

LAS RELACIONES ENTRE TEÓRICOS/INVESTIGADORES Y DECISO- RES/PROFESIONALES: REPENSANDO LA TESIS DE LAS DOS CULTURAS Y LA POSI- BILIDAD DEL DIÁLOGO EN EL SECTOR EDUCATIVO¹

*Mark B. Ginsburg**

*Jorge M. Gorostiaga***

I. INTRODUCCIÓN

La preocupación por el impacto de la investigación sobre la práctica y la formulación de políticas reconoce una larga historia, que se remonta al surgimiento de la investigación empírica sobre políticas públicas en la Europa y los Estados Unidos del siglo XIX (DUNN, 1986a). En el campo de la educación, así como en otras áreas, se ha expresado la preocupación por el limitado alcance y efectividad de la comunicación entre investigadores y teorizadores de un lado, y profesionales y decisores de políticas del otro. Muchos educadores, cualquiera sea la naturaleza primaria de su actividad, concuerdan en que decisores y profesionales² deberían utilizar en forma mucho más asidua la investigación educativa (HALLINAN, 1996; BIDDLE y ANDERSON, 1991; PSACHAROPOULOS, 1990; etc.), basándose en la creencia de que dentro de los sistemas educativos muchas decisiones vitales son tomadas sin suficiente información y conocimiento (REIMERS y MCGINN,

* Professor of Departments of Administrative and Policy Studies and Sociology

** Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

¹ Este artículo se basa en dos trabajos previos de los autores (GINSBURG y GOROSTIAGA 2001); (GINSBURG y GOROSTIAGA 2003).

² Con el concepto de profesional denotamos a todos aquellos cuya actividad principal se relaciona con la práctica educativa, incluyendo a aquellos que se dedican a la docencia, a distintas formas de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la administración de instituciones y programas educativos.

1997). Al mismo tiempo, muchos sostienen que una comunicación más extendida y efectiva por parte de los profesionales y decisores políticos hacia los investigadores y teóricos también es de crítica importancia si queremos aumentar la relevancia política y práctica de la investigación en educación y en otros campos (DUNN, 1986a; WEISS, 1991; MEYER y Baker, 1996; PETTIGREW, 1985).

II. MODELOS DE UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Al analizar la transmisión y el uso del conocimiento, deberíamos seguir la recomendación de Carol Weiss (1991) de evitar basarnos en un solo modelo de utilización del conocimiento. Como observan Biddle y Anderson (1991: 6), la frustración acerca del nivel de comunicación entre teóricos/investigadores y decisores/profesionales se basa, en parte, en malentendidos acerca de la forma en que su conocimiento puede afectar una institución como la educación.

Nos detendremos en tres categorías generales de utilización del conocimiento: instrumental, conceptual y estratégico. El modelo *instrumental* tiene dos versiones que representan el proceso en términos de personas usando el conocimiento en forma directa para la toma de decisiones específicas:

- *Impulsado por el conocimiento* (investigación básica → investigación aplicada → desarrollo → aplicación) y
- *De solución de problemas* (surge un problema de política → investigación pre-existente es identificada o investigación es encargada para cubrir la falta de conocimiento → se determina la solución del problema) (WEISS, 1991).

El modelo *conceptual* de utilización del conocimiento tiene también dos versiones, las cuales dirigen nuestra atención hacia un proceso más complejo, indirecto y difuso:

- *interactivo* (se usan los resultados de investigación junto con la experiencia, la perspicacia política y las opiniones de una variedad de actores en un proceso no-lineal de toma de decisiones) y

- *Iiluminativo* (conceptos, perspectivas teóricas, y resultados de investigación se propagan en la sociedad y moldean el pensamiento general de los decisores sobre temas que en algún momento se convierten en relevantes para decisiones específicas de política y práctica) (WEISS, 1991).

El modelo *estratégico* de utilización del conocimiento, caracterizado a menudo peyorativamente como el mal uso del conocimiento (BENVENISTE, 1977; LEVITON y HUGHES, 1981; LOVELACE, 1998), tiene tres versiones, según las cuales una posición predeterminada es respaldada por los resultados o por el proceso de investigación:

- *Político* (uso selectivo de resultados de investigación para respaldar una posición adoptada previamente en relación a una decisión de política o de práctica) (WEISS, 1991);
- *Táctico* (se usa el hecho de que se haya conducido o se haya encargado una investigación para aumentar la credibilidad de los decisores o profesionales y de las [no-]decisiones o [in]acciones seguidas) (WEISS, 1991); y
- *promocional* (la actividad de investigación o evaluación sirve para difundir y promover la implementación de decisiones de política o profesionales entre individuos que no participaron en el proceso de toma de decisiones) (véase ADAMS et al., 2000).

III. LA TESIS DE LAS «DOS CULTURAS»³

A pesar de la mencionada preocupación por lograr una comunicación de tipo unidireccional (la transmisión y el uso del conocimiento), interacciones de esta naturaleza entre teóricos/investigadores y decisores/profesionales ocurren con relativa infrecuencia (HALLINAN, 1990; KENNEDY, 1997; PSACHAROPOULOS, 1990). La explicación más ampliamente empleada⁴ es la tesis de las dos

³ Aunque no idéntico, nuestro enfoque tiene algunas similitudes con la tesis de las dos culturas de Charles Percy Snow (1959), la cual reflejaba la preocupación por la falta de comunicación y entendimiento entre aquellos formados en las ciencias naturales y aquellos educados en las humanidades.

⁴ Dunn (1986b: 328) identifica otras metáforas que ponen el acento en el proceso de transmisión del conocimiento más que en las características culturales de las entidades transmisoras o recep-

comunidades, la cual dirige la atención a las bases culturales de las diferencias entre científicos sociales y decisores de políticas (LEVIN, 1991). En esta visión, los decisores/profesionales y los investigadores/teóricos de la educación «representan dos culturas diferentes» (LEVIN, 1991: 77).

Se considera así que la única tarea de los teóricos e investigadores en educación y otras áreas afines es el empleo riguroso de los cánones metodológicos de las ciencias sociales (BARONE, 1995: 109), y que ellos tienen la visión de que el conocimiento es objetivo, fáctico y desapasionado (WEISS, 1986: 415). La imagen es la de investigadores y teóricos constantemente re-examinando y cuestionando sus propios supuestos, imagen que resalta al mismo tiempo las limitadas circunstancias en las cuales pueden hacer generalizaciones válidas (BROWN, 1994:97). Investigadores y teóricos trabajan aislados de los decisores de políticas y de los profesionales, quienes tienen la obligación de entender la importancia de sus hallazgos y de aplicarlos correctamente (BARONE, 1995:109). El supuesto parece ser que la «buena ciencia» se derramará «al nivel de la práctica e informará a los profesionales [y a los decisores de políticas] acerca de qué hacer y qué no hacer» (GITLIN et al. 1992: 25). Este retrato cultural de teóricos e investigadores también subraya cómo éstos seleccionan sus temas en base a preocupaciones de larga data entre sus colegas académicos, llevan adelante proyectos de largo aliento (LEVIN, 1991; WEISS, 1986), usan terminología especializada, y se concentran con menor frecuencia en asuntos de interés para profesionales y decisores (LEVIN, 1991). Psacharopoulos (1990), por ejemplo, sostiene que los especialistas en educación comparada están demasiado preocupados por las denominaciones de paradigmas teóricos, lo que él llama «mistificación clasificadora», y como resultado pueden derivarse pocas lecciones de la investigación en educación comparada que ayuden a los decisores en la planificación educativa. Mientras que Heyneman (1993: 386) argumenta que la educación comparada está «muerta» porque concentra su atención en temas académicos sin resultados concretos.

