



César Tello
(coord. y compilador)

EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

POSICIONAMIENTOS,
PERSPECTIVAS Y
ENFOQUES

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques / César Tello (coordinador y compilador). – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

Apoio institucional: Universidad Argentina e Untref
Bibliografia.

Vários autores

ISBN 978-85-7591-268-3

1. Conhecimento – Teoria 2. Educação – Finalidades e objetivos 3. Ensino 4. Epistemologia 5. Inteligência 6. Prática de ensino I. Tello, César. II. Série.

13-04017 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Epistemologia e didática : Filosofia da educação 370.1

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

foto de capa: Marina Meinelles Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-lettras.com.br

livros@mercado-de-lettras.com.br

1ª edição

maio/2013

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*Algún punto perdido del universo, cuyo resplandor se
extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez
un astro en el que unos animales inteligentes inventaron
el conocimiento. Fue aquél el instante más mentiroso y
arrogante de la historia universal.
Nietzsche, La gaya ciencia (1873[1988])*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 11

César Tello

Primera Parte

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Y ENFOQUES
EPISTEMETODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN
EN POLÍTICA EDUCATIVA

Capítulo 1

LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA –
NOTAS HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
SOBRE EL CAMPO..... 23

César Tello

Capítulo 2

EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD).
ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS EN LA
INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS..... 69

Mónica Eva Pini

Capítulo 3

LA INTERPELACIÓN DE LO COTIDIANO A LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS (POLÍTICAS EDUCATIVAS, REFORMAS
Y VIDA ESCOLAR COTIDIANA)..... 91

Gabriel Asprella

Capítulo 4	EL ENFOQUE JURÍDICO-NORMATIVO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL	109
Guillermo Ruiz		
Capítulo 5	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO TEXTOS Y COMO DISCURSOS. EL ENFOQUE DE STEPHEN BALL	163
Silvia Novick de Senén González y Isabel Vilella Paz		
Capítulo 6	ESTUDIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LAS RECONTEXTUALIZACIONES: LA PERSPECTIVA BERNSTEINIANA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS	191
Oscar L. Graizer		
Capítulo 7	TORRES PROFESOR, TORRES CONSEJERO, TORRES PEDAGOGO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE CARLOS ALBERTO TORRES	219
Lauren Ila Misiaszek		
Capítulo 8	UN ABORDAJE DE LA CUESTIÓN EPISTEMOLÓGICA EN LOS ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA	239
Jorge M. Gorostiaga		
Capítulo 9	LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA MARXISTA DE GRAMSCI Y LA INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS EDUCACIONALES. SU VINCULACIÓN CON EL ROL DE LA UNIVERSIDAD	269
María de Lourdes Pinto de Almeida y Sidney Reinaldo da Silva		
Capítulo 10	POLÍTICAS EDUCATIVAS Y RELACIONES DE SEXO-GÉNERO	299
Graciela Morgade		

Capítulo 11	LAS CONTRIBUCIONES DE LA PERSPECTIVA MARXISTA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS	319
Gisele Masson y Jefferson Mainardes		

Capítulo 12	ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO: POSICIONES Y SIGNIFICACIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA	349
Myriam Southwell		

Capítulo 13	LA CATEGORÍA DE CAPITAL CULTURAL EN PIERRE BOURDIEU PARA EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	383
Carina V. Kaplan y Pablo di Napoli		

Capítulo 14	ETNOGRAFÍA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE AMÉRICA LATINA	421
Carlos Miñana Blasco		

Capítulo 15	LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y EL PLURALISMO COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	447
César Tello y Jorge M. Gorostiaga		

Segunda Parte
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y EPISTEMETODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA

- UN ACERCAMIENTO A LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONCEPTOS, UNIDAD DE ANÁLISIS Y TEORÍA
- POLÍTICAS EDUCATIVAS O LA TRANSDISCIPLINARIEDAD DE UN CAMPO DE ESTUDIO

Pedro Flores Crespo	477
Antônio Teodoro	485

• EPISTEMOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES.....	495
Dermeval Saviani	
• LA EPISTEMOLOGÍA DEL OPRIMIDO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	501
José Eustáquio Romão	
• LA INDISCIPLINA DE LOS CAMPOS: UNA MIRADA DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	509
Enrique Del Percio y Mercedes Palumbo	
• LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA EL CAMPO.....	517
Jefferson Mainardes	
• INVESTIGANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿CÓMO TEORIZAMOS LA "CAUSALIDAD" ENTRE LO MACRO Y LO MICRO?.....	527
Gary Anderson y Janelle Scott	
• EPISTEMOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA: UN ACERCAMIENTO DESDE FREIRE Y LA TEORÍA CRÍTICA.....	533
Carlos Alberto Torres	
• PRINCIPALES CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCACIÓN COMPARADA.....	541
Erwin H. Epstein	
• MARCO METAANALÍTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	553
Sally Power	
• ¿HAY ALGÚN OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO PARA INCORPORAR LA CULTURA VISUAL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL?.....	563
Gustavo E. Fishman	
Posfacio	
ENFOQUE PARA EL ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES EN POLÍTICA EDUCACIONAL.....	579
María de Lourdes Pinto de Almeida	
SOBRE LOS AUTORES.....	603

PRESENTACIÓN

César Tello

Para Nietzsche las cosas no son neutras, no hay hechos, no existe un saber último predeterminado, por el contrario, es necesario una búsqueda interpretativa de la cual, se obtendrán múltiples "verdades", así es como surge esta publicación, de la preocupación por comprender de un modo complejo los procesos de investigación en política educativa y la obtención de esas múltiples verdades; después de varios años de transitar el campo, dialogar con profesores de política educativa de distintos países y regiones, de participar en diversas reflexiones, congresos y debates, he comenzado a sistematizar algunas ideas que tenían que ver con la necesidad de poner algunos nombres a lo que estaba *aconteciendo* en el campo de la investigación.

Ese *acontecer* no estaba vacío, sino, repleto de enfoques, teorías, perspectivas, corrientes etc.; observando que en muchos casos los investigadores en política educativa no nos entendíamos al dialogar. Algunos asumimos un enfoque pluralista para el diálogo, sin embargo, mi experiencia muestra que seguimos sin entendernos. Probablemente porque como dice Rancière,

empleamos el mismo nombre para referirnos a cosas distintas. Concibiendo el estudio de corrientes, perspectivas, enfoques como el *estudio del caótico desacuerdo*.

El desacuerdo no es un conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre blancura. (Rancière 1996, p. 8)

En este sentido, esta publicación intenta, a modo de reflexión plantear algunos acuerdos para nombrar aquello que acontece en la investigación en política educativa, tratando de establecer ciertos criterios que nos permitan, al menos, poder nombrar.

Así, este libro se sitúa dentro de lo que he denominado en las últimas producciones y publicaciones el "Campo de los estudios epistemológicos en política educativa" (Tello 2012). Los estudios en política educativa se vienen llevando a cabo de modo sistemático en Latinoamérica – como se señala en el capítulo 1 – alrededor de la década de 1950. Sin embargo, no contamos en nuestra región y según nuestro relevamiento, tampoco en Europa y EE UU, con un campo que analice perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre el campo como campo teórico. En este sentido, este libro intenta ser una propuesta de sistematización, particularmente en Latinoamérica, sobre algunas preocupaciones epistemológicas vinculadas al campo teórico de la investigación en políticas educativas.

Esta ausencia pone de manifiesto cierta debilidad en los procesos de investigación en política educativa, dado que la no-presencia de debates epistemológicos da indicios respecto a que la fundamentación teórica, los referenciales teóricos o los marcos teóricos de investigación, en muchos casos, se conforman

como mixturas de autores más que como una amalgama que de sostén al desarrollo de una investigación. Lo que consideramos puede generar cierta debilidad en las producciones del campo, particularmente porque los aspectos teóricos, por denominarlo de un modo amplio, se han relativizado en la investigación.

Las *epistemologías de la política educativa* estudian la *episteme* de la política educativa, es decir, al proceso de producción de conocimiento que se realiza de un modo metódico y sistemático. Considerando esta aclaración, las *epistemologías de la política educativa* se refieren al análisis del carácter científico de la política educativa como campo teórico.

Considerando que lo epistemológico no confronta con la realidad, con la empiria, con la vida real. La epistemología estudia los procesos científicos. Desde nuestra perspectiva los procesos científicos son inseparablemente teoría y realidad, desarrollo del conocimiento y procesos sociales. La epistemología que confronta con la realidad empírica no es otra cosa que mera abstracción indolente en términos de Boaventura Sousa Santos. Queremos revelarnos, situarnos en otros lados, no asumimos una epistemología en el sentido clásico. En la actualidad se han generado otros modos de entender la *episteme* liberada de su sentido demarcacionista y prescriptiva.

En este sentido, en una conferencia brindada por Pedro Flores-Crespo en Buenos Aires, el investigador mexicano, sostuvo que "habrá que cuestionar las epistemologías tradicionales que han guiado el análisis de las políticas en tiempos recientes. Este cuestionamiento no puede estar despegado de la evidencia empírica" (Conferencia 2012).

Con estos criterios conceptuales presentamos este libro, el que propone abrir el espacio para la reflexión de cómo se investiga en política educativa, inicialmente, en nuestra región.

Considerando que otros investigadores de la Red Latinoamericana de estudios epistemológicos en Política Educativa¹ (ReLePe) ya han dado algunos primeros pasos sobre esta temática en países como Francia, USA y Gran Bretaña.

Así, nuestra propuesta no debe ser comprendida como un epistemologismo o exacerbación hiperbólica de la constitución epistemológica. Por esta razón hacemos nuestra las palabras de Nietzsche en nuestra concepción epistemológica:

¡Permaneced fieles a la tierra, hermanos, con el poder de vuestra virtud! ¡Vuestro amor generoso y vuestro conocimiento deben servir al sentido de la tierra! Os lo ruego encarecidamente ¡No permitáis que alcen el vuelo, y abandonen las cosas terrenas, y con sus alas golpeen contra paredes eternas! ¡Ay, en todo tiempo ha habido mucha virtud que volando se extravió! ¡Conducid, la virtud extraviada de regreso a la tierra, de regreso al cuerpo y a la vida; para que dé a la tierra su sentido, un sentido de hombres para hombres! (Nietzsche 1885[2005])

En este sentido, debemos asumir las epistemologías de la política educativa, como un modo de comprender y accionar sobre la realidad, desde un rol específico: el de investigadores en políticas educativas, pero con un sentido. Como se verá en el capítulo 1, las *epistemologías de la política educativa* están en búsqueda de sentidos, sentidos de justicia, de fraternidad y solidaridad. Ese es el fin último de la dimensión epistemológica (Tello 2010, 2011).

De este modo presentamos *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* como un texto; con diversas posiciones, perspectivas y enfoques por parte de investigadores; que tiene como finalidad generar el

debate epistemológico en el campo y por otro lado contribuir al desarrollo y análisis por parte de estudiantes de grado, maestría, doctorado e investigadores en formación que comienzan a desplegar sus proyectos de investigación en el campo de la política educativa.

El campo de los estudios epistemológicos en política educativa (CEPE) debemos considerarlo en términos de estructura teórica como campo de estudio. En primer término, debemos señalar que es un campo emergente, en tanto no hay una cantidad suficiente de estudios que se sitúen dentro del mismo. Se han desarrollado algunas reflexiones o conjeturas teórico-conceptuales sobre alguna de las cuestiones que proponemos aquí, sin embargo, las mismas no han sido sistematizadas. Así, se puede esgrimir que el CEPE es un campo emergente y en construcción que con el impulso de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política educativa se encuentra en proceso de consolidación. Y varios investigadores latinoamericanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, junto a investigadores de USA, Portugal y Gran Bretaña; han comenzado a desarrollar investigaciones (aún en sus inicios) en los diversos ejes que se han propuesto para conformar el campo. Los ejes que consideramos, establecen y constituyen el campo son: 1- Problemáticas y limitaciones en el desarrollo investigativo en política educativa 2- Debates Epistemológicos en Política Educativa: perspectivas y posicionamientos 3- Epistemologías para el análisis y la investigación en Políticas Educativas 4- Historia del campo de la política educativa 5- Investigación analítica de autores referentes en política educativa.

Por estas razones se ha convocado a diversos investigadores en políticas educativas de diferentes países para que expongan sus ideas y desarrollos epistemológicos

1. Véase en: www.relepe.org.

en el marco de sus investigaciones en política educativa. Así, este volumen se divide en dos bloques. En el primer bloque se encontrarán capítulos que describen y analizan posicionamientos y perspectivas epistemológicas y epistemológicas para la investigación en política educativa. En el segundo bloque se encuentran reflexiones vinculadas a las epistemologías de la política educativa, donde los autores desarrollan de un modo breve algunas conjeturas a partir de la categoría o temas de investigación que están llevando a cabo.

Por tanto, en cada capítulo los autores describirán desde su propio posicionamiento epistemológico el desarrollo de una perspectiva epistemológica o un enfoque epistemológico (véase cap. 1), ilustrando, en algunos casos, el desarrollo teórico conceptual con fragmentos de investigaciones llevadas a cabo por ellos mismos, y en otros, con investigaciones o referencias de otros autores que permitan comprender de un modo más acabado y en perspectiva de investigación en política educativa, la explicación teórica-conceptual de los autores.

En fin, nuestra preocupación radica en comprender cómo se investiga en política educativa y de modo simultáneo proponer algunos ejes de análisis que permitan a los jóvenes investigadores, estudiantes, becarios y a todos aquellos interesados en la reflexión teórica sobre este particular campo, entrar en diálogo con los diversos enfoques, perspectivas epistemológicas y epistemológicas en política educativa.

En la segunda parte del libro otros autores desplegarán sus análisis, concepciones y desarrollos de la categoría que contribuyan al debate y reflexiones teórico-analíticas sobre el CEPE en sus diversos ejes.

El primer bloque se inicia con el capítulo sobre "epistemologías de la política educativa" de mi autoría que

intenta ser el eje narrativo que permita desarrollar los textos de cada autor en el campo de los estudios epistemológicos en política educativa. Luego, y a modo de no ser extensos en esta presentación hemos agrupado los capítulos en tres ejes que se corresponden con el Campo de los Estudios Epistemológicos en Política educativa señalados anteriormente:

- a) Enfoques epistemológicos: como el Análisis Crítico del Discurso de Mónica Pini en el capítulo 2; El enfoque de la escuela cotidiana de Gabriel Asprella en el capítulo 3; El Enfoque jurídico normativo de Guillermo Ruiz en el capítulo 4; La perspectiva de género para el análisis de políticas educativas de Graciela Morgade en el capítulo 13; El Análisis Político del Discurso de Myriam Southwell en el capítulo 12; La Etnografía en el análisis de políticas educativas de Carlos Miñana-Blasco en el capítulo 14; y El enfoque de la Cartografía Social de César Tello y Jorge M. Gorostiga en el capítulo 15.
- b) La descripción de perspectivas epistemológicas a partir de autores y pensadores referentes de las corrientes, y su inferencia en la investigación en política educativa. Para el caso del marxismo la perspectiva y los aportes epistemológicos/éticos-políticos de Gramsci para el estudio de las políticas educativas de da Almeida y da Silva en el capítulo 9; y Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación en políticas educativas de Gisele Masón y Jefferson Mainardes en el capítulo 11.
- c) Análisis de autores referentes en política educativa y su referencial teórico como la perspectiva de Bernstein para la investigación en políticas educativas

de Oscar Graizer en el capítulo 6; El enfoque de Ball y las políticas como textos y como discursos de Silvia Senén González e Isabel Vilella en el capítulo 5; las características de la producción del politólogo de la Educación Carlos Torres de Lauren Misciazec en el capítulo 7; La perspectiva de Bourdieu y la categoría de Capital Cultural de Carina V. Kaplan y Pablo di Nápoli en el capítulo 13.

Es necesario tener en cuenta que este agrupamiento de los capítulos tiene que ver con los ejes que desarrollan los mismos, dado que se puede considerar que cada uno de ellos, con otros ángulos de análisis; pueden ingresar en otros ejes del CEPE. Es decir, la "puerta de entrada" puede ser la "biografía del referencial epistemológico" de un autor o autora, la descripción de su principal referencial teórico, el debate epistemológico que ese autor ha tenido con otros investigadores referentes contemporáneos o con sus predecesores, entre otros posibles ángulos de análisis. En fin, estos ejes deben considerarse solo a los efectos de la organización del CEPE. Claramente se podrían pensar otros. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar sobre manera, es que más allá del ángulo con que cada autor desarrolla su capítulo existen indudablemente perspectivas epistemológicas y posicionamientos epistemológicos de los referentes en cada uno.

El segundo bloque, como dijimos, se encuentra constituido por tres tipos de reflexiones, escritas a modo de "texto breve". Unos, vinculados explícitamente a la categoría de epistemologías de la política educativa como los desarrollados por Pedro Flores-Crespo; Dermeval Saviani y Jefferson Mainardes. Otros, que poseen una especial preocupación por la política educativa como campo teórico, donde se pueden encontrar los textos de António

Teodoro; Enrique Del Percio y Mercedes Palumbo; Carlos Torres; José Eustaquio Romão y un tercer grupo, que, tomando las consideraciones de los grupos anteriores plantean algún tipo de debate epistemológico vinculado a los contextos históricos específicos, como Gary Anderson y Janelle Scott; Erwin Epstein; Sally Power y Gustavo Fishman.

Concluyendo el libro con el Posfacio de Maria Lourdes Pinto da Almeida que plantea que un error corriente de quienes escriben el cierre de un libro consiste en detenerse en cada uno de los capítulos y no observar, analizar y reflexionar sobre el conjunto de la propuesta del libro. Por esta razón, realiza un análisis desde su propia perspectiva y posicionamiento epistemológico de la propuesta de esta obra.

Para concluir, es necesario plantear que el libro se presenta desde un lugar que vincula la perspectiva del pluralismo epistemológico con una posición crítica. Así, hemos tratado de construir una obra colectiva con múltiples miradas, referenciales teóricas y concepciones diversas del campo de la política educativa.

Referencias

- FLORES CRESPO, P. (2012). "Elementos de una epistemología de la política educativa." *Actas... I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Buenos Aires: UNTREF.
- NIETZSCHE, F. (1873[1988]). *La gaya ciencia*. Barcelona: Akal.

- _____. (1885[2005]). *Así Habló Zaratustra: un libro para todos y para ninguno*. Madrid: Edit. Alianza.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- SOUSA SANTOS, B. de (2006). "La Sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes", in: SOUSA SANTOS, B. de *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.
- TELLO, C. (2010). "Política Educativa y Fraternidad en América Latina. Notas Epistemológicas", in: BARRENECHE, O. (coord) *Estudios sobre fraternidad. Serie Política y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- _____. (2011). "Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina." *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* – MT (2011.1) Monográfico América Latina EMUI Euro-Mediterranean University Institute – Universidad Complutense de Madrid. España, pp. 489-500.
- _____. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Práxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68. Ponta Grossa.

Primera Parte
PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS
Y ENFOQUES EPISTEMETODOLÓGICOS
PARA LA INVESTIGACIÓN EN
POLÍTICA EDUCATIVA

capítulo 1
LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA
POLÍTICA EDUCATIVA
NOTAS HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
SOBRE EL CAMPO

César Tello

Presentación

Este capítulo inicial tiene por objeto describir algunas notas epistemológicas e históricas del campo de la política educativa en Latinoamérica. Abordando, así, la categoría teórica de las *epistemologías de la política educativa* (Tello 2009, 2010, 2012) como un modo de pensar y reflexionar sobre la producción del conocimiento en este campo.

Las epistemologías de la política educativa viene a advertir sobre dos cuestiones que pueden considerarse novedosas pero necesarias en la etapa actual del proceso histórico y epistemológico del campo: a) la no neutralidad de la investigación y de la producción del conocimiento (Habermas 1981, 1984; Leblond 1975; Sousa Santos 2006, 2009; entre otros) en nuestro caso, en política educativa y, b) la necesidad

de establecer el lugar en que se ubica el investigador, es decir, la posición epistemológica para llevar a cabo su proceso de investigación y desde qué perspectiva epistemológica realiza su análisis y obtiene determinados resultados (Tello 2010, 2011, 2012), es necesario señalar que estas dos cuestiones (a y b) convergen como ejes centrales de la categoría de las epistemologías educativas como veremos luego.

En este sentido adherimos al pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (2006) cuando denuncia que la producción del conocimiento desde una perspectiva positivista es tomada como independiente de la cultura. Pues, podemos buscar algún tipo de objetividad relativa, dado que existen algunas metodologías que nos permiten hacerlo, pero nunca como investigadores en política educativa podemos situarnos en o desde la neutralidad. Como plantea Atilio Borón (2006) en cuanto que el postulado de Max Weber sobre la "neutralidad valorativa" suponía, al igual que el positivismo, la falacia de una ciencia "libre de valores" y una radical separación entre sujeto cognoscente y objeto conocible. Así, el no establecimiento de la posición epistemológica del investigador lo dejaría muy cerca de una posición positivista (que considera la neutralidad de las ciencias y del conocimiento producido) o del desconocimiento epistemológico para llevar a cabo una investigación. Muchas veces por considerar que "está claro" desde dónde se habla, el investigador no revisa y explicita sus postulados epistemológicos en el proceso de investigación.

Las epistemologías de la política educativa, desde nuestra perspectiva, poseen dos dimensiones de estudio, inherentes y sucesivas entre sí. La primera dimensión es la categoría teórica en sí misma, como andamiaje conceptual que da lugar a la segunda dimensión: el análisis y desarrollo propiamente dicho de investigaciones en política educativa en clave epistemológica. En este capítulo, esbozaremos algunas características generales

de la primera dimensión, y la segunda – el análisis propiamente dicho sobre investigaciones – se observará en el desarrollo de algunos de los capítulos de este libro, en la que los propios autores, a través de enfoques metodológicos específicos o esquemas referenciales teóricos, realizarán el análisis a partir de investigaciones o análisis de políticas educativas.

Por esta razón, lejos estamos de presentar un compendio sobre "enfoques metodológicos" en investigación en política educativa, por el contrario intentamos mostrar distintos abordajes que se han desarrollado en los últimos años en investigación en el campo, cuáles son sus denominaciones, entrecruzamientos teóricos y perspectivas epistemológicas en las que se sustentan. Desde allí se realizará un análisis de la categoría que nos preocupa en el estudio que presentamos. Es esta la finalidad de este libro: generar el debate, abrir el espacio de las epistemologías de la política educativa, des-cubrir sus potencialidades y limitaciones para el conocimiento y reflexiones sobre el campo teórico.

