

ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA

Un nuevo impulso

PEDRO FLORES-CRESPO

¿Por qué una sección temática sobre análisis de política educativa?

En los últimos estados de conocimiento (de 1993 y de 2003), los investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) detectaron los siguientes vacíos en la literatura existente sobre política educativa:

- A principios de la década de los ochenta, la política educativa, como un proceso político, aparecía como una gran “incógnita” (Loyo y Miranda, 1993);
- dentro del campo de la política educativa había un tema que sobresalía: la descentralización (Loyo y Miranda, 1993); y
- el modelo preponderante de análisis de políticas considera la acción de sólo dos actores (Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y empieza a ser “disfuncional”. Por ello, en el futuro, habría que ampliar la mirada y estudiar a los sujetos de la sociedad civil (Iglesia, partidos políticos, movimientos sociales y agencias internacionales) (Loyo y Miranda, 1993).

Otras recomendaciones derivadas de la amplia revisión de textos sobre política educativa producidos en la década de los ochenta eran: “reelaborar teóricamente” los ámbitos y niveles de la política, hacerlo desde una perspectiva multidisciplinaria y con referentes empíricos que sustentaran las reformulaciones teóricas (Loyo y Miranda, 1993).

Pedro Flores-Crespo es investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México y académico visitante del Institute for Effective Education de la Universidad de York en el Reino Unido (Conacyt 150733). CE: pedroa.flores@uia.mx

Una década después, en 2003, se confirmaban tres de estas observaciones. Primero, que la “federalización” seguía concentrando una gran cantidad de trabajos; segundo, que la perspectiva de análisis macro prevalecía y, por lo tanto, había que poner mayor atención a los niveles meso y micro. El nivel meso, según Zorrilla, se refiere a las “instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos”, mientras el micro se refiere a las escuelas en particular (2003:34-35).¹ La tercera corroboración fue que la “investigación de políticas educativas” en la educación básica y media superior era un objeto de estudio poco frecuente (Zorrilla y Villa Lever, 2003:20).

También se observaba que el ensayo de opinión, característico en la década de los ochenta, dejaba de ser la “única expresión” de los investigadores educativos para abrirle paso a trabajos analíticos cuyos contenidos presentaban referentes teóricos, metodológicos y técnicos (Zorrilla y Villa Lever, 2003).

En revisiones recientes sobre la literatura en el campo de la política educativa de México, se ha también corroborado, como se hizo notar en 1993, que el término “política educativa” es tan amplio que da cabida cualquier cosa. Como “política” se denominaba desde una reforma hasta un programa o un subprograma. Una definición de dicho término era entonces necesaria y por ello se propuso que política es “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008:16).

Se dijo también que quizás como consecuencia del vacío conceptual, algunos estudios en el campo de las políticas educativas no lograban identificar, con suficiente claridad, cuál era el objeto de estudio y se tendía a describir, en mayor grado, el macro ambiente político (*politics*) sin poner mayor atención al proceso de política (*policy process*) (Flores-Crespo, 2008). En esas revisiones, que fueron mucho más acotadas que las realizadas en los estados de conocimiento del COMIE, también se encontró que los estudios empíricos de políticas son escasos y prevaleció el ensayo analítico pero dependiendo de la etapa del proceso de política. Así, por ejemplo, en términos de evaluación de políticas se halló un mayor número de trabajos empíricos que en la etapa de formación de agenda. Esto se explica porque

muchos programas gubernamentales deben ser sometidos, por regla general, a una evaluación *ex post facto*.

Otra observación fue que aunque había referentes teóricos claros y marcos conceptuales bien articulados para analizar las políticas educativas, muy pocos trabajos incorporaban enfoques propios del estudio de las políticas públicas (Flores-Crespo, 2008). Hasta donde se pudo detectar, hubo escasez en la utilización sistemática, explícita y crítica de marcos de análisis de política pública como el modelo por etapas, institucionalismo, elección racional institucional, flujos múltiples (*multiple streams*), relaciones intergubernamentales, incrementalismo, transferencia de políticas (*policy transfer* o *policy diffusion*), redes (*policy networks*), coaliciones promotoras (*advocacy coalitions*), o conceptos frecuentemente utilizados en la jerga del campo de política pública como gobernanza (*governance*), “gorriones” (*free riders*), cesto de basura (*garbage can*), triángulo de hierro (*iron triangle*), ventanas de oportunidad (*opportunity window*), o satanización (*devil shift*).

