

Estudio de Caso N° 4

EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN POLITICAS PUBLICAS

Ramón Borges Méndez

Este Estudio de Caso fue realizado por el profesor Ramón Borges, quien forma parte del plantel académico del Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Agradecemos el apoyo proporcionado por la Fundación Andrew W. Mellon de Estados Unidos.

Diciembre 1995



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas
Departamento de Ingeniería Industrial

Av. República 701 • Fono: (562) 678 4067 • Fax: (562) 689 4987

E-mail: mgpp@dii.uchile.cl

Sitio web: <http://www.dii.uchile.cl/mgpp/>

Santiago - Chile

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo desarrolla una discusión en torno al Estudio de Caso como instrumento pedagógico y de investigación en Políticas Públicas. Para ello el autor sitúa el debate en el contexto de los países latinoamericanos, considerando la complejidad de los cambios generados en las últimas décadas.

Luego, establece algunas distinciones esenciales entre estudios de caso pedagógico y estudios de caso investigativo. El primero, conocido como *teaching case* ha llegado a constituirse en un importante medio de enseñanza aprendizaje, siendo usado principalmente por profesores y alumnos en las escuelas de administración y planificación. Esta metodología permite ilustrar la complejidad de un problema delimitado, en un momento de decisión específico. Su propósito es suministrar los elementos mínimos para poder analizar una situación-problema, desarrollando en los alumnos un conjunto de capacidades, tales como; análisis de problemas multidimensionales, manejo de dilemas éticos, formas de posicionamiento político y de ejecución de decisiones, desarrollo de estrategias y alternativas de resolución, entre otras.

Si bien, el *teaching case* y el *estudio de caso investigativo* poseen una base común, el segundo es definido por el autor como una pesquisa empírica en profundidad, que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes; utilizando para ello fuentes de información diversa. A diferencia del *teaching case*, el *estudio de caso investigativo* constituye una herramienta de mayor alcance, que posibilita la generación de conocimiento y la comprensión de determinados fenómenos.

El autor finaliza su trabajo enfatizando que, aunque es posible hacer una clara distinción entre *teaching case* y *caso investigativo*, ambas propuesta metodológicas no son excluyentes, dado que buscan ampliar las posibilidades de interpretación, intentando incorporar la complejidad de la toma de decisiones, a la vez que ambas requieren de base de dato y del desarrollo de herramientas de recopilación y análisis de información. En este sentido 'la diferencia entre uno y otro estriba en la cantidad y profundidad que caracteriza a sus respectivas bases investigativas'.

I. EL ESTUDIO DE CASO EN UN CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN FLUJO

En América Latina, la vorágine de cambios en cómo se diseñan, implementan y evalúan las políticas públicas es incuestionable. Por sólo mencionar algunos, se han abierto viejas «arenas cesaristas» de decisión que antes eran sólo accesibles a un puñado de tecnócratas (aunque se han cerrado otras); se ha reformulado el universalismo como principio orientador de las políticas sociales con un vuelco programático hacia la focalización; se ha optado por privilegiar (por razones de eficiencia, mercado, ajuste o incluso ideológicas) la privatización de actividades productivas y servicios que antes eran monopolio del Estado; y se han creado nuevos niveles y estamentos gubernamentales por medio de la descentralización política y fiscal. Los cambios, dependiendo del país, se han dado a distintos ritmos y muestran distintos niveles de maduración, coherencia y legitimidad, y buscan lograr balances estructurales que responden a una amplia gama de factores internos y externos, de carácter económico, político, social y cultural, tanto de corto como de más largo plazo.

Así, es posible observar cómo en Centroamérica (Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras) la configuración de los cambios está orientada a reconstituir «pactos» políticos y sociales que no solamente posibilitem el contacto entre sectores que estuvieron en guerra por largos años, sino que a la vez creen, reactiven y modernicen núcleos productivos y administrativos necesarios para retomar el crecimiento económico (Lindenberg, 1994; Torres-Rivas, 1995; Vilas, 1995; Zamora, 1994). En otros países, como Colombia, Venezuela y Costa Rica, la configuración de cambios se ha ido entrelazando tanto con la necesidad de llevar a cabo ajustes económicos selectivos en materia fiscal y de políticas comerciales y monetarias, como con la de dar un «segundo aire» a los pactos políticos bipartidistas de los años '50 y '60 que paulatinamente se han ido despegando de sus bases civiles y han ido perdiendo legitimidad en cuanto a sus capacidades mediadoras y representativas (Bresser, 1993; Montenegro, 1995; Naim, 1993; Peeler, 1985). Por otra parte, en México, Brasil y Argentina, las más grandes economías de la región, la configuración de sus políticas se ha entrelazado al complejo esfuerzo de manejar simultáneamente las demandas de tres grandes maniobras: acoplarse al proceso de globalización económica por medio de la integración a grandes bloques comerciales como NAFTA y Mercosur; la consolidación de la democracia, a razón de transiciones a gobiernos civiles y episodios de corrupción y violencia política, y la de llevar a cabo

reformas estructurales mientras se mitigan los efectos de fuertes vaivenes recesionarios e inflacionarios (Rojas & Smith, 1994; Bresser, 1993). En Chile, la configuración de cambios parece más ligada al esfuerzo de compatibilizar la profundización de un pujante modelo de crecimiento exportador y de liberalización económica con nuevos mecanismos de gestión gubernamental para mejorar y modernizar la eficiencia administrativa del Estado, canalizar recursos hacia sectores sociales descolgados del robusto crecimiento económico, y consolidar la democracia por medio de la descentralización fiscal y política (Boeninger, 1995).

En términos generales, y dejando a un lado por el momento la particularidad de estos acoplamientos nacionales, los cambios parecen responder, por una parte, a un quiebre fundacional en el estilo de desarrollo que prevaleció en la región entre la Segunda Guerra Mundial y mediados de los años '70, los que gestaron o reforzaron -dentro del contexto de distintos «programas» ideológicos- un alto grado de penetración del Estado en los asuntos de la administración económica y de la sociedad; una orientación «hacia adentro» del desarrollo económico; la formación de ambientes institucionales y de estructuras de incentivos que distorsionaban en varias formas (por medio de cooptación, represión, centralización, prebendas) las estrategias y los valores y motivaciones de los distintos actores sociales, políticos y económicos. Por otra parte, los cambios parecen responder a la búsqueda de nuevas formas de «maniobrar o gestionar» dentro de la conflictiva economía política de las reformas.

