tercer lugar, un grupo reciente pero abundante de investigaciones han buscado entender la influencia de un grupo específico de acciones sobre la estructura del campo, centrándose especialmente en dos aspectos. Por una parte, en el impacto de las protestas sociales en la política educativa (BELLEI; CABALÍN; ORELLANA, 2018; BRUNNER, 2015; CORTÉS, 2017; DONOSO, 2017; DONOSO; SOMMA, 2019; MONTERO, 2018; NAVIA; PIRINOLI, 2015; MONTERO; CABALÍN; BROSSI, 2019; PARCERISA; VILLALOBOS, 2020). Desde distintos métodos, temporalidades y objetos de estudio, este conjunto de estudios ha mostrado que los ciclos altos de protestas han generado un efecto transformador en la agenda política y legislativa (MONTERO, 2018; CORTÉS, 2017) y en el *frame* político del campo (DONOSO; SOMMA, 2019; DONOSO, 2017; BELLEI; CABALÍN; ORELLANA, 2018; MONTERO; CABALÍN; BROSSI, 2018; PARCERISA; VILLALOBOS, 2020) aunque algunos autores han indicado que esta influencia ha sido más bien moderada (NAVIA; PIRINOLI, 2015) o fluctuante en su intensidad (BRUNNER, 2015).

Por otra parte, un grupo de investigaciones producidos en los últimos 10 años ha analizado el rol, por una parte, de los *think tanks* y los expertos en la formación del campo educativo, poniendo énfasis en la movilización de recursos, las redes, así como las estrategias y mecanismos de influencia en la reforma educacional (CAMPOS; CORBALÁN; INZUNZA, 2016; CORBALÁN; CORBALÁN, 2012; FLISFISCH; PRIETO; SIEBERT, 2013; MONTERO; VERA; OPAZO, 2018); y por otro lado, la influencia de actores globales en la configuración del campo educativo en Chile; mostrando el rol de ONG (PALMA, 2019), los organismos internacionales (DIAZ RIOS, 2019), y las redes internacionales de expertos, que operan como “*bridge builders*” en la circulación de conocimiento psicométrico (ALARCÓN, 2015), en la expansión del uso de pruebas de evaluación estandarizadas (FALABELLA; RAMOS ZINCKE, 2019), en la difusión de ideas y programas de privatización educativa -mediante el apoyo técnico y préstamos bilaterales condicionados- (CAMPOS; CORBALÁN; INZUNZA, 2016; DIAZ RIOS, 2019), y en el diseño de nuevos instrumentos de política como, por ejemplo, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (PARCERISA; FALABELLA, 2017; VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019).

Este conjunto de investigaciones ha aportado inmensamente a entender el funcionamiento del campo. Sin embargo, la omisión de la influencia (bidireccional) entre investigación y estructura del campo (3) constituye una deuda de la literatura académica producida hasta la fecha³. En consecuencia, conceptualizar sobre este aspecto constituye el foco central del siguiente apartado.

La influencia de la investigación educacional como agente productor de la estructura del campo educativo

Históricamente, una de las hipótesis más difundidas sobre el funcionamiento de la estructura del campo se basaba en la idea de que las evaluaciones y la construcción de datos guiarían la elaboración y diseño de las políticas educativas, promoviendo una relación entre investigación y política intensa y fluida (WEISS, 1982). Sin embargo, desde finales de los años ochenta distintas

³ El artículo de Bernasconi (2014) explora este aspecto, aunque de manera focalizada y acotada, analizando cómo el conflicto del 2011 abrió un “espacio de fuga” en la agenda académica de la educación superior en Chile, desviando el “patrón establecido” por las décadas de investigación anterior.

investigaciones evidencian el surgimiento de nuevos modelos y regímenes de producción de conocimiento, que tensionan esta relación⁴.

De esta manera, ya no es evidente que la política basada en evidencia (*evidence-based policy*) sea una herramienta fácil, deseable o posible de implementar para construir las políticas educativas (WISEMAN, 2010). Por ello, la relación entre investigación y políticas educativas se hace más compleja y contingente, revelando la existencia de múltiples formas de utilización de la investigación para la construcción de la política educativa, que van desde investigaciones dirigidas o solicitadas para la implementación de políticas hasta investigaciones iluminadoras de la política en el largo plazo (WEISS, 1979).