Para comenzar a desplegar las notas epistemológicas e históricas que aquí nos proponemos, es imprescindible realizar dos señalamientos.

El primero: debemos indicar la distinción entre Estudios sobre la Política Educativa (lo que denominamos campo teórico), y las Políticas Educativas¹ (aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política). Max Weber (1918[1991, p. 83]) en "*El político y el científico*", sostuvo con énfasis la clara diferenciación que distingue a "las tomas de posición política" (Políticas educativas en plural)

1. No tomamos aquí la confusa distinción anglosajona entre *politics* y *policy*. Dado que esta distinción es ambigua al intentar traducirla al español o al portugués. Como afirma Cox "no se puede recuperar el sentido del segundo término si no es especificando políticas sectoriales" (2006, p. 3).

del "análisis científico de los fenómenos políticos" (Política Educativa en singular).

En fin, la categoría de las epistemologías de la política educativa se centra en el meta-análisis del proceso de investigación del campo; el modo en que se plantean las investigaciones en política educativa por parte del sujeto que investiga, con sus supuestos teóricos y perspectivas, allí se produce el límite de la política educativa como campo teórico, es decir, desde una epistemología de la política educativa. Luego de ese límite comienza la investigación de los fenómenos políticos (segunda parte de la frase de Weber) y lo que se constituye en la investigación propiamente dicha, esto es: el proceso a través del cual, a partir de determinado enfoque, se toman datos empíricos o revisión bibliográfica y se comienzan a enhebrar reflexiones y análisis con categorías teórico-conceptuales para analizar las políticas educativas.

Este límite debe ser tomado a los efectos analíticos como un límite estructural-normativo, dado que en la investigación de los fenómenos de políticas educativas se continúan desplegando los ejes epistemológicos iniciales. Con esto decimos, el eje epistemológico se ubica tanto en la primera dimensión como en la segunda; nuestra intención es distinguir *la política de las políticas* para una mayor claridad del desarrollo de nuestro análisis. Es así que nos referiremos con el término *política educativa* al campo teórico específicamente y con *políticas educativas* a la acción y fenómenos políticos que el investigador estudia, es decir las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa. En este sentido es importante tomar la advertencia de Ana Vitar cuando afirma que: "No debemos confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos" (2006, p. 26).

El segundo señalamiento: nos referimos a epistemologías, en plural, dado que existen múltiples perspectivas teóricas para la investigación en política educativa. Existen diversas epistemologías de la política educativa, pero en la producción de conocimiento de cada investigador se tendría que poder observar una epistemología coherente y sólida² (véase Tello 2010; Tello y Mainardes 2012; Tello 2012; Tello y Almeida 2013) con los tres componentes que desarrollamos más adelante, en este capítulo: Posicionamiento Epistemológico, Perspectiva Epistemológica y Enfoque Epistemológico.

Algunas consideraciones sobre las ciencias sociales y las ciencias políticas: continente de la política educativa

En 1958 Braudel escribía "Hay una crisis de las ciencias del hombre...", esta aseveración se mantuvo y expresó de diversos modos en los últimos años. Existen múltiples razones por las cuales podríamos elucubrar que las ciencias sociales ingresaron en un período de crisis, pero principalmente podemos considerar que el mundo social – para denominarlo desde un lugar amplio-

2. Con esto nos referimos a que la perspectiva puede ser el pluralismo epistemológico, en la que confluyen varias miradas, pero debe ser clara su posición. Tal es el caso que Stephen J. Ball hace en su libro *Education plc: understanding private sector in public sector education*: "mi examen de la privatización (o privatizaciones) implica el uso de una variedad de herramientas analíticas para comprender, interpretar y empezar a explicar el fenómeno. Estos instrumentos son de tres tipos y se emplean auto-conscientemente como un intento de proporcionar un marco metodológico que es flexible ontológicamente y epistemológicamente pluralista (Sibeon 2004) y un conjunto de conceptos analíticos que son poderosos y maleables. Ellos son, respectivamente, discursivos, estructurales y de interpretación y que me permitió explorar las complejas interacciones de factores sociales, económicos y discursivos, sin tener que el predominio sea necesariamente de uno" (Ball 2007, p. 1).

se ha desplegado con vertiginosos cambios y transformaciones aceleradas, y así las diversas categorías de las ciencias sociales fueron quedando al margen de la potencialidad de miradas que le permitan comprender la realidad social.

Estamos atravesando una etapa de profundos cambios sociales, con realidades cada vez más complejas de ser abordadas por las estructuras conceptuales convencionales, lo cual conlleva a que la realidad de los fenómenos que se nos presentan a los investigadores en ciencias sociales, carezcan de referentes conceptuales y viceversa. Las estructuras y categorías conceptuales con las que nombrábamos de algún modo lo que acontecía socialmente carecen de potencialidad explicativa. En fin, estamos viviendo la revolución contemporánea del saber y la complejidad social (véase Sotolongo Codina y Delgado Díaz 2006). Ante esta situación Wallerstein (1999) plantea que las ciencias sociales tiene grandes limitaciones en el estudio de las realidades sociales por lo cual habría que pensar nuevos fundamentos epistemológicos, para esto propone un desafío: "impensar las ciencias sociales" que se opone a la categoría de re pensarla, dado que re pensarlas se convertiría en una barrera epistémica para la creación de nuevas epistemologías. Así comienzan a emerger – a nivel internacional y latinoamericano– algunas perspectivas analíticas de la realidad social como "pensamiento alternativo" (Vergara Estévez 1991). Entre estos se cuenta la crítica cultural (Galtung, Ilich), economía alternativa (Hinkelammert, Naredo), educación emancipadora (Freire, Ilich), filosofía crítica (Habermas, Foucault, Roig, Dussel), liberalismo comunitario (Macpherson, Dhal), psicología humanista (Rogers, May), el psicoanálisis cultural (Reich, Fromm, Mitscherlich), teología de la liberación (Gutiérrez, Boff), entre otros.

En el mismo sentido, las ciencias políticas se enfrentan a interrogantes similares, por ejemplo siguiendo los postulados de

Giovanni Sartori (2004) en un reconocido artículo denominado "¿Dónde está la ciencia Política?", César Cansino en el año 2006 (y luego en el 2008) anuncia *el adiós a la ciencia como la crónica de una muerte anunciada* con muchos debates a su alrededor.³ Explicando que "terminó alejándose del pensamiento y la reflexión, hasta hacer de esta ciencia un elefante blanco gigantesco, repleto de datos, pero sin ideas, ni sustancia, atrapada en saberes inútiles para aproximarse a la complejidad del mundo" (p. 13). En el mismo eje de reflexión De Sierra *et al.* (2006, p. 51) señalan que en América Latina en los últimos años se debilita en las ciencias sociales la dimensión crítico-utópica afirmando que "hay menos reflexión sobre la disciplina y más sobre el uso que la sociedad hace del conocimiento de las ciencias sociales". Por su parte, Atilio Borón advierte que es necesario darse "una minuciosa discusión sobre algunos de los principales problemas que plantea la necesaria reconstrucción de las ciencias sociales sobre nuevas bases epistemológicas" (2006, p. 16).

La realidad de las ciencias sociales y políticas y en particular de la política educativa requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para repensarla, a partir del atrevimiento científico que, de algún modo, resquebraje y sacuda las perspectivas epistemológicas actuales, lo cual permitirá – a partir de esa deconstrucción – un espacio para iniciar un nuevo camino epistemológico en Latinoamérica. Abandonando los caparzones procedimentales y asumiendo miradas complejas capaces de abordar y analizar las nuevas realidades socio-educativas.⁴

3. La fuerte crítica a la ciencia política, que tiene pretensiones hegemónicas, provocó la discusión, la controversia y la polémica. Prueba de ello son los trabajos de Negretto (2004); Colomer (2004); Laitin (2004); Oxhorn (2006); Covarrubias (2006) y Lueca (2008) que, de una u otra forma, presentan posiciones en el marco de la polémica.

4. Véase en este volumen las reflexiones de Del Percio y Palumbo.

Encontramos, en este libro, enfoques de análisis en los que subyacen epistemologías de la política educativa, confrontando así la perspectiva de lo técnico-metodológico con comprensión de la realidad, pero sin prescindir de la primera. En este sentido Hugo Zemelman (1998, p. 123) advierte que existe en la investigación social actualmente, un “desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento abstracto de las ciencias sociales en su expresión, ya sea filosófica o bien epistemológica”. Por tanto no se trata de contraponer una metodología a otra, la cuestión principal es desplegar conceptos y categorías teórico-analíticas potentes para el análisis de las realidades sociopolíticas educativas complejas.

Notas Históricas sobre el campo de las políticas educativas

Las ciencias sociales – o el pensamiento en ciencias sociales – se podría ubicar en Latinoamérica con el surgimiento de los Estados-Nación en la región.⁵ Por su parte las ciencias políticas deben entenderse en el marco del desarrollo de las ciencias sociales; el nacimiento de la ciencia política moderna se produce a través de la separación de los estudios políticos respecto de la matriz tradicional del derecho. En el año 1948 se marca el hito fundacional en la ciencia política: a pedido de la UNESCO, se

5. En este sentido Santiago Castro-Gómez (2000, p. 149) explica que el surgimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno posterior a los modos de organización política de los surgentes Estados-Nación en Latinoamérica “sino constitutivo de los mismos”. Se requería de “lineamientos científicos” sobre la realidad para fundamentar los modos de gobernar. Es decir, “Sin el concurso de las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y a corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una “identidad” cultural” (Castro-Gómez 2000, p. 147).

reúnen en París expertos y estudiosos con la finalidad de tratar de redefinir y acotar su objeto de estudio. Las deliberaciones concluyen con la confección de la célebre “Lista Tipo”,⁶ elaborada bajo una fuerte influencia del pensamiento anglosajón. Si bien ella constituye tan sólo una mera enumeración pragmática de temas, sigue siendo a pesar de los sesenta años de su elaboración un eje de referencia para la elaboración de marcos teóricos y la confección de currículas universitarias en relación a las ciencias políticas, incluyendo el área curricular de la política educativa actual en las carreras de pedagogía y ciencias de la educación.

Es a partir de esta fecha que se comienzan a desarrollar en distintas universidades latinoamericanas las ciencias políticas como campo de estudio con “pretensión científica”, y casi exclusivamente desde el enfoque jurídico-insitucionalista⁷ (Barrientos del Monte 2009). Esto se produce considerando que finalizada la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron políticas de bienestar que se centraron en cuestiones tales como la salud y la educación. De este modo se puede observar que comienza emerger un nuevo modo de concebir las políticas públicas en Latinoamérica (Gorostiaga, Tello e Ísola 2012). Con el despliegue de las políticas de bienestar, los organismos de gobierno apelaron a los

6. Los distintos temas propuestos quedan agrupados en cuatro secciones: I. Teoría política: a) Teoría política. b) Historia de las ideas políticas. II. Instituciones políticas: a) Constitución. b) Gobierno central. c) Gobierno regional y local. d) Administración pública. e) Funciones económicas y sociales del gobierno. f) Instituciones políticas comparadas. III. Partidos, grupos y opinión pública: a) Partido político. b) Grupos y asociaciones. c) Participación del ciudadano en el Gobierno y la Administración. d) Opinión pública. IV. Relaciones internacionales: a) Política internacional. b) Organización y administración internacional (UNESCO 1948).

7. Obsérvese en este libro el capítulo de Guillermo Ruiz en cuanto al cambio epistemológico y diferencias conceptuales del enfoque jurídico-institucionalista y el enfoque jurídico-normativo.

investigadores en ciencias sociales en busca de soluciones a los problemas que suponía la planificación de las actividades estatales, incluyendo las relacionadas con el crecimiento y reforma de los sistemas educativos.

En este marco cuanto comenzaba a desarrollarse la ciencia política como campo de estudio, mayor era el volumen y la variedad de los temas a estudiar. Lo cual se convirtió en una dificultad en ese momento – lo que es común en los campos emergentes del conocimiento – debido al esfuerzo que suponía el establecer una lógica coherente en el aumento de cantidad de temáticas que el campo debía estudiar, pero ese esfuerzo de apertura del campo (Bourdieu 2000) daría lugar de algún modo a la política educativa, como un espacio incipiente que se desprendía – desde la perspectiva histórica de ese momento – como *subdisciplina* de la ciencia política.

Surgimiento del campo de las políticas educativas: la institucionalización

Dotada de las características principales de las ciencias políticas, surgía en la década de 1950⁸ la política educativa como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual⁹ sino

8. Sin duda, que el surgimiento no puede ubicarse precisamente. Encontramos en el relevamiento empírico algunos casos de cátedras o espacios curriculares de política y educación a principio de 1940, en México. Sin embargo, fueron reemplazados por otras asignaturas y volvieron a emerger en la siguiente década.
9. Obsérvese en este libro el capítulo de Jorge M. Gorostiaga y el origen de la educación comparada como campo y las perspectivas actuales. También léase, la perspectiva histórica desarrollada por Erwin Epstein en este volumen.

que, básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas en Latinoamérica con el enfoque jurídico-institucionalista.

En esta línea de análisis consideramos que el estudio del surgimiento de la política educativa supone algún acuerdo respecto a aquello que se valora en el campo: “Los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego” (Bourdieu 2003, p. 122). Esta conceptualización bourdieana permite señalar la existencia de un campo como el conjunto de prácticas, sentidos, mecanismos regulatorios etc. que se estructuran en torno a las actividades que desarrollan las instituciones, en el caso de este trabajo, particularmente las instituciones universitarias y los actores que en ella participan. En esta década [1950] se comienza a observar en Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia, entre otros países de Latinoamérica, algunos procesos de “institucionalización” de la política educativa como campo y que se despliega a través de la creación de cátedras de política/s educativa/s. Teniendo en cuenta que no nos referimos al inicio de las reflexiones políticas sobre la educación, dado que estas, siguiendo la consideración del surgimiento de las ciencias sociales esgrimido anteriormente por Castro-Gómez, podrían ubicarse en el propio surgimiento de los Estados en Latinoamérica. Sino al proceso de “institucionalización” en términos de Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989) cuando explican que los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, sea con la creación de una cátedra, una carrera, un centro de estudios o un departamento en el ámbito universitario dan muestra del

proceso histórico y la presencia real de un espacio institucional que permite la circulación y producción del conocimiento.

El marco del proceso de institucionalización del campo

La institucionalización del campo de las políticas educativas, con el surgimiento de cátedras de Política Educativa, se debe comprender en el marco del surgimiento de las “nuevas” carreras de ciencias de la educación en Latinoamérica¹⁰ con cierta sistematización para la enseñanza y la investigación, en sus diversas versiones: Política Educacional, Política y Legislación Escolar, Política y Educación Comparada, Política y Organización escolar y Política y Administración de la educación. Considerando el intercambio de nombres para las diversas cátedras entre 1950 y 1970.¹¹

Otro de los cambios que impacta sobre las “nuevas” carreras de ciencias de la educación y que fortalecieron la

10. Sobre el giro que tomaron las carreras de Pedagogía hacia Ciencias de la Educación o las nuevas perspectivas que se desarrollaron al interior de las mismas Cfr. Para Argentina: Suñébar (2009); Southwell (2003); Carlino (1993). Para México: Marín Marín (1997); Pontón Ramos (2002). Para Brasil: Saviani (2007). Para Chile: Nuñez Prieto (2002); Cox y Gysling (1990); Avalos (2002). Para Colombia: Restrepo (1983); Jiménez Becerra y Figueroa (2002).

11. Es necesario considerar que el impulso que tuvieron las cátedras de política educativa se debió particularmente al hito fundacional de las ciencias políticas y al impacto de la corriente francesa de las ciencias de la educación en lugar de la pedagogía. Las ciencias de la educación en la corriente francesa posee un carácter multidisciplinar para la comprensión del fenómeno educativo. Es así que en los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación comienzan a incluirse otros espacios que comenzaban a institucionalizarse como disciplinas: Sociología de la Educación, Antropología de la Educación, Problemáticas Actuales de la Educación, Economía de la Educación, entre otras.

presencia y continuidad de las cátedras en las curriculas universitarias se asocian al surgimiento de la corriente del desarrollismo latinoamericano en tanto los perfiles y funciones de los graduados en ciencias de la educación. Considerando que en esta corriente se requería, desde una perspectiva técnica, ejecutores de políticas educativas, analistas de la legislación escolar, planificadores educativos, técnicos, y analistas estadísticos en educación, entre otras funciones y, desde una perspectiva teórica: la vinculación con los “países desarrollados”, la formación de recursos humanos y la formación profesional que permitiera identificar – en términos de ese período – *las dificultades del subdesarrollo latinoamericano*. Según Rama estas nuevas orientaciones tuvieron su principal origen “en los centros especializados en problemas de planificación económica, con una rápida difusión al contar con el apoyo de la planificación educativa” (1984, p. 11).

En el marco de esta re-orientación técnica, teórica y epistemológica, desde fines de los 50 y hasta comienzo de 1970, las cátedras de política educativa comienzan a surgir con una preocupación del “valor de lo que está en juego”: el análisis teórico y desarrollo de competencias de los graduados en pedagogía o ciencias de la educación para la planificación, la comprensión de la legislación escolar, políticas de universalización de la educación primaria y secundaria. En fin, la investigación educativa, y así el campo de las políticas educativas, recibieron en la región un fuerte impulso como consecuencia del establecimiento de carreras universitarias en educación. Los estudios conducidos en esa época “consistieron fundamentalmente en análisis descriptivos o estadísticos, para determinar sectores de población donde había que desarrollar la educación primaria o secundaria” (Nazif y Rojas 1998, p. 3).

Desde su surgimiento, el campo de la política educativa atravesó vaivenes de corrientes teóricas, filosóficas e interrupciones de política democrática en Latinoamérica, de ideas y conceptos que la estructuran y que se han transformado con los cambios científicos y sociales de la propia realidad educativa, experimentando de este modo, transformaciones que presentan tanto rupturas como continuidades. Es por esto que creemos que la situación actual del campo se comprenderá de forma más acabada si se la contempla desde su proceso histórico. Con esto queremos decir, las epistemologías de la política educativa que en la actualidad se pueden crear, serán distintas a la del surgimiento del campo y en consonancia, a las que se puedan plantear en los próximos veinte años, porque las epistemologías se conforman en los contextos culturales, en una fuente de ideas, en un determinado tipo de relaciones teóricas. Y de este modo, afirmamos gratamente que las epistemologías de la política educativa que se nos presentan no serán las de antaño ni las venideras, es allí donde debemos estar atentos a que las epistemologías de la política educativa cumplan con su condición ontológica: captar, nombrar, comprender y/o describir la realidad socio-político-educativa. Por tanto preguntas que se suponían "contestadas" acabadamente en determinado período es necesario volver a estudiarlas a luz de los nuevos interrogantes que se redimensionan ante la realidad y el despliegue teórico que se va desarrollando en el campo.

12. Las notas históricas aquí planteadas, la entendemos en términos de superposición de los períodos analíticos, dado que el surgimiento y desarrollo del campo se fue desplegando de un modo complejo; por tanto, este desarrollo no es más que una breve esquematización del desarrollo teórico del campo.

Por eso es necesario, al menos mencionar, lo que consideramos algunas notas históricas del campo que denominaremos etapas, sólo de un modo provisorio, no intentaremos realizar una estructuración cronológica rigurosa. Dado que toda cronología que intente desplegar la historia del campo de la política educativa puede adolecer de imprecisión, por el sólo hecho de entender la historia como un proceso dinámico, superpuesto e hilvanado.

La primer etapa que denominamos como "la política educativa y el enfoque jurídico-institucionalista" se caracterizó porque su objeto de estudio se centraba principalmente en el análisis de la normativa legal, en este sentido y tomando la perspectiva de Barrientos del Monte (2009) llevó a que los abogados y especialistas en jurisprudencia fueran durante un largo periodo, hasta 1960 en Latinoamérica, los responsables autorizados de reflexionar sobre el Estado y las políticas públicas. Esto se observa claramente en las cátedras de política y legislación escolar que se incluyen en los planes de estudios universitarios. La segunda etapa, que ubicamos en los inicios de la década de 1960 y que denominamos como "la política educativa en la perspectiva de la planificación desarrollista" tuvo su base en cuanto a perspectiva teórica en conjunto con el proceso de institucionalización y fortalecimiento de las ciencias en la región a través de la creación de oficinas estatales, institutos de investigación y organismos regionales de planificación (Calderón y Provoste 1991; De Sierra *et al.* 2006). Es en estas décadas que podríamos hablar del período de protagonismo de la economía, la sociología y la ciencia política en los ámbitos académicos dado que se presenta la demanda por parte del Estado de estos campos, como hemos mencionado anteriormente. Es así que en la década de 1960 podemos observar que el campo de la política educativa

está, fuertemente vinculada a la teoría de la planificación y el planeamiento educativo, con el auge del desarrollismo y la teoría del capital humano en Latinoamérica (Suásnabar 2009). Es el período de la política educativa que se desarrolla desde el enfoque de la planificación que dirigía la mirada "a la eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y cuál es su eficacia (adecuación en número y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra) (Paviglianitti 1996, p. 8). Desarrollándose la Sociología de la Educación bajo el paradigma funcionalista y el surgimiento de la Economía de la Educación que se situaría en el análisis del desarrollismo y el capital humano.

La tercera etapa, hacia fines de la década de 1960 y durante la década de 1970 que denominamos "la política educativa y la perspectiva crítica", es la del surgimiento de las miradas y enfoques críticos-reproductivistas que comenzaban a cuestionar el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a los estudios de etnografía educativa dentro de las políticas educativas, al desarrollo de la sociología política crítica, y a perspectivas neo-marxistas y pos-estructuralistas entre otras.