Frente a este panorama, y dada la profundidad de los cambios y su alto grado de variabilidad, dispersión y conflictividad, suele ser común escuchar a *policy makers* expresarse en términos de un discurso generalizado de «flujo» e «incertidumbre». Hoy día se hace muy difícil percibir cómo los cambios van formando un todo, se hace muy difícil ver el bosque por encima de los árboles. ¿Cómo los programas académicos en políticas públicas pueden contribuir a mitigar tal situación?

Desde una perspectiva pedagógica e investigativa, dentro del currículo de dichos programas el estudio de caso puede contribuir a mitigar parte de dicha situación de incertidumbre. En primer lugar, por abocarse a la descripción e investigación de la acción y del comportamiento de diversos actores (individuales e institucionales), se presta para desarrollar destrezas necesarias con que responder, por ejemplo, a las

demandas de modernización estatal. Cultivando la dinámica del trabajo en equipo -que se fomenta con el uso del estudio de caso en la sala de clase-, se puede mejorar la formación de profesionales a cargo de diseñar e implementar los programas de cambio, especialmente cuando una buena parte del cambio debe modificar los hábitos individualistas y las prácticas arcaicas y burocratizadas de administración con que funcionan algunas de nuestras organizaciones públicas y privadas. En segundo lugar, puesto que se nutre de un substrato experiencial e interdisciplinario apreciable, puede servir como una buena forma de aprovechar el perfil profesional y académico de los alumnos. El perfil del cuerpo estudiantil de muchos de los nuevos programas en políticas públicas -como el del Magíster en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile- constituye un recurso muy valioso que no puede pasar desaprovechado. Prácticamente todos los alumnos del Magíster han sido o son administradores públicos de mediano rango, con una edad promedio de 31 años, traen consigo una variada formación profesional (economistas, abogados, ingenieros, científicos sociales) y provienen de 13 países de la región, lo que los convierte tanto en buenos **consumidores** como en buenos **productores** de estudios de caso. En tercer lugar, desde el punto de vista de los profesores, el uso del estudio de caso permite introducir y discutir la complejidad y el carácter dinámico de cambios abriéndose paso en nuestras sociedades -descentralización, privatización, desmilitarización, reformas estructurales- que desafían la «camisa de fuerza» de algunos métodos y modelos teóricos. La complejidad de los nuevos escenarios en políticas públicas demanda mucho más que esfuerzos académicos que simplemente hagan un balance de «similitudes y diferencias» entre países y prácticas, o representaciones simples del «antes y después» de las políticas y reformas, tanto de las exitosas como de las fracasadas. Macro-comparaciones descriptivas o presentaciones lineales de los procesos de reforma necesitan complementarse con análisis y métodos que enfatizen y valoren el cómo se «manufacturan», se entregan y se reciben las políticas, más aun sin el temor de que éstos incorporen elementos «blandos» e interpretativos que han sido convencionalmente excluidos de la investigación científica.

II. ¿QUÉ ES UN ESTUDIO DE CASO Y CUÁL ES SU PROPÓSITO? EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO Y COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

1. EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

El estudio de caso ha ido adquiriendo su personalidad literaria y epistemológica en función de su uso como instrumento pedagógico y/o como herramienta o estrategia de investigación (Dufour & Fortin, 1992; Yin, 1984). En su modalidad de *teaching case*, el estudio de caso ha sido un importante medio pedagógico en las escuelas de administración de empresas, usado por profesores y alumnos en la formulación y discusión de posibles escenarios de acción estratégica al interior de las empresas y desde éstas hacia su entorno competitivo. Dicha modalidad también se ha ido adoptando en la actividad curricular y pedagógica en las escuelas de administración, de política pública y de planificación urbana para ilustrar el trazado, la complejidad, los dilemas y los resultados de la toma de decisiones políticas y técnicas por diversos aparatos burocráticos, sus administradores y otros actores sociales e institucionales. En estos contextos académicos suele ser común usar el *teaching case* para ilustrar la frecuencia y la complejidad con que se produce una brecha entre la teoría y la práctica que acompaña la «aplicación» del conocimiento científico-social a la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas. Acorde con esta modalidad, el *teaching case* (en las escuelas de administración y de política pública) se puede definir como «el recuento narrativo de las estrategias, tácticas y ejecución de políticas en el sector público, redactado para encuadrar un momento decisorio específico o, de otra forma, ser provocativo [sobre los] detalles de las respuestas de administradores públicos a sus ambientes políticos» (Husock, 1995).

En esta modalidad es posible encontrar a su vez dos tipos de casos: (a) *action-forcing* y (b) retrospectivos (Kennedy & Scott, 1985). El primer tipo busca situar al lector-usuario en la posición de un funcionario gubernamental (o de un grupo de funcionarios) confrontado con un problema que demanda alguna acción. Aquí se intenta, tras la presentación del problema, dilema o conflicto, y de las opciones resolutorias, que el lector-usuario -sin el conocimiento de lo que en realidad fueron las medidas u opciones tomadas y de sus consecuencias- se haga un planteamiento individualizado sobre lo que haría o hubiera hecho frente a tal situación y el por qué de la opción adoptada (Kennedy & Scott, 1985). Como parte del ejercicio pedagógico, se suele «cerrar» la discusión en

clase con un contraste entre las opciones realmente adoptadas por los agentes y sus consecuencias, y las que surgieron de la discusión en la sala de clase. El propósito del contraste es realzar algún aspecto de carácter conceptual o crítico de la acción. Los casos retrospectivos, en cambio, tienden a delinear una situación o un «cuento» más integral que va más allá de un momento decisorio, y que incorpora el recuento de algunas de las consecuencias de la acción-opción adoptada (Kennedy & Scott, 1985). En esta instancia, la función del caso no es la de generar un planteamiento protagónico individualizado, sino uno evaluativo sobre las opciones adoptadas y sobre por qué lo fueron.