En general, pueden evidenciarse tres espacios o niveles donde esta complejización se pone en discusión. Un primer nivel es el que podríamos denominar de los actores, donde se evidencian las diferencias de perspectivas entre los investigadores y los tomadores de decisiones en la construcción de la estructura del campo educativo⁵. Esta visión, sin embargo, ha sido matizada por Lingard (2013) que ha mostrado los traslapes culturales que existirían entre ambos actores, así como los constantes movimientos de sujetos desde el campo de la investigación y la estructura del campo, y viceversa. Adicionalmente, algunos investigadores han mostrado cómo la relación entre investigadores y tomadores de decisiones es más activa que ontológica, requiriendo de acciones que permitan a ambos actores construir conjuntamente políticas educativas. En esta línea, se ha destacado la centralidad de los *analistas simbólicos* (BRUNNER, 1993), de los *technopols* (JOIGNANT, 2011) y de los *investigadores sociales gubernamentales* (DAVIES; NUTLEY; SMITH, 2000), que serían actores que manejarían tanto los códigos políticos como los investigativos y que permitirían la traducción entre ambos espacios. En esta misma línea, Reimers y McGinn (2000, p. 46) han destacado la necesidad de construir estrategias de *diálogo informado* que permitan potenciar el vínculo entre investigación y academia, a partir de la transformación de los dos espacios: “*por una parte, generando una investigación más pertinente para adelantar consecuencias de las acciones, y por otra parte, generando procesos de apertura en la construcción de las políticas educativas que incluyan a los investigadores*”. Finalmente, Ball (2010) ha destacado la centralidad de la construcción del mercado del conocimiento en la generación de traducciones entre ambos espacios, a partir de la creación de diversos productos, consumidores y servicios que permitirían una conexión entre académicos y tomadores de decisiones.

En un segundo nivel, que podría denominarse “de contenido” y que refiere a la evidencia misma levantada, se ha mostrado que es posible (aunque no sucede automáticamente) que la investigación sea utilizada para la construcción de la estructura del campo educativo. En este sentido, Whitty (2006) ha indicado la dificultad de que toda política educativa se base en evidencia, simplemente porque no toda la investigación tiene –ni debe tener– como objetivo la formulación de políticas, lo que implicaría pretender un enfoque hiper-racionalista respecto del proceso de producción de política. De manera similar, otros críticos han indicado que el potenciamiento de la

⁴ Dos principales teorías han sintetizado estos “nuevos” modelos de producción de conocimiento. Por una parte, GIBBONS (1998) propone un modelo teórico donde contrasta dos modos de producción de conocimiento: el Modo 1, tradicional al espacio educativo; y el Modo 2, emergente en la era de la información. A diferencia del Modo 1, el Modo 2 se caracterizaría por producir conocimiento en contextos multidisciplinares y por enfatizar el rol de las redes sociales, el aprendizaje colaborativo, los procesos de reflexividad y la evaluación social del conocimiento (GIBBONS et al., 1994). Por otra parte, LEYDESDORFF; ERKOWIZ (1996) desarrollan el modelo conocido como “triple hélice”, donde se entiende que el proceso de producción de conocimiento se desarrolla a través de la convergencia (y divergencia) de la Academia, el Estado y el Mercado, descentrando así la labor de producción científica únicamente del espacio académico.

⁵ La base de esta discusión se encuentra en la llamada “*teoría de las dos culturas*” que postula la imposibilidad cultural de que los políticos y los académicos convivan, debido a las diferencias de ethos y visión de mundo que ambos actores tendrían (ORLAND, 2009).