Su contribución principal consistió en quebrar la mirada optimista, de orden lineal y progresivo de crecimiento, construida por las clases dominantes en las décadas del cincuenta y del sesenta. Además, pusieron de relieve las formas y los mecanismos de la desigualdad social que están incorporados en los sistemas educativos, sacaron a la luz sus conexiones con las diferencias culturales, con la reproducción de la mano de obra y con la consolidación de las relaciones sociales y políticas. (Paviglianitti 1996, p. 4)

La década de 1970 encuentra a los países de Latinoamérica cruzados por dictaduras feroces que paralizaron el desarrollo del campo, particularmente de las últimas concepciones neo-

marxistas. Comienzan a desenvolverse enfoques de política educativa como la "educación como restauradora del orden", del "orden natural", del "personalismo" y del "estudio de los agentes de la educación" (Puiggrós 1986).

A medida que fueron finalizando los gobiernos dictatoriales en Latinoamérica comenzó a emerger el optimismo pedagógico abriendo los caminos de investigación hacia el paradigma de educación y democracia (Suasnabar 2009), expresado generalmente en la perspectiva de educación y sociedad. Así, la cuarta etapa se da con la instauración de las democracias latinoamericanas, pasando por los enfoques de "Política y administración de la educación" y luego influenciada por el neoliberalismo a "política y gestión de la educación" en sus dos vertientes, la vinculada al management y la que lo hace desde una perspectiva humanista o antihegémica (Miñana Blasco 2003).

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal-capitalista que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio de recursos humanos, en fin como una vuelta, aunque más pronunciada y sofisticada, al desarrollismo de la década de 1960. Ahora bien, de modo simultáneo emerge la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar,¹³ que data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina (Casassus 2000).

13. Desde nuestra perspectiva la categoría de campo disciplinar no es equivalente a "disciplina", sino a campo teórico.

Definimos el campo de la política educativa como campo teórico homologable al campo académico en términos de Bourdieu, en tanto desde ese campo se produce conocimiento (investigación), se genera circulación de conocimiento (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de ese conocimiento (la profesión en tanto toma de decisiones políticas), considerando que no necesariamente estos tres espacios son consecutivos: El objeto de estudio de la política educativa es, como dijimos, las políticas educativas en tanto la propia realidad socio-educativa, en sus múltiples dimensiones. Sin duda que esta definición puede ser atribuible a la sociología de la educación, la pedagogía, la historia de la educación entre otras, sin embargo debemos considerar que los diversos enfoques epistémicos generan en sí, un objeto en permanente construcción (Galindo Cáceres 1999). Esto es, los ángulos de análisis de la realidad socio-educativa le permiten al campo teórico de la política educativa la construcción desde diversos ejes que confluirán en su objeto, por ejemplo, el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educativa, el derecho a la educación, entre otros.

En Latinoamérica, comenzar a caracterizar las epistemologías de la política educativa puede venir en auxilio del status epistemológico del campo, con esto no hacemos referencia a un núcleo teórico perteneciente "a la política educativa", menos aún tenemos la pretensión de establecer y definir su carácter de disciplina o ciencia,¹⁴ sino su vinculación

14. No adherimos a posturas demarcacionistas en tanto se debería establecer desde esta perspectiva la distinción como disciplina o ciencia.

con varios núcleos teóricos y enfoques metodológicos, es decir, con las epistemologías de la política educativa. Por tanto el eje que atraviesa el campo es lo político y lo educativo, en el sentido amplio del término.

Este es uno de los principales aportes que consideramos que puede realizar este trabajo: contribuir al fortalecimiento epistemológico del campo teórico, sin tener como horizonte la distinción entre ciencia, disciplina o subdisciplina. Por el contrario el fortalecimiento epistemológico del campo teórico se da en la medida que asume su multidisciplinariedad y complejidad interdisciplinaria en el desarrollo para la investigación en política educativa, que se manifiesta en su multidimensionalidad de Posicionamientos epistemológicos, Perspectivas epistemológicas y Enfoques epistémometodológicos. Esta multidimensionalidad conforma las epistemologías de la política educativa

Al ser un campo eminentemente de las ciencias sociales, se despliega desde la propia multiplicidad teórica, lo cual no cuestiona—desde nuestra perspectiva—su fortaleza epistemológica sino muy por el contrario es un espacio fértil y sólido, a partir de su diversidad, para el análisis de las políticas educativas.

Podríamos pensar en la posibilidad de definir algunas rasgos de las epistemologías de la política educativa pero nunca considerar que se podría definir la "teoría de la política educativa" entendida esta última como una reducción epistemológica, dado que los planteos epistemológicos actuales no requieren de la "demarcación" disciplinar, lo cual responde más bien a estudios y concepciones clásicas desde la epistemología, que distinguía por ejemplo: ciencia-pseudociencia-disciplinas-subdisciplinas, entrando en el falso camino del cientificismo; por el contrario, asumimos en el sentido de Wallerstein (1999), una postura a favor de la ciencia y el conocimiento y en contra del cientificismo.

Se están dando algunos planteos o debates en los países de Europa acerca de otorgarle cierto status de ciencia al campo de la política educativa. Como es el caso de los españoles Jiménez Eguizábal *et al.*, que se preguntan “¿nos encontramos ante la construcción de una ciencia de síntesis denominada la Ciencia de la Política educativa?” (2006, p. 263). Otros debates giran en torno a la pedagogía en general –aunque estos ya tienen varias décadas –, como la posición de José Manuel Touriñan López (2008, p. 177), en tanto afirma que cada disciplina científica debe tener autonomía funcional. Y explica:

autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos.

Pues, de algún modo las regulaciones internas del campo de la política educativa se estructuran en base a su relación con otros campos de estudio, y allí es donde nos encontraremos con las epistemologías de la política educativa – utilizando un término que pareciera contradictorio – en su estado puro, digo “que pareciera contradictorio” porque su “estado puro” como campo tiene que ver con la complejidad de campos con los que se vincula. De este modo, consideramos el campo de la política educativa como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de

conocimiento. En términos de Gianella (2006) “El retículo tiene una estructura doblemente compleja, ya que en la red se admiten integrantes que a su vez son redes” (p. 79). De este modo, se podría pensar en la perspectiva del rizoma deleuziano para pensar el campo de la política educativa, en tanto que la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra.

Ahora bien, abordando niveles básicos de la investigación en ciencias sociales – a veces dejados de lado –, es necesario volver a plantear un principio fundamental: la investigación no es neutra, no está posicionada en “ningún lado”, por el contrario el investigador construye, particularmente en política educativa, conocimientos desde una posición epistemológica.

La epistemología, en su concepción actual, suele entenderse como Teoría de la Ciencia. Desde nuestra perspectiva los diversos enfoques no constituyen “una teoría” del campo, sino que lo hacen las teorías de la política educativa. Esto es, comprender de modo inherente las epistemologías de la política educativa no como ciencia, sino como enfoque, método y reflexión sistematizada. Una epistemología que asuma la connotación social, política y cultural del conocimiento y la investigación.

Debemos considerar el planteo de Ball (2006) cuando se refiere a la investigación en políticas educativas señalando por un lado la estructura de una investigación a la que él denomina “epistemología de superficie” como la relación que se establece entre conceptualizaciones, conducción, diseño y desarrollo de una investigación. Es decir, allí se encuentra un modo de hacer epistemología, pero no puede dejar de tenerse en cuenta para la solidez y consistencia de la misma lo que el autor denomina “epistemología profunda”, esto es las formas de explicación; realismo, esencialismo, perspectiva crítica, entre otras.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podríamos pensar que existen una epistemología de Nivel I y otra de Nivel II, es decir a modo de pasos que se presentan en una investigación. Pasos inherentes que se retroalimentan a medida que se avanza en cada uno de los niveles, por ejemplo, el diseño de la investigación no es una tarea meramente técnica ni ausente de posicionamiento epistemológico. Y como dijimos una investigación se sustenta desde sus inicios (el diseño, los objetivos, la construcción del objeto, entre otros) desde una determinada visión del mundo. Sería ingenuo considerar a alguno de estos niveles, principalmente al nivel I como ausente de posicionamiento epistemológico. La dificultad se encontraría siguiendo los postulados de Ball (2006) en cuanto que muchas investigaciones se llevan a cabo desde lo que nosotros llamamos nivel I, es decir muchas investigaciones en política educativa son investigaciones que sólo desarrollan y explicitan una "epistemología de la superficie", sin embargo desarrollan de algún modo el Nivel II, porque asumen inevitablemente un posicionamiento epistemológico. Como afirma Mainardes (2009) "muchos investigadores no explicitan los presupuestos teóricos que sustentan sus análisis [...] observando el uso de un conjunto de autores (muchas veces de matrices epistemológicas distintas) para sostener el análisis. Eso torna difusos e inconsistentes, los fundamentos de estas investigaciones" (p.7).

En términos de Bourdieu (2000) conocer desde "dónde se habla", desde que lugar se posiciona el investigador, invitar a pensar sobre las epistemologías de la política educativa consistiría en hacer explícitos los posicionamientos y enfoques epistemológicos tanto como los enfoques episte-metodológicos de las investigaciones en política educativa que pueda atravesar e ir más allá del primer nivel epistemológico.

Debemos considerar que la presencia de marco teórico y enfoque metodológico en una investigación, por sí mismos, no expresan la epistemología de la política educativa de una investigación, allí estaríamos en el Nivel I de análisis epistemológico. Se podrá contra-argumentar que estos se pueden encontrar en forma subyacente, pero allí estamos ante una dificultad epistemológica en términos de Bourdieu, dado que lo no explícito refiere a lo no-consciente planteará el autor. Y sobre lo inconsciente dirá Bourdieu en el "oficio del sociólogo" es muy difícil reflexionar. Por que el investigador despliega la posición de un modo "naturalizado", podríamos decir: sólo para sí mismo.

El nivel II daría cuenta de la presencia de una epistemología de la política educativa. Con esto decimos, el marco teórico de una investigación es el insumo para hacer análisis o epistemología de la política educativa, ahora bien, llevar a cabo el ejercicio de las epistemologías de la política educativa, es en el sentido de Gewirtz (2007, p. 7), llevar a cabo una "reflexividad ética sobre el trabajo de investigación."; reflexionar sobre las posibles consecuencias éticas de la investigación, de qué forma ese trabajo legitima ciertos posicionamientos y no otros. En fin, la reflexividad ética es el modo que el investigador asume la realidad, en términos de Souza Santos:

Eso es muy importante, ya que nosotros aprendemos con nuestra epistemología positivista que la ciencia es independiente de la cultura; sin embargo, los presupuestos culturales de la ciencia son muy claros. Por tanto, vamos a discutir cómo podemos, en lo que respecta a la ciencia, ser objetivos pero no neutros; cómo debemos distinguir entre objetividad y neutralidad. Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las

cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción, que es muy importante. (2006, p. 18)

Como señala Galindo Cáceres (1998), *para muchos [investigadores] este punto, es decir, la dimensión epistemológica es irrelevante, como si se encontrara fuera del oficio del investigador*. McLuhan dice: No sé quién descubrió el agua por primera vez, pero estoy seguro de que no fueron los peces. En efecto, las personas insertas en un proceso naturalizan sus propios posicionamientos sin observar la necesidad de hacerlos explícitos. Y es aquí donde es necesario volver sobre la categoría de Gewirtz, dado que, considera que la "reflexividad ética" de la producción de conocimiento en política educativa tiene efectos sobre el propio mundo social que el investigador analiza y allí existe la responsabilidad ética de la investigación en tanto la exigencia de explicitar con claridad la posición epistemológica del investigador.

Los investigadores en políticas educativas muchas veces dan por supuesto la epistemología de sus investigaciones, es decir los componentes de Posicionamiento epistemológico, Perspectiva Epistemológica y Enfoque Epistemológico desde el cual realizan sus investigaciones. Estos componentes constituyen lo que hemos denominado el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) (Tello 2012).

Los componentes del EEPE

El EEPE se constituye a partir de tres componentes: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemológico.

Entendemos por Perspectiva Epistemológica para el caso de las investigaciones en política educativa la cosmovisión que

el investigador asume para guiar la investigación, de algún modo lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la Teoría General. Debemos considerar que no existe una "cabeza vacía"¹⁵ en términos epistemológicos, sin embargo existen "cabezas abiertas"¹⁶ en búsqueda de resultados de investigación. Ejemplo de perspectivas podrían ser el marxismo, neo-marxismo, estructuralismo, pos-estructuralismo, existencialismo, humanismo, positivismo y pluralismo.

El Posicionamiento Epistemológico se desprende desde la propia Perspectiva Epistemológica¹⁷ o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. El Posicionamiento

15. Empleamos la categoría de "cabeza vacía" como aquella posición de un investigador que se considera a sí mismo como tabula rasa al momento de comenzar su proceso de investigación.
16. La categoría de "cabeza abierta" es aquella que designa que el investigador posee una visión sobre la realidad, pero tiene apertura en la búsqueda de resultados, está dispuesto a que la realidad no sea como él esperaba que fuese en sus resultados de investigación.
17. Una reflexión que surge al pensar las posibles combinaciones entre Perspectiva epistemológica y posicionamiento, da cuenta que estas son varias, algunos ejemplos: a) Perspectiva epistemológica: neo-marxismo, posición epistemológica: crítico radical. Para la misma perspectiva epistemológica del neo-marxismo el investigador puede tomar una posición epistemológica de la complejidad. b) Perspectiva epistemológica: pos-estructuralista con una posición epistemológica: crítico radical. Para la misma perspectiva epistemológica del pos-estructuralismo se puede asumir una posición epistemológica posmoderna. b) Perspectiva epistemológica: Pluralismo con una posición epistemológica del neo-institucionalismo. Para la misma perspectiva epistemológica del feminismo se puede asumir una posición epistemológica: hiperglobalista o escéptica, o crítico-radical. (Esta reflexión surgió a modo de ejercicio de una lectura crítica del colega Jefferson Mainardes). Claro está que las combinaciones son válidas en la medida que el investigador sustente la relación entre perspectiva y posicionamiento, por otro lado, se podrá cuestionar que algunas de estas combinaciones no son posibles o epistemológicamente incorrectas, sin embargo en varios relevamientos realizados las hemos visto.

epistemológico, esto es la Teoría Sustantiva (Glaser y Strauss, 1967) vinculada particularmente al campo de estudio, es decir a las corrientes teóricas propias del campo, considerando que la teoría sustantiva son aquellas que guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación. Este es el eje y la nervadura de la categoría epistemologías de la política educativa, dado que es aquí donde se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador. Entendiendo la cosmovisión como “un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos acerca de la constitución básica de nuestro mundo.” (Sire 2004, p. 17). Esto es, no solo modos de leer la realidad, sino los modos de construirla, en términos de reflexividad epistemológica. En este sentido, el posicionamiento epistemológico se convierte en el posicionamiento político e ideológico del investigador. Podemos mencionar: los posicionamientos neoinstitucionalistas, institucionalista, clásico o jurídico-legal, constructivismo político, de la complejidad, eclecticismo, posmoderno, posmodernista, hiperglobalista, escéptico, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico radical, crítico-analítico, teóricos de la resistencia, crítico-reproductivista, humanista, economicista etc.

El posicionamiento epistemológico reposa sobre la selección que realiza el investigador en cuanto la perspectiva epistemológica con la que desarrollará su investigación. Estos posicionamientos epistemológicos son la adjetivación de las perspectivas.

Varios estudios revelan que no existe la “cabeza vacía” del investigador y se han empleado diversos modos metodológicos para nombrar esta cuestión, por ejemplo: “supuestos del investigador”, “anticipación de sentido” (Sirvent 1999), lo que en la perspectiva anglosajona se puede encontrar como ideas orientadoras que ayudarían a guiar la investigación “sensitizing

concepts” que permite según Herbert Blumer “una sensación general de referencia” (1954, p. 7) o el desarrollo realizado por Bowen en *Grounded Theory and Sensitizing Concepts* (2006), entre otros. El “planteamiento latente” o “juicios predictivos” (Zemmelman 1992), intuición (Orozco 2005), ideas previas del investigador (Sabino 1996) y presupuesto teórico (Wainerman y Sautu 2001). En fin, la categorías mencionadas no emergen de una “cabeza vacía” por el contrario poseen sustrato y sustento. La dificultad se observa cuando el investigador en políticas educacionales no puede nombrar lo que le está aconteciendo como perspectiva o posicionamiento epistemológico e intenta construir su investigación desde la pseudoneutralidad.

En un estudio reciente (Tello y Mainardes 2012) hemos observado que existen investigaciones con una clara posición epistemológica del investigador respecto a la construcción epistémica de la investigación en política educativa. Sin embargo, hemos observado que en muchas investigaciones sobre política educativa no se deja claro “desde dónde se investiga”, en este sentido, argumentamos que los investigadores poseen una posición epistemológica que tiene como base la idea que el desarrollo de una investigación reposa sobre una cierta visión del mundo y así asume inevitablemente una perspectiva y un posicionamiento epistemológico (Martinet 1990).

Una cuestión que debemos destacar es que no hemos incluido en el Posicionamiento Epistemológico ni en las Perspectivas Epistemológicas es lo que nosotros denominamos “estudios sobre...”, esto es: estudios sobre género y políticas educativas, estudios sobre el discurso, estudio de las instituciones etc. Claramente estas no son perspectivas epistemológicas ni traen per se un posicionamiento epistemológico. Existen estudios sobre género y políticas educativas que se realizan desde una perspectiva pluralista, neomarxista o positivista.

Finalmente, con Enfoque Epistemológico nos referimos al momento metodológico donde el investigador opta por una u otra metodología. No consideramos a los 'enfoques metodológicos' como meros instrumentos sea de recopilación sea de análisis de la información sino como el "método del logos", esto es el modo de pensar el logos. Por tal razón preferimos hablar de epistemología, categoría en la que confluyen la presentación de método y la posición epistemológica del investigador. Consideramos que un enfoque metodológico posee una epistemología, pero a los efectos de la distinción de uso común, preferimos este último término: epistemología. Pero no por una cuestión de mera sofisticación en los conceptos, sino más bien de precisión. Es decir, debemos tener en cuenta que la metodología se convierte en una epistemología en la medida que está enhebrada a los otros componentes: Perspectiva epistemológica y Posición Epistemológica. Por sí sola y, por ejemplo a los efectos de la enseñanza son sólo metodologías, sin embargo son metodologías que muchas veces se enseñan como epistemologías, Bourdieu es agudamente irónico respecto de esta predominancia de una idea instrumental de metodología que la concibe como "serie de recetas o de preceptos que hay que respetar no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto" (1997, p. 62).

Teniendo en cuenta esta advertencia es necesario que se convierta en epistemología en tanto constituyan un componente de la red de la investigación del sujeto que investiga.

Es decir, después de la adopción de un investigador de la Perspectiva Epistemológica, Posicionamiento Epistemológico, como posicionamiento político y, Enfoque epistemológico nos preguntamos: qué valores y reflexión política – en términos de análisis de la realidad – se observan en su investigación.

De este modo, una investigación en política educativa puede ser analizada tratando de identificar estas tres categorías, las cuáles nos permiten también comprender la complejidad de una investigación propia del campo, esto es, no encontraremos sólo una de estas categorías en el tejido de la investigación sino que existirá una Perspectiva epistemológica, un Posicionamiento epistemológico y un Enfoque epistemológico, con mayor o menor coherencia y consistencia entre sí.

En síntesis, la cuestión que presentamos no es si la investigación y la proyección social que realizan las ciencias humanas y sociales contienen o no valores e ideología, sino la necesidad de indagar qué valores concretos concurren en cada proceso y situación, cuál es su papel y cómo se podrán, y deberán – desde las diferentes visiones de realidad –, manejar e integrar en la práctica. Un principio para tener en cuenta es que no se puede eliminar la subjetividad y los valores de la ciencia y de sus usos técnicos; habría, en cambio, que esforzarse en hacerlos explícitos, sea para observar su aportación al resultado final de la actividad de investigación en ciencias sociales o para utilizarlos provechosamente en la acción social. Con esta orientación, el investigador asume mayor libertad de elección de un curso de acción o de un método determinado pero, paralelamente, mayor es la responsabilidad (personal y profesional) por las consecuencias de su proceder y por el valor social de los resultados de sus investigaciones, en tanto posición política: "¿Hasta qué punto ese conocimiento contribuye o no a la posibilidad de construir una sociedad más democrática y más equitativa?" (Lander 2000, p. 54).

Algunas consideraciones de interpretación del EEPE

Una de las dificultades que ha tenido el empleo del EEPE tiene que ver con su traslación esquemática-instrumental por

parte de estudiantes e investigadores a las investigaciones y proyectos de investigación en política educacional. Cuando el EEPE fue generado para otros fines, si se nos permite la analogía: a modo de “lupa” para observar el desarrollo de la investigación en el campo.¹⁸

En algunos casos, según hemos observado, que se intento reemplazar las categorías o momentos del proyecto o de la propia investigación tales como “marco teórico”, “referencial teórico” o “fundamentación teórica” por posicionamiento y perspectiva epistemológica. Y allí se genera una gran dificultad en el armazón de la investigación, dado que, el marco teórico –desde nuestra perspectiva- posee mayor amplitud que el posicionamiento epistemológico y la perspectiva epistemológica. Sin embargo consideramos que, estos dos componentes no pueden estar ausentes en la investigación. Sin necesidad de hacerlas explícitas con estos títulos. Del mismo modo ha sucedido con la categoría de enfoque epistemológico que debe ser un marco para revisar que las metodologías que se emplean en la investigación se desprendan de los objetivos y del posicionamiento epistemológico que se asume.

Otra de las cuestiones tiene que ver con encontrarnos con investigadores en nuestra región que argumentan que para investigar no es necesario asumir un posicionamiento, o más aún que no poseen un posicionamiento epistemológico y allí observamos una dificultad particularmente en investigadores formados, dado que como dijimos anteriormente, no existen *cabezas vacías*, y, aquí, volvemos a la presentación de este libro y a lo que hemos señalado en otras publicaciones (Tello 2011, 2012, 2013), la posición epistemológica es una posición ético-ideológica.

18. Ver reflexiones sobre el enfoque, de Mainardes, en este volumen.

Por otro lado, el meta-análisis de investigaciones en política educacional (véase Tello y Mainardes 2012) también asume por parte del investigador una posición epistemológica para saber desde dónde está observando, pero se puede plantear la siguiente pregunta ¿Esto invalida el análisis meta-analítico?

No hemos construido una metodología para el EEPE en tanto “pasos metodológicos” considerando que es un enfoque a partir del cual cada investigador desarrolla su proceso de vigilancia epistemológica en su investigación en política educacional.