La base investigativa de los *teaching cases* tiende a ser liviana y a nutrirse principalmente de fuentes bibliográficas secundarias disponibles en bibliotecas, reportes gubernamentales u oficiales de fácil acceso, recortes de periódicos y revistas de amplia circulación, y de algunas entrevistas. Esta base no se limita a que algunos *teaching cases*, como frecuentemente sucede, se nutran de valiosa información o «datos» obtenidos por medio de la «observación» y la experiencia-participación profesional directa de quien investiga o escribe el caso en los eventos o situaciones a describirse. Para consultores profesionales, académicos y/o funcionarios gubernamentales, estos procesos de observación y participación constituyen medios importantes de acceso a la «información» siempre y cuando se sistematicen con un «protocolo» o métodos de recolección, presentación, contra-verificación y análisis. Además, tampoco se debe desconocer que muchos *teaching cases* evolucionan como un «subproducto» de investigaciones empíricas de mayor envergadura, de la cual se seleccionan situaciones o partes más acotadas, o se derivan versiones más depuradas.

La estructura organizativa de un *teaching case* tiende a ser simple, siguiendo un formato compuesto por: (a) una muy breve introducción de uno o dos párrafos en que se presenta el problema en cuestión y la situación del protagonista al momento de un nudo dramático o conflicto, y un esbozo del tipo de decisión que debe confrontar el protagonista; (b) una sección de antecedentes de no más de cinco páginas, que incluye los elementos «históricos» y otra información crítica relacionada con la situación en cuestión; y (c) una sección narrativa de carácter descriptivo en torno a una pequeña «historia o cuento» que avanza, la mayoría de las veces, cronológicamente hacia el

momento o instancia decisoria o de conflicto que se identificó en la introducción y que el protagonista debe confrontar (Kennedy & Scott, 1985).

El propósito de esta simplicidad estructural es la de suministrar al lector-usuario los elementos mínimos como para poder manejar una situación sin abrumarlo con detalles excesivos que oscurezcan o enmarañen la presentación de algunos conceptos generales o el curso de los acontecimientos. Aunque con la sección narrativa no se pretende obtener una discusión conceptual, tampoco se trata de proveer una mera secuencia o lista atomizada de eventos y fechas sin momentum o hilo conductor alguno. El tono de la sección narrativa tiende a ser poco analítico e interpretativo, instando así a que el lector-usuario amplíe dichos aspectos con el ejercicio de autocuestionamiento y la discusión en la sala de clase.

Suele ser común escuchar que los estudios de caso, especialmente los *teaching cases*, son sólo buenos «cuentos». En gran medida lo son, dado que el interés que se pueda fomentar en la discusión en la sala de clase en torno a un caso depende mucho de cuán entretenido sea el caso; resulta más fácil «sacarle punta» a un «cuento» entretenido que a uno esotérico y aburrido. Sin embargo, todo estudio de caso realmente descansa sobre una proposición teórica; es muy difícil elaborar un caso sin tener una idea clara de cómo se va a utilizar en clase, para lo que se necesita «alguna teoría». Al momento de preparar un caso, al menos es necesario saber cómo se insertaría aquel dentro del programa particular de un curso o área de estudio, lo que hace necesario examinar no tanto los matices narrativos del caso como sus motivos teóricos subyacentes. Posteriormente, para balancear y satisfacer tanto las demandas «literarias» como las más académicas, queda en manos del profesor planificar o al menos delinear rutas de «entrada» y «salida», puntos de contraste o conflicto, formular preguntas y abrir «ventanas interpretativas» que maximicen el potencial del caso como instrumento pedagógico. El profesor, quizás en conjunto con quien redacta el caso, puede preparar algunos apuntes cuyo objetivo es no permitir que sólo la improvisación y la espontaneidad carguen con el peso de la discusión.

Resultaría algo inocente pensar que con el mero uso de *teaching cases* en la sala de clase se puede condicionar y/o transformar la forma en que futuros profesionales van a actuar en sus entornos o ambientes. Sin embargo, se puede afirmar que los casos y su

uso pedagógico tienen como objetivo desarrollar las capacidades críticas y de «sobrevivencia política» de los alumnos: capacidad para manejar dilemas éticos; formas y estilos de posicionamiento político y de ejecutar decisiones; cómo manejar múltiples interpretaciones de un mismo problema; elaboración de rutas alternativas de acción estratégica, etc.

2. EL ESTUDIO DE CASO INVESTIGATIVO

Como se mencionó anteriormente, el estudio de caso ha ido evolucionando en función de su uso, pero la evolución del estudio de caso investigativo es más compleja que la de los *teaching cases*. Se puede definir un estudio de caso investigativo como una pesquisa empírica en profundidad y multifacética que: (1) investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real (2) cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes o claramente diferenciables; (3) que utiliza múltiples fuentes de evidencia o datos; y (4) que utiliza primordialmente (pero no exclusivamente) métodos cualitativos de investigación (Orum, Feagin, Sjonberg, 1991; Yin, 1984). En la sociología y la antropología, y en algunos campos clínicos como la psicología, el estudio de caso investigativo se ha usado para abordar fenómenos o problemas que tienden a sobresimplificarse o a menospreciarse por su complejidad, especialmente cuando son examinados según los parámetros experimentales o cuasi-experimentales de la ciencia normal (Yin, 1984). Recordemos que Freud desarrolló gran parte de su teoría sobre el inconsciente y que por largo tiempo la medicina trabajó con modelos diagnósticos mucho menos sistematizados que los actuales, basándose en la construcción y uso de estudios de caso clínicos.

En la sociología, antes de la Segunda Guerra Mundial y del período en que los métodos cuantitativos y el «programa» lógico-deductivo Popperiano comienzan a colonizar las ciencias sociales (Fay, 1975), se pueden encontrar valiosos, extensos y excelentes estudios de caso investigativos, como los trabajos de W.E.B. Dubois sobre el desarrollo de la comunidad afroamericana en Filadelfia durante finales del siglo XIX, el de los Lynd sobre Middletown y los trabajos de Zaniecki, Wirth, Park, Burgess, St. Claire Drake y Cayton en la línea de la «ecología» urbana de la escuela de Chicago (Orum, Feagin,