relación investigación y política educativa fomenta la estandarización de procedimientos, procesos y acciones educativas (BALL, 2001), limitando el rango de acción de la política educativa y de las leyes educacionales. Asimismo, se ha argumentado que en algunos casos la investigación educativa se utiliza de manera instrumental y funcionalista, definiendo las agendas y metodologías de investigación y construyendo el proceso de construcción de la política educativa (BARROSO, 2009). Finalmente, algunos investigadores han señalado que la investigación afecta de distintas formas y tiempos a la política, la que se ve limitada por las agendas y plazos políticos, sin considerar los necesarios procesos de análisis, crítica o retroalimentación (LINGARD, 2013). A pesar de esto, autores como Locke (2009), o Belfield y Levin (2005), muestran varios ejemplos (concretamente, el caso de las reformas de la educación superior en países como Inglaterra, por un lado, y los debates sobre sistemas de *voucher* en Estados Unidos, por el otro) donde se utilizan activamente investigaciones académicas durante los procesos de producción de políticas educacionales, aunque en ambos casos se destaca que este uso es a menudo desarrollado a través de la instrumentalización o la selección selectiva de determinadas evidencias para apoyar la idoneidad de implementar políticas alineadas con las preferencias ideológicas y/o agendas de los actores. Asimismo, estos estudios hacen hincapié en la racionalidad limitada que tendrían los *policy-makers* para comprender las limitaciones metodológicas, consecuencias e implicancias de los productos científicos.

Finalmente, es posible identificar un tercer nivel de complejización de las relaciones entre investigación y la estructura del campo. Este nivel podría denominarse como un espacio “intermedio” entre los actores y los contenidos de la investigación, y dice relación con el uso que se le da a la investigación para la construcción de la política educativa. En este aspecto, es clave la distinción entre la investigación de la educación –toda aquella investigación referente al campo educativo- y la investigación para la educación –que se refiere a la investigación para el sistema educativo real (WHITTY, 2006). Para Lingard (2013), esta diferencia está determinada por la investigación *para* la política educativa y la investigación *por* la investigación educativa, y que en el caso de Gordon, Lewis y Young (1977) se conceptualiza como la distinción entre la investigación pura y la investigación comisionada. En todos los casos, el acento de la diferencia está relacionado con la estructura de financiamiento de la investigación y con los decisores de la generación de esta investigación (LINGARD, 2013), mostrando así que los diversos usos están en gran medida mediados por los aspectos estructurales desde los cuales se construye la investigación educativa.

Discusión y conclusiones

El presente artículo presenta una nueva mirada sobre la concepción del campo educativo en Chile en general, y sobre los procesos de producción de la estructura del campo en particular. La construcción de esta estructura en las sociedades contemporáneas es un complejo entramado de relaciones, acciones, políticas y programas influenciados por redes de actores públicos y privados (internacionales, nacionales y locales) que operan en múltiples escalas. Estas transformaciones, exacerbadas por la globalización, han reconfigurado el rol y la capacidad del Estado chileno a la hora de generar procesos de producción de políticas educativas en clave nacional.

Para Ball (2009), estas transformaciones han favorecido un proceso general de privatización de todo el campo educativo, que permite la construcción de mercados del conocimiento (privatización de la investigación educativa), gerenciamiento de las políticas públicas (privatización de funciones del Estado) y fomento de organizaciones lucrativas (privatización de organizaciones educacionales) que se encuentran en la base del entendimiento de las nuevas políticas educativas (Ball, 1998). Desde una perspectiva algo distinta, Pons y Van Zanten (2007) han mostrado las conexiones que existen entre los procesos de circulación del conocimiento y producción de políticas educativas, indicando que es desde la generación de nuevas formas de transmisión del

conocimiento que se van desarrollando las influencias tanto de actores internacionales como de los actores locales, determinando así la construcción de las futuras políticas educativas. Finalmente, Grek (2009) y Ozga (2008) han puesto el acento en la gobernanza como eje articulador de las políticas educativas y en su impacto en la generación de procesos de gobierno del conocimiento y de gestión de los números a través de las redes y organismos multinacionales.

Más allá de sus diferencias, lo común de todas estas perspectivas es que entregan elementos para entender las distintas aristas del proceso de construcción de políticas educativas como un proceso complejo -pero a la vez articulado- lo que constituye uno de los más importantes avances (y a la vez, desafíos) para la actual sociología de la política educativa. Paradójicamente -y tal como buscamos mostrar en el artículo- a pesar de la creciente movilización de evidencias sobre el rol de los movimientos sociales, los organismos internacionales y otras organizaciones, el rol de los y las investigadoras y el uso del conocimiento que estos actores producen en la construcción del campo educativo chileno es un tópico poco explorado hasta la fecha en Chile.