En fin, para la correcta interpretación del EEPE debemos considerar que no se propone “una” forma de hacer investigación o construir proyectos de investigación, del mismo modo, que sería errónea la interpretación que los componentes del EEPE se constituyan como componentes que “deben estar” en un proyecto en los resultados de una investigación.

El campo de la política educativa en dos dimensiones: Investigadores y tomadores de decisión en la gestión

Es necesario incluir este apartado dado que, en los últimos años, ha aumentado el caudal de investigaciones sobre esta temática, que de algún modo se vincula con el rol del investigador en educación, y emerge como un tema clave de la investigación en política educativa.

Algunos investigadores en políticas educativas “confunden” los objetivos, finalidades o el destino de sus investigaciones: generalmente se pueden encontrar dos grupos de investigadores, cuya distinción principal está dado por lo que comúnmente se denomina la “intencionalidad del investigador” y se las puede agrupar a los efectos analíticos en dos grandes

bloques, los que realizan: – Investigación sobre políticas educativas e – Investigación para las políticas educativas

Ahora bien como plantea Ball (2006) concebir que la idea de investigación “sobre” o “para” permanecen por fuera o dentro de la agenda política convierte a la política educativa como campo epistemológico en un espacio débil.

Es necesario plantear lo que consideramos una advertencia en estas cuestiones de vinculación entre productores de conocimientos en políticas educativas y tomadores de decisiones (véase Tello 2013; Tello y Gorostiaga 2013). Tiene que ver con esta distinción del “análisis de políticas educativas” y “el análisis para las políticas educativas”, el primero visto como una tarea de los investigadores en el formato tradicional de producción de conocimiento académico y el segundo asociado a los análisis de la cotidianidad en la gestión política, pero se lo encuentra asociada a los investigadores, aunque quizá no en el formato tradicional de producción de conocimiento.

Y aquí hacemos, lo que consideramos dos señalamientos importantes, en primer lugar, que las decisiones políticas y la acción política también poseen un carácter epistemológico en tanto se asume una posición política. Aunque aquí no nos ocuparemos de esta dimensión. En segundo lugar, considerar que los investigadores en política educativa muchas veces se ven presionados para que sus investigaciones sean útiles para la toma de decisiones políticas *cayendo en un empirismo ausente de marco teórico y reflexiones de posicionamiento político*. Ingresando de este modo a la profundización de la crisis que planteamos al comienzo de este capítulo señaladas por Borón, Sottolongo, Zemmelman, De Sierra *et al.* Esto es una pérdida de la reflexión sobre las políticas educativas, constituyéndose en parte del paradigma que se viene desarrollando en varias partes del mundo.

Así, como hemos planteado en otro lado (Gorostiaga, Tello e Ísola 2012; Tello 2013), los académicos y su estandarte de libertad y autonomía para las opciones en investigación comienza a ser reemplazada por lo que el mercado (incluyendo la competencia por subsidios estatales e internacionales) demanda. En este sentido, Brunner (1993) afirma que:

[...] el viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Dicho mercado, si puede usarse este lenguaje, valoriza el servicio final más que el conocimiento ideal involucrado en las complejas y sutiles actividades de identificación, solución y arbitraje de problemas. (p. 22)

Esto tiene puntos de coincidencia con los postulados de Gibbons *et al.* (1997) sobre la “nueva producción del conocimiento” en el que coexisten dos modos de producción. El modo 1 se definiría como el modo tradicional de producción del conocimiento en el ámbito académico. En cambio el modo 2 estaría orientado por las necesidades del contexto de aplicación a través de redes de trabajo. Este modelo es criticado por varios autores, entre ellos Porter (2004), quien plantea que las políticas que hoy se encuentran transformando el “ethos” académico de las universidades públicas tienden a buscar la globalización de los espacios universitarios, a partir de la reestructuración del sistema de creación del conocimiento. Esto se puede sostener debido al financiamiento brindado para la producción del conocimiento por organismos regionales e internacionales, así como por corporaciones multinacionales. Para Porter (2004) esta situación agudiza la desigualdad entre países, entre instituciones y sus

sistemas de investigación y aumenta el control de las empresas líderes del mercado mundial de conocimientos.

De ese modo, los investigadores más destacados se transforman en consultores de los centros establecidos en los países de Latinoamérica o en centros regionales. Así, según Borón (2006, p. 5) la sociología latinoamericana ha experimentado la transformación de algunos antiguos centros de investigación “en empresas de consultoría, fenómeno que se observa en casi todos los países en la región.” En este sentido Nazif y Rojas (1997) plantean la tensión entre dos polos: el “académico” y el de la “consultoría”. Los autores postulan que el primero corresponde a los tiempos en que el Estado era el centro organizador y regulador de la actividad económica y social, y la academia, la constructora y diseminadora de los conocimientos sobre los que se apoyaba – positiva o críticamente – la centralidad del mismo. En el segundo polo, la regulación estatal va en retirada y el bien común va siendo reemplazado por la elección individual en el mercado. Según las características planteadas por los autores el segundo polo denominado de la “consultoría” posee las características propias de las usinas de pensamiento instaladas en nuestra región durante la década de 1990, dado que el objeto está en formular propuestas que orienten el diseño y la implementación de políticas educativas, con el fin de que se incorporen innovaciones en situaciones educacionales específicas” (Nazif y Rojas 1997, p. 5).

De acuerdo con el análisis de Nazif y Rojas (1997) el campo académico ha logrado persistir a través de nuevas modalidades de trabajo tales como asesorías, talleres, consultorías, evaluaciones e intervenciones. En razón de ello, emerge el “analista simbólico” del campo educativo en América Latina, coexistiendo, a veces no sin conflicto, con el académico tradicional” (pp. 15-16). Para algunos autores, la aparición de los

analistas simbólicos está dada por la demanda del mercado, la cual requiere personas con capacidad de “producir, transportar, usar y aplicar conocimientos”, (Brunner 1993, p. 9), para poder identificar los problemas de la gestión y resolverlos a través de la producción del conocimiento validado científicamente. De este modo el analista simbólico se enmarcaría dentro de lo que Gibbons *et al.* (1997) denominan el modo 2 de conocimiento.

La categoría y presencia de analistas simbólicos ha generado un debate en la propia esfera académica, en este sentido para Tenti Fanfani (1994, p. 19) es necesario tomar una posición “crítica de ciertas pretensiones excluyentes, tales como las que se expresan en ciertos discursos celebratorios de los intelectuales, ahora transformados en ‘analistas simbólicos’ de las sociedades contemporáneas”. El autor denuncia que el conocimiento “útil” es el que sirve para ganar en las transacciones y negociaciones donde se diseñan las decisiones. De esta forma, el viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica es reemplazado por el criterio de utilidad, emplazándose en el paradigma de la producción de conocimiento basada en la evidencia.

En una línea similar, Weiss critica la propuesta de Brunner y argumenta que “la teoría demasiado comprometida con la acción directa, los gobiernos y los poderes económicos pierde su dimensión crítica y se convierte fácilmente en esclava de malas prácticas” (Weiss 1994, p. 14). Los mediadores entre ciencias sociales y toma de decisiones son necesarios, “pero como complemento y no como sustituto del investigador” (*ibidem*). Más aún, Weiss rechaza la imposición externa de agendas temático-metodológicas y enfatiza que el aumento de la calidad de la investigación educativa depende del establecimiento de grupos estables con líneas sostenidas de trabajo, acompañado por el mejoramiento de la infraestructura, los programas de

formación y las instancias de comunicación e intercambio (congresos, foros, estancias).

Con esto queremos decir que, la búsqueda de cierta coherencia y solidez en la investigación en política educativa no siempre tiene que ver con el desconocimiento de los investigadores en políticas educativas, también existe una cultura de la investigación, que según el desarrollo que venimos realizando, podríamos denominar de consultoría sea tanto para ámbitos estatales como privados, que obstaculizan la presencia de las epistemologías de la política educativa, por la sencilla razón que a los consultores, se les solicita otro formato de producción de conocimiento. Y, que no necesariamente debe ser criticado, pero si se requiere que sea entendido y nombrado como lo que es: un informe exploratorio, un informe de base empírico etc. Sin dudas que también es producción de conocimientos, pero no es investigación en el sentido que nos preocupa en este trabajo.¹⁹

A modo de cierre

En este capítulo se presentaron las principales líneas de la categoría de las epistemologías de la política educativa y su sistematización en el EEPE.

Nuestra búsqueda reflexiva consiste en observar nuevas formas de trabajo investigativo y del quehacer teórico. Lo primero lleva implícito el ir superando la tradición en cuanto a la insuficiencia teórica que está presente, con lo que simultáneamente se van generando y explicitando nuevas/viejas insuficiencias de la teoría. Lo segundo implica asumir lo teórico como un quehacer procesual e histórico de la cultura

19. Para mayor desarrollo de estas ideas véase Tello (2013) y Tello y Gorostiaga (2013).

de investigación, que en ocasiones se convierte en obstáculo epistemológico. Por lo que se debe tener la capacidad de hacer siempre crítica a todo aquello que se asuma como verdad única. Es desde este planteamiento que desplegamos las ideas, aún en ciernes, sobre las epistemologías de la política educativa. Lo anterior implica ir desmontando la idea naturalizada de ciencia y disciplina, tomar las epistemologías de la política educativa como la capacidad compleja de observar la realidad, y el EEPE como enfoque que pueda contribuir al fortalecimiento de la investigación en política educativa.

Referencias

- AVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- BALL, S. (2006). "Sociologia das politicas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das politicas educacionais e da pesquisa em politica educacional.", *Curriculo sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 2, pp. 10-32.
- BALL, S. (2007). *Education plc: understanding private sector in public sector education*. Londres: Routledge
- BARRIENTOS DEL MONTE, F. (2009). "La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región.", *Seminario de Investigación del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca*. Instituto Italiano di Scienze Umane, Florencia, Italia.
- BLUMER, H. (1954). "What is wrong with social theory?" *American Sociological Review*, vol. 19 n.º 1, pp. 3- 10.
- BORÓN, A. (2006). "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico.", *Tareas*,

- Panamá (CELA – Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”), n.º 122, enero-abril.
- _____. (2006). “Prólogo”, in: SOTOLONGO CODINA, P y DELGADO DÍAZ, C., *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- _____. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (2003). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOWEN (2006). “Grounded theory and sensitizing concepts.”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, n.º 3, article 2.
- BRAUDEL, F. [1958] (1987). “La longue durée.”, *Réseaux*, vol 5, n.º 27, pp. 7-37.
- BRUNNER, J. J. (1993). “¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?.”, *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, n.º 27, pp. 7-19.
- CALDERÓN, F. y PROVOSTE, P. (1992). Autonomía, estabilidad y renovación. *Los desafíos de las ciencias sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- CANSINO, C. (2006). “Adiós a la ciencia política – Crónica de una muerte anunciada.”, *Metapolítica*, n.º 49, septiembre-octubre.
- _____. (2008). *La muerte de la ciencia política*. Buenos Aires: Sudamericana-La Nación.
- CARLINO, F. (1993). “Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales.”, *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, año II, n.º 3, pp. 48-58, Argentina.
- CASASSUS (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.) (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto PENSAR, pp. 49-70.
- COLOMER, J. (2004). “La ciencia política va hacia adelante (por meandros tortuosos): un comentario a Giovanni Sartori.” *Revista Política y Gobierno*, vol. 9, n.º 2. México: CIDE, pp. 355-359.
- COVARRUBIAS, I. (2006). “La ciencia política frente al espejo”, *Metapolítica*, n.º 49, septiembre-octubre.
- COX, C. (2006). “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa.” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, n.º 1, pp. 1-24.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE
- DE SIERRA, G., et. al (2006). “Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa”, in: TRINDADE, H. (org.) *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI
- GALINDO CÁCERES, J. (1999). “Del objeto construido al objeto percibido.” *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época*, vol. 5, n.º 9, pp. 9-24.
- GEWIRTZ, S. (2007). “Reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância.” *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 2, n.º 1, pp. 7-12, jan/jun.

- GIANELLA (2006). "Las disciplinas científicas y sus relaciones.", *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año II, n.º 3, abril, DGCyE. Buenos Aires, pp. 74 a 83.
- GIBBONS, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares Corredor.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- GÓMEZ CAMPO, V. y TENTI FANFANI, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. e ISOLA, N. (2012). "Investigación educativa en América Latina: Notas históricas y tendencias recientes", in: PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. y GOROSTIAGA, J. (comps.) *Investigación educativa y política en América Latina*. NOVEDUC.
- HABERMAS, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- _____. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. A. et al. (2006). "Política educativa y la naturaleza compleja de la educación: nuevos enfoques epistemológicos." *Revista española de pedagogía*, vol. 64, n.º 234, pp. 249- 272.
- JIMÉNEZ BECERRA, A. y FIGUEROA, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Mimeo.
- LAITIN, D. (2004). "¿A dónde va la ciencia política? Reflexiones sobre la afirmación del profesor Sartori de que 'la ciencia política estadounidense no va a ninguna parte'." *Política y Gobierno*, vol. XI, n.º 2, pp. 361- 367.
- LANDER, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- LEBLOND, J. M. (1975). *La ideología de/en la física contemporánea y otros ensayos críticos*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- LUCCA, J. (2008). "Debates y embates de la politología." *Iconos, Revista de Ciencia Sociales*, n.º 30, pp. 13-26. Ecuador: FLACSO.
- MAINARDES, J. (2009). "Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricometodológicas." *Contrapontos*, Itajaí, vol. 9, n.º 1, pp. 4-16, jan/abr.
- MARÍN MARÍN, Á. (1997). "Historia de la pedagogía en México." *Correo del Maestro*, n.º 11, abril, México.
- MARTINET, A. C. (1990). "Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion", in: MARTINET, A. C. (coord.) *Épistémologies et sciences de gestion*. Paris: Económica.
- MIÑANA BLASCO, C. (2003). *Producción y circulación el conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia. Mimeo.
- MUNN, P. (2005). "Researching policy and policy research." *Scottish Educational Review*, vol. 37, (1), pp. 17- 28.
- NAZIF, M. y ROJAS FIGUEROA, A. (1997). "La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años." *Revista de Educación*, Julio, Madrid.

- NEGRETTO, G. (2004). "Nota del editor. El rumbo de la ciencia política.", *Revista Política y Gobierno*, vol. 9, n.º 2. México: CIDE, pp. 347- 348.
- NÚÑEZ, I. (2002). "La formación de docentes. Notas históricas.", in: AVALOS, B. *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OROZCO, G. (2005). "Construcción del objeto de investigación." *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 7.
- OXHRON, P. (2006). "El arte de la ciencia política." *Metapolítica*, n.º 49, septiembre-octubre.
- PAVIGLIANITTI, N. (1996). "Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional." *Revista Praxis educativa*, Año II, n.º 2, diciembre, pp. 3-8.
- PONTÓN RAMOS, C. (2002). "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación." *Perfiles Educativos*, Año XXIV, n.º 97-98, pp. 117- 126.
- PORTER, L. (2004). "La globalización en la producción de conocimiento.", *Unipluri/versidad*, Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 4, n.º 2.
- PUIGGRÓS, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía Argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMA, G. (1984). *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz – CEPAL.
- RESTREPO, B. (1983). "Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro." *Revista Estudios Educativos*, n.º 18, I Semestre. Colombia.
- SABINO, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- SARTORI, G. (2004). "¿Hacia a dónde va la ciencia política?." *Revista Política y Gobierno*, vol. 9, n.º 2, pp. 349-354. México: CIDE.
- SAVIANI, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SIRE, J. (2004). *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalogue*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- SOTOLONGO CODINA, P. y DELGADO DÍAZ, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO
- SOSA SANTOS, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2009). *La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- SOUTHWELL, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historias y Fundaciones*. La Plata: EDULP.
- SUASNABAR, C. (2009). *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años*. Ponencia presentada en el Seminario "Elites intelectuales y formación del Estado" realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.
- TELLO, C. (2009). "Las epistemologías de las políticas educativas". *Simposio. Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "La*

educación en los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina.

_____. (2010). "Política Educativa y Fraternidad en América Latina. Notas Epistemológicas", in: BARRENECHE, O. (coord) *Estudios sobre fraternidad. Serie Política y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

_____. (2011). *Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo*. Buenos Aires. Mimeo.

_____. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilância y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Práxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, Ponta Grossa, pp. 53-68.

_____. (2013) "La producción de conocimiento en política educacional. Entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE.", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 13, n.º 38. Curitiba: PUCPR.

TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 9, pp. 1-37, disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.

TELLO, C. y ALMEIDA, M. L. (2013). "Posfácio", in: TELLO, C. y ALMEIDA, M. L. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras.

TELLO, C. y GOROSTIAGA, J. (2013). "Las relaciones entre investigadores y tomadores de decisiones: Discusiones en torno al concepto de "analista simbólico" y el enfoque de las "políticas basadas en evidencia", in: GUTIERREZ

SERRANO, N. G. (comp.) *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. México: UNAM-Plaza y Valdez.

TENTI FANFANI, E. (1994). "Del intelectual orgánico al analista simbólico." *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n.º 1, pp. 19-28, nov.

TOURIÑAN LÓPEZ, J. M. "Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos." *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, n.º 1, Julio-diciembre, pp. 175-193. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO, International Conference on: Methods in Political Science, 13 September 1948-16 September 1948. Statement issued by the members of the Conference, 16 September 1948. Paris, UNESCO, 28 April 1949.

VERGARA ESTEVEZ, J. (1991). "Las ciencias sociales latinoamericanas: desarrollo, crisis y perspectivas." *Seminario Internacional de la Comisión de Epistemología y Política de CLACSO*, Santiago de Chile.

VITAR, A. (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (comps.) (2001). *Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales*. Buenos Aires: Lumiere.

WALLERSTEIN, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

WEBER, M. (1918[1991]). *El Político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

WEISS, E. (1994) "¿Cómo consolidar la investigación educativa?" *Revista Universidad Futura*, vol. 6, n.º 16, UAM, pp. 12-16.

ZEMELMAN H. (1998). "Crítica; epistemología y educación." *Revista de tecnología educativa*, vol. XIII, n.º 2, Santiago de Chile, pp. 119-131.

capítulo 2
**EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD).
ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS EN LA
INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Mónica Eva Pini

Introducción

Este trabajo aborda el marco teórico y metodológico del análisis crítico del discurso (ACD) en la investigación de políticas educativas, como parte de una línea de trabajo que venimos desarrollando (Pini 2003, 2004, 2005, 2009; Pini y Vales 2005; Pini y Gorostiaga 2008) y describe a modo de ejemplo dos de las investigaciones realizadas.

El ACD constituye una corriente académica que se vale de perspectivas teórico metodológicas multidisciplinares, y aquí se tratarán de exponer sus elementos fundamentales siguiendo a los autores más relevantes. El análisis del discurso con un enfoque crítico ofrece la posibilidad de iluminar aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos. Constituye

una herramienta potente para analizar políticas tanto oficiales como no oficiales, de diferentes niveles de alcance, así como en perspectiva comparada.

Siguiendo los principales autores de la corriente sajona de análisis del discurso, partimos de algunas premisas básicas que guían nuestro trabajo (Calsamiglia, Fairclough, van Dijk, ver bibliografía al final):

- el discurso es una práctica social;
- es una de las principales formas en las que se manifiesta la ideología;
- la ideología es uno de los fundamentos de las políticas;
- si bien el poder no es sólo una cuestión de lenguaje, la ideología, que impregna el lenguaje, es el medio principal en la construcción de consenso;
- la producción, reproducción y apropiación de los discursos es hegemonizada por los grupos con poder (el estado, los medios, las corporaciones) que a su vez controlan los discursos de los demás grupos y su acceso a los mismos de diferentes maneras, en gran parte mediante estrategias discursivas;
- el discurso del poder tiene la propiedad de producir más poder, es decir de reproducirse y amplificarse, por eso necesita ser público;
- la Educación y la Política son campos privilegiados de producción y reproducción del poder simbólico;
- los discursos en educación han sido colonizados por los de la economía y el management;
- las formas de dominación simbólica en educación pueden ser difusas, complejas, contradictorias y muchas veces ignoradas por aquellos a quienes afectan.

- Teniendo en cuenta lo dicho, el análisis crítico de discurso es un gran aporte para el estudio de las políticas educativas porque:
- permite afinar el análisis de eventos y situaciones por medio del estudio detallado de las estructuras discursivas que se utilizan para definirlos;
- enfatiza la noción de contexto de los discursos en su situación particular;
- obliga a tomar en cuenta la perspectiva intertextual, la dimensión histórica y dialógica de los textos;
- va más allá del análisis de contenido, develando las formas en que se expresa y construye ideología;
- muestra la manera en que el discurso contribuye a la reproducción de la dominación y cómo esto reproduce e incrementa la injusticia social;
- colabora en la producción de discursos y prácticas contrahegemónicas.

Con referencia a la colonización del discurso educativo por el económico/ empresarial, una de las características distintivas de las últimas décadas, naturalizada a partir del neoliberalismo, lo tomo de Fairclough (1989), que sigue en esto a Habermas, quien afirma que en la sociedad contemporánea la vida de toda la gente está *colonizada* en cierto grado por el poder económico e institucional. Fairclough indica que parte de esta *colonización* está constituida por "*colonizaciones* en el orden societal del discurso." (Fairclough 1989, pp. 197-198). Este proceso de colonización discursiva implica reducir la comunicación a fines instrumentales, lo que Habermas llama discurso *estratégico*. La teoría postcolonial también ofrece el término "*colonización simbólica*".¹

1. Se llama colonización simbólica a "Ciertas prácticas [que] mantienen una distribución desigual y jerárquica del poder y del acceso al conocimiento

Chouliaraki y Fairclough (1999) explican que el discurso de una práctica coloniza el de otra, o la segunda se apropia del de la primera, "dependiendo de cómo las relaciones de poder se expresan en tanto relaciones entre prácticas y discursos". Con respecto a los cambios que afectan la educación, estos autores afirman que "las ideologías gerenciales en educación son construcciones discursivas referidas a la escuela, que se basan en discursos que provienen de otras prácticas que están estrechamente unidas con las prácticas educativas actuales – específicamente, de las prácticas económicas" (p. 27).