Sjonberg, 1991). Colindando con estos últimos en el campo de la antropología social, aunque muchos de ellos serían mejor categorizados como «historias de vida» (Piña, 1986), también abundan buenos estudios de caso que profundizan en las causas y consecuencias de varios tipos de marginalidad, exclusión y singularidad social (Orum, Feagin, Sjonberg, 1991). Durante la década de los '60, el vuelco teórico y metodológico de la sociología hacia el positivismo y la cuantificación soslayan el estudio de caso investigativo. Hacia finales de la década, sin embargo, el interés por éstos toma impulso nuevamente, nutriéndose del reto filosófico que le hacen la fenomenología, la etnometodología y la hermenéutica al programa «lógico-deductivo» de la ciencia normal; de la sofisticación y sistematización de técnicas de investigación cualitativas que acompaña este reto; del aumento de las evaluaciones de programas pilotos y de políticas del *War on Poverty* y del *urban renewal* en los EE.UU. así como de la Alianza para el Progreso, que se sirvieron del estudio de caso para ello; y de varios tipos de estudios sobre cultura política y estructuras organizacionales como los de Selznick (1949), Simon (1947), Dahl (1961), Perrow (1970) y otros. Es quizás por esta dispersa y discontinua trayectoria que el estudio de caso investigativo podría categorizarse como un «género difuso» (Geertz, 1983), que combina en forma flexible estilos interpretativos y empiricistas de investigación en el intento de producir conocimientos a través del análisis en profundidad e interpretación de situaciones que serían «encajonadas» o mal caracterizadas por acercamientos experimentales y lógico-deductivos más convencionales.

El desarrollo del estudio de caso investigativo en la enseñanza en políticas públicas y *policy analysis*, contrario al *teaching case*, se ve como una herramienta de mayor alcance, en tanto cuestiona la falta de profundidad con que el programa lógico-deductivo de la ciencia normal ha tratado algunas realidades políticas, sociales, económicas y culturales, e implícitamente trae consigo un planteamiento ético-moral -en el sentido filosófico de la expresión- sobre las premisas y las motivaciones valóricas del proceso investigativo y de los investigadores (Fay, 1975; Healy, 1986). El estudio de caso investigativo se entrelaza al desarrollo y a la «defensa» de una **visión interpretativa** de *policy analysis* (Stone, 1988) que, desde el punto de vista analítico y metodológico, primero, no busca eliminar «impurezas» experimentales que presuntamente vaciarían la recolección de datos y los datos mismos (Yin, 1984). Segundo, no rehuye la existencia y el estudio de «excepciones a la regla», *outliers*, o «comparaciones difíciles» que

perturben el proceso analítico (Ragin, 1987). Por el contrario, encuentra intrigantes tales excepciones y en ocasiones se centra en ellas, como una forma de entender si su particularidad puede ser la fuente de interrogantes ignoradas por el lente hipotético de una investigación. Tercero, acepta y hasta cierto punto también convierte en su objeto de estudio el posicionamiento político de la investigación y los investigadores, lo que abre un espacio para que los resultados de una investigación estén sujetos a importantes decisiones sobre cómo en materia de políticas públicas se decide enfocar o «encuadrar» un problema (Rein & Schön, 1977; Stone, 1988). Cuarto, asume el contexto en donde ocurren los fenómenos o situaciones como un elemento que condiciona fuertemente los fenómenos mismos (y el proceso investigativo) (Yin, 1984). Quinto, enfatiza que la investigación social (y científica) trae consigo formas de percibir la realidad y conduce a formas sobre cómo intervenirla (racionalidad instrumental), que no están exentas de juicios morales y que tienen fuertes implicaciones para la organización de la actividad humana e instituciones (Fay, 1975; Stone, 1988). El fundamento epistemológico y teórico de estos planteamientos proviene de varias fuentes como la fenomenología de Husserl y Schutz y el trabajo de Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 1966; Fay, 1975); la «teoría crítica» de la Escuela de Frankfurt, principalmente a través de Jürgen Habermas (1970; 1971; 1989); la hermenéutica de Hans Georg Gadamer (1975) y Richard Rorty (1979); la de los teóricos-practicantes de la pedagogía crítica y de la «investigación-acción» como Paulo Freire (1972), Chris Aygiris y Donald Schön (1974; 1978); y de la antropología cultural y simbólica de Clifford Geertz (1973; 1983), Mary Douglas (1978) y Whyte (1943). Con carácter más operacional o metodológico también es muy importante la influencia del trabajo de H. Garfinkel (1967) en etnometodología, y el de Anselm Strauss y Barney Glaser (1967) en *grounded theory*.

No hay fórmula precisa para el diseño de un estudio de caso investigativo, aunque existen ciertas convenciones sobre cómo estructurarlo y sobre qué factores inciden en su construcción. Aquí cohabitan varias visiones sobre los distintos aspectos epistemológicos, metodológicos y operacionales que se conjugan en la elaboración de casos investigativos. Siendo uno de los propósitos de tales lograr «descripciones gruesas» (Geertz, 1973) de situaciones o fenómenos, Van Mannen (1988), por ejemplo, ha ligado el factor de diseño a consideraciones principalmente etnográficas relacionadas con

posicionamiento narrativo-investigativo con que un autor de antemano decide abordar la «entrada» a una situación o fenómeno. En la elaboración de un «cuento crítico» (Van Mannen, 1988), y para que éste sea efectivo y veraz, el autor o investigador debe considerar cómo la selección de un estilo investigativo-narrativo -que va desde un acercamiento como observador participante hasta uno de observador-investigador «objetivo» y anónimo- demanda distintos rangos de cercanía (o participación) con respecto del fenómeno en cuestión. Bajo esta consideración, el énfasis epistemológico, para propósitos de diseño y de posterior elaboración, descansa en gran parte en la forma en que el autor-investigador primero «experimenta» y luego decide redactar la experiencia o el fenómeno. Así, Van Mannen identifica tres tipos (ideales) de «cuentos críticos» con carácter investigativo, al menos desde el punto de vista antropológico (o etnográfico): (a) cuentos realistas, (b) cuentos confesionales y (c) cuentos impresionistas. En los «cuentos realistas» predomina un posicionamiento narrativo-investigativo impersonal y distante de carácter semicientífico, que intenta preservar una «neutralidad estudiada» con respecto de los factores, fuerzas o valores que se mezclan en una relación social, aun cuando el autor-investigador se encuentre sumergido en la situación que busca describir. En los «cuentos confesionales», en cambio, se privilegia la potestad que un autor-investigador reclama por haber participado directamente en una experiencia o situación. Los «cuentos impresionistas» buscan recrear un ambiente ensamblando las distintas facetas de una situación con el propósito de mostrar su riqueza o complejidad experiencial.