Por contraste, los decisores de políticas y los profesionales son descritos como personas despreocupadas por aquellos detalles que pueden ser de interés intelectual para los investigadores o que pueden ser relevantes sólo para unos

toras. Estos modelos incluyen: «conducido desde la fuente al receptor como un balde que lleva agua», «viaja como una bala disparada hacia un blanco» y «se difunde como una enfermedad infecciosa».

pocos individuos (EPSTEIN, 1996: 10). En esta visión, su cultura es caracterizada por la valoración de las investigaciones que abordan asuntos específicos de su agenda; generan conclusiones compatibles con sus creencias, ideologías y prácticas; han sido escritas en una forma entendible para no-expertos; son provistas en tiempo; y tienen en cuenta las limitaciones políticas y económicas existentes (BIDDLE y ANDERSON, 1991; EPSTEIN, 1996; HUSÉN, 1989; etc.). En este sentido, se sostiene que dentro de la cultura de los decisores/profesionales el conocimiento es parcial, tendencioso e incompleto, es puesto al servicio de los propios intereses, y es políticamente acomodado (WEISS, 1986: 415). Esto se evidencia, al menos desde la perspectiva de teóricos e investigadores⁵, en que profesionales y decisores obtienen información de grupos que no son investigadores (por ejemplo, administradores, profesionales, políticos, planificadores, periodistas, grupos de interés, consejeros, amigos) y en que usan otras fuentes de conocimiento aparte de la investigación (por ejemplo, la experiencia, la perspicacia política, presiones políticas, etc.) (WEISS, 1986). De esta forma, la influencia de la teoría y la investigación sobre las decisiones de política y práctica profesional es limitada porque la cultura de los decisores/profesionales es a menudo refractaria a las ideas del área de la investigación (BIDDLE y ANDERSON, 1991:16).

IV. LIMITACIONES DE LA TESIS DE LAS DOS CULTURAS

Aunque los temas discutidos por la tesis de las dos culturas son instructivos, este modelo explicativo, como cualquier otro, puede exagerar o simplificar en demasía en su intento por iluminar ciertos aspectos importantes de la experiencia humana. Nos detendremos en tres elementos estereotípicos de la descripción de las dos culturas: (1) presenta sólo un retrato dominante de cada cultura; (2) ignora la heterogeneidad de los miembros de cada grupo; y (3) exagera la pertenencia de los individuos a uno solo de los dos grupos culturales.

⁵ Una limitación importante de este análisis es que se basa en trabajos escritos por teóricos/investigadores. Por lo tanto, las dos culturas son descritas de acuerdo a las perspectivas (reconocidamente múltiples) de los miembros de una de las dos comunidades.

a) Retratos culturales alternativos

La representación dominante de cada cultura puede ser contrastada con una imagen alternativa, menos prevaleciente. El retrato alternativo de la cultura de los investigadores/teóricos es similar a la representación dominante de la cultura de los profesionales/decisores, mientras que la visión alternativa de la cultura de los profesionales/decisores es similar a la imagen dominante de la cultura de los investigadores/teóricos. Esto nos invita a considerar las semejanzas así como las diferencias entre las culturas de ambos grupos.

La narrativa alternativa de la cultura de los investigadores/teóricos enfatiza el supuesto de que «ningún conocimiento es objetivo; ... todo conocimiento es un artefacto cultural e histórico; y ... todo conocimiento sirve los intereses de ciertos individuos y grupos y se opone a los intereses de otros y consecuentemente el conocimiento es inevitablemente político» (DONMOYER, 1995: 157). En este retrato alternativo, la tarea de investigación es política en decisiones acerca de las direcciones y los temas, el diseño y los métodos, y la interpretación de los resultados investigativos (PAN, 1990:12). En contraste con la visión dominante de la cultura de los investigadores/teóricos, pero en forma parecida a la imagen que prevalece de la cultura de los profesionales/decisores, en este modelo alternativo las diferentes interpretaciones de los resultados investigativos son consideradas como el resultado de profundas diferencias ideológicas y de valores entre académicos (RANDALL et al., 1999: 8).

Este modelo alternativo de la cultura de los investigadores/teóricos también dirige nuestra atención al rol político de aquellos que proveen o no los recursos necesarios o deseados para la actividad académica: gobiernos locales, provinciales o nacionales; organizaciones bilaterales y multilaterales; y organizaciones filantrópicas locales, nacionales o globales (BIDDLE y ANDERSON, 1991). Nótese que aunque a veces el sponsor puede ser visto como un tercer actor, a menudo son organizaciones profesionales o de gobierno las que proveen los fondos para la investigación y la evaluación. Como señala Burgess (1993) es común que el enfoque y los problemas de investigación sean especificados por el *sponsor*, y que algunos *sponsors* determinen si los resultados de la investigación se difunden o no (véase también GINSBURG et al., 2000).

La narrativa alternativa de la cultura de los decisores/profesionales describe el trabajo de éstos como un proceso objetivo y técnico. Psacharopoulos (1990), por ejemplo, presenta la actividad de los planificadores como «el examen de varias alternativas viables y la elección entre ellas de acuerdo a un objetivo». Y en su crítica, Schon (1995, citado en ANDERSON y HERR, 1999) describe esta visión de la actividad profesional como instrumental, consistente en ajustar los medios técnicos a fines que se consideran claros, fijos e internamente coherentes. En contraste con la representación dominante de la cultura de los decisores/profesionales, pero similar a la visión más común de la cultura de los teóricos/investigadores, en este modelo alternativo los decisores y profesionales operan de una manera sistemática, técnicamente racional y objetiva.

b) Heterogeneidad entre los miembros de ambas comunidades

La comparación entre ambas culturas se vuelve aun más intrigante si consideramos que los miembros de cada grupo cultural no conforman un todo homogéneo. Analizaremos aquí brevemente heterogeneidades en actividades, creencias/valores y poder, primero entre investigadores y teóricos, y después entre profesionales y decisores.

Subgrupos de investigadores y teóricos se dedican a diferentes actividades. En primer lugar, es común hacer una distinción de trabajo mental versus trabajo manual entre teóricos (los que piensan) e investigadores (los que hacen). Segundo, y siguiendo a Kuhn (1962), puede contrastarse aquellos que hacen «ciencia normal», desarrollando el conocimiento dentro del paradigma vigente, y aquellos cuyo trabajo provoca una «revolución científica» que resulta en la entronización de un nuevo paradigma. Entre los teóricos, se distingue entre los que producen grandes teorías y los que contribuyen a teorías de alcance intermedio (MERTON, 1968). En el campo de la educación comparada, los teóricos/investigadores trabajan en una variedad de organizaciones, que implican diferentes responsabilidades y oportunidades: unidades de gobiernos locales, provinciales y nacionales; agencias bilaterales y multilaterales; organizaciones no-gubernamentales, incluyendo «*think tanks*», consultoras y fundaciones; y universidades. Desde una perspectiva de sistema mundial (HOPKINS y WALLERSTEIN, 1982), quisiéramos resaltar las diferencias materiales de la experiencia de investigación entre aquellos situados en instituciones del centro y aquellos trabajando

en la periferia. Como observan Vulliamy y sus colegas (1990), aunque es posible hacer algunas generalizaciones sobre el diseño, la ejecución y el análisis, diferentes circunstancias resultan en diferentes limitaciones y posibilidades en el proceso investigativo.