Aspectos teóricos

Fairclough (1989), define al discurso como una práctica social y utiliza el término discurso "para referirse al proceso total de interacción social del cual un texto es sólo una parte. Este proceso incluye, además del texto, el proceso de producción, del que el texto es un producto, y el proceso de interpretación, para el que el texto es un recurso" (p. 24). Ambos procesos están socialmente determinados. Por lo tanto, el análisis de un texto es solamente una parte del análisis crítico del discurso, que también incluye las condiciones sociales de producción e interpretación del texto.

Para este autor, el discurso aparece en las prácticas sociales de tres maneras: primero, como parte de la actividad social dentro de una práctica; por ejemplo, gobernar es usar el lenguaje. Segundo, el discurso está en las representaciones. Desde cada

mediante relaciones educacionales y sociales. Dadas las actuales reglas legitimadas o informales, las minorías son mantenidas continuamente en los lugares más bajos del estratificado sistema social y económico sin posibilidades institucionales de avance o cambio" (Grinberg y Saavedra 2000, p. 422).

práctica se formulan representaciones de las demás, así como de la propia. Cada actor social 'recontextualiza' otras prácticas, es decir que las incorpora a la propia, cada uno según su posición. La representación es entonces un proceso de construcción social de prácticas. Tercero, el discurso figura en los modos de ser, en la constitución de identidades. Como parte de la actividad social, el discurso constituye diferentes géneros, que son diversos modos de actuar, de producir la vida social, desde el punto de vista semiótico. Y en función de las identidades, el discurso genera estilos (Fairclough 2001).

Para Fairclough "el ACD es el análisis de las relaciones dialécticas entre el discurso (incluido el lenguaje pero también otras formas de semiosis, por ej. el lenguaje del cuerpo o las imágenes visuales) y otros elementos de las prácticas sociales" (2001, p. 1). Para este autor la preocupación central, y el foco de ACD, son los enormes cambios que se están produciendo en la vida social actual, cómo las formas discursivas operan en esos cambios, y cómo se modifican las relaciones entre la semiosis y otros elementos sociales en las tramas de prácticas (por ejemplo, el lenguaje del nuevo capitalismo).

Desde una línea que prefiere llamar de "estudios del discurso", van Dijk define ACD como "un movimiento académico interesado específicamente en la elaboración teórica y el análisis crítico de la reproducción discursiva del abuso de poder y la desigualdad social." (2008, p. 1) y se refiere a las dimensiones del poder relevantes para el estudio del uso del lenguaje. Por abuso de poder entiende las formas de dominación que tienen como consecuencia situaciones sociales injustas, la violación de normas y valores fundamentales en función de los intereses dominantes y en contra de los de otros. "Como nuestras normas, valores y conocimiento, los estándares de legitimidad son relativos y cambian históricamente y varían a través de las

culturas- aun cuando digamos que son 'universales'" (p. 19), por eso es que se pone atención a las consecuencias negativas en términos de desigualdad.

El enfoque es crítico porque las relaciones de dominación se estudian fundamentalmente desde la perspectiva y el interés del grupo dominado, se toman sus experiencias, se puede mostrar la ilegitimidad de las acciones discursivas del grupo dominante, y se pueden formular alternativas desde los intereses de los dominados, es decir que busca contribuir a un cambio social.

En el corazón de este análisis, van Dijk (2008), ubica un triángulo de conceptos relacionados entre sí: el discurso, la cognición y la sociedad. El conocimiento, es decir, la experiencia, interpretación y representación de los integrantes de los grupos sociales, son para este autor la vía a través de la cual se conectan el discurso y la sociedad. Ninguno de estos términos tiene existencia independiente de los otros.

El ACD requiere entonces relacionar de algún modo las micro propiedades típicas del texto y de las prácticas semióticas con aspectos del macro nivel social, es decir grupos u organizaciones y sus relaciones de dominación. Estas relaciones implican procesos sociocognitivos muy complejos, que incluyen modelos mentales y representaciones de los actores individuales y colectivos, que son influenciadas por el discurso y a su vez lo impactan. Es por eso que para su desarrollo se requieren métodos y teorías multidisciplinarias (van Dijk 2008).

Aspectos metodológicos

No existe un método de análisis de discurso, sino que es factible emplear diferentes métodos de estudio, de acuerdo con los objetivos de la investigación, la naturaleza de los datos, los

intereses y formación del investigador/a y las condiciones del contexto de estudio (van Dijk, 2008). El estudio de las estrategias discursivas puede incluir el análisis de la gramática (fonológico, sintáctico, lexical, semántico), la pragmática, la retórica, el estilo, el género y sus estructuras, la interacción en el caso de las conversaciones, y/o la semiótica (de sonidos, imágenes y otros elementos multimodales). Estos diferentes tipos de análisis pueden superponerse y combinarse de diferentes maneras de acuerdo con el foco del estudio, así como complementarse con otras metodologías cualitativas (observación participante, etnográfica) y cuantitativas. Lo que no se pierde de vista son aquellas propiedades del discurso más típicamente asociadas con la expresión, confirmación, reproducción o reacción al poder social de los enunciadores como miembros de grupos dominantes.

De acuerdo con las dimensiones que identifica Fairclough (1989), distingue tres etapas del análisis crítico del discurso: 1) *Descripción*, referida a la identificación de "los rasgos formales del texto en términos de las categorías de un marco de trabajo descriptivo." (p. 26), vocabulario, gramática y estructuras textuales. 2) *Interpretación*, concerniente a la relación entre texto e interacción, que involucra los procesos de producción e interpretación del texto. 3) *Explicación*, relativa a la relación entre interacción y contexto social, es decir cómo las condiciones sociales influyen en los textos y, a su vez, qué efectos sociales tienen éstos.

Esta corriente utiliza "nociones amplias y no restrictivas de discurso y texto." (Fairclough 1989, p. 28) aún cuando se centra más en los elementos verbales. Como señalan Kress, Leite-García y van Leeuwen (1997), actualmente lo visual como forma de comunicación es mucho más prominente de lo que ha sido por siglos y los textos son fuertemente *multi-modales*. Es

decir que los productores de textos están haciendo un uso mayor y más deliberado de *un rango de formas representacionales y comunicacionales* que co-ocurren dentro del texto. Esto significa que el lenguaje escrito es solamente un elemento del discurso y que debe leerse conjuntamente con todos los otros modos semióticos de todo texto (van Dijk 1985).

Este autor destaca como una de las estructuras importantes del discurso ideológico la polarización, que utiliza diferentes estrategias discursivas para enfatizar las características positivas propias (del grupo o sector) y las características (presentadas como) negativas de los otros. Como lo demuestra en sus estudios sobre el racismo (van Dijk 2003, 2003a) la polarización juega un papel importante en la expresión, construcción y reproducción de la desigualdad. La polarización nosotros-ellos se realiza a través de diferentes modos y niveles de discurso: la selección de temas, del léxico y las metáforas, de argumentos y falacias, modos de narrar, recursos retóricos etc.

Dado que el contexto es una dimensión fundamental para el análisis, "para cada práctica discursiva necesitamos examinar cuidadosamente el contexto específico, las normas y valores que definen una práctica adecuada" (van Dijk 2008, p. 21). Los autores críticos buscan explicar la interacción dinámica de los textos retóricos con su contexto, es decir, "cómo un texto responde a, refuerza o altera las interpretaciones de una audiencia o del tejido social de la comunidad" (Gill y Whedbee 1997, p. 159).

Autores como Harré (1985), argumentan que, si bien *persuasión y manipulación* son moralmente distintos, los discursos persuasivos y manipulativos tienen ciertos rasgos en común. Las tres condiciones clásicas necesarias para tener éxito en la persuasión son: 1) apelar a las emociones; 2) dar una buena impresión del autor del discurso; 3) probar la verdad de lo

que se dice. De acuerdo con esto, un discurso de razonamiento deficiente puede persuadir mediante la fuerza del/la orador/a, autor/a o las emociones favorables provocadas por su mensaje; en este caso lo que sucede es moralmente discutible.

También hay significativos *silencios, negaciones o presuposiciones* que pueden interpretarse a través de la intertextualidad, una propiedad relativa al carácter dialógico e histórico de los textos, ya que todo texto existe en relación *intertextual* con otros. Como los textos son parte de series históricas, la interpretación del contexto intertextual "es cuestión de decidir a qué series pertenece un texto determinado, y por lo tanto qué puede ser tomado como terreno común para los participantes, o como *supuestos*". Los *supuestos* "no son propiedades de los textos, sino un aspecto de las interpretaciones de los productores de textos acerca del contexto intertextual". A pesar de que los participantes en un discurso pueden arribar a interpretaciones diferentes, "la interpretación del participante más poderoso puede imponerse sobre las otras. Es decir que tener poder puede significar ser capaz de determinar supuestos" (Fairclough 1989, p. 152).

Con respecto a lo que está ausente del texto, van Dijk y Mendizábal (1999), describen también la abstención como una estrategia empleada para evitar dar una mala impresión cuando el autor del discurso encuentra útil atribuir a otros cualidades negativas. De estos dispositivos, los más comunes son la *negación aparente*, ("No todas las escuelas públicas son malas, pero...") y la *concesión aparente* ("Estamos comprometidos con la educación pública, pero..."). Y como explican Gill y Whedbee "mediante el uso de un lenguaje que privilegia un aspecto de un evento, otro consecuentemente es negado" (1997, p. 169).

Hasta aquí he tratado de desarrollar los aspectos teóricos y metodológicos que me resultan más relevantes en general.

En cada caso es necesario situar los documentos o eventos comunicacionales en su contexto social e histórico particular, además de afinar las herramientas de análisis textual para establecer las categorías y dimensiones más relevantes en la interpretación de los textos específicos. A modo de ejemplo se resumirán dos trabajos recientes, ambos publicados, uno de mi autoría y otro en co-autoría con Jorge Gorostiaga.

Dos ejemplos

- *Las empresas administradoras de educación (EAES) en Estados Unidos (Pini 2003)*

La primera investigación se refiere a la administración de escuelas públicas por corporaciones privadas en Estados Unidos por medio de charter. Desde la perspectiva del ACD se analizaron las páginas web de seis compañías y una variedad de documentos referidos al tema, tales como noticias, investigaciones, normas y documentos de política.

Dada la complejidad del análisis y el desarrollo insuficiente de categorías aplicables a textos multimodales publicitario/educacionales, se adaptaron algunas categorías de los campos de la comunicación, la lingüística, la semiótica y el diseño.

Se comenzó por describir y analizar los rasgos visuales y verbales de los sitios web, que eran la forma principal de promoción de estas empresas. La información "en-línea" era detallada, extensa y siempre actualizada. En esta etapa se examinó el *diseño*² de cada sitio web: imágenes, lenguaje,

2. Aquí se usa "diseño" como la creación de la forma y función de un objeto. Pueden ser productos, máquinas y estructuras que cumplen un propósito y al mismo tiempo buscan agradar a la vista.

cantidad de páginas y secciones, ya que desde la perspectiva de la semiótica³ social todo diseño es un discurso, porque es una situación comunicacional. Los diseños figurativos que se usan para satisfacer o seducir al público, tienen una función retórica, porque una característica definitoria de la retórica es la persuasión.

Las estrategias discursivas de las EAES son en su mayor parte estrategias publicitarias utilizadas por las empresas para *construir imágenes, relaciones y consumidores: uso retórico del diseño y del vocabulario; personalización sintética; naturalización* o presentación de ideas como universales; pretendida neutralidad y objetividad; apelar a las emociones y a la confiabilidad de las compañías para enmascarar razonamientos falaces; técnicas de argumentación y de persuasión; silencios y negaciones. Estas estrategias discursivas sirven, por un lado para crear una imagen atractiva de las EAES, y por el otro, para producir definiciones negativas de las "escuelas públicas tradicionales",⁴ ahí reside su impacto ideológico.

Un ejemplo: En su publicidad *on-line*, una de las empresas, Advantage, elige remarcar su compromiso con los niños. Sus necesidades -su bienestar emocional, su motivación, el aprendizaje académico, la seguridad e integración del carácter están orientadas por palabras como "imagine", "conciba", "prevea". Este lenguaje crea en el lector la sensación de que se trata de algo que no ha sido aún experimentado, como un sueño. Más adelante, en el texto, Advantage confirma que este sueño

3. La semiótica social se centra en la textualidad, tanto en los orígenes y producción social de textos como en la lectura de un texto. La ideología es un factor para todos los modos involucrados (Kress *et al.* 1997).

4. Todas las EAES en sus sitios web llaman a las escuelas públicas "escuelas públicas tradicionales", para diferenciarlas de sus propias escuelas, a las que se refieren como "públicas."

puede hacerse realidad, extendiéndose estos beneficios a la comunidad entera:

Imagine un lugar adonde un niño quiera ir [...] un lugar en donde se sientan desafiados [...] un lugar donde su potencial extraordinario sea reconocido y sus logros sean premiados. Conciba un lugar donde un chico de cinco años está leyendo, uno de ocho conversa en una segunda lengua, y uno de diez resuelve ecuaciones algebraicas. Prevea un lugar seguro... un lugar en donde mentes fuertes y personalidades fuertes sean igualmente valoradas, y cada uno se nutra del otro. Advantage Schools está creando estos lugares en ciudades de todo el país a través del desarrollo de escuelas charter públicas de alto rendimiento. Imagine lo que podríamos hacer por su hijo y su comunidad. Luego deje de imaginar y haga su sueño realidad. (Advantage Schools 2000)

Esta presentación incluye determinados elementos que son muy atractivos para los padres, especialmente para padres de niños que asisten a las escuelas urbano-marginales y que están preocupados. La preocupación de los padres por el bienestar de sus hijos, sus logros y su seguridad son los supuestos implícitos, que brindan material de alta carga emocional para ser explotado.

Para la interpretación de la retórica de las EAEs, una de las nociones que resulta relevante es la de polarización semántica e ideológica, que significa evaluaciones positivas de *nosotros y nuestras acciones* y evaluaciones negativas de *ellos y sus acciones* (van Dijk 1999, 2008) y se orienta a construir legitimidad. Las páginas web de todas las EAEs se adjudican excelencia académica, innovación, participación de los padres, el compromiso con las necesidades de los estudiantes y la comunidad, un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso, docentes dedicados y talentosos, y altas expectativas para todos los estudiantes, lo cual se contradice en muchos casos

con la realidad. El uso de esta retórica apunta a enmascarar su principal motivo, es decir, el lucro. Por otra parte, las estrategias discursivas usadas están estrechamente ligadas al modo en que las EAEs están promoviendo una nueva definición de escuela "pública", ya que sus estrategias discursivas apuntan a construir una imagen positiva de las EAEs en contraste con la imagen negativa de las "escuelas públicas tradicionales".

Por otra parte, esta interpretación se contextualizó socio históricamente y se realizó una comparación desde el punto de vista demográfico, fiscal, político y legislativo entre 4 estados norteamericanos. La comparación muestra la influencia de los factores políticos para lograr leyes 'fuertes', lo que en el lenguaje de las escuelas *charter* significa que son menos reguladoras – las 'débiles' serían en este lenguaje las más restrictivas.

Los factores políticos también cumplen un papel en la construcción de la definición de 'lo público' y de las escuelas públicas por las EAE, porque los *think tanks* conservadores y los defensores del sistema de elección de escuela proveen el soporte intelectual necesario para estas re-definiciones, que en última instancia benefician intereses privados.

Otra implicación importante de la ideología de mercado es el creciente sentido de que la responsabilidad por las escuelas es sobre todo de los padres, minimizando o vaciando la responsabilidad del gobierno por el sostén público y social de la educación. Este trabajo intenta contribuir a ampliar la capacidad de *recontextualizar* el discurso dominante, que resulta fundamental tanto para la lucha contra la hegemonía como para la constitución de 'contra-públicos' y estructuras de apoyo para desafiar los discursos y prácticas corporativos.

- *Las políticas de formación docente desde el análisis crítico de discurso en perspectiva comparada* (Pini y Gorostiaga 2008)

El segundo ejemplo es una investigación que indaga las políticas de formación docente a través de la comparación de documentos de política. El análisis del discurso con un enfoque crítico en perspectiva comparada busca explorar las similitudes y diferencias entre los enunciados de políticas de diferentes países y agencias, ubicándolos en su contexto, con el objetivo de caracterizar las particularidades del caso argentino en el marco del capitalismo tardío.

El corpus está compuesto por tres documentos de política educativa, de nivel nacional e internacional seleccionados en función de su pertinencia y relevancia con respecto al tema con aspectos en común que permiten la comparación, y elementos de diferenciación tanto en el contexto, como en el tipo de discurso y los temas.

Los textos son de diferente nivel, tanto en su formalización como en su carácter de vinculantes con respecto a su concreción.

DOCUMENTOS SELECCIONADOS

Título	Lugar	Año	Autor
1. Ley Nacional de Educación N° 26206	Argentina	2006	MECyT-Congreso Nacional
2. Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos	Santiago, Chile	2007	UNESCO
3. Tough choices or tough times (Opciones difíciles o tiempos difíciles)	EEUU	2007	National Center on Education and the Economy

Si bien solo la Ley es un texto oficial y vinculante, los otros dos documentos provienen de organismos que tienen un papel importante en la fijación de agendas de política educativa. Ninguno de los documentos trata específicamente acerca de la formación docente sino que la ubican como uno de los elementos importantes para el mejoramiento de la educación en un marco más general.

Se analizaron y compararon los documentos ubicándolos en sus respectivos contextos de surgimiento y tomando como ejes la definición de educación y de formación docente y las políticas de formación docente en función de su acercamiento a las concepciones mercantilistas de la educación. Como categorías discursivas se tomaron las macroestructuras, los temas y la argumentación, cuyos supuestos y negaciones remiten a la lectura intertextual para su interpretación.

Los elementos que surgen de este análisis resultan significativos, más allá de las diferencias contextuales, ya que la influencia ideológica de Estados Unidos y de sus agencias ha sido determinante en el desarrollo de las políticas de nuestros países. La comparación muestra similitudes entre los elementos discursivos de los documentos de Argentina y América Latina y grandes diferencias con el de EEUU tanto en lo referido a la concepción de educación como al sentido de la formación docente.

Como definiciones básicas, la Ley argentina establece que "la educación es un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (Art. 2°), el documento de la UNESCO define a la educación como un "derecho humano y bien público." (p. 7), mientras que el texto de la Skills Commission explicita que la educación es un requisito para competir con éxito en el mercado internacional.

Con respecto a la formación docente, la Ley argentina la define "como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación" (art. 73), poniendo el énfasis en la profesionalización, la participación y los derechos. El texto de la UNESCO destaca la importancia de la calidad de los docentes para el aprendizaje y para asegurar el derecho a la educación, así como la necesidad de su participación en las propuestas de cambio. En el documento norteamericano se define la calidad de la formación por los resultados de los alumnos, a través de una doble negación.

En cuanto a las políticas de formación docente, también aparecen similares entre la Ley y el documento de la UNESCO, pero tanto este último como el de la Skills Commission prestan atención a la calificación previa de los candidatos a docentes. Y tanto en el documento argentino como en el norteamericano se crean nuevas Agencias para la Formación Docente. Los elementos distintivos del documento 3 que no aparecen en los otros son: una evaluación rigurosa con cambios en la forma de compensación del trabajo y facilidades para que los docentes se junten con otros y se organicen para llevar adelante sus propias escuelas. La propuesta de tercerizar la formación docente la resignifica en términos del sistema de mercado.

Con respecto a la evaluación en educación, en Estados Unidos está basada en estándares, y se aplica desde los alumnos hasta los administradores, a través de tests elaborados por grandes compañías privadas. Esta forma de evaluar cuantificando procesos complejos (Anderson 2000; Apple 2000) surge de la influencia de modelos economicistas, que reducen los conocimientos a sus aspectos medibles y limitan los procesos de aprendizaje a sus contenidos evaluables a través de esos procedimientos.

Con respecto a las escuelas manejadas por docentes, de tipo *charter* (Pini 2000, 2004), que podrán ser operadas "por

contratistas independientes, muchos de ellos corporaciones de responsabilidad limitada administradas por los mismos docentes" (Skill Comisión, p. 16), la recomendación sigue abriendo la educación pública al mercado, detrás de argumentos basados en la autonomía para un mejor desempeño y la libertad de elección de escuela por los padres.

Si bien tanto en la Ley como en el documento de la UNESCO el planteo aparece como contrapuesto, en el caso de nuestro país, a la luz de la realidad educacional y social y del grado de generalidad de los enunciados de la Ley, ésta no solo no basta para que las políticas respondan al derecho a la educación, sino que se encuentra en contradicción con las prácticas educativas habituales, en particular en lo que se refiere a las condiciones y recursos para la formación. La creciente participación empresarial en las acciones educativas y en las decisiones de política se ha vuelto casi natural a partir de la insuficiencia y discontinuidad de la acción estatal, haciendo aparecer intereses corporativos como universales.

Se concluye que las iniciativas que apuntan a defender y mejorar las instituciones públicas deben incluir una revisión profunda y reapropiación de los objetivos sociales de las instituciones, rechazando la intromisión de objetivos comerciales y promoviendo una participación auténtica (Anderson 1998).

Reflexiones finales

Como tratamos de mostrar, el análisis crítico de discurso es una herramienta de análisis político ideológico que se orienta a mostrar las relaciones complejas entre el discurso y las

diferentes situaciones o elementos de la vida social, y las formas discursivas que asumen las relaciones de poder y la inequidad.

La apropiación de nociones como la de autonomía y libertad por los defensores del mercado es una buena muestra de la retórica que apela a valores "universales" para legitimarse y enmascarar su ideología. Pensamos que la lógica de la ganancia, que es la del mercado, se contrapone con la lógica de la educación como derecho y como bien público.

Asimismo, resulta fundamental que los trabajos de ACD se utilicen para la formación académica y profesional de los educadores y comunicadores, para evitar que se conviertan en mediadores no concientes de las élites y posibilitar diferentes opciones y producciones discursivas.

Referencias

- ANDERSON, G. (1998). "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education." *American Educational Research Journal*, vol. 35, n.º 4, pp. 571-603.
- APPLE, M. (2000). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- CHOUliARAKI, L. y FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. London/New York: Longman.
- _____. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London/New York: Longman.