Yin (1984), en contraste con Van Mannen, aborda directamente los aspectos más estructurales y metodológicos del estudio de caso como estrategia investigativa. Propone cinco componentes básicos en el diseño de un estudio de caso investigativo: (1) la pregunta del estudio, (2) las proposiciones teóricas o conceptuales que busca investigar el estudio, (3) la unidad de análisis, (4) la lógica que une los datos a las proposiciones y (5) los criterios con que se va a interpretar la fortaleza de los hallazgos o sugerencias que se hacen. En la discusión de esos cinco componentes, Yin enfatiza la importancia de precisar la **unidad de análisis** de un estudio de caso y los criterios con que se van a interpretar los hallazgos de la investigación. La unidad de análisis no se debe pensar única y exclusivamente como un ente numérico, como por ejemplo un individuo, un país o una organización. También se puede pensar en la unidad de análisis como un grupo de

relaciones, o como la interacción entre un grupo de variables, o entre actores. En cuanto a los criterios de interpretación de los hallazgos -en gran medida definidos por el propio investigador-, se centran en cómo fortalecer un estudio de caso investigativo en base a cuatro pruebas o tests.

La primera «prueba» apunta hacia la **validez de construcción (*construct validity*)**. Se ha criticado a los investigadores que utilizan el estudio de caso por no desarrollar medidas operacionales adecuadas para los conceptos que se emplean en la investigación y por la «excesiva» subjetividad con que se levantan los datos. Para mitigar este problema es recomendable: (a) seleccionar los tipos específicos de cambios que van a ser estudiados (en relación a los objetivos originales del estudio), y (b) demostrar que los indicadores seleccionados para ilustrar los cambios en efecto reflejan lo que se intenta ilustrar. En este contexto, los «indicadores» pueden ser cualitativos (o cuantitativos), y no se definen necesariamente de acuerdo a los estándares de los métodos cuantitativos. Sólo se trata de ser consistente y de establecer de antemano categorías operacionales con la mayor claridad posible. Tres tácticas se pueden utilizar para aumentar el *construct validity*: el uso de múltiples fuentes de evidencia; el establecer una cadena de evidencia; y hacer revisar siempre que sea posible el estudio de caso por alguna fuente en que se tenga confianza.

La segunda «prueba» se relaciona con la **validez interna (*internal validity*)** del estudio de caso. La validez interna es una preocupación por el proceso causal o inferencial que se busca establecer; cómo se hacen inferencias y si éstas están fundamentadas. Hay dos tácticas analíticas para trabajar el problema: (a) construcción de una explicación (*explanation-building*) o (b) parear patrones (*pattern-matching*) con tipos definidos de antemano por el autor, o la literatura sobre el fenómeno o la materia.

La tercera «prueba» se refiere al problema de **validez externa (*external validity*)**. Este es quizás el obstáculo más grande en la construcción de estudios de caso: cuán generalizables son los hallazgos a otras situaciones o con respecto de un universo teórico mas amplio. Definitivamente, el valor de los estudios de caso no se puede medir haciendo alusión a la lógica del «muestreo», pues el propósito del estudio de caso es buscar profundidad y no la generalización. Este problema se puede trabajar

de dos formas: (a) estableciendo de antemano y con honestidad en la metodología cuáles son las limitaciones del estudio y (b) identificando cuáles serían los factores que al alterarse (en un contexto real) probablemente harían difícil el replicar los hallazgos del estudio de caso en una próxima ocasión. El problema de validez externa está más ligado a diseños de investigación en donde se trabaja con varios casos a la vez para propósitos comparativos (Ragin, 1988).

La cuarta «prueba» propuesta por Yin alude a cómo establecer la **confiabilidad** del estudio de caso. El objetivo es el de asegurar, que si en un futuro un investigador decidiera reinvestigar el caso, pueda hacerlo con la mayor facilidad. No se trata de aplicar la lógica de la «replicabilidad», sino más bien de documentar los procedimientos que se utilizaron en la recolección de datos, selección de informantes, fuentes de documentación, etc. La idea es minimizar los errores y los posibles sesgos del estudio. Para trabajar con este problema es adecuado establecer una forma de trabajo como parte de un protocolo de investigación que sistemáticamente guíe la organización de archivos, bases de datos y anotaciones.

En el terreno del policy analysis propiamente tal, y con directa relevancia para como se elaboran **representaciones estratégicas** que buscan influenciar la práctica y el comportamiento de actores, Rein y Schön (1977), Schön (1983) y Stone (1988) han enfatizado la importancia de los procesos de «encuadre» o *framing* que anteceden a un proceso investigativo relacionado con políticas públicas, y que suelen con frecuencia ignorarse al privilegiarse los resultados del proceso investigador. En este sentido, el diseño de un estudio de caso investigativo podría ir implícitamente dirigido a legitimar la «mejor práctica» u «opción» que debe adoptarse en materia de políticas, en un mundo en donde suelen existir visiones contrapuestas. Como parte del manejo estratégico de la política, Stone categoriza cinco formas de representación que en cierta medida podrían interpretarse como posibles «ángulos de encuadre» para distintos tipos de casos, cada uno con diversas implicaciones metodológicas.

Sin ahondar en las implicaciones metodológicas de cada una, en primer lugar están las **formas simbólicas** que, a través de «cuentos» cortos, comunes y lineales con «villanos», «santos», «corruptos», «momentos gloriosos» y otras figuras, buscan convencer a una audiencia de que es necesario actuar o preservar el status quo. Segundo,

están las **formas numéricas**, que obtienen su poder apelativo por medio de «cuentos» que con un lenguaje cuantitativo hablan del tamaño, las dimensiones, la frecuencia o el volumen de un problema o situación que se debe modificar. Tercero, están las **formas causales** que, por medio de una relación simple de causa-efecto (o de mayor complejidad) buscan establecer espacios de responsabilidad política sobre los posibles culpables de una situación. Cuarto, están las **formas de los intereses**, que por medio de «cuentos» o historias de intereses contrapuestos o que compiten se plantean la necesidad de llevar a cabo un cambio en favor de un grupo o visión en particular. Finalmente, están las **formas decisionales**, en donde el «cuento» o historia podría estar estructurado en torno a cómo «triangular», o aislar, con el uso de métodos racionales (*decision-making trees; cost-benefit analysis; risk-assessment*) la mejor opción racional, o punto de optimización. Estas **formas de encuadre** rara vez se encuentran de manera pura en el mundo real, puesto que se combinan dependiendo de la situación específica y de los cómo actores buscan acomodar sus visiones de mundo en el entorno de la política pública. Hirschman (1991) y McKloskey (1990) han hecho planteamientos análogos a los de Stone. Hirschman lo ha hecho como una forma de clasificar y mostrar las formas en que la «retórica de la reacción» construye discursos causales para caracterizar los efectos de las políticas públicas, y McKloskey como una forma de mostrar la manera en que los economistas usan figuras literarias como metáforas, cuentos, etc. para demostrar una diversidad de argumentos.