El grupo de teóricos/investigadores es también heterogéneo en cuanto a valores y creencias. En educación comparada, así como en otras ciencias sociales, los teóricos pueden ser agrupados en varias sub-culturas (funcionalistas, interpretivistas, teóricos del conflicto, etc.) (véase PAULSTON, 1977; KELLY, 1992; etc.). En forma parecida, los investigadores siguen diferentes epistemologías (positivismo, interpretivismo, o ciencia crítica) y diferentes rituales en la recolección de datos (experimentos o encuestas, observación participante o entrevistas etnográficas, etc.) (véase POPKEWITZ, 1984). Y deberíamos mencionar la divergencia y la falta de colaboración entre las varias disciplinas de las ciencias sociales (dentro y fuera del campo de la educación), la cual se acentúa por los arreglos institucionales en las universidades y por la especialización disciplinaria de las principales revistas científicas (AURIAT, 1998). Además, como argumentan Campbell y Greenberg (1993), la identidad de los investigadores está marcada por las cuestiones de género y étnica o racial. Queremos también llamar la atención sobre las diferencias en valores y creencias entre grupos de teóricos/investigadores situados en el centro versus la periferia dentro del sistema mundial, incluyendo relaciones de centro-periferia dentro de los países y entre los países (VULLIAMY et al., 1990). Este punto es ilustrado por Diambomba (1981) cuando advierte el peligro de que la investigación en desarrollo internacional se reduzca a la reproducción de los ambientes de investigación occidentales en el Tercer Mundo, un fenómeno que Husén (1987) denomina «neocolonialismo metodológico».

En términos de diferencias de status y poder, debemos considerar diferencias en la jerarquía docente (profesor titular, asociado, asistente, etc.), la posesión o no de estabilidad, y los cargos organizacionales (profesor, jefe de departamento, director de carrera, decano, etc.) en las universidades. Además, a través de su rol guardián como organizadores y compiladores (en revistas científicas, libros y colecciones de libros), organizadores de paneles en conferencias, y en funciones de referato (de propuestas de presentaciones en conferencias, artículos para revistas, propuestas de libros y solicitudes de subsidios), algunos teóricos e investiga-

dores ejercen claramente más poder que otros en la definición del conocimiento y las formas en que se construye el conocimiento en un campo dado durante un período particular. Y no olvidemos que existe una división del trabajo o estructura de poder tanto internacional como intranacional en este aspecto; de esta forma, los investigadores del centro cuentan con una parte desproporcionada del trabajo publicado y citado, comparado con sus colegas de la periferia (véase ALTBACH, 1987; BROCK-UTNE, 2000; WEAVER, 2000).

Respecto a las diferencias dentro del grupo de los profesionales/decisores de políticas, la noción de que las políticas se «implementan» en la práctica señala una división de tareas entre los que conceptualizan los planes (decisores) y los que son responsables de ejecutarlos (profesionales). También es importante señalar que profesionales y decisores suelen especializarse en sub-sectores educativos (niveles inicial, primario, secundario y superior, educación no formal y de adultos, etc.); que a su vez los decisores y los profesionales de la administración pueden concentrarse en currículum, personal, finanzas, transporte, infraestructura y otros temas; y que maestros y supervisores están divididos por materias (música y artes, matemáticas, ciencia, etc.) (véase BALL y LACEY, 1980).

En términos de las diferencias en valores y creencias, Husén (1989) sostiene que los decisores, planificadores y administradores buscan generalizaciones y reglas que puedan ser aplicadas a una gran variedad de instituciones con estudiantes de diversas características, mientras que este tipo de generalizaciones no les sirven a los profesionales que trabajan en el aula porque su preocupación apunta a las condiciones locales y los estudiantes con quienes interactúan en el aquí y ahora. De esta forma, la investigación en educación comparada por lo menos aquella conducida dentro de la tradición positivista tiende a ser percibida como más útil por los decisores y administradores de alto rango que por los maestros y los administradores de menor jerarquía (HUSÉN, 1989). En la visión de Saha y sus colegas (1995), sin embargo, el tema de la diversidad intragrupal es más complicado. Su trabajo reporta diferencias entre directores de escuela en Australia y los Estados Unidos: aquellos con un «fuerte sentido de compromiso profesional» y con «formación de postgrado» tendían a ver la investigación como integral a sus responsabilidades y tenían una alta consideración del conocimiento derivado de la investigación educativa.

La referencia a administradores de mayor y menor rango, por supuesto, nos recuerda que las diferencias de status y poder también caracterizan a la comunidad de decisores y profesionales. Recalamos también las potenciales diferencias en el poder de decisores de políticas que operan a niveles institucional, local, provincial, nacional o internacional, y las jerarquías entre profesionales empleados a todos esos niveles. Existen también diferencias de poder y recursos entre decisores de políticas a nivel nacional de grandes y pequeños estados (BRAY y PACKER, 1993), así como entre países más o menos poderosos/privilegiados.

c) Membresía superpuesta

Como en la mayoría de los análisis culturales (HAWKINS y LA BELLE, 1985), la tesis de la diferencia cultural se basa en el supuesto de la separación de la membresía de los grupos culturales. Sin embargo, sabemos que con frecuencia los grupos poseen una membresía superpuesta. Altbach (1995) muestra que en el curso de sus carreras algunos profesores (teóricos/investigadores en la universidad) han alternado los roles de decisores y profesionales en el gobierno así como en organizaciones con y sin fines de lucro, mientras Wilson (1994) examina los roles duales del personal de las agencias internacionales de educación, quienes continúan conduciendo investigación académica y publicando, aun fuera de la academia. Refiriéndose a los maestros, Ludden y Woods (1987: 25) explican que los «profesionales son a menudo investigadores en ambientes particulares». Finalmente, recalamos el concepto de praxis (la conjunción de teoría y práctica), presente en la aseveración de Benson (1990) de que, al menos en forma implícita, «los argumentos teóricos tienen incumbencias prácticas, y las intervenciones prácticas suelen tener presupuestos teóricos», lo cual sugiere que teóricos y profesionales no conforman dos grupos completamente separados y dedicados a actividades totalmente distintas.

V. COMUNIDAD, DEMOCRACIA Y PROFESIONALISMO

En la discusión previa de las dos culturas puede notarse la ausencia de los miembros de las comunidades locales, nacionales o globales que no son teóricos, investigadores, decisores de políticas o profesionales. A pesar de no ser un foco explícito del análisis de las dos culturas, ellos están presentes implícitamente, ya

que es difícil imaginar la construcción de teoría/investigación educativa o el desarrollo de política/práctica educativa a menos que existan estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad implicados en los sistemas educativos a ser estudiados y organizados. Por lo tanto, a menos que adhiramos a la idea de que la complejidad actual del mundo impide el gobierno por medio de mecanismos democráticos, por lo cual debería ser guiado por tecnócratas (WILLINSKY, 2001:9), necesitamos considerar los roles de otros miembros de la comunidad en las actividades de la teoría, la investigación, la formulación de políticas y la práctica educativas.

El grado en que se promueve la participación de miembros de la comunidad en estas actividades depende en parte de si uno adhiere a una concepción *pública o privatizada* de la democracia (TURNER, 1993). En la noción «pública» de democracia, la gente común es la única que puede garantizar que el gobierno no será corrupto porque no tiene posiciones de privilegio que cuidar, y por lo tanto su participación activa en el gobierno es esencial (SEHR, 1997). Por contraste, la noción «privatizada» de democracia implica un rol menos activo de los ciudadanos y se basa en la creencia de que la gente se organiza políticamente para protegerse de «la invasión de los otros» y de que la democracia directa pone en riesgo las relaciones de propiedad establecidas (SEHR, 1997: 32). Es probable que la participación directa de miembros de la comunidad en la discusión de la política educativa sea menos promovida bajo una concepción privatizada que bajo una concepción pública de la democracia (véase GINSBURG, 2001).