Pero la escasez en el uso de la teoría de las políticas no es exclusiva de México. En Europa, según Jean-Claude Thoenig, la mayoría de los estudios en el campo de la política carece de rigor analítico y los trabajos son “*en esencia, descriptivos y teóricamente inestables; semejan más estudios prácticos o informes de consultoría*”; por lo tanto, “*no producen mucho conocimiento nuevo ni información rigurosa o teorías sólidas*” (2004:189 énfasis agregado). Esta aseveración, más que servir de consuelo, debe ser vista como la justificación para darle un mayor impulso al análisis de la política en nuestro país y en América Latina pues con ello se podrá: *a)* comprender mejor la realidad educativa gracias a supuestos y principios abstractos y *b)* avanzar en el conocimiento al desarrollar nuestros propios modelos de análisis de políticas por medio del cuestionamiento y la aplicación. El objetivo es, entonces, alcanzar mayor rigor y relacionar mejor la teoría con la práctica para producir nuevo conocimiento y ponerlo a disposición de todos aquellos que deseen elevar la efectividad de la política educativa de México.

Sin embargo, el nuevo impulso al campo de la política pública en educación no sólo es necesario por una finalidad académica y práctica. También hay una oportunidad histórica y política. Así como el esquema corporativo se renueva, en México, diversos actores surgen e incrementan su influencia. El Congreso de la Unión, por ejemplo, puede servir de ba-

lance a las iniciativas del poder Ejecutivo y el cabildeo en ese espacio es más común. Asimismo, las agencias de evaluación educativa poseen una independencia que les otorga la libertad de difundir y publicar sus reportes sin el tufo oficialista y el triunfalismo de antaño.

Otros “participantes de política”² como los periodistas, indagan cada vez mejor en la información y logran –aún no con la frecuencia esperada– la reacción pública del funcionario. Igualmente, las organizaciones de la sociedad civil, aunque todavía débiles y desarticuladas, se han propuesto poner en la mesa de discusión temas clave para el desarrollo educativo del país y, por si fuera poco, el gremio de especialistas educativos se ha ampliado al igual que el de empresarios interesados en que la educación nacional mejore. Desde el exterior, los organismos internacionales también realizan recomendaciones para México que, si las analizamos con cuidado, no destellan de innovadoras pero sí representan otra voz calificada que se suma al consenso de que el gobierno de México y *su sociedad* deben trabajar con mayor ahínco para asegurar una educación de calidad “entre todos” y para todos, como asegura Roberto Rodríguez, expresidente del COMIE.

¿Qué presenta esta sección temática y por qué es relevante?

Como se podrá corroborar, los siete trabajos incluidos en esta sección sobre análisis de política educativa (APE) contribuyen a darle un nuevo impulso al campo del análisis de las políticas educativas por razones teóricas, empíricas y prácticas. El texto de Alejandro Navarro Arredondo –del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados– explica, mediante el modelo de flujos múltiples, la evolución de un programa educativo basado en la tecnología de la información. El uso que hace Navarro de estos encuadres teóricos es un mérito de su trabajo y ayuda a comprender más a fondo por qué un tema entra en la agenda educativa con mayor fuerza que otros.

Relacionando elementos teóricos con fuentes de información primarias y secundarias, Navarro delinea las rutas de operación para explicar el tránsito del programa Enciclomedia a Habilidades Digitales para Todos (HDT). Con su texto, Navarro corrobora que, como en la democracia el poder es difuso, los actores se unen con otros para lograr sus metas (Adam y Krieski, 2007). Por ello, el análisis de la acción colectiva de los actores es central. En el proceso de negociación, cooperación y conflicto ente actores diversos surgen las redes y los “subsistemas” de política y, además,

se producen “acoplamientos” de flujos de problemas, personas, soluciones y eventos que abren “ventanas de oportunidad” para la toma de decisiones políticas. Sin embargo, la transformación de la agenda, según Navarro, no fue suficiente para evitar los errores cometidos previamente en la introducción de tecnologías de la información en el ámbito educativo y esto reclama el desarrollo de nuevas hipótesis de trabajo.

Jaime Moreles –de la Universidad de Colima– aborda un tema que ha interesado a diversos investigadores y gobiernos y que ha servido como base para el desarrollo de nuevos enfoques e iniciativas alrededor del mundo.³ Me refiero a la utilización del conocimiento en los procesos de política educativa. En regímenes democráticos dichos procesos tendrían que estar basados en sólida evidencia en lugar de la tradición o la corazonada del político. Pero hacer realidad este postulado es altamente complejo como bien nos lo han recordado destacados investigadores como Pablo Latapí Sarre (2008) y Carlos Muñoz Izquierdo (s/f). Moreles reconoce esta complejidad y adopta una posición realista para saber en qué grado el conocimiento generado por los especialistas fue utilizado para impulsar la reforma que introdujo, en 2002, la obligatoriedad de la educación preescolar en México.