A estas visiones sobre la variedad de factores que entran en juego en la construcción de estudios de casos investigativos se pueden sumar otros trabajos sobre formas interpretativas de *policy analysis* y de análisis macro-histórico que usan esta modalidad. Aquí cabe destacar el trabajo de John Forester (1989), quien implícitamente plantea el uso del estudio de caso investigativo como una forma de ahondar en los procesos interactivos de relación y negociación en que diversos agentes se enfrascan para constituir una «instancia comunicativa» donde se gestan y se construyen las expectativas de un proceso de planeación de políticas.

También existe un vasto cuerpo literario en el terreno del *policy analysis* norteamericano, dedicado a investigar el funcionamiento de estructuras burocráticas, implementación de políticas, las trabas de los procesos legislativos y las falencias de

los procesos democrático-representativos, entre otras cosas, que se distinguen por la utilización de estudios de casos investigativos para el análisis en profundidad o para demostrar comportamientos sociales en base a modelos normativos más genéricos (Lindblom, 1959, 1965; Lipsky; 1980; Lowi, 1964, 1969; Olson, 1965; Wilson, 1980). Finalmente, los trabajos tanto metodológicos como investigativos sobre «grandes comparaciones históricas» de Barrington Moore Jr. (1966), Theda Skocpol (1979), Charles Tilly (1975, 1984) y Alexander Gerscherkron (1962) se han valido del estudio de caso para enfatizar distintos aspectos en la continuidad, ruptura y modernización de sistemas sociales, económicos y políticos. Como nota final, es necesario mencionar que el estudio de caso investigativo se puede abrir un espacio analítico importante dentro de varios debates ligados a nuevas formas de como relacionar lo «micro con lo macro», lo cuantitativo con lo cualitativo, de definir entre lo que son influencias «endógenas» vs. «exógenas», y dentro de los debates sobre como reconceptualizar la acción (individual y colectiva) y el comportamiento estratégico de actores en los modelos de *rational choice* y teoría de los juegos (Alexander, Giesen, Münch & Smelser, 1987; Granovetter, 1985; Perrow, 1990).

3. SOBRE LA APARENTE CONTRADICCIÓN ENTRE EL TEACHING CASE Y EL ESTUDIO DE CASO INVESTIGATIVO

Aunque es posible hacer una clara distinción entre el *teaching case* y el caso investigativo, ello no significa que sean mutuamente excluyentes en cuanto a su concepción y elaboración. Ambos comparten una preocupación por un proceso inquisitivo, con un fuerte componente interpretativo que cuestiona procesos convencionales de aprendizaje basados en la repetición, memorización y «fórmulas». Ninguno de los dos conceptualiza el aprendizaje buscando establecer un punto único de interpretación o intentando eliminar las «inconsistencias experimentales» de las situaciones reales. Tanto uno como el otro sustentan un proceso de aprendizaje que intenta incorporar la complejidad de la toma de decisiones, etc. al ambiente educativo e investigativo. Mas aún, suelen darse situaciones en que la utilización de un estudio de caso en la sala de clase contribuye a abrir en forma recurrente nuevas «ventanas» de interpretación para viejos problemas, lo que en

cierta medida comienza a generar nueva información estratégica sobre problemas o situaciones. Además, no hay realmente una contradicción fundamental en pensar la elaboración de *teaching cases* y casos investigativos de manera separada en tanto ambos requieren de una buena base de datos y de investigación. En este sentido, la diferencia entre uno y otro estriba en la cantidad y la profundidad que caracteriza sus respectivas bases investigativas.

III. ANEXO

Sobre la «Entrevista» como Fuente de Información

Las entrevistas son una fuente básica de información para cualquier tipo de estudio de caso. En el contexto de los estudios de caso, es importante considerar las entrevistas no como una conversación abierta o suelta ni como una entrevista «cerrada» como en las encuestas de opinión. El entrevistar y el saber escuchar es todo un arte del cual depende la calidad de la información que se obtiene. Hay múltiples factores que afectan tanto a la entrevista como al «escuchar», y existen varias convenciones y visiones sobre cómo controlar o llevar a cabo ambas actividades. En este documento sólo se presentan algunos aspectos muy generales del proceso, dado que existe una vasta literatura sobre el proceso (Briggs, 1986; McCracken, 1988).

El primer factor general es entender que las entrevistas se planean de manera estratégica, en relación a objetivos relacionados con la pregunta o el problema que se investiga. Es importante tener claro cómo encajan las entrevistas que se quieren hacer con aspectos específicos del estudio de caso. Las entrevistas, por sí solas no se van ajustando a un plan de investigación; hay que planear de antemano su posible contribución al proceso investigativo. Por supuesto, siempre hay cierto grado de libertad en tanto las entrevistas van revelando nuevas aristas o interrogantes sobre un problema o situación.

El segundo factor que se debe tener en mente son las limitaciones operacionales con que se podría confrontar un investigador al momento de las entrevistas. Resulta clave anticipar algunas de ellas, debido a que pueden afectar mucho la calidad de la información. La multiplicidad de factores en este sentido es grande y no tomarlos en consideración desperdiciarán el tiempo del investigador y del entrevistado. Por ejemplo, hay que aprender a seleccionar las preguntas no sólo por razones sustantivas relacionadas al tema de la investigación, pero por razones operacionales. Los entrevistados no tienen todo el tiempo del mundo para dedicárselo a usted como investigador, a veces sólo cuentan con 15 o 30 minutos y hay que estar preparado para ello, como para otras sorpresas. En lo posible, es importante dar al entrevistado la oportunidad de preparar los temas (o situaciones) que se van a tratar en la entrevista, aunque también dicho espacio puede contribuir a romper con el factor «sorpresa» y la espontaneidad necesaria con que conviene abordar ciertos temas. Ocasionalmente, se puede enviar con anticipación una pauta preliminar de la entrevista -si no se está haciendo un recuento

etnográfico-, que le permite al entrevistado obtener una idea de lo que se está buscando con ella. Además, el procedimiento puede ayudar a aliviar la tensión con que ciertos informantes reciben a los investigadores. El proceso de entrevistar es un «juego» muy estratégico cuya dinámica afecta la calidad de la información.