El nivel de participación comunitaria deseado también depende del énfasis dado a la distinción entre «profesional» y «no-profesional». Mientras algunos han tratado el profesionalismo como un término científico, es más adecuado concebir al profesionalismo como una ideología, la cual implica no sólo una imagen que inspira esfuerzos individuales y colectivos, sino también una mistificación que oscurece inconscientemente estructuras sociales reales (LARSON, 1977). De particular relevancia es el hecho de que aunque algunas versiones de la ideología del profesionalismo presentan un cuadro en que los intereses de los profesionales están en armonía con los de los clientes y el público en general, en la práctica esto no es necesariamente así. Esland (1980: 246), por ejemplo, señala que el mandato profesional depende de una visión

más bien negativa del público no profesional, y que la mayoría de las profesiones han desarrollado estrategias y técnicas para mantener a los clientes y otros miembros de la comunidad «en su lugar» y minimizar su intrusión en las definiciones profesionales y las rutinas de trabajo. La participación de los miembros de la comunidad en la investigación, la política y la práctica educativa, entonces, puede ser restringida en base a las afirmaciones de investigadores, decisores y educadores de que ellos (los «profesionales» en sentido amplio) tienen el monopolio del saber relevante.

VI. FACILITANDO LA COMUNICACIÓN Y PROMOVRIENDO EL DIÁLOGO

En esta sección analizamos seis enfoques para mejorar las conexiones entre teóricos, investigadores, decisores de políticas, profesionales y otros miembros de la comunidad: (1) traducción/mediación, (2) educación, (3) expansión de roles, (4) investigación orientada a la decisión, (5) investigación-acción colaborativa, y (6) investigación y praxis colectiva. Algunos de estos enfoques suponen un cambio de las culturas grupales o individuales, mientras otros apuntan a modificaciones en las relaciones de trabajo entre los grupos. Es probable que el cambio cultural sea una condición necesaria, aunque no suficiente, para el cambio en las relaciones de trabajo.

Los seis enfoques pueden ser usados en forma individual o combinada para incrementar la comunicación. De la discusión previa, sin embargo, puede inferirse que nuestra preocupación acerca de las conexiones y la comunicación no abarca sólo a las relaciones entre el grupo de teóricos/investigadores y el grupo de decisores/profesionales, sino también entre los miembros de cada uno de estos superpuestos y en alguna medida heterogéneos grupos. Más aun, al explorar estrategias que faciliten la comunicación entre estos grupos y dentro de cada uno de ellos, queremos considerar las posibilidades de ir más allá de una forma de transmisión y uso del conocimiento (resultados teóricos/investigativos o temas de política/práctica) de una vía o incluso de doble vía y acercarnos a una manera de interacción denominada diálogo. Recurriendo a Paulo Freire, distinguimos entre (a) comunicación de una vía, «el mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro»; (b) transmisión de ideas de doble vía, «un simple cambio de ideas consu-

madas por sus permutantes»; y (c) diálogo, «el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos» (FREIRE, 2002 [1969]: 101)⁶.

Este énfasis en la reflexión y la acción conjunta significa que estamos interesados en relaciones entre teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad que sean más extensivas y más intensivas que: (a) la comunicación de teoría/investigación, influenciando las ideas de decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad; (b) la comunicación de conocimiento sobre temas de política/práctica influenciando las ideas de teóricos, investigadores y otros miembros de la comunidad; o incluso (c) la comunicación de ideas de doble vía (sin reflexión y acción conjunta) entre teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad. Como observa Glass (2001: 19), para Freire el diálogo se caracteriza por una comunicación participativa y abierta, enfocada en la investigación y el análisis crítico, unida a una acción que busca reconstruir una situación dada.

El primer enfoque se centra en la mediación o la traducción como medio de mejorar la comunicación entre los diversos grupos, tarea que se confía a individuos especialmente capacitados. Denominados de distinta manera por diferentes autores (DUNN, 1986B; BIDDLE y ANDERSON, 1991; LAZARSELD y REITZ, 1975; HALLINAN, 1996; etc.), estos individuos «bilingües» o «biculturales» tienen la responsabilidad de facilitar al menos una transmisión de una vía de los conocimientos de teóricos e investigadores a decisores y profesionales. Dentro de este enfoque, autores como Cabatoff (2000) y Willinsky (2001) proponen estrategias y mecanismos para expandir la audiencia incluyendo a otros miembros de la comunidad. Si bien este enfoque podría mejorar la comunicación de simple o de doble vía, es improbable que ocurra una reflexión y acción conjunta, sobre todo teniendo en cuenta que el rol de traductor depende de que los dos grupos permanezcan en esferas separadas.

⁶ Podría cuestionarse este uso del concepto freiriano de diálogo, desarrollado en el contexto del análisis de las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos. Sin embargo debe recordarse que Freire se preocupó mucho por la educación de adultos, le dio importancia a la investigación como forma de nombrar / cambiar el mundo cooperativamente, y le dedicó atención a las actividades de los especialistas en investigación en el contexto de lo que él llamaba «investigación y praxis colectiva» (véase el análisis posterior en este artículo).

El segundo enfoque tiene dos variantes, una dirigida a los teóricos/investigadores y otra dirigida a los decisores/profesionales, y consiste en la educación de los individuos para poder comunicarse mejor con los miembros del otro grupo cultural. La primera variante implica desarrollar la capacidad y el compromiso de los teóricos/investigadores para comunicar más eficaz y creíblemente los resultados investigativos en un lenguaje y a través de unos medios más accesibles para los diferentes grupos de decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad (EPSTEIN, 1996). Tales medios incluyen publicaciones, presentaciones, sesiones de formación y seminarios (dirigidos a audiencias de decisores/profesionales), así como los medios masivos de comunicación (BIDDLE y ANDERSON, 1991). La segunda variante de este enfoque consiste en incrementar el compromiso y la capacidad de decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad para la búsqueda y el uso de la teoría y la investigación (EPSTEIN, 1996), y en desarrollar su habilidad para interpretar el conocimiento académico producido dentro de una variedad de paradigmas teóricos y metodológicos (SAHA et al., 1995). Si bien este enfoque ha sido promovido como un medio de mejorar la comunicación del conocimiento de los teóricos/investigadores hacia los decisores/profesionales, similares argumentos podrían usarse para promover el compromiso y la capacidad de éstos últimos para la transmisión de conocimiento acerca de políticas y de la práctica a los primeros. Por otro lado, los programas escolares y comunitarios de educación ciudadana buscan desarrollar el compromiso y la capacidad de los miembros de la comunidad para comunicarse más eficazmente con decisores y profesionales (véase BERMAN y LA FARGE, 1993; LIMAGE, 2001). Sin embargo, aun cuando se consiguiera tal comunicación entre los distintos grupos, no habría garantía de que fuera seguida por un proceso de reflexión y acción conjunta. La división del trabajo entre los diversos grupos, y quizás sus creencias y valores, se mantiene igual; el cambio buscado es una comunicación más efectiva sin necesidad de un «traductor».