La creciente circulación y movilización de conocimiento tanto en países del Norte como del Sur Global, y su uso cada vez más intensivo en distintas fases del *policy process*, sugiere la necesidad de visualizar esta omisión y de producir conocimiento académico que permita comprender mejor el rol de la figura del “académico” en la producción y construcción del campo educativo en Chile, explorando aspectos como, por ejemplo, el rol performativo de la investigación en la definición de la agenda de investigación, su influencia -directa e indirecta- en la política pública o los mecanismos de difusión y agenciamiento promovidos por estos actores.

De esta manera, el artículo ha mostrado la existencia de una importante omisión investigativa, que abre la posibilidad de imaginar -en el sentido teórico-político que Charles Wright Mills (1961) le otorga al término- una agenda de investigación sobre el tema para el corto, mediano y largo plazo. En consecuencia, consideramos que es posible visualizar especialmente cuatro ámbitos o tópicos de estudio.

En primer lugar, parece relevante indagar sobre el rol de los investigadores como agentes productores del campo educativo, ya que hay varios ejemplos (no sistematizados ni analizados metódicamente) sobre el rol que los y las académicos/as han desarrollado en la generación de políticas educativas, ya sea asesorando *policy-makers*, diseñando proyectos de ley o difundiendo políticas extranjeras para buscar ser implementadas en el país. De esta manera, el desarrollo de estudios etnográficos (usando técnicas como las historias de vida, la etnografía en red, las entrevistas en profundidad y/o las observaciones) permitiría analizar los canales de acceso de investigadores y expertos al proceso de producción de las políticas, así como también el rol de las redes, la movilización de recursos y los mecanismos para influir en la configuración de la política pública. De esta forma -y siguiendo las metáforas empleadas por la teoría del actor-red- se podrían explorar los complejos ensamblajes de ideas, actores y acciones que operan en los procesos de *policy-making* y en la construcción de nuevos programas y dispositivos.

En segundo lugar, el análisis de la evolución de la investigación educativa, ya no sólo desde su dimensión o magnitud, sino considerando fuertemente los temas de interés y resultados de investigación, podría iluminar de mejor forma el rol de “supervigilancia” y transformación que podría estar generando la investigación en el campo educativo. Así, y haciendo uso tanto de técnicas cuantitativas (análisis bibliométricos, cuantificación de eventos sociales) o de técnicas cualitativas (etnografías, análisis de discursos, análisis de contenidos) se podría explorar aspectos como las experiencias y percepciones de actores clave sobre el rol de la investigación y establecer patrones comunes de influencia entre investigación y la estructura del campo educativo, buscando comprender la imbricación histórica de ambos elementos.

En tercer lugar, un aspecto relevante a examinar es el rol de la investigación en la identificación de problemas y la definición de la agenda política. Por ejemplo, en el caso chileno, existe un cierto consenso tácito en que el conocimiento acumulado y la extensa evidencia generada en las últimas décadas sobre los efectos negativos de las políticas de mercado en términos de segregación escolar habría favorecido la adopción de la Ley de Inclusión Escolar. Sin embargo, a pesar de estas intuiciones compartidas, aún sabemos poco sobre cuáles son los mecanismos concretos que facilitan la influencia de la investigación en la elaboración de políticas. En este sentido, el análisis de la genealogía y la economía política de la reforma educacional (estudiado a partir de amplias técnicas de investigación, como encuestas de opinión, entrevistas a actores claves o análisis mixtos) puede contribuir a arrojar luces sobre esta forma de relación entre campo educativo e investigación educacional⁶.

Finalmente, la emergencia de procesos de auto-reflexividad sobre el sentido y rol de la investigación en Chile parece una tarea necesaria para los y las investigadores del campo. Así, el desarrollo de procesos de “vigilancia epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002) más sistemáticos y agudos sobre el rol de los y las investigadores y académicos/as como actores que poseen una posición “dominada dominante”⁷ (BOURDIEU, 2008, p. 53) dentro del campo puede arrojar interesantes luces para entender -desde una perspectiva biográfica- cómo se produce, por qué mecanismos y bajo qué condiciones se ejerce la influencia de la investigación en el campo educativo y, a su vez, cómo el campo educativo ejerce influencias en las agendas, perspectivas y métodos de los y las académicos/as. Técnicas como la auto-etnografía o la etnografía colectiva podrían ser estrategias especialmente útiles para abordar este último aspecto.