- _____. (2001a). "The Dialectics of Discourse." Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc>.
- GILL, A. M. y WHEDBEE, K. (1997). "Rhetoric", in: VAN DIJK, T. (ed.) *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, vol. 1. London: Thousand Oaks y New Delhi, SAGE.
- GRINBERG, J. y SAAVEDRA, E. (2000). "The constitution of bilingual/ESL education as a disciplinary practice: Genealogical explorations." *Review of Educational Research*, vol. 70 n.º 4, pp. 419-441.
- HARRE, R. (1985) "Persuasion and manipulation", in: VAN DIJK, T. (ed.) *Discourse and communication. New Approaches to the Analyses of mass media and communication*. Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.
- KRESS, LEITE-GARCÍA y VAN LEEUWEN (1997). "Discourse semiotics", in: VAN DIJK, T. (ed.) *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, vol. 1. Londres: Thousand Oaks, Nueva Delhi, SAGE.
- PINI, M. (2000). "Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos. Debates actuales. Significados para América Latina." *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 8, n.º 18.
- PINI, M. (2003). *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- PINI, M. E. (2005). "El análisis crítico del discurso como metodología y como teoría: la publicidad electrónica de las empresas administradoras de educación (EAEs) en Estados Unidos", in: PALERMO, A. y CAPPELLACCI, I. (eds.) *Las relaciones entre la Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa*. ISP Dr. J. V. González y

Departamento de Educación UNLU, Buenos Aires: ISP
Dr. J. V. González.

- PINI, M. (2009). *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. Buenos Aires: UNSAMEdita.
- PINI, M. y GOROSTIAGA, J. (2008). "Teacher education policies and development. Critical discourse analysis from a comparative perspective." *International Review of Education*, n.º 54, pp. 427-443.
- PINI M. y VALES, A. (2005). "A Critical Discourse Analysis of Political Discourses about Education: Public Education for Everybody?" Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la American Education Research Association, Montreal, Canadá.
- VAN DIJK, T. (1985). *Discourse and Communication*. Berlín, New York: Walter de Gruyter.
- _____. (1997). *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, vol. 1. London: Thousand Oaks, New Delhi, SAGE.
- _____. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003a). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- _____. (2008). *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan.
- VAN DIJK, T. y RODRIGO M. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA y Escuela de Comunicación Social, Universidad Politécnica Salesiana.

Documentos

- National Center on Education and the Economy. *Tough choices or tough times*. [Electronic version]. Washington DC: Autor, 2007.
- República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional* n.º 26.206/06. Buenos Aires: Autor, 2007.
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. [Versión Electrónica]. Santiago, Chile: Author, 2007.

capítulo 3
LA INTERPELACIÓN DE LO COTIDIANO A LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS (POLÍTICAS EDUCATIVAS,
REFORMAS Y VIDA ESCOLAR COTIDIANA)

Gabriel Asprella

Presentación: política educativa, cambio y escuela cotidiana

Este artículo puede considerarse en matriz de un ensayo académico mientras se consolidan algunas conclusiones del proceso investigativo sobre el tema. Este aporte está en la línea de la interpelación que a las políticas educativas se hace desde la vida cotidiana de la educación.

La extensa instalación y producción en torno a las políticas educativas y las denominadas "reformas", educativas, escolares, pedagógicas, han estado en cuestión, prácticamente desde el mismo origen de la regulación de los sistemas educativos, al menos en América Latina. Donde se involucran instancias de gobierno público, aunque también desde lo privado, se tientan de agregar en sus discursos alguna expresión sobre cambio, novedad,

innovación, reforma, adecuación, revolución, transformación, modernización o términos equivalentes. Se podría decir que no hay sistema educativo en el cual entre sus palabras claves y excluyentes no incorpore algunos de estos términos.

Tan evidente resulta su habitualidad que interpretamos en esa línea la afirmación luego refutada de Popkewitz T. S. (1994) sobre que el sentido común de las reformas consiste en suponer que la intervención equivale a progreso. Cuando las políticas educativas contemporáneas están acicateadas por la inmediatez, este sentido común dispara construcciones discursivas que hacen creer en el progreso. Para esta categoría de progreso también se ha utilizado y utiliza casi en exceso el término cambio, casi como un imperativo. Sin embargo lo que más se destaca de un sistema educativo es su inercia, su inmutabilidad y su reacción receptiva de la vida social difícil de anticipar por las políticas.

Los motivos, en extenso, de esta insistencia darán lugar a otro análisis en perspectiva de la cuestión de las reformas o las reformas como cuestión social reconociendo de plano el sustrato teórico – ideológico que exige.

No obstante se puede advertir que todos los debates y posiciones en políticas educativas incluyen un “algo para cambiar”.¹

Considero que uno de los hipotéticos motivos de tanta presencia de lo “a reformar” en las políticas educativas públicas, tiene su raíz en la insatisfacción de las medidas que se realizan y su contraste, tensión o debilidad cuando se atraviesan con la vida cotidiana de la experiencia escolar “en horario”.²

1. Se podría arriesgar que estudiar políticas educativas sería estudiar las posiciones y explicitaciones del cambio. Si algo cambia o se procura cambiar es porque no satisface los intereses políticos de un sector.

2. ¿Qué significa “en horario”? Es un recurso discursivo para darle suficiente entidad y precisión al sentido cotidiano de lo escolar. Las prácticas educati-

Las políticas educativas enunciadas en los máximos niveles de gobierno responden a grandes modelos que en su repercusión, en términos directos y diarios, en el sistema educativo, media una “gran cocina” de interpretaciones e intervenciones. En todo caso esas definiciones políticas confrontan con otras fuerzas equivalentes también llamadas “políticas educativas” aunque no tengan el reconocimiento oficial a través de una Ley, una circular normativa o un reglamento. Se trata de las naturalizaciones históricas de otras políticas educativas. De los muchos ejemplos que se pueden mencionar hay una que llama la atención en tanto se reconoce el papel sustantivo de los sindicatos docentes, la denominación que la CTERA³ (Argentina) adjudicó a su publicación regular lleva el título tan contundente de: “La educación en nuestras manos”.

Como dato más relevante, en los años noventa los contenidos en política educativa se centraban enfáticamente en las conocidas y difundidas reformas educativas, prácticamente en toda América Latina, con una marcada influencia desde los organismos internacionales, no estuvieron ausentes las advertencias sobre el verdadero destino de esas reformas y cambios que se exponían, en clave de la vida cotidiana de las escuelas.

[...] por qué las políticas educativas y los proyectos pedagógicos elaborados por los organismos centrales, en el Brasil y en América Latina en general, acaban por no tener repercusiones en la vida diaria de las escuelas. De hecho el abismo existente entre concepción y aplicación, o según la expresión clásica entre teoría y práctica, queda patente cuando

vas están fuertemente circunscriptas a “tiempos reales”. No se desconoce, en lo escolar, la existencia, también, de tiempos simbólicos y de fantasía.

3. Sindicato docente: Confederación General de Trabajadores de la Educación.

comprobamos que tradicionalmente, las normas establecidas para el sistema escolar se han desenvuelto al margen de la historia, de las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando también la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los maestros. Es decir, la distancia entre lo prescriptivo y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas [...]. (Zibas 1997, p. 121)

Este párrafo que inicia el texto de un artículo titulado: “¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina”, escrito en 1997 parece mantenerse en los años recientes. La autora avanza a fin de interpretar lo que denomina “esquizofrenia sistémica”. Lo que algunos autores responsabilizan a propuestas curriculares que ignoran las peculiaridades y contradicciones de la experiencia arraigada en la escuela.

Este planteo bastante extendido en el discurso sobre políticas y definiciones públicas en educación resulta una incitación más para abrir nuevos ensayos de análisis sobre el debate de orden epistemológico sobre las políticas educativas. Este registro, de ignorar realidades, se inscribe en un carácter más descriptivo de las intervenciones políticas en educación en tanto para el interés de este análisis, se busca indagar sobre las formas en que se sostiene el origen de las definiciones de las políticas educativas.

En los últimos años las claras manifestaciones de la realidad educativa y escolar han puesto en evidencia que la racionalidad con que se han pensado y diseñado la mayoría de los procesos de cambio o reformas en el campo de la educación, no han producido los nuevos escenarios esperados. La inercia del modelo de planificación para el “desarrollo” desde los años

sesenta parece mantenerse vigente e influir en la mirada lineal del proceso político en la educación.

Las apreciaciones se diferencian fuertemente en la estructura del sistema educativo, tanto desde los sectores que definen contenidos de la política educativa oficial y la realidad cotidiana en las escuelas.

Las prioridades de las “políticas educativas de arriba” suelen contrastar con las “políticas educativas ascendentes” estrechamente relacionadas con la vida escolar cotidiana.

En un artículo periodístico la especialista Adriana Puiggrós en el año 1996, decía explícitamente: “... la reforma no llega al aula”, como una síntesis de este planteo.

Si nos atrevemos a otros ángulos de análisis, otros focos, podemos plantear el interrogante de ¿por qué la reforma tiene que llegar *al* aula?, y no, *el* aula, darnos una reforma.

Esta necesidad de concebir que lo que sucede en las instituciones y el aula ya deben estar suficientemente planificado, detallado, direccionado y de alguna manera definido desde antes y afuera de la escuela nos pone en evidencia las políticas descendentes. La realidad nos muestra que habitualmente esos caminos se encuentran con un filtro, que es el filtro propio de la construcción de la naturalización de la práctica de cada docente y de la naturalización de los estilos que se instalan en cada institución. Las políticas educativas en una alta frecuencia corren el riesgo de seguir siendo naturalizaciones o mejor dicho, las políticas educativas suelen insistir, peligrosamente, con la continuidad de la naturalización de lo existente. A lo sumo cambiando determinados conceptos, ajustando algunos nombres para que no sea tan evidentes las continuidades. Las políticas educativas que se planteen procesos de desnaturalización, de revisión efectiva, de modificación de la matriz de intervención

en el campo educativo, podríamos denominarlas políticas educativas de lo cotidiano.

No se trata de reducir a un cálculo de interrelación teoría – práctica, con la habitual desmotivación que esto genera en los sujetos involucrados, la condición para definir un discurso en el diseño de las políticas educativas. Se trata de llegar a revisar las condiciones previas sobre las que se sustentan las formas de definir y construir posiciones en política educativa. La estructura que configura la construcción a priori de ese discurso. En esta línea el trabajo de Popkewitz (1997, p. 32) sobre estructura con un enfoque en la epistemología social resulta de apoyatura al análisis. Al respecto expresa el autor:

Las estructuras son principios globales y universales de ordenación del mundo social... Este concepto de estructura reconoce que gran parte de nuestras pautas institucionales comúnmente aceptadas fueron creadas, en realidad, como respuestas a tensiones sociales complejas, aunque ahora se consideren como partes naturales de las interacciones, lenguaje y prácticas cotidianas [...] La estructura en cuanto idea dinámica e histórica... Las estructuras no son estables, sino que se encuentran en continuo cambio [...].

A este interés hemos de referir una de las fuentes de ideas que sin procurar afirmaciones taxativas, se presentan como canales navegables para indagar sentidos epistemológicos cuando de políticas educativas se trata. Para luego mencionar tres contenidos de ejecución directa de las políticas educativas recientes.

El enfoque de lo cotidiano

Hay un análisis posible que implica revisar las políticas educativas en su conformación epistemológica desde las categorías de vida cotidiana.

Partiendo de los aportes de Agnes Heller, en su trabajo "*Sociología de la vida cotidiana*", se procura hacer una proyección del sujeto particular hacia la instrumentación social que significa una política educativa arraigada en la vida cotidiana de la escuela.

Define Heller (1994, p. 19):

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombre particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [...] Por consiguiente en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto [...].

Esta posición implica reconocer que la vida cotidiana de los sujetos proporciona una imagen de la reproducción de la sociedad en un momento determinado generando nuevas categorías que influyen o se desestiman en el proceso histórico.

El hombre se objetiva en la vida cotidiana en numerosas formas lo que por un lado nos permite reflexionar un ensayo de justificación de aquella expresión que se suele escuchar en las escuelas sobre los decisores o diseñadores de políticas educativas: *estos nunca estuvieron en una escuela*. Al respecto sostiene Heller (1994, p. 25)

Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo 'entero' alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana [...] sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas.

A muchos decisores les falta la objetivación de la vida cotidiana de la escuela.

Estas interpretaciones entre varias derivaciones posibles, orienta a un análisis sobre el vínculo sujeto – política y cotidianidad, y en particular, sujeto docente – política educativa y cotidianidad de la escuela. Siguiendo en el enfoque de ensayo, se puede definir lo siguiente. Una política educativa o reforma es la que “se percibe” en términos de objetivación. No hay mejor política educativa, justamente, que la que se percibe. Política como la construcción discursiva de un sector dominante, suficiente para definirla. Esas definiciones se transforman en políticas cuando se efectivizan en tensión al ser percibidas por los sujetos / instituciones involucrados. Esa percepción es causal, no es literalmente taxativa según la versión de los enunciados escritos de esa política. Al estar mediada por las percepciones y la efectividad supuesta, se define en la cotidianidad, tanto por lo que implica como reproducción como a su vez, por la estructura subyacente de poder y saber (Popkewitz 1994) que concentran el texto y el contexto de una política educativa. De no mediar la “percepción”, (objetivación), todo lo escrito, como regulación de una política educativa, sería intrascendente y desconocido o ejecutable en todos sus alcances como una acción mecánica. Hablar de política educativa y percepción es reconocer la no directividad absoluta de una política educativa y por lo tanto

tampoco definirla como mecanismos tecnocráticos ejecutables. En esta mirada afirma Rockwell (2000, p. 14):

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Como se anticipaba, la elaboración aplicada que desde esta perspectiva realiza Rockwell (2000) en su trabajo “*La escuela cotidiana*”, cobra valor al analizar las condiciones en que cada escuela reproduce la experiencia social desde su cotidianidad variando de unas a otras. La autora considerará así que las prácticas escolares institucionalizadas están insertas en procesos históricos complejos, donde las formalidades como por ejemplo, el curriculum, constituye solo un nivel normativo.

Al respecto define claramente, (Rockwell 2000, p. 14):

[...] Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y los alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son

imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y planes de gobierno.

De esta manera se interroga sobre el criterio de generalidad – homogeneidad en el origen de la definición de las políticas educativas. De ningún modo este criterio invalida las políticas educativas pero si, complejiza las condiciones a priori de su conformación.

Las políticas educativas también son parte de la reproducción social.

En términos de lo cotidiano en la perspectiva descripta de Heller (1994) la experiencia de reproducción de los sujetos y las instituciones se definen en un contexto que van más allá de lo preestablecido y prediseñado y muchas veces homogeneizador de las políticas educativas. Lo que estrictamente los sujetos en estado de tensión viven en sus vidas cotidianas atravesados por todas las condiciones de la vida social y de reproducción material, incluyendo las exigencias culturales y de consumo y las condiciones de cohesión social, en las que muchas de las instituciones educativas se confrontan diariamente, resulta una consecuencia del fuerte atravesamiento de la realidad social que esas instituciones tienen que afrontar.

¿Qué es lo que verdaderamente repercute en términos políticos, en la vida diaria de la escuela? Lo que cada sujeto e institución interpretan desde sus condiciones de “vida cotidiana”.

Desde un enfoque epistemológico –filosófico, se puede ensayar una versión de definición, desde estas referencias, al decir: “la educación es mi práctica”. Donde la experiencia cotidiana y la percepción de los condicionantes culturales en el marco de procesos de reproducción de cada sujeto en una institución, van configurando el desempeño histórico – político.

Continuado a manera de síntesis con Rockwell (2000 p. 56), sostiene:

Es importante tener en cuenta, sin embargo que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar.

Focos de análisis desde la perspectiva de “lo cotidiano”

Esta perspectiva propone un trabajo investigativo a través del relevamiento de la vida cotidiana de la experiencia escolar, en un enfoque etnográfico y de la indagación de las tensiones de la reproducción social, caracterizada por las notas de poder y saber que se exponen en todos los ámbitos, definidos como políticos, de las prácticas educativas.

El esquema de lo que se considera en términos de qué significa, mirar lo cotidiano y qué significa estudiar lo cotidiano abre indefectiblemente categorías de análisis y las categorías se las debe construir desde las referencias concretas de la vida escolar en horario. ¿Qué significa “mirar” desde lo cotidiano? Habilitar entre otras algunas categorías en términos de la cultura institucional; de la práctica en si misma; de las inercias de las instituciones y de las estructuras sociales; desde la construcción de la subjetividad; desde las notas de reproducción del contexto.

A efectos de un mayor detalle, se mencionan tres focos de análisis de definiciones y prácticas políticas en educación.

Democratización, cotidianidad, educación como derecho y comunidad educativa

Un elemento concreto de análisis es la referencia cotidiana a la democratización de las prácticas educativas y el desarrollo de la comunidad. Para la Argentina desde una precisión histórica de los tiempos políticos, se observa que las mayores experiencias y voluntades políticas de democratización de las prácticas educativas se producen entre los años 1984 y 1991, con un fuerte descenso y casi desactivación total prácticamente, desde el año 1993 en adelante. De las intenciones democratizadoras se ha pasado a la regulación medida de las prácticas. En los años recientes se destacan otras intencionalidades con un mayor sesgo a la construcción de la experiencia y conciencia colectiva de justicia y equidad. La centralidad, en consonancia con casi toda América Latina se amarra en la educación como derecho.

Como objeto de estudio, este componente se puede registrar respecto a las definiciones macro políticas del campo educativo, pero también en lo cotidiano. Ese registro en términos de lo cotidiano permite observar el decrecimiento cualitativo del discurso sobre los alcances del concepto y prácticas sobre el derecho a la educación, la comunidad educativa y la democratización. Lo cotidiano nos expone como son las perspectivas y las percepciones sobre la educación como derecho, la construcción de la comunidad educativa y su democratización.

Los documentos educativos durante una década prácticamente ocultaron y desactivaron todo aquello referencial a la comunidad educativa. El análisis cotidiano se puede registrar en documentos, textos de las intervenciones, proyectos etc.

Para hacer tangible la dimensión de los derechos humanos traducidos en el derecho a la educación se pueden mencionar las cinco condiciones de análisis del enfoque de derecho en

lo cotidiano de lo escolar. Este aporte lo realizó Tomasevski K. en su condición de Ponente Especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos, en el año 2001.

Los conceptos de análisis como categorías y marco conceptual de las políticas con enfoque de derecho son: generar educación *disponible, accesible, aceptable, y adaptable y realizable*. El marco conceptual brinda también un grupo de indicadores claves para el análisis de desempeño de los gobiernos, de las escuelas y al mismo tiempo un esquema de monitoreo para la recolección de datos y análisis.

Descentralización y autonomía escolar

Otra referencia muy clara en la vida cotidiana escolar, tanto para Argentina como para otros países de América Latina, sobre todo desde los 90 y para los niveles de educación secundaria principalmente, resulta la definición política de un sistema educativo descentralizado. Con una implementación muy drástica puede considerarse, aún, como más contundente que lo que fue la Ley Federal de Educación, hoy derogada y la nueva Ley de Educación Nacional. La política de transferencia se instaló en la cotidianidad de la política y de las escuelas más que algunos preceptos de las actuales leyes. El modelo de descentralización de servicios se mantiene convalidado en el diseño político vigente, superando distintos gobiernos.

Este foco demanda una continuidad del análisis derivado de las consecuencias de la filosofía política de la descentralización explicitada en el debate sobre la política de autonomía de las escuelas, el control y sus perfiles de competencia eficaz. Reiterando el debate sobre descentralización operativa y centralización del poder de control.

En esta línea afirma Zibas (1997, p. 125),

[...] la autonomía está vinculada a nuevas formas de control estatal en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de nuevas formas de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada. Los test (pruebas de evaluación) para todo el sistema, referidos al rendimiento de los alumnos, representan la fase más visible de la nueva centralización. Además, otras formas menos evidentes de control pero igualmente eficaces, [...] presentación de proyectos acabados e inmediatos, apenas sometidos a la discusión de especialistas e interesados, pero que no incluyen ninguna crítica o sugerencia alternativa.

El problema de la autonomía de la escuela, si bien hoy es un tema en vigilancia, ha sido siempre un gran debate. Se evidencia y algunos autores creo que oportunamente claro, frente a la gran fragmentación sostienen: *cada escuela un sistema*, entonces puede ser *cada escuela una política*, *cada escuela una reforma*, cobrando suficiente validez el análisis desde la perspectiva de lo cotidiano, en tanto cada institución en su reproducción, resistencia y cambios.

¿Qué pasa en la cotidianidad con el registro del funcionamiento de la escuela en este caso particular de la autonomía? El registro nos expone una escuela que avanza a un sutil modelo de atomización de sus intervenciones. En el rigor de lo cotidiano hay muchas escuelas que están definidas más como suma de proyectos, con miradas externas. Escuelas en términos de proyectos más que escuelas en términos de referencia de la estructura sociopolítica, porque prácticamente hoy todas las intervenciones a consecuencia de las influencias de las agencias

internacionales, se sigue manteniendo la figura de los proyectos como vertebralidad desdibujando los sentidos "ordinarios" y estructurales de una educación crítica y liberadora.

No se trata de una crítica a la dinámica de proyectos, sino al corrimiento de los sentidos. Esta figura de atomización es consecuencia de los modelos neoliberales y de prácticas neoconservadoras que se mantienen en la escuela cotidiana. El procedimiento de utilizar la mostración de "buenos ejemplos"; las instituciones de "las buenas prácticas", aquello de homogeneidad en los modelos deberán ser analizados por lo que subyace como estructura de poder y saber en esas prácticas.

Se ve así la necesidad de investigar y de plantear desde esas cuestiones, cómo se desmitifican determinadas lógicas que, en la superestructura parecen estar justificadas, pero en lo cotidiano, se registran en conflicto y contradicciones.

Docentes y escuela cotidiana

Otro punto importante que desde lo cotidiano interesa abordar refiere al papel de los docentes en las definiciones de las políticas educativas o planes de reformas. Implica estudiar las reformas educativas o la política desde lo sucedido efectivamente con las intervenciones docentes al respecto.

Muchísimos aportes sobre reformas, sobre todo los generados de fuentes de estudios realizados por las organizaciones sindicales se plantean la problemática de la situación laboral docente, y obviamente en América Latina el punto más débil ha sido la pauperización de la profesión docente. En este caso, la investigación se orienta a como se considera el papel de los docentes, y en ese sentido, interrogarse sobre quiénes y cómo ejercen el ejercicio de conceptualizar el desempeño docente en los textos de las políticas y las reformas educativas.