El tercer enfoque, que denominamos «expansión de roles», alienta un debilitamiento de las fronteras que separan las actividades laborales de los grupos. Una variante de esta estrategia invita a los maestros y los administradores escolares a asumir actividades de teoría e investigación como parte de sus responsabilidades. Anderson y Herr (1999), por ejemplo, han promovido la idea del profesional investigador, un movimiento que busca legitimar el conocimiento producido por los profesionales escolares a partir de su experiencia de vida como profesionales.

Otros ejemplos similares incluyen la idea del «administrador como investigador» (RIEHL, LARSON, SHORT y REITZUG, 2000) y del «maestro investigador» (GOSWAMI y STILLMAN, 1987). Por otra parte, no hay razón lógica para excluir la idea del «decisor investigador». Una segunda variante de este enfoque aparece en las llamadas a los teóricos/investigadores que trabajan en universidades para que dediquen parte de su tiempo a los roles de decisores de políticas, administradores, consejeros, maestros, etc. (EPSTEIN, 1996: 19). Nótese, sin embargo, que esta estrategia no necesariamente aumenta la comunicación entre los teóricos/investigadores, los decisores/profesionales y otros miembros de la comunidad.

El cuarto enfoque cuestiona parcialmente la tradicional división de tareas entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales, al tiempo que fortalece la comunicación de doble vía y facilita una forma limitada de diálogo. Con varias denominaciones alternativas, incluyendo «investigación aplicada» (DUNN, 1986a), «estudio de caso» (CROSSLEY y BURNS, 1983), e «investigación evaluativa» (COUSINS y LEITHWOOD, 1986), esta estrategia busca aumentar la relevancia de la investigación y la teoría orientando a los teóricos/investigadores hacia cuestiones relacionadas con el diseño de políticas y con la práctica. Aquí empleamos el término «orientado a la decisión» (*decision-oriented*), recurriendo al trabajo de William Cooley y William Bickel (1986). Un elemento crítico de este enfoque es una «orientación hacia el cliente» por parte del investigador, la cual se realiza a través de un «diálogo educativo continuo» (COOLEY y BICKEL, 1986: 27) en el cual los investigadores se esfuerzan por «entender las necesidades informativas del cliente y por responder a esas necesidades» (Ibid.:36). (Nótese que «conversación» sería un término más apropiado, dada la definición de diálogo que empleamos en este artículo). Siguiendo este enfoque, los teóricos/investigadores interactúan con los clientes (generalmente definidos como decisores o administradores, aunque por lógica podrían ser también maestros, alumnos, padres, etc.), para obtener su opinión en la determinación del foco de la investigación así como para discutir la interpretación de los resultados investigativos. De esta forma, si bien los teóricos/investigadores no se involucran directamente en la elaboración de políticas y en la práctica, los decisores, los profesionales y otros miembros de la comunidad colaboran en las fases de identificación del problema y de interpretación de los resultados del proceso de investigación. Así, tiene lugar un diálogo (es decir,

reflexión y acción conjunta) limitado respecto a algunas fases, pero no a todas, de la actividad investigativa.

El quinto enfoque hace aun más borrosa la división del trabajo y fomenta una forma de diálogo algo más amplia entre los decisores/profesionales, los teóricos/investigadores y otros miembros de la comunidad. Denominamos este enfoque «investigación - acción colaborativa», un término popularizado por Lawrence Stenhouse (1975) en el campo educativo. Esta estrategia implica no sólo comunicación, sino también reflexión y acción conjunta en relación a la investigación realizada por investigadores y profesionales (generalmente definidos como maestros, aunque lógicamente podría incluir a administradores de la educación, decisores y otros miembros de la comunidad). Este modelo se basa en la noción de que todos participamos en el estudio de nuestra realidad y de que tal actividad puede mejorarse si dedicamos más tiempo y energía a un proceso de investigación planeado e implementado de forma sistemática (BRAUSE y MAYHER, 1991; KINCHELOE, 1991). No obstante, se conserva una división del trabajo. Aun cuando el «profesional» asume derechos y responsabilidades en el proceso investigativo (COUSINS y LEITHWOOD, 1986: 361; REIMERS y MCGINN, 1997: 25), el «investigador» se involucra principalmente como un colaborador en el diseño y en la recolección y el análisis de datos, y se mantienen un tanto al margen de las actividades «políticas» y «profesionales» de la elaboración de políticas y de la práctica educativa (WHYTE, 1991). Por consiguiente, este enfoque supone fundamentalmente un cambio de rol para los decisores, los profesionales y los miembros de la comunidad, y el diálogo que tiene lugar permanece enfocado en la actividad investigativa.

El sexto enfoque, el cual denominamos «investigación y praxis colectiva», expande los roles tradicionalmente distintivos de teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad. Este enfoque, el cual al menos en parte refleja los esfuerzos de Freire por desarrollar una «pedagogía de la liberación» dentro del campo de la educación de adultos (TORRES, 1992: 53), ofrece la posibilidad de la más amplia forma de diálogo, enfocada en las actividades de construcción teórica y de investigación así como de desarrollo de políticas y de la práctica. Propuestas similares se encuentran en la «evaluación de cuarta generación» de Guba y Lincoln (1989) y en el enfoque desarrollado por Fetterman (1996) (*empowerment evaluation*).

La estrategia de investigación y praxis colectiva es también similar a lo que Wagner (1997: 16) llama «acuerdos de aprendizaje compartido» en los cuales investigadores y profesionales actúan a un tiempo como agentes y como objetos de estudio, participando ambos en «acción y reflexión», y a lo que Reimers y McGinn (1997) llaman «diseño de políticas informado», el cual supone la participación activa de investigadores, decisores, profesionales y otros implicados o interesados («stakeholders») en la investigación y diseño de políticas. Sin embargo, debemos notar que Wagner y Reimers y McGinn se inspiran en el trabajo de Peter Senge (1990) sobre «aprendizaje organizacional», el cual otorga más atención a la promoción de la eficiencia y la efectividad que al logro de equidad, el servicio de las necesidades humanas y la preservación del medio ambiente.

Es más probable que estos últimos objetivos sean priorizados por aquellos que adhieren a una perspectiva de teoría crítica y que emplean el término praxis (por ejemplo, BODEMANN, 1978; FALS BORDA, 1978; LATHER, 1991) o acentúan el activismo o la participación (por ejemplo, CARR y KEMMIS, 1986; GITLIN et al., 1992) en relación a las conexiones entre los teóricos/investigadores, los decisores/profesionales y otros miembros de la comunidad. De acuerdo a Lather (1991: 56), la «investigación como praxis» va más allá del concepto de investigación acción, el cual suele operar desde un sistema de valores ahistórico y apolítico. Dentro del enfoque de la investigación y praxis colectiva, los investigadores, al menos aquéllos que se identifican con la tradición crítica, parten de una intencionalidad política y social explícita y articulada en solidaridad con los grupos dominados y pobres de la sociedad (TORRES, 1992: 56).

Los supuestos centrales del enfoque de investigación y praxis colectiva consisten en que los investigadores reconocen y actúan de acuerdo a sus compromisos políticos en el contexto del desarrollo de la teoría y la práctica (es decir, la praxis) con profesionales y no-profesionales, como estudiantes y otros miembros de la comunidad. De esta forma, se quiebra la separación entre investigación y política, y las distinciones entre los teóricos/investigadores, los decisores/profesionales y otros grupos de miembros de la comunidad se hacen más borrosas; aquéllos que principalmente se identifican o se los caracteriza jugando uno (o ninguno) de estos roles, juegan de hecho más de uno. Decisores, administradores, maestros, estudiantes y otros miembros de la comunidad participan en la actividad de investigar, y los «investigadores» se convierten en participantes activos en

varios medios, trabajando con otros para entender y transformar las escuelas y la sociedad. Los miembros de estos diferentes grupos emprenden un diálogo--reflexión y acción conjunta-respecto a la teoría y la investigación así como a las políticas y la práctica.