La profundización de estas líneas temáticas (junto con otras que puedan surgir) permitirá profundizar en el conocimiento del rol y agencia que de los y las académicos/as en el campo educativo, visualizándolos de manera más nítida como actores gravitantes de este campo “*que lidian fundamentalmente con ideas: analizando el pasado, definiendo el presente e imaginando posibles futuros*” (WRIGHT MILLS, 1958, p. 124).

⁶ Un ejemplo de este tipo de análisis ha sido desarrollado por Bellei (2018) respecto de la Ley de Nueva Educación Pública (NEP), aunque el énfasis está puesto más en el rol de los actores políticos que en el rol jugado por los y las académicos.

⁷ Para Bourdieu (2008, p. 53), estos actores “*se sitúan más bien del lado del polo dominado del campo de poder. Pero, en tanto que poseedores de una forma institucionalizada de capital cultural [...] ocupan una posición temporalmente dominante en el campo de producción cultural*”.

Referências

- AEDO, A. El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. **Revista de Sociología**, Santiago, v. 29, n. 1, p. 57-76, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2014.36178>
- AGUILERA, O.; ÁLVAREZ, J. El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: fundamentos y proyecciones de una politización. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, v. 29, n. 1, p. 5-32, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n29-01>
- ALARCÓN, C. Governing by Testing: Circulation, Psychometric Knowledge, Experts and the “Alliance for Progress” in Latin America During the 1960s and 1970s. **European Education**, v. 47, n. 3, p. 199-214, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065396>
- ALARCÓN, J. A.; DONOSO, S. ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. **Revista Educación**, San Pedro, v. 42, n. 2, p. 740-768, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- ALTMANN, D.; LUNA, J.P. Chile: ¿institucionalización con pies de barro? In: CAMERON, M.; LUNA, J.P. (eds.). **Democracia en la Región Andina**. La Paz: IEP, 2011. p. 273–314. DOI: <https://doi.org/10.7440/2012.47>
- ATRIA, F. **La constitución tramposa**. Santiago: LOM, 2013.
- ATRIA, F. (ed.). **Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público**. Santiago: LOM, 2014.
- BALL, S. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 20, p. 119-130, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- BALL, S. You’ve been NERFed! Dumbing down the Academy National Educational Research Forum: a brief and bilious response. **Journal of Educational Policy**, v. 16, n. 3, p. 265-268, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930110041393>
- BALL, S. Privatising education, privatising educational policy, privatising educational research: network governance and the “competition state”. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 84-99, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- BALL, S. New voices, new knowledge and new politics of educational research: the gathering of a perfect storm?. **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 124-137, 2010. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.124>
- BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400004>

BECKER, G. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis.** Columbia University Press, 1964.

BELLEI, C. **El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.** Santiago: LOM. 2015.

BELLEI, C. (coord.). **La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización.** Santiago: LOM.

BELLEI, C.; CABALÍN, C.; ORELLANA, V. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 426 – 440, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

BELLEI, C.; CABALÍN, C.; ORELLANA, V. The student movements to transform the Chilean market-oriented education system. In: CORTINA, R.; LAFUENTE, C. (eds.). **Civil organizations in Latin American Education. Case Studies and perspectives on advocacy.** New York: Routledge, 2018. p. 63-84.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. M. Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. **American Journal of Education**, v. 111, n.4, p. 548-567, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/431183>

BERNASCONI, A. Policy path dependence of a research agenda: The case of Chile in the aftermath of the student revolt of 2011. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 8, p. 1405-1416, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950448>

BONAL, X. **Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.** Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social.** Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 1994.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.** Barcelona: Anagrama. 1997.

BOURDIEU, P. **La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo.** Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 2003.

BOURDIEU, P. **Homo academicus.** Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. 2008.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J. **El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Buenos Aires: Editorial Popular, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones, 2003.

BROWN, P.; LAUDER, H. Education, globalization and economic development. **Journal of education Policy**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093960110101>

BRUNNER, J.J. **Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento**. Intervención en el seminario: La investigación educacional latinoamericana. Punta de Tralca, Chile: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1993.

BRUNNER, J.J. Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena. Un estado del arte. In: Bernasconi, A. (ed.). **La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis**. Santiago: Ediciones UC, 2015. p. 21-107.

BRUNNER, J.J.; FLISFISCH, A. **Los intelectuales y las instituciones de la cultura**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014.