Moreles ilustra que el uso de la información puede atravesar todo el proceso de política, pero no deja de remarcar los problemas epistemológicos de la supuesta influencia del conocimiento sobre la acción pública. Derivado de esto, dice, seguimos aplicando metodologías rudimentarias basadas en la percepción para decir que la voz del investigador alimenta sustancialmente la hechura de políticas. A pesar de estas limitaciones, Moreles no cede. Asume enfrentarse a todas estas dificultades, se abre a la discusión y argumenta que al ser la reforma de preescolar algo “socialmente deseable”, es decir, algo a lo que muy pocos actores políticos se opondrían, el conocimiento pasó a segundo término y la reforma se aprobó a pesar de que la *evidencia* mostraba que el gobierno no contaba con la capacidad financiera y técnica para enfrentar la obligatoriedad del preescolar. La aprobación de la obligatoriedad de la educación preescolar en México puede leerse entonces como un caso de “evidencia basada en la política” en lugar de una “política basada en la evidencia”. Los resultados de esta decisión poco informada, remarca Moreles, están ya a la vista.

Tratando de ir más allá de los modelos estatocéntricos para el análisis de políticas, Claudia Santizo –de la Universidad Autónoma Metropolitana–

unidad Cuajimalpa– retoma el caso de la política de participación social en México para analizarla desde la óptica de la gobernanza (*governance*) y del enfoque de redes de política (*policy networks*). La autora nos recuerda que la agenda educativa, con sus respectivas políticas, se definen en espacios donde interactúan actores gubernamentales, sociales, empresariales y políticos. Con agudeza, Santizo introduce su mirada analítica a la política pública y la convierte en su objeto de estudio primordial. Bajo esta perspectiva, atinadamente observa que la política de participación social es compleja porque enfrenta, por un lado, a la libertad de acción que debe tener una escuela para desarrollarse y, por el otro, a la necesidad del Estado de coordinar la política educativa.

En la política de participación social, asegura Santizo, hay recursos tangibles e intangibles que contribuyen a establecer una relación de dependencia y colaboración entre los distintos actores. Por ello, el enfoque de redes de política es pertinente para este caso. La autora sugiere que ahora ya no basta con reconocer que hay múltiples actores, sino que lo importante es indagar las formas en que unos dependen de otros, qué y cómo negocian y cómo resuelven sus conflictos. El texto recuerda, por lo tanto, que es más productivo, analíticamente hablando, mirar la acción colectiva de los actores que considerarlos solamente como gruesos islotes dentro del mar del contexto macro político.

En un armonioso contrapunto con el texto de Santizo, Miguel Á. Olivo y colaboradores –de la Universidad Pedagógica Nacional– presentan una serie de reflexiones que buscan cuestionar los conceptos de gobernabilidad y gobernanza en el contexto de México. Los autores critican la gobernanza diciendo que ésta no es propiamente una herramienta teórica de las políticas públicas, sino un “recurso heurístico general para la acción que define una relación ideal” entre gobierno y gobernados en que el “buen comportamiento, la cortesía y la civilidad debe imperar antes que el conflicto, las relaciones rípidas o las manifestaciones de violencia”.

La posición crítica de Olivo y colaboradores también hace reconocer que existe una estructura analítica de políticas que va desde lo macro (sistema corporativo), pasa por lo *meso* o intermedio (red de política) y finaliza en lo micro (individuos). Su argumento central es que esta trama analítica reconstruye situaciones para cada nivel y esto, a su vez, contribuye a estructurar la política de participación social en la escuela. Los autores sugieren que las fallas de esta política se pueden explicar por problemas

en esos tres niveles que están fuertemente interconectados. Para Olivo y colaboradores, la cultura antidemocrática reside tanto en el nivel macro como en el micro y reconocerlo puede contribuir a no seguir teniendo consideraciones ingenuas sobre la participación social en la escuela.