En esto podemos hacer referencia a indagar si efectivamente se ha ido construyendo la categoría de los docentes como intelectuales o técnicos de aplicación. Una variedad de bibliografía aborda el tema docente desde aspectos más vinculados a la situación laboral, pero respecto a la cuestión de quiénes y cómo, son los agentes que interpretan las reformas, eso en general está bastante sesgado. Los docentes se definen desde lo cotidiano como "enunciadores de la realidad".

Algunos estudios exponen sobre quiénes fueron los grupos referentes que acompañaron la interpretación de las reformas de las últimas décadas, sin embargo a nivel de lo cotidiano no se encuentra suficientemente en las escuelas. La perspectiva cotidiana de investigación sobre las reformas sería investigar la trama y la raíz de por qué un docente indudablemente sostiene que, le hace "más caso" a la inspectora que al texto de la reforma. Esta situación, bien concreta, para esta perspectiva no se trata de una anécdota, refleja una estructura en la forma en que se perciben y se interpretan las intervenciones políticas.

En este campo de las intervenciones docentes también interesa indagar sobre toda una serie de acontecimientos cotidianos que pareciera como que ya están instalados. Se escucha de manera muy frecuente sobre las formas heredadas de prácticas neoliberales, como se implantaron prácticas mercantilistas en el campo de la educación y habitualmente se dice poco y mucho tiene que ver con el reconocimiento de los saberes profesionales.

Un ejemplo vigente en el sistema educativo es la figura de la contratación particular, donde el docente debe facturar para operar con saberes excepcionales a la práctica regular de su propia profesión docente. Tiene que ver sustancialmente con una definición estructural de la política pública y educativa en particular, demuestra la apertura neoliberal de la atomización de

los saberes en los sujetos. Un sujeto es "útil" por su saber en un tiempo determinado en su práctica de intervención profesional, pero otras cuestiones las tiene que prever aparte. Muchos programas e instancias de proyectos para los docentes se constituyen como práctica privada. Este hecho es muy cotidiano, deberá estar en mayor debate sobre la situación laboral docente. La investigación debería hacer referencia al porque y como se ha producido una atomización del reconocimiento del saber profesional y del saber específico de los educadores.

A manera de cierre

Insistir en reconocer lo cotidiano como categoría de análisis de las reformas aceptando como problema la distancia entre políticas educativas/reformas y asimilación de estas por los sujetos y las instituciones. Mirar desde lo cotidiano nos habilita a mirar "lo otro" tan real y efectivo, aún más que las regulaciones enunciadas.

Este texto pretende aportar al intercambio de si las definiciones políticas centrales enunciadas juegan un papel primordial y excluyente en la configuración de las prácticas educativas o resultan insuficientes en el debate de fondo, precisamente, de las políticas educativas.

Finalmente analizar si en definitiva las reformas educativas se terminan circunscribiendo a la realidad o circuito cerrado de la estructura de los sistemas educativos públicos, luego las escuelas, o si es hora de habilitar un debate sobre políticas educativas como políticas hacia la "cultura" y lo "político" en la sociedad actual. Será entonces el momento de considerar, desde la categoría de lo cotidiano, con mayor énfasis "reformas culturales, que educativas.

Referencias

- HELLER, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- POPKEWITZ, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- ROCKWELL, E. (2000). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TOMASEVSKI, K. (2001). "Obligaciones de los Derechos Humanos: generando una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable", in: *Libro Elemental del Derecho a la Educación* n.º 3, Estocolmo. Disponible en: <http://www.right-to-education.org>.
- ZÍBAS, D. M. (1997). "¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina." *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, n.º 15, pp. 121-137, Madrid, España.

capítulo 4 EL ENFOQUE JURÍDICO NORMATIVO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL

Guillermo Ruíz

El campo de estudios de lo que actualmente denominamos política educacional ha estado fuertemente influido en cada sociedad por las grandes corrientes de pensamiento, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época. Desde este punto de vista podríamos incluir a periodos históricos remotos si tomamos en consideración a las medidas que han adoptado las diferentes comunidades para interiorizar a sus miembros en las pautas culturales propias a lo largo de los siglos. Se podrían mencionar como primeros intentos para explicitar lo que hoy concebimos como *política educativa* a la *República* de Platón (en la cual la educación era entendida como el elemento fundamental del sistema político y una obligación civil) o las *Constituciones* de Licurgo en el siglo X. De todos modos, resulta más apropiado ubicar en el siglo XX el inicio científico de los estudios correspondientes al campo de la política educacional con los trabajos pioneros de Michel Sadler, Nicholas Hans, Friedrich Schneider y Franz Hilker, entre otros, que en la medida

en que fueron conformando el campo de la educación comparada internacional (Pereyra 1989), promovieron también los estudios científicos que podrían ubicarse dentro de la política educacional.

A partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, por la conformación de instrumentos internacionales de derecho, que establecieron definiciones en torno al derecho a la educación, se evidenció un mayor interés científico sobre los estudios educativos desde la perspectiva específica de la política educacional. Por otro parte, desde la década de 1960 en los países occidentales se comenzaron a instrumentar, cada vez como mayor recurrencia, políticas de reforma de la educación en un sentido desarrollista o bien investigaciones sobre la vinculación de la educación con el mundo del trabajo (con matices de acuerdo con los diferentes niveles escolares). Así, las reformas educativas han comenzado a caracterizar las políticas educativas de los países como una dimensión constante, nunca concluida o bien conflictivamente implementada (Tyack y Cuban 1995; Pedró y Puig 1998; Viñao 2001). Todo ello ha enriquecido a la disciplina aunque también ha demandado mayor rigurosidad a los estudios de la política educacional, contribuyendo a la definición de su campo epistemológico desde diferentes perspectivas analíticas que se han expandido principalmente en las últimas décadas.

En este trabajo se desarrolla los alcances de un enfoque de la política educacional que podría denominarse *jurídico normativo* ya que considera los aspectos políticos de la educación y toma como unidad de análisis principal a la normativa educativa. Se interpreta que tanto la legislación sancionada por el poder legislativo como la dictada por el poder ejecutivo así como también la jurisprudencia del poder judicial de un Estado republicano, pueden ser entendidas como la expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas educativas por parte del Estado (Paviglianiti 1993). Aquí se define a la normativa como

parte de la política pública que es atravesada por una serie de conflictos en el contexto del Estado concebido precisamente como arena de conflicto. Política pública que no se limita a las normas formales sino a las políticas que expresan *las decisiones* y *no decisiones* de la autoridad estatal. Esta última pensada no como un ente monolítico sino como arena de negociación y de conflicto tal como se notó previamente.

Alcances del enfoque y definiciones preliminares

Encuadre histórico y elucidaciones en torno al Estado

Estudiar al Estado supone el análisis de la organización política fundada y regulada por el Derecho. Se trata de una organización que dispone de la posibilidad de usar la *fuerza legítima* dentro de una sociedad determinada.¹ Cada Estado soberano posee un ordenamiento jurídico específico en el cual se integran un conjunto de normas (de diferente rango) interrelacionadas, de modo que cada una cobra sentido en relación con las otras. Según Oszlak (1992), el análisis de la dimensión normativa del aparato estatal no incluye solamente el cuerpo de leyes, resoluciones, jurisprudencia y demás normas que constituyen el marco regulatorio del sector formal. Precisamente,

1. Recordemos que el proceso histórico que dio lugar a la conformación del Estado moderno entre los siglos XVII y XIX supuso una creciente centralización del poder. Junto a esta centralización también surgió una tendencia a contrarrestar la acumulación de poder en una persona. Ello permitió la consolidación del liberalismo político y el surgimiento de una nueva forma de Estado en la que se conformó la división republicana del poder estatal para que el mismo poder frene al poder del Estado ante eventuales abusos. El instrumentó jurídico para organizar esta organización fue la Constitución.

la connotación jurídico normativa permite considerar no sólo a la legislación sancionada por el parlamento y a las normas de rango inferior dictadas por el poder ejecutivo sino también a los fallos expedidos por el poder judicial que conforman la jurisprudencia.

La norma no es intrínsecamente legítima. El conjunto de normas conforma el sistema normativo del sector público siempre que éste las homologue por medio de su cumplimiento efectivo. La definición de una política pública supone establecer el sentido de una acción, por lo que conlleva elementos normativos y prescriptivos de los que se desprenden concepciones sobre un punto deseable futuro al cual se debería llegar a través de implementación de dicha política. En la concreción de toda política pública intervienen diversos actores, cuyos conflictos de intereses, en cuanto a los contenidos normativos de una política, afectan el proceso entero de concreción de ésta. Por ello es dable sostener que la relación Estado-Sociedad se estructura en torno a las diversas *tomas de posiciones* (o *políticas*) de los diferentes actores sociales involucrados y afectados (Aguilar Villanueva 2000).² Esta interpretación rechaza la que sostiene el carácter monolítico del Estado. El aparato estatal interiorizará nuevas tensiones al privilegiar o censurar determinados intereses sectoriales en detrimento de otros.

2. Según esta definición de *políticas públicas* ellas responden a cuestiones socialmente disputadas respecto de las cuales los diferentes actores (individuos, grupos, sectores, organizaciones) asumen posiciones conflictivas. En este sentido se considera que las políticas públicas, como las políticas educativas, constituyen tomas de posición frente a diversas opciones de resolución. La formulación de una política implica definir el sentido que deberá tener la acción, contiene elementos normativos y prescriptivos de lo que resulta una visión sobre un futuro deseable, el proceso de implementación de una política implica la intervención de una cadena de actores cuyo comportamiento va desagregando y materializando la política.

En este punto es importante sostener que desde esta perspectiva se interpreta al Estado como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil (Oszlak 1992). La comprensión del Estado supone un ejercicio analítico por el cual se deben considerar cuestiones tales como su organización formal, las relaciones entre los diferentes poderes del Estado (en un régimen republicano de gobierno), la distribución territorial del poder estatal así como el funcionamiento legal de sus instituciones (en un Estado de derecho) así como todos los conflictos de intereses que se plasman, evidencia y confrontan en el Estado el cual constituye así una arena de conflicto, negociación y de organización formal y material de poder en una sociedad.³

Otro aspecto importante que permite una mayor comprensión de la complejidad conceptual e institucional del Estado es el de la *burocracia institucional* ya que da cuenta de la relación entre el rol de la burocracia pública en la política y en la implementación de las políticas públicas. En las relaciones de poder la burocracia interviene como un actor en el proceso político y en los arreglos institucionales establecidos para implementar políticas públicas y alcanzar sus objetivos. En este sentido, el involucramiento de la burocracia en la política plantea la cuestión de su poder relativo con respecto a otros actores,

3. La idea de *Estado de derecho* supone el cumplimiento de condiciones tales como: la proclamación del *imperio de la ley* y la sujeción de todos los poderes públicos a dicho imperio; la división de poderes del Estado en un sistema republicano de gobierno; una organización política democrática que exprese la voluntad de la población; la garantía efectiva del goce de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución del Estado como Ley Fundamental. La fórmula del Estado de derecho se vincula con los principios axiológicos supremos de un ordenamiento jurídico determinado. Los ciudadanos y los habitantes del país así como los poderes públicos deben respetar la Constitución Nacional y las bases legales y normativas de ella derivadas.

mientras que su intervención en el proceso de implementación de políticas públicas se relaciona con su desempeño o productividad en el logro de los objetivos políticos (Oszlak 2006). Esta característica institucional y política de la burocracia estatal resulta importante para el análisis y comprensión de las políticas educativas en una sociedad determinada ya que afecta la definición última que adquieren las normas educativas aprobadas por los gobiernos. En muchas ocasiones, políticas curriculares, de formación de profesores o bien las políticas universitarias, luego de ser definidas en términos generales por las normas, resultan negociadas y redefinidas por los actores de la burocracia estatal cuando las implementa. Dichas negociaciones con actores tales como corporaciones o consejos de universidades, sindicatos docentes o asociaciones civiles o bien de profesionales, según se trate, dan lugar a cambios y procesamientos diversos que definen los sentidos de las políticas públicas en el plano de la realidad educativa.

En suma, es posible concebir al Estado como el aspecto constitutivo del proceso de construcción social, o sea, de un proceso en el cual se definen diferentes planos y componentes que estructuran la vida social organizada. Históricamente, la formación del Estado nacional dio cuenta de un proceso convergente de constitución de una *Nación* y de un *sistema de dominación*, con sus planos material y simbólico respectivos.⁴ Pensar al Estado como un *sistema de dominación* implica

4. La idea de *Nación* es uno de los aspectos constitutivos de la construcción social en las sociedades modernas occidentales. Ella conjuga *elementos materiales* (diferenciación e integración de la actividad económica dentro de un espacio territorialmente delimitado) y otros *ideales*. Supuso la difusión de símbolos, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje u otros factores, configurando una identidad colectiva (Oszlak 1982).

pensarlo como la organización del poder y ejercicio de la dominación política. Todo lo cual se materializa en un conjunto de instituciones interdependientes que permiten el ejercicio de la dominación política.

La agenda estatal y las políticas educativas

En el caso de la educación formal y su relación con el Estado cabe tener en cuenta cuestiones tales como las bases constitucionales y legales de la educación, la organización institucional del sistema educativo y las distribución de competencias en materia de gobierno del sistema entre las diferentes instancias del poder de la autoridad estatal, de acuerdo con el régimen de gobierno adoptado en una configuración histórica dada. La propia conformación de los sistemas educativos modernos puede enmarcarse en la materialización de un proyecto político, en tanto esto exigió actuar sobre (y a través de) una estructura burocrática preexistente: la del propio Estado nacional emergente. Las políticas educativas han sido parte de la *agenda estatal* desde mediados del siglo XIX cuando podemos identificar la conformación de los Estados nacionales modernos.

La agenda del Estado refleja las cuestiones socialmente problematizadas que suscitan la atención de las instituciones que conforman al Estado en sus distintos niveles (nacional o subnacionales) y poderes (ejecutivo, legislativo o judicial). En este sentido, el Estado existe en tanto y en la medida en que tenga cuestiones por resolver, las que por lo general no pueden ser solucionadas por ningún otro actor individual o colectivo. Por lo tanto, su fisonomía, organización y recursos reflejan la naturaleza de esas cuestiones, su nivel de conflictividad y las modalidades que se emplean para intentar resolver dichas cuestiones (Oszlak y Gantman 2007). Es aquí donde cobra relevancia el estudio de

las políticas educativas a partir del enfoque que considera como unidad de análisis prioritaria, no excluyente, a la normativa construida, definida e implementada desde el Estado.

Si introducimos una perspectiva histórica para analizar la agenda estatal y la cuestión educativa podríamos sostener que los liberales clásicos (siglos XVIII y XIX) estuvieron fuertemente influidos por la Ilustración y defendieron los derechos naturales del hombre y por ende a la esfera privada de la vida humana, a la que el Estado no debía alterar ni violar sino respetar y proteger. De allí se derivó el derecho a la ciudadanía que permitía reclamar la protección de los derechos cívicos, base de las democracias representativas modernas. Consecuentemente, durante el desarrollo del Estado liberal clásico en el siglo XIX se comprendió la importancia de *formar* ciudadanos instruidos de manera sistemática a través de instituciones escolares reguladas y controladas por la autoridad estatal.

Así como durante el siglo XIX los distintos Estados fueron mutando en sus roles para resolver las distintas cuestiones que debían enfrentar, a partir de la década de 1980 la mayoría de los países occidentales se embarcaron en programas de reforma del Estado. El rasgo principal de este proceso fue la reducción del aparato estatal a través de políticas de desregulación, descentralización, privatización, tercerización y achicamiento de las dotaciones de personal.⁵

5. En países que han experimentado una frecuente alternancia de regímenes con signos a menudo opuestos contribuyó a aumentar el grado de incoherencia y rigidez de esa estructura burocrática. Como resultado se evidenció un continuo solapamiento y arrastre de organismos y de personal, con intereses u orientaciones poco congruentes con el programa de acción del régimen de turno. El sector público tendió a contener proyectos políticos diversos y contradictorios, en el que persistían insepultos organismos y programas que alguna vez fueron avanzada institucional de regímenes con designios diferentes (Oszlak 1992).

En el caso latinoamericano en particular, la reforma del Estado de las últimas décadas se definió por el conjunto de acciones a través de las cuales un nuevo régimen trató de aumentar el grado de congruencia entre su proyecto político y el aparato estatal preexistente. Sin embargo, vale destacar junto con Oszlak (1992) que, generalmente, los esfuerzos por aumentar la congruencia entre el proyecto político de turno y el aparato institucional requerido para ejecutarlo, se manifestaron tanto en acciones destinadas a modificar las prioridades y contenidos sustantivos de las políticas (afectando a diferentes sectores sociales y, consecuentemente, a las organizaciones estatales y clientelas burocráticas vinculadas con dichas políticas) como en acciones dirigidas a producir cambios significativos en las actividades de apoyo del sector público, tales como planeamiento, presupuesto, organización y métodos estadísticos.

En este contexto de reforma estructural del Estado, las políticas educativas constituyeron una de las áreas prioritarias de acción por parte de los gobiernos, no sólo latinoamericanos sino también de otros países occidentales. El sector educativo se constituyó en uno de los más afectados por las reformas estructurales del Estado, lo cual se evidenció en cambios en las bases legales de la educación, en la regulación de las instituciones y sistemas escolares, en las políticas curriculares, en las de formación docente y en las políticas universitarias. Todos estos cambios fueron encuadrados en cambios normativos y, en algunos casos, su nivel de conflictividad fue tal que llegaron a judicializarse ciertas cuestiones, principalmente, en los cambios propugnados desde el Estado en relación con la autonomía de las universidades. La cuestión normativa en materia educativa fue enriquecida, y se tornó problemática tanto para las autoridades que las diseñaban e intentaban implementarla cuanto para los actores del sistema y las instituciones. Diversos niveles de

conflictos (académicos, sindicales, entre otros) se evidenciaron en las últimas tres décadas en virtud de las políticas de reforma educativa que los países occidentales intentaron instrumentar y todos ellos pasaron a complejizar aún más la agenda estatal en materia educativa.

*Definición del objeto de estudio desde este enfoque:
conceptos implicados*

De esta perspectiva de análisis se considera que las acciones desarrolladas por las burocracias estatales deben ser entendidas no simplemente como la implementación de normas sino como el resultado de variados intentos por compatibilizar intereses diversos y conflictivos de diferentes actores y de los regímenes políticos que dirigen el país en cada período histórico particular. En este terreno cobra particular relevancia para la política educacional la cuestión de la gobernabilidad de los sistemas educativos. Con ella se alude a la capacidad de atender a las demandas y expectativas educativas, tanto de la población en edad escolar cuanto de la sociedad. Por otro lado, la gobernabilidad de los sistemas educativos supone la resolución de los conflictos que se producen dentro del sistema educativo y sus instituciones (Puelles Benítez 2006).

La educación *formal* constituye pues el foco de atención del análisis político educativo desde esta perspectiva. Sin embargo, es necesario destacar que en la actualidad este concepto se encuentra en un proceso de redefinición básicamente porque los límites de la formalidad de los estudios son diferentes a aquellos evidenciados en el período de constitución de los sistemas educativos nacionales, bajo la visión decimonónica

de educación escolar y de ciudadanía. A partir de la ya clásica definición de Margaret Archer (1979) podemos definir a los sistemas educativos como el conjunto de instituciones que monopolizan legítima y legalmente la educación formal y que se encuentran relacionadas entre sí a través del intercambio de bienes culturales, por medio de relaciones de secuencias y jerarquías. Según Cecilia Braslavsky (1985) en la evolución histórica de los sistemas escolares occidentales se evidencia la presencia de dos tendencias contradictorias: hacia la unidad (provisión de las mismas oportunidades educativas a la población) y hacia la diferenciación (distribución de distintas opciones y recursos educativos) aunque ninguna en sí misma promueve o contradice el carácter democrático de un sistema educativo en un contexto histórico determinado. En los últimos años desde diferentes ámbitos académicos, políticos e internacionales (como la UNESCO) se interpreta que tanto la denominada educación formal como la no formal constituyen los complejos sistemas educativos contemporáneos. Complejidad acrecentada debido a los procesos de reformas que sufrieron los sistemas en las últimas décadas que en algunos niveles y modalidades llegaron a trasvasar los límites nacionales (como la educación universitaria transnacional o el auge de tecnologías educativas que permiten el acceso a estudios en diversos formatos y plataformas).

Ahora bien, una elucidación sustantiva cabe para el término *política* ya que es posible concebirla tanto (1) como algo ligado a la actividad, a la acción educativa, cuanto (2) como el conocimiento de esa realidad. Según lo señaló Fernández – Carvajal (1981), la lengua inglesa mantuvo la distinción con dos términos (*politics/policy*) que no se encuentran en el castellano. De esta forma, con *politics* se hace referencia al conflicto resultante del enfrentamiento entre varios programas de acción (política) y con *policy* se alude a un programa de acción.

Este último supone intervenciones y se manifiesta a través de acciones concretas diseñadas, negociadas e implementadas en diferentes instancias políticas y sociales que promueven o inhiben iniciativas o bien instrumentan reformas tanto sobre el sistema escolar y sus instituciones cuanto sobre las acciones educativas no formales.

El primer término (*politics*) denota una riqueza conceptual mayor ya que da cuenta de conflictos de intereses, ideologías y valores que subyacen y fundamentan a los programas de acción (*policy*) que se diseñan, consensuan, negocian e implementan en una sociedad determinada. Si se aplica esta distinción terminológica a la política educacional como disciplina científica dentro de las ciencias de la educación, entonces cabría mantener la doble función. Debe estudiar los problemas educativos desde una perspectiva instrumental, como programas de acción política definidos y negociados a través del conflicto y el consenso político en una sociedad determinada de acuerdo con la correlación de fuerzas y de recursos con que cuentan los diferentes actores. En segundo lugar, debe analizar los *finés* políticos perseguidos así como las implicancias derivadas de la ejecución de los programas de acción relativos a la educación de una formación histórica en particular. Se estudia pues a las relaciones entre el Estado y la educación en cada coyuntura sociohistórica. La educación es concebida así como un producto histórico y cultural de cada sociedad cuyas características y desarrollo surgen como producto del consenso y disenso entre los responsables e involucrados.