BRUNNER, J. J.; SALAZAR, F. **La investigación educacional en Chile: una aproximación bibliométrica no convencional**. Documento de Trabajo CPCE, 1, 2009.

CAMPOS, J.; CORBALÁN, F.; INZUNZA, J. Mapping neoliberal reform in Chile. In: AU, W.; FERRARE, J. J. **Mapping Corporate Education Reform: power and policy networks in the Neoliberal State**. New York-London: Routledge, 2016. p. 106-125.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Schooling and work in the democratic state**. Stanford: Stanford University Press, 1985.

CARNOY, M.; RHOTEN, D. What does globalization mean for educational change? A comparative approach. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1086/324053>

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN. **Estado del Arte de las Investigaciones en Educación**. Informe Final, Proyecto FONIDE. Ministerio de Educación, 2007.

CISTERNAS La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. **Calidad en la Educación**, Santiago, v. 35, p. 131-164, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200005>

CORBALÁN, F.; CORBALÁN, P. El rol del think-tank Libertad y Desarrollo en la consolidación de la educación neoliberal en Chile. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 16, n. 3, p. 191-212, 2012.

CORTÉS, A. **El nuevo (contra) ciclo político chileno. Asincronías y contra tendencias frente a la política latinoamericana**, 2017. Disponible en

<<https://www.opendemocracy.net/democraciaabierta/alexis-cort-s/el-nuevo-contra-ciclo-politico-chileno>>.

CORTÉS, A.; VILLALOBOS, C. El derecho a la educación en el Chile contemporáneo. Cuatro argumentos para su reconocimiento constitucional. In: GAJARDO, J.; VÁSQUEZ, Y. (eds.). **Nueva Constitución. Ideas y propuestas para el cambio constitucional**. Santiago: Rubicón Editores, 2018. p. 135-154.

CORVALÁN, J. El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 287-298, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000200018>

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguay de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, 13-42, enero, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&nrm=iso>.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

DAVIES, H.; NUTLEY, S.; SMITH, P. Introducing evidence-based policy and practice in public services. In: **What's works? Evidence-based policy and practice in the public services**. Bristol: Policy Press, 2000.

DEL CAMPO, F. Concertación y transición. Los debates políticos de nuestro tiempo. En PONCE J., PÉREZ, A.; ACEVEDO, N. (comp.). **Transiciones. Perspectivas historiográficas sobre la post-dictadura chilena. 1988-2018**. Valparaíso: América en Movimiento, 2018. p. 29-72.

DIAZ RIOS, C. Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. **Journal of Education Policy**, v. 34, n. 5, p. 647-668, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460494>

DISI, R. Policies, parties and protest: explaining student protest events in Latin America. **Social Movement Studies**, v. 19, n. 2, p. 183-200, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2019.1629281>

DONOSO, S. "Outsider" and "Insider" strategies: Chile's student movement, 1990-2014. In: DONOSO, S.; VON BULOW, M. (eds.). **Social movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences**. New York: Palgrave-MacMillan, 2017. p. 65-98.

DONOSO, S; SOMMA, N. You Taught us to Give an Opinion, Now Learn How to Listen: The Manifold Political Consequences of Chile's Student Movement. In: ARCE, M.; RICE, R. (eds.). **Protest and democracy**. University of Calgary Press, 2019. p. 145-172.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009).

Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>

FALABELLA, A.; RAMOS ZINCKE, C. La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, Santiago, n. 11, p. 66-98, 2019.

FLISFISCH, A.; PRIETO, M.; SIEBERT, A. **Potenciando universidades y think tanks en América Latina: El caso de Chile**. Santiago: FLACSO Chile, 2013.

FOLLEGATI, L. ¿Postdictadura o transición? Propuestas conceptuales para la Historia actual. En GONZÁLEZ, J.; DEL VALLE, N.; GÁLVEZ, D. (eds.). **Golpes a la memoria. Escritos sobre la postdictadura chilena**. Madrid: Tege, p. 219-237. 2019.

FUENTES, C. **El pacto. Poder, constitución y prácticas políticas en Chile (1990-2010)**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2012.

GARRETÓN, M.A. **Neoliberalismo corregido y progresismo limitado**. Santiago: ARCIS-CLACSO, 2011.