El tercer factor se relaciona con la importancia de pensar en el perfil del entrevistado(a) y si éste podría incidir en el proceso de la entrevista y la calidad de la información. Además, es clave entender cómo se le va a percibir a usted como investigador desde la perspectiva del entrevistado que tiene X o Y características. Aquí pesan factores demográficos, sociales, políticos, culturales, jerárquicos, etc. No es lo mismo entrevistar a jefes de empresas que a campesinos o políticos. Sus respectivos perfiles determinarán posibles diferencias en la formulación de preguntas, uso del lenguaje, fraseo, comodidad con respecto de ciertos tipos de preguntas. No pretenda obtener cosas de quien realmente no se las puede dar, aunque es siempre importante ir preparado para sorpresas. Pensar en el perfil del posible entrevistado(a) también puede ayudar a pensar en formas de sortear posibles distancias culturales -en el amplio sentido de la palabra- entre el entrevistador y el entrevistado(a).

El cuarto factor se relaciona con la exactitud de la información suministrada por los entrevistados. No crea todo lo que se dice en las entrevistas, y esté preparado para tratar con muchas inconsistencias e irregularidades, así como con múltiples versiones de una misma situación. Es importante buscar puntos de encuentro y desencuentro entre la información que se obtiene en entrevistas y otras fuentes. Además, es importante recordar que la memoria no es sólo selectiva, sino que también tiende a distorsionarse de múltiples formas. La «amnesia política», los «rumores» y los «chismes» pueden funcionar de múltiples formas y estar fundados sobre hechos de una vasta naturaleza, por lo que hay que ser cuidadoso(a) con ellos. Hay otros factores de carácter más científico (lingüístico-cognoscitivo) sobre cómo distintos tipos de informantes «recuerdan» y «entregan» información, que también entran en el «juego estratégico» de las entrevistas (Freeman, Romney & Freeman, 1987).

El quinto factor se relaciona con el «ciclo de procesamiento» de la entrevistas. Aquí es importante considerar varios aspectos:

- Anotar en forma exacta los datos del entrevistado (posición, título, etc.)
- Grabar las entrevistas siempre que se pueda, aunque a veces no es posible o resulta contraindicado por varias razones (protección de imagen, información confidencial, nerviosismo, etc.);
- Tomar notas generales de referencia según avanza la entrevista, pero no al punto de distraerle de la entrevista y perder contacto con el entrevistado;
- No espere tener todas las entrevistas realizadas antes de comenzar a "procesarlas" pues a veces el procesamiento paulatino contribuye a mejorar las próximas, o ayuda a entender cómo la información obtenida en una entrevista se podría complementar, o encaja, con las próximas entrevistas;
- Después de cada entrevista suele ser útil hacer un resumen breve y libre (reflexivo) sobre el encuentro, el que en ocasiones conduce a encontrar conexiones con el proceso investigativo;
- Es ideal (cuando sea posible) trabajar con las transcripciones de las entrevistas. Regularmente, la relación entre tiempo de entrevista y de transcripción es de tres a uno.

El «procesar entrevistas», sin embargo, es algo más complejo que el simple repaso de cuestiones operacionales. En dicho proceso es que se comienzan a formar y a substanciar las categorías analíticas. Es decir, en el procesamiento de la entrevista el investigador comienza a adentrarse en la fase analítica; hay que «transformar» la información básica en información articulada con respecto de una hipótesis, preguntas, conceptos, ideas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, JEFFREY C.; BERNHARD GIESEN; RICHARD MÜNCH & NEIL J. SMELSER (eds.) (1987). *The Micro-Macro Link*. University of California Press. Berkeley, CA.
- ARGYRIS, CHRIS & DONALD SCHÖN (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey- Bass: San Francisco, CA.
- ARGYRIS, CHRIS & DONALD SCHÖN (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley; Reading, MA.
- BERGER, PETER & THOMAS LUCKMANN (1966). *The Social Construction of Reality*. Double Day: Garden City, USA.
- BOENINGER, EDGARDO (1995). Reforma y Modernización del Estado en América Latina. En *Reforma y Modernización del Estado*. ILPES: Santiago, Chile. (1995).
- BRESSER PEREIRA, LUIZ CARLOS (1993). «Economic reforms and economic growth: efficiency and politics in Latin America». En *Economic Reforms in New Democracies: A Social-Democratic Approach*. Luiz Carlos Bresser Pereira; José María Maravall & Adam Przeworski. (eds.) Cambridge University Press: Cambridge, UK. 1993.
- BRIGGS, CHARLES L (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- DAHL, ROBERT (1962). *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. Yale University Press: New Haven, CN.
- DOUGLAS, MARY (1978). *Implicit Meanings: Essays in Anthropology*. Routledge & Kegan Paul: London UK.
- DUFOUR, STÉPHANE & DOMINIC FORTIN. «Annotated Bibliography on Case Study Method». *Current Sociology*: Vol. 40, No. 1. Spring 1992. pp. 167-200.
- FAY, BRIAN (1975). *Social Theory and Political Practice*. George Allen & Unwin: London, UK.
- FORESTER, JOHN (1989). *Planning in the Face of Power*. University of California Press: Berkeley, CA.
- FREEMAN, LINTON C.; A. KIMBALL & SUE C. FREEMAN (1987). «Cognitive Structure and Informant Accuracy». *American Anthropologist*: 89: 1987. pp. 311-325.