En la dimensión de análisis *para* la formulación de políticas educativas, Sergio Cárdenas –del Centro de Investigación y Docencia Económicas– nos ofrece un texto que sobresale por su rigor y claridad. Presenta evidencia sobre las brechas en términos de composición escolar, eficiencia interna (reprobación, extra edad y deserción) y aprovechamiento académico entre dos poblaciones cuyas condiciones de aprendizaje son las mismas. La escolarización de doble turno (EDT) en la educación básica, nos recuerda Cárdenas, ha sido implementada en México con la idea de aprovechar la misma infraestructura y los mismos recursos humanos para atender a una mayor población de alumnos en turnos diferentes (matutino y vespertino). La EDT es, entonces, una medida teóricamente útil para ampliar la universalización de los servicios educativos sin que el gobierno invierta mayores recursos en la construcción de planta física.

El problema es que la eficacia económica que busca el gobierno por un lado, puede derivar en desigualdad por otro. Advertir sobre esta tensión en el sistema educativo de México y ofrecer evidencia empírica al respecto constituyen dos méritos del texto de Cárdenas. Pero hay otro tema que sobresale de esta contribución y que el autor hace bien en señalar como tentativo por no presentar suficiente evidencia sobre el tema. El funcionamiento propio de las escuelas y, en particular, la acción deliberativa de los directores puede estar generando condiciones de inequidad. Estos actores fijan las reglas y los requisitos para asistir a un turno y a otro. Con base en lo detectado por Cárdenas y otros especialistas citados por él, un análisis futuro sobre la política de equidad tiene que hacer más visibles las “malas prácticas” internas de las escuelas, las cuales, por cierto, pueden ser consideradas como resultado de cierto grado de autonomía.

Para seguir con la política de equidad, Sara Joiko –del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile– ofrece una oportuna reflexión sobre un instrumento comúnmente utilizado como parte de esa política: el *voucher*. Al esquema de *vouchers* subyace la idea de que mediante un otorgamiento directo de recursos a los alumnos y a sus familias, éstos serán capaces de tomar una decisión acertada y entonces elegir su opción educativa en un mercado de escuelas relativamente abierto. Con ello,

dicen los teóricos, se distribuirán de mejor manera las oportunidades de estudio, habrá competencia y el servicio educativo mejorará. Pero como la teoría tiende a ir un paso atrás de la realidad, tales supuestos no siempre se cumplen y hay que cambiar de rumbo. Con la experiencia detrás, Joiko nos recuerda este punto al hacer un repaso crítico al sistema de *vouchers* en Chile y comentar sus más recientes modificaciones.

Desde 2008, el gobierno chileno propuso complementar el esquema tradicional del *voucher* con una subvención escolar preferencial (SUEP), la cual servirá para entregar recursos adicionales a las escuelas municipales (públicas) y subvencionadas (privadas dependientes) para que éstas elaboren y ejecuten un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Los propósitos de este cambio, observa Joiko, son intervenir de manera más directa en la gestión curricular e institucional de la escuela, que éstas rindan cuentas ante el gobierno de los recursos recibidos, y crear incentivos para que las escuelas subvencionadas capten a niños de sectores en mayor desventaja. A la fecha, las modificaciones al sistema de *vouchers* chileno parecen ser un éxito si se mide por el número de escuelas incorporadas al SUEP. Según Joiko, ocho de cada diez participan en este nuevo mecanismo de subvención. Sin embargo aún existen problemas con los sistemas de información que reciben las familias beneficiadas, además, los padres no se han podido “empoderar” para “exigir” educación de calidad y la erradicación de prácticas regresivas como maltrato o cobros indebidos. Joiko prosigue y asegura que no hay mecanismos de rendición de cuentas de la escuela *hacia las familias*, aunque sí hacia el gobierno. La autora concluye diciendo que en virtud de la abismal diferencia entre el financiamiento del sector privado y el subvencionado, aún está abierta la interrogante de si la SUEP es “suficiente y eficiente” para lograr una mayor equidad en el sistema educativo chileno y, con ello, mejorar su calidad.

La sección temática cierra con una discusión a cargo de Teresa Bracho –de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) sede México–; con su texto “trasciende el campo tradicional de análisis de la evaluación de las políticas educativas” porque se enfoca a analizar “los efectos de reformas evaluativas de reciente cuño”.⁴ Al hacer una evaluación de la evaluación de políticas, es decir, un meta análisis, nos motiva a explorar nuevos modelos para valorar si una política o programa está cumpliendo sus objetivos y, sobre todo, nos recuerda que al embarcarnos en esta labor

no sólo medimos y aplicamos parámetros de evaluación, sino que también adoptamos valores y “principios sociales”.