GARRETÓN, M.A. (coord.). **La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI**. Santiago: LOM, 2017.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWORTY, H.; SCHWARTZMAN, S.L.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary society**. London: Thousand Oaks, 1994.

GIBBONS, M. **Higher Education relevance in the 21th Century**. World Bank. 1998

GORDON, I.; LEWIS, J.; YOUNG, R. Perspective on policy analysis. **Public Administration Bulletin**, v. 25, p. 26-35, 1977.

GREK, S. Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

GUZMAN-CONCHA, C. The students' rebellion in Chile: Occupy protest or classic social movement?. **Social Movement Studies**, v. 11, n. 3-4, p. 408-415, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.710748>

HAAS, P. (ed.). **When knowledge is power: three models of change in international organizations**. Berkeley: University of California Press. 1990.

HUSU, H-M. Bourdieu and social movements. Considering identity movements in terms of field, capital and habitus. **Social Movements Studies**, v. 12, n. 3, p. 264-279, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.704174>

JOIGNANT, A. The Politics of Technopols, Resources, Political Competence and Collective Leadership in Chile, 1990-2010. **Journal of Latin American Studies**, v. 43, n. 3, p. 517-546, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0022216x11000423>

LEYDESDORFF, L.; ERKOWIZ, H. Emergence of a Triple Helix of university—industry—government relations. **Science and Public Policy**, v. 23, n. 5, p. 279-286, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>

LINGARD, B. The impact of research on educational policy in era of evidence-based policy. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 2, 113-131, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>

LOCKE, W. Reconnecting the research–policy–practice nexus in higher education: ‘Evidence-based policy’ in practice in national and international contexts. **Higher Education Policy**, v. 22, n. 2, p. 119-140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2008.3>

MARSH, J.; WOHLSTETTER, P. Recent trend in intergovernmental relations. The resurgence of local actors in education policy. **Educational Researcher**, v. 20, n. 10, p. 1-8, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x13492193>

MARTENS, K.; JAKOBI, A. P. Introduction: The OECD as an actor in international politics. En K. MARTENS.; A. P. JAKOBI (Eds.). **Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy-making?**. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 1-25.

MARTUCELLI, D. **Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX**. Santiago: LOM, 2014.

MAYOL, A. **El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo**. Santiago: LOM, 2012.

MENDES, A.; BARBARA, D.; PEREIRA, G. Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño. **Fundamentos en Humanidades**, San Luis, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2005.

MONTERO, V. Movimientos sociales y consecuencias político-institucionales. Del movimiento universitario 2011 a la reforma en educación superior. **Persona y Sociedad**, Santiago, v. 32, n. 2, 46-68, 2018.

MONTERO, L.; CABALÍN, C.; BROSSI, L. Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile. **Postcolonial Directions in Education**, v. 7, n. 2, p. 174-195, 2018.

MONTERO, V.; VERA, A.; OPAZO, G. NODO XXI y CEP: estrategias y recursos utilizados en el debate público sobre educación en Chile, 2013-2016. **Revista de Estudios Políticos y Estratégicos**, Santiago, v. 6, n. 1, p. 48-70, 2018.

MUÑOZ, D. A., QUEUPIL, J. P. y FRASER, P. Assessing collaboration networks in educational research: A co-authorship-based social network analysis approach. **International Journal of**

Educational Management, v. 30, n. 3, p. 416-436, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2014-0154>

MUÑOZ-GARCÍA, A.L.; QUEUPIL, J.P.; BERNASCONI, A.; VELIZ, D. La investigación en educación superior en Chile: Una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 100, p.1-35. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958>

NAVIA, P.; PIRINOLI, S. The effect of the student protests on the evolution of educational reform legislation in Chile, 1990–2012. **Latin American Studies Association (LASA) Conferece**, San Juan, Puerto Rico, 27–30 mayo, 2015.

NUSSBAUM, M.; GONZÁLEZ, C. Desarrollo de la investigación en el área de la educación. En SÁNCHEZ, I. (ed.). **Ideas en educación: Reflexiones y propuestas desde la UC**. Santiago: Ediciones UC. p. 492-518. 2016.

OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000200008>

ORELLANA, V. (ed.). **Entre el mercado gratuito y la educación pública: dilemas de la educación chilena actual**. Santiago: LOM Ediciones, 2018.