VII. CONCLUSIÓN

Hemos centrado nuestra atención en el limitado alcance y efectividad de la comunicación entre teóricos e investigadores, por un lado, y decisores y profesionales, por el otro. Si bien no querríamos ignorar algunas diferencias culturales generales entre los dos grupos, hemos desestimado la tesis de las dos culturas para explicar la brecha comunicacional, argumentando que ninguno de los dos grupos es homogéneo y que existe una superposición entre los miembros de ambos grupos. También recalcamos la necesidad de analizar las interacciones de estos grupos con otros miembros de la comunidad. Examinamos luego seis enfoques que buscan cerrar la brecha comunicacional (traducción/mediación, educación, expansión de roles, investigación orientada a la decisión, investigación-acción colaborativa, e investigación y praxis colectiva), analizando su potencialidad para la promoción del diálogo (como reflexión y acción conjunta) entre los teóricos/investigadores, los decisores/profesionales y otros miembros de la comunidad. Aunque los dos primeros enfoques mantienen una separación tradicional de roles, los otros cuatro fomentan diferentes grados de acercamiento hacia una mayor participación de decisores, profesionales y otros grupos en actividades de teoría e investigación, y en algunos casos también la participación de investigadores, teóricos y otros miembros de la comunidad en decisiones y acciones de política y práctica. Como hemos notado, el cuarto y quinto enfoques implican algún tipo de diálogo, pero sólo el sexto (la investigación y praxis colectiva) facilita el diálogo (es decir, la comunicación, la reflexión y la acción) respecto tanto a la teoría/investigación como a la política/práctica. Reconocemos que estos últimos enfoques amenazan o socavan lo que algunos verían como una «eficiente» división del trabajo, reemplazándola por esquemas que requieren más tiempo y recursos y cuestionando quizás la legitimidad de las contribuciones de los investigadores. No obstante, enfatizamos el potencial de estos enfoques en la promoción de estructuras democráticas y en la producción de teorías, investigaciones, políticas y prácticas más relevante y valiosas.

Sin embargo, no estamos sugiriendo en forma inocente que esta división del trabajo o cualquier otra asegure el diálogo. Recuérdese que, de acuerdo a Freire, el diálogo supone la reflexión y acción conjunta entre individuos y grupos que no participan en relaciones «bancarias», en las cuales un sujeto «deposita» ideas en la cabeza de otro. Por lo tanto, necesitamos escudriñar los motivos y las acciones de aquéllos que participan en intentos de diálogo. Si bien Freire era claramente consciente de que alguien podía declamar estar buscando el «diálogo» mientras empleaba la comunicación como «técnica para la manipulación», esto no ha impedido que su método dialógico haya sido criticado como un mero subterfugio para el adoctrinamiento (BERGER, 1974; WALKER, 1981).

En el campo de la educación comparada e internacional, este tema sale a luz en el contexto de actores poderosos o privilegiados (por ejemplo, aquellos que representan agencias bilaterales o multilaterales, o universidades situadas en el centro mundial) que imponen sus propias visiones sobre las preguntas, el diseño y los resultados de la investigación a los actores de la periferia (SAMOFF, 1999). Por otra parte, puede ocurrir que, no importa cuánto se esfuercen los teóricos e investigadores de países más «poderosos» o «privilegiados» en llegar a una situación de igualdad en sus relaciones con decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad de países menos «poderosos» o «privilegiados», éstos continúen devaluando la contribución de sus propias perspectivas, conocimiento y habilidades, y por lo tanto no participen plenamente y por igual en las actividades conjuntas de teorización, investigación, diseño de políticas y/o prácticas educativas. Así, estarían ayudando a crear y preservar una situación de relaciones «bancarias» en su relación con investigadores de lugares poderosos o privilegiados, a pesar del compromiso de los investigadores por una forma más dialógica.

Creemos que el problema de la «deferencia exagerada» hacia las ideas, los métodos y las personas provenientes de los países «desarrollados» por parte de decisores, profesionales y otros grupos de países «en desarrollo» plantea un importante problema para lograr una relación dialógica, más allá del enfoque empleado para facilitar la comunicación en proyectos educativos de desarrollo internacional. Debemos notar que (a) el problema de la deferencia exagerada también existe en las relaciones entre teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros grupos que pertenecen a un mismo país; (b) no todos los decisores, profesionales y demás miembros de la comunidad sufren esta condición de

practicar una deferencia exagerada; y (c) algunos decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad podrían simular tal condición como parte de una estrategia para recibir recursos financieros o de otro tipo para ellos mismos o para los sistemas educativos en los que trabajan. Por otra parte, existen situaciones en que son los investigadores y teóricos los que muestran deferencia exagerada —al menos públicamente— a las ideas de decisores y profesionales educativos, limitando así la posibilidad de un diálogo verdadero

Debemos recordar también que, si bien las relaciones entre las personas son construidas por ellas mismas, esta construcción se da dentro de contextos estructurales e ideológicos que son pre-existentes a sus propios pensamientos y acciones (véase GIDDENS, 1979). Por lo cual, además de las creencias, actitudes y acciones de los teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad, necesitamos considerar cómo las estructuras e ideologías limitan o permiten la participación de los actores en el diálogo. Misgeld (1975), por ejemplo, identifica represiones operativas a nivel psicológico como un obstáculo para el diálogo, pero ve que tales condiciones individuales dependen, al menos en parte, de «(1) condiciones de escasez económica [y] (2) condiciones de desigualdad social y política» (MISGELD, 1975: 35).

En cierta forma estamos repitiendo la afirmación de Habermas (1987) de que las condiciones de las «situación comunicativa ideal» son isomórficas a las condiciones de «una forma ideal de vida», incluyendo la conceptualización lingüística de las ideas tradicionales de libertad y justicia (véase también MCCARTHY, 1976). Esto significa que probablemente encontremos dificultades en nuestros esfuerzos por lograr el diálogo entre los teóricos/investigadores, los decisores/profesionales y otros grupos de miembros de la comunidad. No obstante, el objetivo de mejorar las condiciones, compromisos y capacidades para el diálogo entre diferentes grupos de personas, como el objetivo de construir un mundo caracterizado por la paz, la justicia y la libertad, es un fin por el cual deberíamos luchar.

De esta manera, al empeñarnos en nuestras actividades como educadores necesitamos permanecer alertas respecto a cómo las visiones y las acciones (deliberadas o no) propias o de otros construyen relaciones entre los diferentes grupos así como entre los miembros de cada grupo que pueden limitar la posibilidad del

diálogo. Al mismo tiempo, necesitamos considerar y tratar de superar los obstáculos ideológicos/culturales, políticos y económicos para el diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D.; GINSBURG, M., CLAYTON, T.; MANTILLA, M.; SYLVESTER, J. and WANG, Y. (2000): Linking Research to Policy and Practice to Improve Educational Quality, en B. LEVINSON and M. SUTTON (Eds.), *New Approaches to Studying Educational Policy Formation and Appropriation* (New York, Ablex).

ALTBACH, P. (1987): *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge* (Albany, NY, State University of New York Press).

ALTBACH, P.(1995): Professors and Politics: An International Perspective, in Ginsburg, M. (Ed.), *The Politics of Educators' Work and Lives*. (New York, Garland.)