Si algún analista de las políticas públicas está interesado en conocer la racionalidad que guía los ejercicios de evaluación de políticas y programas en México de 2007 a la fecha, el texto de Bracho constituye una referencia valiosa. La evaluación de políticas y programas, desde la óptica gubernamental, constituye un complejo y sofisticado entramado institucional en el que no sólo participan instancias como la Secretaría de Educación Pública, sino también la de Hacienda y Crédito Público y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Además, se ponen en operación instrumentos como la Matriz de Marco Lógico (MML) y la de Indicadores de Resultados (MIR) que cumplen dos importantes funciones. Por un lado, son el parámetro para verificar el diseño de los programas y, por otro, la fuente de información de su desempeño.

Pero a pesar de la sofisticación, Bracho observa que este tipo de matrices y herramientas de planeación no logran capturar la realidad de los procesos de implementación. Se deja de lado el hecho de que varias unidades o agencias administrativas intervienen en la ejecución de programas. La MIR, por ejemplo, y de acuerdo con la autora, es incapaz de capturar acciones derivadas por subprogramas que operan autónomamente. Propone, entonces, una “matriz anidada” que permita, en cierto grado, capturar la interrelación entre los distintos subprogramas orientados a un fin común. En resumen, la evaluación de las políticas o programas debe capturar la complejidad en la que se desenvuelven, de otra manera, estaremos valorando cuestiones ya pasadas, aisladas o que residen en lógicas presupuestales y administrativas. Esta advertencia es clave para el desarrollo del análisis *para* las políticas públicas en educación.

¿Qué lecciones se recogen y qué líneas se resaltan para el futuro?

Se recibieron 41 contribuciones para la sección sobre análisis de políticas públicas en educación y la selección de textos fue extremadamente difícil en virtud de la calidad de los trabajos y, sobre todo, del énfasis puesto en la política pública como unidad de análisis primordial. La respuesta a la convocatoria hecha por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* constituye entonces una lección positiva de que el campo de análisis de política educativa parece estar creciendo y que la materia de discusión

podrá enriquecerse a medida que sigamos promoviendo espacios de reflexión y discusión pública sobre la naturaleza del *proceso* de las políticas públicas educativas.

Los textos aquí presentados dan un nuevo impulso al campo del análisis/estudio/investigación de las políticas educativas, pues tratan de aplicar marcos analíticos-teóricos y conceptos que son comunes en el campo (Navarro, Santizo) y no sólo eso, sino que buscan cuestionarlos con base en la realidad de países como México (Olivo *et al.*, Moreles). Además, se ofrece evidencia empírica para mejorar los procesos de políticas (Cárdenas) y se repasan analíticamente instrumentos de políticas que podrían servir para acortar las curvas de aprendizaje en los ciclos de política educativa (Joiko, Bracho).

Los textos aquí presentados reafirman tres aspectos clave del análisis contemporáneo de las políticas públicas. En primer lugar, se enfatiza que los procesos de política no son lineales, no se desarrollan por etapas segmentadas y mutuamente excluyentes. Los ejecutores de las políticas pueden estar generando información para el rediseño de la agenda, por ejemplo (véase Bracho, Olivo *et al.*, Moreles). En segundo lugar, requerimos seguir explorando marcos de análisis que reconozcan la existencia y la interacción continua y dialéctica entre el nivel macro (*politics*, sistema corporativo, transición democrática), meso (formación de redes o coaliciones) y micro (acción individual en función de los “filtros preceptuales de la realidad”⁵). Esto nos podría ayudar a corregir, en cierto grado, la disfunción del modelo tradicional del análisis de políticas detectado por los investigadores adscritos al COMIE en los estados del conocimiento.⁶ En tercer lugar, en México, el poder empieza a ser cada vez más difuso a partir de la terminación del régimen de partido único lo que da pie a que ahora, en mayor grado, los distintos actores van a depender de los recursos de otros para impulsar sus políticas y programas. Las formas de colaboración, negociación y conflicto, así como la configuración de redes de políticas o coaliciones parecen estar llamadas a ocupar un lugar central en los análisis de política futuros (véase Navarro, Santizo, Olivo *et al.*, Moreles y Bracho).