ORLAND, M. Separate orbits. The distinctive worlds of educational research and policymaking. In: SYKES, G.; SCHNEIDER, B.; PLANK, D; FORD, T. (eds.). **Handbook of Education Policy Research**. New York: Routledge, 2009. p. 113-128.

OZGA, J. Governing knowledge: research steering and research quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 499-517, 2008. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.261>

PALACIOS-VALLADARES, I; ONDETTI, G. Student Protest and the Nueva Mayoría Reforms in Chile. **Bulletin of Latin American Research**, v. 38, n. 5, p. 638-653, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/blar.12886>

PALMA, J. F. Advocacy NGOs in Chilean education policy-making: spaces of resistance or agencies fostering neoliberalism?. In: MONTESANO, N.; FARRELLY, J.; MULDERRIG, J. **Critical Policy Discourse Analysis**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2019. p. 97-121. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781788974967.00010>

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, n. 25, p. 1-24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

PARCERISA, L.; VILLALOBOS, C. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. **Revista Izquierdas**, Santiago, v. 49, p. 2427-2455, 2020.

PETTAT, A. School and the production of society. **British Journal of Sociology of Education**, v. 8, n. 4, p. 379-390, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569870080402>

PONS, X.; VAN ZANTEN, A. **Knowledge circulation, regulation and governance**. Literature review (Part. 6), Louvain: EU Research Project, Knowledge and Policy in Education and Health Sectors (KNOW&POL), 2007.

REIMERS, F. y MCGINNM, N. **Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa**. México DF: AUSJAL, 2000.

RUIZ, C. **De nuevo la sociedad**. Santiago: LOM, 2016.

RUIZ, C.; BOCCARDO, G. **Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales**. Santiago: Ediciones El Buen Aire S.A, 2015.

RUIZ, C.; REYES, L.; HERRERA, F. **Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación**. Santiago: LOM. 2019

SALINAS, D.; FRASER, P. Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean student movement. **Berkeley Review of Education**, v. 3, n. 1, p. 17-47 2012. DOI: <https://doi.org/10.5070/b83110044>

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>

SOMMA, N. The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. **Interface. Journal for and About Social Movements**, Santiago, v. 4, n. 2, p. 296-309, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

TORRES, C.A. The capitalist state and public policy formation. Framework for a political sociology of educational policy making. **British Journal of Sociology of Education**, v. 10, n. 1, p. 81-102. 1989. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569890100106>

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. Constructing School Autonomy with Accountability as a Global Policy Model: A Focus on OECD's Governance Mechanisms. In: Ydesen, C. (ed.). **The OECD's Historical Rise in Education**. London: Palgrave Macmillan, p. 219-243, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5_11

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The privatization of education: A political economy of global education reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

VILLALOBOS, C. El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En PINOL, A. (Ed). **Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile**. Santiago: Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL. p. 159-178. 2016.

VILLALOBOS, C. **Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2014). Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados.** Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Universidad de Chile, Santiago, 2019.

VILLALOBOS, C.; BAND, A.; TORRES, M.; GONZÁLEZ, S. Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000–2011). **Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, v. 33, n. 11, p. 9-32. 2016.

VILLALOBOS, C.; ORTIZ-INOSTROZA, C. Continuidades y rupturas de la protesta universitaria en el Chile de la post-dictadura. **Temas Sociológicos**, v. 24, n. 1, p. 89-120. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29344/07196458.24.1966>

WEISS, C. The many meanings of research utilization. **Public Administration Review**, v. 39, n. 5, p. 426-431, 1979. DOI: <https://doi.org/10.2307/3109916>

WEISS, C. Policy research in the context of diffuse decision making. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, 619-639, 1982. DOI: <https://doi.org/10.2307/1981522>

WISEMAN, A. The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. In: LUKE, A.; GREEN, J.; KELLY, G. (eds.) **What's count as evidence and equity? Review of Research in Education**, p. 1-24, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732x09350472>

WHITTY, G. Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 2, p. 159-176, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920600568919>

WRIGHT MILLS, C. **The causes of World War Three.** New York: Simon & Schuster, 1958.

WRIGHT MILLS, C. **La imaginación sociológica.** México: Fondo de Cultura Económica. 1961.

Recibido: 13/04/2020

Versión corregida recibida en: 18/05/2020

Aceptado: 22/05/2020

Publicado online: 26/05/2020