ANDERSON, G. and HERR, K. (1999): The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?, *Educational Researcher* 28 (5).

AURIAT, N. (1998): Social Policy and Social Enquiry: Reopening Debate, *International Social Science Journal*, 50 (2), pp. 270-282.

BALL, S. and LACEY, C. (1980): Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-Cultures, en WOODS, P. (Ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. (London, Croom Helm).

BARONE, T. (1995): Introduction, *International Journal of Educational Research* (Special Issue on The Uses of Educational Research) 23 (2), pp. 107-112.

BENSON, J. K. (1990): The Underdevelopment of Theory and the Problem of Practice, *Comparative Education Review*, 34 (3), pp. 385-392.

- BENVENISTE, G. (1977): *The Politics of Expertise* (San Francisco, Boyd and Fraser).
- BERGER, P. (1974): «*Consciousness Raising*» and the Vicissitudes of Policy, en *Pyramids of Sacrifice: Political Ethics and Social Change* (New York, Basic Books).
- BERMAN, S. y LA FARGE, P. (Eds.) (1993): *Promising Practices in Teaching Social Responsibility*. (Albany, NY: State University of New York Press.)
- BIDDLE, B. and ANDERSON, D. (1991): Social Research and Educational Change, en D. ANDERSON y B. BIDDLE (Eds.), *Knowledge for Policy: Improving Education through Research* (London, Falmer).
- BODEMANN, Y. (1978): The Problem of Sociological Praxis, *Theory and Society* 5.
- BRAUSE, R and MAYHER, J. (Eds.) (1991): *Search and Re-Search: What the Inquiring Teacher Needs to Know* (London, Falmer Press).
- BRAY, M. and PACKER, S. (1993): *Education in Small States: Concepts, Challenges and Strategies* (New York, Pergamon Press).
- BROCK-UTNE, B. (2000): *Whose Education for All: The Recolonization of the African Mind* (New York, Falmer Press).
- BROWN S. (1994): Research in Education: What Influence on Policy and Practice?, *Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization*, 7 (4), pp. 94-107.
- BURGESS, R. (1993): Biting the Hand that Feeds You? Educational Research for Policy and Practice, en R. BURGESS (Ed.), *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?* (London, Falmer).
- CABATOFF, K. (2000): Translating Evaluation Findings into «Policy Language», *New Directions for Evaluation*, 86, pp. 43-54.

- CAMPBELL, P. and GREENBERG, S. (1993): Gender in Research, Achievement, and Technology, en S. BIKLEN and D. POLLARD (Eds.), *Gender and Education* (Chicago, National Society for the Study of Education).
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. (London: Falmer Press.)
- COOLEY, W. and BICKEL, W. (1986): *Decision-Oriented Educational Research* (Boston, Kluwer-Nijhoff).
- COUSINS, J. B. and LEITHWOOD, K. (1986): Current Empirical Research on Evaluation Utilization, *Review of Evaluation Research*, 56 (3), pp. 331-364.
- CROSSLEY, M. and BURNS, R. (1983): Case Study in Comparative and International Education: An Approach to Bridging the Theory-Practice Gap, en B. SHEENAN (Ed.), *Comparative and International Studies and the Theory and Practice of Education* (Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the Australian Comparative and International Education Society, Hamilton, New Zealand).
- DIAMBOMBA, M. (1981): Research and External Aid: A View from the Recipient Side, *Prospects*, 11 (3).
- DONMOYER, R. (1985): Empirical Research as Solution and Problem: Two Narratives of Knowledge Use, *International Journal of Educational Research*, 23 (2).
- DUNN, W. (1986a): Studying Knowledge Use: A Profile of Procedures and Issues, en G. BEAL, W. DISSANAYAKE and S. KONOSHIMA (Eds.), *Knowledge Generation, Exchange and Utilization* (Boulder, CO, Westview Press).
- DUNN, W. (1986b): Conceptualizing Knowledge Use, en G. BEAL, W. DISSANAYAKE and S. KONOSHIMA (Eds.), *Knowledge Generation, Exchange and Utilization* (Boulder, CO, Westview Press).

EPSTEIN, J. (1996): New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform, *Sociology of Education*, 69 (extra).

ESLAND, G. (1980): Professions and Professionalism, en G. ESLAND y G. SALAMAN (Eds.), *The Politics of Work and Occupations* (Milton Keynes, Open University Press).

FALS BORDA, O. (1978): *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, en *Crítica y Política en Ciencias Sociales: El Debate sobre Teoría y Práctica, Tomo I* (Bogotá, Colombia, Simposio Mundial de Cartagena/Punta de Lanza).

FETTERMAN, D. (1996): Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice, en D. FETTERMAN, S. KAFTARIAN and A. WANDERSMAN (Eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (Thousand Oaks, CA, Sage), pp. 3-46.

FREIRE, P. (2002 [1969]): *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno).

GIDDENS, A (1979): *Central Problems of Social Theory: Action, Structure and Contradictions in Social Theory* (Berkeley, University of California Press).

GINSBURG, M.; ADAMS, D.; CLAYTON, T.; MANTILLA, M.; SYLVESTER, J. and WANG, Y. (2000): The Politics of Linking Educational Research, Policy and Practice: The Case of Improving Educational Quality in Ghana, Guatemala, Mali, *International Journal of Comparative Sociology*, 41, pp. 27-47.

GINSBURG, M. (2001): Democracy, Worker-Consumer-Citizens, and Teacher Education, en L. LIMAGE (Ed.), *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens* (New York, RoutledgeFalmer).

GINSBURG, M. and GOROSTIAGA, J. (2001): Relationships Between Theorists/Researchers and Policymakers/Practitioners: Rethinking the Two Cultures Thesis and the Possibility of Dialogue, *Introduction to Special Issue of the Comparative Education Review* 45 (2), pp. 173-196.

- GINSBURG, M. and GOROSTIAGA, J. (2003): Dialogue about Educational Research, Policy, and Practice: To What Extent it is Possible and Who Should be Involved?, en M. GINSBURG and J. GOROSTIAGA (Eds), *Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policy Makers and Practitioners: International Perspectives on the Field of Education* (New York, RoutledgeFalmer).
- GITLIN A.; BRINGURST, K., BURNS; M., COOLEY, V.; MEYERS, B.; PRICE, K.; RUSSEL, R. and TIESS, P. (1992): *Teachers' Voices for School Change: An Introduction to Educative Research* (New York, Teachers College Press).
- GLASS, R. (2001): On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education, *Educational Researcher*, 30, 2.
- GOSWAMI, D. and STILLMAN P. (1987): *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change* (Upper Montclair, NJ, Boynton/Cooke).
- GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation* (New York, Sage).
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Volumen 1 (Madrid, Taurus).
- HALLIMAN, M.: Bridging the Gap between Research and Practice, *Sociology of Education* 69 (extra), pp. 131-134, 1996.
- HAWKINS, J. and LA BELLE, T. (Eds.) (1985): *Education and Intergroup Relations: An International Perspective* (New York, Praeger).
- HEYNEAMN, S. (1993): Quantity, Quality, and Source. *Comparative Education Review*, 37, pp. 6-15.
- HOPKINS, T. and WALLERSTEIN, I. (1982): *World Systems Analysis: Theory and Methodolgy* (Beverly Hills, Sage).