- FREIRE, PAULO (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury: NY, NY.
- GADAMER, H.G. (1975). *Truth and Method*. Seabury: NY, NY.
- GARFINKEL, HAROLD (1965). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- GEERTZ, CLIFFORD (1973). «Thick Description: Toward and Interpretive Theory of Culture», en *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Clifford Geertz (ed.). Basic Books;N.Y., NY. (1973).
- GEERTZ, CLIFFORD (1983). «Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought», en *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Clifford Geertz (ed.). Basic Books: N.Y., NY. (1983).
- GERSCHERKRON, ALEXANDER (1962). *Economic Backwardness in Historical Perspective: A Book of Essays*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- GLASER, BARNEY G. & ANSELM L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Co.: NY, NY.
- GRANOVETTER, MARK (1985). «Economic Action and Social Structure». *American Journal of Sociology*: 91: Nov. 1985. pp. 481-510.
- HABERMAS, JÜRGEN (1970). *Toward a Rational Society*. Beacon Press: Boston, MA.
- HABERMAS, JÜRGEN (1971). *Knowledge and Human Interest*. Beacon Press: Boston, MA.
- HABERMAS, JÜRGEN (1989). *On the Logic of Social Sciences*. Beacon Press: Boston, MA.
- HEALY, PAUL (1986). «Interpretive policy inquiry: A response to the limitations of the received view». *Policy Sciences*: 19. pp. 381-396.
- HIRSCHMAN, ALBERT (1991). *The Rhetoric of Reaction: Perversity, Jeopardy*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- HUSOCK, HOWARD (1995). «Democracy and Public Management Cases». *Policy Analysis and Management: Vol. 14, No.1. Winter 1995*. pp. 145-148.
- KENNEDY, DAVID M. & ESTHER SCOTT. (1985). «Preparing Cases in Public Policy». John F. Kennedy School of Government. Harvard University. N15-85-652.0.
- LINDBLOM, CHARLES (1959). «The Science of Muddling Through». *Public Administration Review*: 19 (Spring). pp.79-88.

- LINDBLOM, CHARLES (1965). *The Intelligence of Democracy: Decision Making Through Mutual Adjustment*. Free Press: NY, NY.
- LINDENBERG, MARC (1994). «Transiciones Recientes en América Central: conclusiones y perspectivas», en *Transiciones Democráticas en Centro América*. Jorge I. Domínguez & Marc Lindenberg (eds.). World Peace Foundation-INCAE: San José, Costa Rica.
- LIPSKY, MICHAEL (1980) *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage: NY, NY.
- LOWI, THEODORE J. (1964). «American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory». *World Politics*: 16 (July 1964). pp.677-715.
- LOWI, THEODORE J (1969). *The End of Liberalism: The Second Republic of the United States*. W.W. Norton & Company: NY, NY.
- MCCLOSKEY, DONALD (1990). *If You're So Smart: The Narrative of Economic Expertise*. The University of Chicago Press: Chicago,IL.
- MCCRACKEN, GRANT (1990). *The Long Interview*. Sage Publications: Newbury Park, CA. Montenegro, Armando (1995). "Economic Reforms in Colombia: Regulation and Deregulation, 1990-94." EDI of the World Bank: Washington D.C.
- MOORE, BARRINGTON, Jr. (1966). *The Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*. Beacon: Boston, MA.
- NAIM, MOISES (1993). *Paper Tigers & Minotaurs: The Politics of Venezuela's Economic Reforms*. The Carnegie Endowment for International Peace. Washington D.C., U.S.A.
- OLSON, MANCUR (1965). *The Logic of Collective Action*. Harvard University Press: Cambridge, MA. Orum, Anthony; Joe R. Feagin & Gideon Sjonberg (1991). «Introduction: The Nature of the Case Study », en *A Case for the Case Study*. Anthony M. Orum; Joe R Feagin and Gideon Sjonberg (eds.). The University of North Carolina Press. Chapel Hill: NC. (1991).
- PEELER, JOHN (1985). *Latin American Democracies: Colombia, Costa Rica, Venezuela*. The University of North Carolina Press: Chapel Hill, NC.
- PERROW, CHARLES (1972). *Complex Organizations: A Critical Essay*. Scott &Foresman: NY., NY.

- PERROW, CHARLES (1990). «Economic Theories of Organization». En *Structures of Capital: The Social Organization of the Economy*. Sharon Zukin & Paul DiMaggio (eds.). Cambridge University Press: Cambridge, MA.
- PIÑA, CARLOS (1986). «Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales». FLACSO: Santiago, Chile.
- RAGIN, CHARLES C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press: Berkeley, CA.
- REIN, MARTIN & DONALD SCHÖN. (1977). «Problem Setting in Policy Research», en *Using Social Research in Public Policy*. Carol Weiss (ed.). (1977). Lexington Books: Lexington, MA. Rojas Aravena, Francisco & William C. Smith (1994). «Cono Sur: proyectos de inserción en el nuevo contexto internacional», en *El Cono Sur y las Transformaciones Globales*. Francisco Rojas Aravena & William C. Smith. (eds.). FLACSO/North-South Center/CLADDE. Santiago, Chile. (1994).
- RORTY, RICHARD (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press: Princeton, NJ.
- SCHÖN, DONALD (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books; NY, NY.
- SIMON, HERBERT (1947). *Administrative Behavior*. Macmillan: NY., NY.
- SKOCPOL, THEDA (1979). *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia and China*. Cambridge University Press. Cambridge: UK.
- STONE, DEBORAH A. (1988). *Policy Paradox and Political Reason*. Scott. Foresman and Co.: Boston, MA. Torres-Rivas, Edelberto (1995). «Reforma y Modernización del Estado en Centroamérica». En *Reforma y Modernización del Estado*. ILPES: Santiago, Chile. (1995).
- TILLY, CHARLES (1975). *The Formation of National States in Western Europe*. Princeton University Press: Princeton, NJ.
- TILLY, CHARLES (1984). *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*. Russell Sage Foundation: NY, NY.

- VAN MANNEN, JOHN (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. The University Chicago Press: Chicago, IL.
- VILAS, CARLOS (1995). *Between Earthquakes and Volcanoes: Market, State, and the Revolutions in Central America*. Monthly Review Press: NY, NY.
- WHYTE, W. FOOTE (1943). *Street Corner Society*. The University of Chicago Press; Chicago, IL.
- WILSON, JAMES Q. (1980). *The Politics of Regulation*. Basic Books: NY, NY.
- YIN, ROBERT K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications. Beverly Hills: CA.
- ZAMORA, RUBÉN (1994). «¿Transición democrática o modernización? El caso de El Salvador en la última década», en *Transiciones Democráticas en Centro América*. Jorge I. Domínguez & Marc Lindenberg (eds.). World Peace Foundation-INCAE: San José, Costa Rica.