Aparte de estos tres puntos, quisiera resaltar un aspecto que hace coincidir a los distintos trabajos aquí presentados para el caso de México. Como ya lo afirmó el Consejo de Especialistas para la Educación (CODESE, 2006), la definición de los problemas educativos y la formación de agenda se hace de manera poco cuidada. Se presentan graves omisiones como la elaboración

de un diagnóstico preciso (Moreles), la pérdida de información generada por el proceso de implementación (Bracho, Navarro, Olivo *et al.*) y no se toma en cuenta evidencia empírica de estudios independientes (Cárdenas, Moreles). Pareciera que el aprendizaje de política es mínimo y quizás por ello se pierde la oportunidad de tratar de minimizar las tensiones que la propia naturaleza de determinadas políticas impone. He aquí un punto para que los políticos y tomadores de decisión así como los legisladores y especialistas discutan entre sí. No se puede ir muy lejos haciendo lo mismo.

Para concluir, quisiera agradecer al Consejo Mexicano de Investigación Educativa por dejarme asomar al campo del análisis de la política educativa desde este “gran mirador” que es la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Aprendí mucho de cada autor y de casi un centenar de dictaminadores que hicieron una revisión profesional y esmerada. Poner a “dialogar” autores de amplia trayectoria con revisores de la misma calidad es un ejercicio que causa una enorme satisfacción para cualquiera que desea construir argumentos, debatir ideas y trabajar porque la política educativa sea más efectiva. Todo este proceso se vio aderezado por una guía editorial impecable. Gracias a Elsa Naccarella por sus gentiles “presiones” y buen humor.

El esfuerzo colectivo puesto en este número temático busca darle un nuevo impulso intelectual al campo de políticas educativas, así como una relevancia práctica. Esperamos que el trabajo se valore en su justa dimensión y provoque el debate y diálogo razonado. Los siete trabajos aquí presentados ofrecen amplias posibilidades para ello.

Notas

¹ Estas categorías de macro, meso y micro no deben confundirse con los niveles meta, meso y *delivery analysis* que se utilizan también en el análisis de políticas (ver Parsons, 1995).

² Retomo el término “participante de política”, de Paul A. Sabatier (2007).

³ Me refiero al movimiento sobre la utilización del conocimiento, política basada en la evidencia, revisiones sistemáticas, ensayos aleatorizados, “políticas ilustradas” y demás. Una buena introducción a estos temas, en el campo educativo, puede encontrarse en Torgerson, 2003; Pawson, 2006; Nutley *et al.*, 2007; Torgerson y Torgerson, 2008; y The Evidence for Policy and Practice Information

and Co-ordinating Centre de la Universidad de Londres (EPPPI), Evidence Informed Policy in Education in Europe (EIPPEE) o el Institute for Effective Education de la Universidad de York que mantiene la Best Evidence Encyclopedia (BEE), <http://www.bestevidence.org.uk/>

⁴ Comentario perteneciente al dictaminador anónimo del artículo.

⁵ Retomo estos términos de Paul A. Sabatier (2007).

⁶ También es evidente que todos los trabajos del temático son exclusivamente para el nivel básico. Mayor discusión se requiere para otros niveles y modalidades educativas como el medio superior, superior y educación de jóvenes y adultos.

Referencias

- Adam, Silke y Krieski, Hanspeter (2007). "The network approach", en P. A. Sabatier (coord.), *Theories of the Policy Process*, Boulder: Westview Press.
- Consejo de Especialistas para la Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de su educación*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Flores-Crespo, Pedro (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Documento de investigación 5, Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana.
- Latapí, Pablo (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, Aurora y Miranda, Francisco (coords.) (1993). *Políticas educativas y científicas*, Cuaderno 19, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Muñoz-Izquierdo, Carlos (s/f). *Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe*. Documento de investigación, Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana.
- Nutley, Sandra; Walter, Isabel y Davies, Huw (2007). *Using evidence. How research can inform public services*, Bristol: The policy Press.
- Parsons, Wayne (1995). *Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Pawson, Ray (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*, Londres: SAGE.
- Sabatier, Paul (coord.) (2007). *Theories of the policy process*, Boulder: Westview Press.
- Thoenig, Jean-Claude (2004). "La actualización del conocimiento en el campo de la administración y las políticas públicas", en Del Pardo, María del Carmen (comp.) *De la administración pública a la gobernanza*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Torgerson, Carole (2003). *Systematic reviews*, Londres/Nueva York: Continuum.
- Togerson, David y Torgerson Carole (2008). *Designing randomised trials in health, education and the social science. An introduction*, Gran Bretaña: Palgrave.
- Zorrilla, Margarita (2003). "Introducción", en Zorrilla, M. y Villa Lever, L., *Políticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, núm. 9, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Zorrilla, Margarita y Villa Lever, Lorenza (2003). (coords.). *Políticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, núm. 9, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.