- HUSÉN, T. (1989): Educational Research at the Crossroads? An Exercise in Self-criticism. *Prospects*, 19 (3), pp. 351-360
- HUSÉN, T. (1987): Policy Impact of IEA Research, *Comparative Education Review*, 31 (1), pp. 39-52.
- KELLY, G. (1992): Debates and Trends in Comparative Education, en R. ARNOVE, P. ALTBACH and G. KELLY (Eds.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives* (Albany, SUNY Press).
- KENNEDY, M. (1997): The Connection between Research and Practice, *Educational Researcher*, 26 (7).
- KINCHELOE, J. (1991): *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (Bristol, Falmer Press).
- LARSON, M. (1977): *The Rise of Professionalism* (Berkeley, University of California Press).
- KHUN, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press.)
- LATHER, P. (1991): *Research as Praxis*, en *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern* (New York, Routledge).
- LAZARSFELD, P. y REITZ, J. (1975): *An Introduction to Applied Sociology* (New York, Elsevier).
- LEVIN, H. (1991): Why Isn't Educational Research More Useful?, en D. ANDERSON and B. BIDDLE (Eds.), *Knowledge for Policy: Improving Education through Research* (London, Falmer).
- LEVITON, L. and HUCHES, E. (1981): Research on the Utilization of Evaluations: A Review and Synthesis, *Evaluation Review*, 5 (4), pp. 525-548.

- LOVELACE, T. (1998): The Use and Misuse of Research in Educational Reform, en D. RAVITCH (Ed.), *Brookings Papers on Educational Policy* (Washington, DC, Brookings Institute).
- LUDDEN, L. y WOOD, G. (1987): Practice Driven Research: A Model for Bridging the Gap between Research and Practice, *Lifelong Learning*, 10 (5).
- MCCARTHY, T. (1976): *Translator's Introduction*, en J. Habermas, *Legitimation Crisis* (London, Heinemann).
- MERTON, R. (1968): *On Sociological Theories of the Middle Range*, en *Social Theory and Social Structure* (New York, The Free Press).
- MEYER, J. and BAKER, D.: Forming American Educational Policy with International Data: Lessons from the Sociology of Education. *Sociology of Education* 69 (extra), 1996.
- MISGELD, D. (1975): Emancipation, Enlightenment, and Liberation: An Approach Toward Foundational Inquiry into Education, *Interchange*, 6.
- PAN, D. (1990): Ivory Tower and Red Tape: Reply to Adler, *Telos*, 86.
- PAULSTON, R. (1977): Social and Educational Change: Conceptual Frameworks. *Comparative Education Review*, 21.
- PETTIGREW, A. (1985): Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice, en E. LAWLER, A. MOHRMAN S. MOHRMAN, S. LEOFORD and T. CUMMINGS (Eds.), *Doing Research that is Useful for Theory and Practice* (Washington, DC, Jossey-Bass).
- POPKWITZ, T. (1984): *Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purposes to Theory*, en *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual* (New York, Falmer Press).
- PSACHAROPOULOS, G. (1990): Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:/neo.* or B:/*.ist?, *Comparative Education Review*, 34 (3), pp. 369-380.

RANDALL, E. V., COOPER, B. and HITE, S. (1999): Understanding the Politics of Research in Education. *Educational Policy* 13 (1).

REIMERS, F. and MCGINN, N. (1997): *Informed Dialogue: Using Research to Shape Education Policy Around the World* (Westport, Praeger).

RIEHL, C. LARSON, C, SHORT, P. and REITZUG, U. (2000): Reconceptualizing Research and Scholarship in Educational Administration: Learning to Know, Knowing to Do, Doing to Learn, *Educational Administration Quarterly*, 36 (3), pp. 391-427.

SAHA, L., BIDDLE, B. and ANDERSON, D. (1995): Attitudes Towards Education Research Knowledge and Policymaking among American and Australian School Principals, *International Journal of Educational Research*, 23 (2).

SAMOFF, J. (1999): Institutionalizing International Influence, en R. ARNOVE and C. A. TORRES, (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (Oxford, Rowman & Littlefield).

SCHON, D. (1995): The New Scholarship Requires a New Epistemology, Change, *The Magazine of Higher Learning*, 27 (6).

SEHR, D. (1997): *Education for Public Democracy* (Albany, SUNY Press).

SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York, Doubleday).

SNOW, C. P. (1959): *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (Cambridge University Press).

STENHOUSE, L. (1975): *Introduction to Curriculum Research and Development* (London, Heinemann).

TORRES, C. A. (1992): Participatory Action Research and Popular Education in Latin America, *Qualitative Studies in Education*, 5 (1).

- TURNER, B. (1993): Contemporary Problems in the Theory of Citizenship, en B. TURNER (Ed.), *Citizenship and Social Theory* (London, Sage).
- VULLIAMY, G., LEWIN, K. and STEPHENS, D. (1990): *Doing Educational Research in Developing Countries* (London, Falmer Press).
- WAGNER, J. (1990): Administrators as Ethnographers: School as Context for Inquiry and Action, *Anthropology and Education Quarterly*, 21 (3).
- WAGNER, J. (1997): The Unavoidable Intervention of Educational Research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner Cooperation, *Educational Researcher*, 26 (7).
- WALKER, J. (1980): The End of Dialogue: Paulo Freire on Politics and Education, en R. MACKIE (Ed.), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire* (London, Pluto Press).
- WEAVER, J. (2000): *Rethinking Academic Politics* (New York, RoutledgeFalmer Press).
- WEISS, C. (1991): The Many Meanings of Research Utilization, en D. ANDERSON y B. BIDDLE (Eds.), *Knowledge for Policy: Improving Education through Research* (London, Falmer).
- WEISS, C. (1986): Perspectives on Knowledge Use in National Policy Making, en G. BEAL, W. DISSANAYAKE and S. KONOSHIMA (Eds.), *Knowledge Generation, Exchange and Utilization* (Boulder, CO, Westview Press).
- WILLINSKY, J. (2001): The Strategic Education Research Program and the Public Value of Research, *Educational Researcher*, 30 (1).
- WILSON, D. (1994): Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins?, *Comparative Education Review*, 38 (4).
- WHYTE, W. F. (1991): Introduction, en W. F. WHYTE (Ed.), *Participatory Action Research* (Newbury Park, CA, Sage).

RESUMEN

Este artículo examina el tema de las relaciones entre teóricos, investigadores, decisores políticos y profesionales en el campo de la educación internacional. Se muestran las limitaciones de la tesis de «las dos culturas» como explicación de los problemas de comunicación entre los diversos actores, y se señala la necesidad de considerar a otros miembros de las comunidades locales, nacionales e internacionales (alumnos, padres, etc.) en las cuales se desarrolla la praxis educativa. A continuación, se discuten seis enfoques para mejorar la comunicación y las posibilidades de establecer un diálogo como reflexión y acción conjunta: (1) traducción/mediación, (2) educación, (3) expansión de roles, (4) investigación orientada a la decisión, (5) investigación-acción colaborativa, e (6) investigación y praxis colectiva.

PALABRAS CLAVE: Teóricos / Investigadores. Decisores/ Políticos. Comunicación. Reflexión. Acción.

ABSTRACT

This article focuses on the relationships among theorists, researchers, policy makers and practitioners in the field of international education. We show the limitations of the two cultures thesis for explaining the communication problems among these groups, and we point to the need for considering other members (students, parents, etc.) of the local, national, and global communities in which educational praxis occurs. Then we discuss six approaches for enhancing communication and the possibilities of establishing dialogue as joint reflection and action: (1) translation/mediation, (2) education, (3) role expansion, (4) decision-oriented research, (5) collaborative action research, and (6) collective research and praxis.

KEY WORDS: Theorists/researchers. Policy makers / practitioners. Communication. Reflection. Action