En suma, la política educacional presenta un desarrollo reciente como disciplina separada dentro de las *ciencias de la educación*. En la bibliografía española suele ser denominada como *política escolar*, *política pedagógica* y, preferentemente,

como *política de la educación* o *política educativa*.⁶ Sin embargo, la mayoría de los autores aquí considerados sostiene que la denominación *política pedagógica* no resulta correcta ya que no existe una política de la pedagogía (la cual constituye una disciplina científica) sino de la educación como proceso social. En todo caso, cabría hablar de *pedagogía política* precisamente como una rama de la pedagogía que estudiaría el contenido político e ideológico de la política educacional. Por su parte, la *política escolar* se concentraría en la educación formal de forma exclusiva por lo que tampoco resultaría pertinente. Por ello la mayoría de los autores aquí referenciados prefiere hablar de política educativa o de la educación o bien, en última instancia, de pedagogía política (Iyanga Pendi 2006; Pereyra *et al.* 1996; Puelles Benítez 2006). En el mismo sentido, según García Garrido (1996), la política educacional constituye un término que da cuenta del estudio de las acciones del gobierno en un país en materia educativa así como también a una rama de la ciencia política que se ocupa de estudiar dichas acciones.

Básicamente, tal como se sostuvo al principio y en consonancia con el planteo realizado en el capítulo 1 de esta obra, se la entiende como la disciplina que estudia las relaciones entre los sistemas educativos (acciones educativas sistémicas) con el Estado. Asimismo, hay que entender a esta disciplina como producto de un desarrollo histórico concreto: la escuela moderna y los sistemas educativos nacionales que se crearon desde fines del siglo XIX, cuando el Estado asumió la función

6. Algunos autores reservan el uso de "Política de la Educación" (en mayúscula) para denominar a la disciplina, mientras que "política educativa" (en minúscula) para hacer referencia a la política pública instrumentada por el Estado tanto para las instituciones educativas formales, de los diferentes niveles del sistema, cuanto para las acciones y programas de educación no formal (Puelles Benítez 2006).

docente (Paviglianiti 1999). Como disciplina dentro de las ciencias de la educación recibe aportes epistemológicos de la *teoría educacional* y la *historia de la educación*, del *derecho* y de la *ciencia política* y tiene áreas de estudios compartidas (aunque analizadas desde enfoques específicos) con la *sociología de la educación*, la *economía de la educación* y la *administración y gestión educativa*.

La cuestión jurídico normativa

Desde la perspectiva jurídico normativa de la política educacional se le otorga centralidad al debate político y jurídico en torno a la educación. En este sentido, se entiende a la *política educacional* como la disciplina dentro de las ciencias de la educación que estudia la gobernabilidad de la educación formal, es decir, cómo se orienta y dirige la práctica institucionalizada de la educación, y se ubica al Estado como actor central a partir de la definición de las políticas que afectan a los sistemas escolares y a los procesos educativos, dentro de una formación histórica en particular (Paviglianiti 1999). Se concentra en el estudio de las tensiones, negociaciones, acuerdos y conflictos que se dan dentro del Estado en relación con la configuración e implementación de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación histórica en particular.

Si se tuviese la pretensión de encuadrar esta perspectiva en un enfoque epistemológico podría ubicársela como una síntesis de aportes del Derecho y los especialistas y teóricos desarrollistas proponían, en el plano de la administración pública, a partir de los años cincuenta y sesenta. Estos últimos proponían un enfoque que concentrara el esfuerzo por obtener formas organizativas de los recursos públicos que promovieran el desarrollo económico nacional. Se oponían a otros enfoques "tradicionales" de

administración pública⁷ ya que los consideraban inapropiados para la administración pública de países en procesos de crecimiento económico o subdesarrollos. Aquel enfoque le daba centralidad a la cuestión de la administración de programas de desarrollo y a la utilización, por parte de los gobiernos, de instrumentos proclives a la implementación de dichos programas sociales y económicos, en el marco de una propuesta global de desarrollo nacional (Ruiz 2007).⁸

7. Entre los tradicionales podrían ubicarse el análisis normativo clásico que prevaleció en América Latina desde el período colonial hasta principios del siglo XX. Esto se realizó a imagen y semejanza de la organización legal y jurídica desarrollada en países europeos continentales como Francia, España y Portugal. Consiguientemente, se puso énfasis en el orden, la reglamentación y la codificación, lo cual dio lugar a un sistema cerrado de conocimiento integral de la administración. Según este enfoque se propicia la legislación anticipatoria por lo que la norma se convierte en el ideal a alcanzar y no en un parámetro para ser aplicado en circunstancias determinadas, como ocurre en el sistema angloamericano. Un segundo enfoque tradicional estaba dado por el conductista el cual se inició en los EEUU a partir de los estudios de Hawthorne efectuados entre los años 1924 y 1927 que dio lugar a la psicología de las relaciones humanas, la cual influyó en el campo de la administración pública que existía en la Universidad de Harvard. Así surgieron nuevas tecnologías aplicadas en el área de la administración como la dinámica de grupos, el desarrollo organizacional, la formación de líderes, entre otras. Se pone énfasis en la interacción entre la dimensión humana y la dimensión institucional. Se trata de un enfoque que fue más utilizado en la administración empresarial y no tanto en la administración pública.
8. El enfoque proponía la elaboración de planes con metas de desarrollo social y económico general. La administración pública y de los servicios públicos era interpretada como parte de un proceso más global y complejo de desarrollo del conjunto social. Se postulaba un modelo de desarrollo basado en la organización racional y eficiente de las estructuras administrativas para el uso racional y eficiente de los recursos y medios de gobierno. En sus primeros años (década de 1950) se trató de una propuesta prescriptiva que se tradujo en los planos académico y político. Uno de los teóricos desarrollistas fue Fred Riggs, quien desempeñó un rol muy importante en la conformación de la administración pública comparada de los EEUU durante los años '50

En la actualidad, desde esta perspectiva, la política educacional debe considerar además las estrategias que llevan adelante los grupos de presión o interés, las familias, las organizaciones de la sociedad civil, los individuos y las instituciones educativas frente a las propuestas y acciones estatales en materia educativa.⁹ Ello a efectos de entender las demandas sociales que desde diferentes sectores se le hacen al Estado en cuanto a la educación así como también para analizar cómo aquel responde, retoma y redefine dichas demandas en la continua negociación y tensión que atraviesa los procesos de diseño e implementación de políticas públicas.

Si se toma en cuenta la categorización realizada en el capítulo 1 de esta obra, desde el enfoque jurídico normativo de la política educacional presentado en este capítulo, la investigación se orienta hacia las directrices que definen (conflictiva o consensualmente) los gobiernos para organizar las acciones educativas dentro de un país o bien, en tiempos más recientes, en

y '60 y su trabajo fue referencia de los planteos teóricos efectuados por miembros de organismos como OEA y CEPAL. Véase el trabajo clásico de Fred Riggs: *Administration in Developing Countries: the theory of prismatic society* (Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company; 1964) y "Trends in the comparative study of public administration" (en *International Review of Administrative Science*, n° 1, 1962). Fue también una propuesta universalista en la medida en que se propiciaba que los países más pobres adoptaran las formas organizativas de los países centrales. Posteriores desarrollos teóricos adoptaron orientaciones más empíricas y adecuadas a las realidades nacionales particulares (Ruiz 2007).

9. De acuerdo con David Truman (1951), los *grupos de presión* son aquellos que se organizan en las sociedades industrializadas modernas para ejercer alguna influencia sobre los gobiernos de modo que éstos adopten políticas públicas acordes con sus intereses. Por su parte, los *grupos de interés* son aquellos conformados a efectos de defender intereses colectivos que aglutinan al grupo. En ambos casos se trata de organizaciones de carácter secundario que participan de la vida pública.

regiones donde la integración política y económica incluye una integración política educativa (como el caso de la Unión Europea y más incipientemente el Mercosur Educativo). En este estudio se tiene en cuenta las bases constitucionales de la educación del país, de una región o de la jurisdicción que se trate así como los criterios y las orientaciones ideológicas que guían los fines de las políticas educativas estudiadas.

Así en las investigaciones jurídicas normativas de la política educacional cobra relevancia la dimensión de la *organización institucional del sistema educativo*. Podríamos definirla como aquella dimensión analítica de la política educacional que se concentra en el estudio de la distribución de competencias y atribuciones entre el gobierno central y las jurisdicciones provinciales, en el caso de un estado federal, o bien entre la autoridad central y las instancias locales de gobierno, en los estados no federales. El estudio de la organización institucional de un sistema educativo apunta a analizar la estructura de las agencias de gobierno, los órganos intervinientes y las normas que los regulan, estudiándose así los núcleos de control de la educación (Ruiz 2007). Desde esta dimensión analítica se investigan, entre otros, temas tales como (Ruiz 2012): la organización escolar que supone la aplicación de la normativa (de diferente orden y origen: nacional, jurisdiccional, local o bien transnacional como en el caso europeo contemporáneo) y las disposiciones que de ella se derivan sobre las acciones escolares y también extra-escolares; la administración escolar, es decir, la organización burocrática de las instituciones educativas que permite la administración del personal y los recursos materiales con los que cuenta un sistema escolar (implica analizar las implicancias que tiene los definiciones presupuestarias y financieras).

La perspectiva jurídico normativa de la política educacional no debe descuidar el estudio de los principios culturales y

sociales que inspiran o fundamentan la normativa analizada. En consecuencia cobran relevancia las bases ideológicas que sostienen a la normativa educativa. El sentido político que posee la educación como proceso social y producto histórico se basa en el poder y en la ideología que orienta las conflictivas relaciones entre el Estado y las acciones educativas por éste instrumentadas en los ámbitos formales y no formales.¹⁰ La promoción de determinados hábitos sociales y de disposiciones intelectuales específicas, principalmente a través de la educación formal, para los diferentes actores sociales ha estado siempre atravesada por las relaciones de fuerza que establecen los diferentes sectores dentro de una sociedad determinada, en orden de crear una hegemonía o bien de establecer relaciones contrahegemónicas (siempre cambiantes). Todo ello para demarcar los ámbitos de acción de los miembros de una sociedad como parte de la comunidad. La función de educar en una sociedad determinada conlleva una conflictividad intrínseca en términos políticos. Resulta conflictiva debido a que aparecen sujetos varios políticos y sociales al asignar los fines de la educación. En la definición de estos últimos intervienen múltiples actores (no sólo gubernamentales) que sustentan diversos y contradictorios intereses que se evidencian en las políticas públicas para el sector educativo.

Por su parte, para lograr su/s finalidad/es política/s en el plano educativo, el Estado posee un conjunto de principios e instrumentos para dirigir sus acciones y orientarlas a través de planes y programas de política pública educativa que son

10. Vale destacar aquí que incluso desde el pensamiento pedagógico griego se le asignaba al Estado la definición de los fines de la educación. Platón en *La República* sostenía que la educación de los jóvenes y de los niños constituía la acción más importante de los gobiernos y que correspondía a la polis definir los fines educativos (Platón 1975).

discutidos y definidos en el marco de relaciones de conflicto por los diferentes actores políticos y sociales en orden de establecer las políticas educativas. En las diferentes instancias de definición de éstas, los conflictos y las posturas ideológicas demarcan las acciones de los diferentes actores que intervienen en el diseño e implementación de las políticas educativas. Dichas posturas estimulan, promueven o inhiben las iniciativas sostenidas por los diferentes actores e instancias del poder del Estado y logran definir e instrumentar las políticas educativas de acuerdo con la correlación de fuerzas que éstos presenten en cada coyuntura histórica.

Por ello, el estudio propuesto desde esta perspectiva jurídico normativa de la política educacional debe contemplar así el pensamiento político, las ideas y formas de concebir a la educación que sustentan los diferentes actores, planificadores y ejecutores de políticas educativas, teniendo en cuenta las coyunturas particulares pero también la historia, o sea, los antecedentes sobre los que se montan las políticas propuestas. Vale aclarar que cuando se consideran a las diferentes instancias del Estado, aquí se hace referencia tanto a los actores que participan en el diseño y ejecución de políticas educativas desde un Ministerio de Educación del Poder Ejecutivo y a los legisladores como también a los miembros del Poder Judicial. Estos últimos, a través de sus acordadas o de la jurisprudencia que establecen a través de sus fallos en materia educativa, participan también en la definición de las políticas educativas, al menos de forma ex post facto, y sus expediciones normativas forman parte de las unidades de análisis para esta perspectiva de la política educacional.

Puede aseverarse pues como definición básica que la política educacional aborda el estudio de las relaciones entre los sistemas educativos (acciones educativas sistémicas)

con el Estado. Desde la perspectiva jurídico normativa, la investigación en política educacional concentran su análisis de manera principal pero no excluyente en la dimensión normativa del aparato estatal, identificando sus fundamentos ideológicos y políticas y analizando las implicancias que tiene la aplicación de las políticas públicas para el sector educativo. Es importante tener en cuenta que su campo de estudio se fue diversificando de acuerdo con la configuración del propio objeto de estudio: la realidad educativa formal. Como se notó anteriormente, los términos del debate internacional contemporáneo distinguen los límites de la formalidad y extienden el objeto de análisis al conjunto del sistema educativo.

*Dimensiones analíticas de la política educacional:
fundamentos epistemológicos e implicancias metodológicas*

La política educacional posee diferentes dimensiones analíticas que contribuyen a estudiar a la educación en virtud del rol que tiene el Estado en materia educativa, en cada contexto político y social particular. Entre las dimensiones analíticas que aquí se priorizan se encuentran las *bases constitucionales y legales de la educación*, la *organización institucional del sistema educativo* y la *evolución de la estructura académica* del sistema, *cobertura* y sus grados de mayor o menor *expansión* en perspectiva histórica y también el *currículum* entendido como dimensión que posibilita el estudio de los contenidos socialmente significativos, su forma de distribución en la población a través de, precisamente, la estructura académica graduada de los sistemas educativos, en función de sus niveles y circuitos, con especial atención al *rango de obligatoriedad*.

Desde nuestra perspectiva investigativa el enfoque jurídico normativo que aquí se presenta se nutre de dos aportes.

Por un lado, la perspectiva *histórico social* aplicada al análisis de los sistemas educativos (Brunner 1988). Así, a diferencia del "análisis organizacional", que prevalece en los estudios de este tipo desarrollados en los Estados Unidos, y que se concentra en el análisis de las propiedades internas de un sistema de educación, la perspectiva que aquí se presenta se asienta sobre la concepción de las instituciones educativas como productos históricos y sociales concretos, afectadas por los contextos políticos e históricos y por las dinámicas establecidas entre los actores.

Por otro lado, la *educación comparada*, aporta una de las estrategias básicas de investigación: la comparación (Korn 1995). Se adopta aquí una definición operativa de la educación comparada por la cual se la entiende como el estudio de los sistemas formales de educación para examinar las políticas instrumentadas por los gobiernos para resolver problemas comunes. Actualmente podríamos sostener que la comparación sistemática, utilizada conjuntamente con variadas perspectivas analíticas para estudiar procesos complejos como los educativos, permite la conformación de estrategias para la comprensión de los objetos estudiados y de hecho para su propia constitución como objetos de conocimiento.¹¹ Así, el estudio de los sistemas educativos desde la perspectiva comparada hace referencia no sólo a las instituciones formales de educación sino también a

11. La educación comparada tiene una funcionalidad práctica por la que aspira a constituir un núcleo de conocimiento que permita actuar con rigor para diseñar políticas educativas, sobre la base de una perspectiva transnacional. A este respecto, véase el capítulo 10 de esta obra en el que se aborda los vínculos entre la educación comparada y la política educacional.

las políticas educativas, a la legislación y a las teorías político – pedagógicas que las sostienen.¹²

Con estos parámetros se propone una serie de dimensiones analíticas y epistemológicas que demarcan el campo de la política educacional basado en el enfoque jurídico normativo. Las *herramientas analíticas de la política educacional* conforman precisamente las dimensiones de análisis que se tiene en cuenta cuando se analizan unidades de investigación constituidas por normas en el sentido aquí definido.¹³ Se considera a la vez la perspectiva internacional y comparada para enriquecer las dimensiones de investigación de este enfoque epistemológico. Por consiguiente, para analizar el sistema educativo, desde este enfoque jurídico normativo de la política educacional, se tiene en cuenta las siguientes herramientas y dimensiones de análisis:

1. las bases constitucionales y legales entendidas como la expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas educativas por parte del Estado; en este caso cobra centralidad las definiciones constitucionales al derecho a la educación ya que permite luego efectuar el análisis de las políticas educativas implementadas en diferentes periodos históricos y coyunturas

12. Si consideramos la producción académica reciente y sin ánimo de ser exhaustivo, véase al respecto las siguientes obras que constituyen algunos ejemplos de este enfoque: Apple (1993); Barnett (2008); Caruso y Tenoriti (2011); Fullan (2002); Gimeno Sacristán (2006); Green, Loney y Wolf (2001); Meyer y Ramirez (2010); Müller, Ringer y Simon (1992); Neave (2001); Popkewitz (2000); Valle (2006); Viñao (2004); Whitty (2000).

13. Algunas de estas herramientas, tal como aquí se las presenta, fueron definidas y trabajadas por la Profesora Norma Paviglianiti tanto en sus líneas de investigación cuanto en su labor docente en la Universidad de Buenos Aires, entre los años 1984 y 1996.

políticas a efectos de determinar si promueven o no el ejercicio de este derecho;

2. la organización institucional, es decir, la distribución de competencias para dirigir y administrar al sistema educativo;
3. la estructura académica comprendida como el modo en que Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios de determinados contenidos educativos, organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social; para ello establece trayectos verticales, de formación obligatoria, que se identifican con grados, ciclos y niveles a la vez que determina diferenciaciones horizontales que se identifican con modalidades, sectores y regímenes especiales de enseñanza;
4. el curriculum considerado como política pública que determina los saberes válidos, oficiales y legítimos para ser distribuidos entre la población en un contexto histórico determinado;
5. la expansión y la distribución de la cobertura educativa como indicador de los procesos de apertura y cierre en el acceso a los saberes socialmente significativos en determinados contextos históricos.

El orden en que aquí son presentadas estas herramientas da cuenta de una prelación entre ellas ya que se entiende que las bases constitucionales de la educación adquieren centralidad en el análisis jurídico normativo. Cada una constituye una dimensión de análisis que si bien puede ser estudiada en particular, su comprensión adquiere sentido interpretativo en relación con las demás, en virtud de los efectos que pueden tener en las otras

dimensiones del sistema educativo. A su vez, cada una de ellas puede ser desagregada en subdimensiones en función del nivel educativo que se considere o bien si se adopta una perspectiva historicista para analizar las políticas públicas para el sector y así utilizar una perspectiva diacrónica para estudiar la evolución de la normativa educativa.

Fundamentos epistemológicos del enfoque jurídico normativo de la política educacional

Nociones elementales de Derecho Constitucional

Uno de los fundamentos epistemológicos sustantivos de este enfoque jurídico normativo de la política educacional se encuentra en el *constitucionalismo* entendido como el área del derecho que contiene reglas y principios básicos que sirven para analizar la validez de las normas inferiores a la Constitución o bien, en términos políticos, deberían servir como límites al ejercicio abusivo del poder sea estatal o económico, en el marco de las denominadas *democracias constitucionales*, siempre y cuando las constituciones gocen de legitimidad. Si bien el constitucionalismo puede ser visto como: a) un movimiento, b) un concepto relacionado con el derecho constitucional, c) una línea de investigación, en el enfoque aquí sostenido adoptamos la segunda de estas perspectivas. Desde ella, el constitucionalismo desafía analítica y empíricamente el ejercicio del poder arbitrario a través de un conjunto de contenidos y principios contenidos en la Constitución (sea ésta un texto escrito o no, esté contenida en un solo documento o en varios) o bloque de constitucionalidad. Dicho conjunto de normas expresas e implícitas y las

interpretaciones de sus sentidos conforman el objeto del derecho constitucional (Clérico 2009).

Por ello en el análisis jurídico normativo de la política educacional cobra centralidad el estudio de las bases constitucionales de la educación ya que se concentra pues en la Ley Fundamental del Estado: la Constitución. Ésta es entendida como norma fundamental del sistema jurídico nacional en la cual se explicita el proyecto de sociedad acordado por sus miembros así como también se establece el régimen político de gobierno y el funcionamiento de sus instituciones. Según Elster (1998), desde un punto de vista sustantivo, una Constitución regula los rasgos fundamentales de la vida política de un Estado y, desde un punto de vista procedimental, se caracteriza por tornar difícil un cambio constitucional, mucho más que la legislación ordinaria.

La Constitución es una norma jurídica, una ley superior a todas. Puede definírsela como un conjunto de normas fundamentales del orden jurídico de un Estado. Ese conjunto de normas fijadas en dicho texto se considera *supremo* en el sentido de que las demás normas del sistema jurídico del Estado (por ejemplo las leyes nacionales, las leyes provinciales, entre otras) deben subordinarse a lo que establece la Constitución (orden de prelación de las normas). A través de la vigencia del constitucionalismo y su evolución, se le ha dotado a la constitución de medios para definir el régimen básico de los derechos y libertades de sus ciudadanos y los poderes e instituciones de su organización política. La Constitución es en este sentido la estructura normativa básica que se ocupa de regular los lineamientos de los principales temas vinculados con los límites al poder político y el respeto y goce de los derechos

y garantías reconocidas a las personas.¹⁴ En la mayoría de los Estados modernos, la Constitución se expresa en un documento escrito, sancionado en su oportunidad por un Congreso o Asamblea Constituyente. Es así la ley fundamental de un Estado porque:

- está por encima de todas las demás leyes nacionales: el conjunto de la legislación debe basarse y ajustarse a ella y ninguna norma puede ir en contra de lo que ella establece.
- constituye una garantía para las personas contra los abusos de los gobernantes, ya que establece límites precisos a la acción de los gobiernos, impidiéndoles violar las libertades y los derechos de los habitantes.
- define los derechos de las personas y otorga garantías contra cualquier acto u omisión que afecte o desconozca dichos derechos.

Resulta posible establecer algunas demarcaciones entre constitución *material* y constitución *formal*. Mientras la primera

14. Carlos Nino, al referirse a los sentidos principales del constitucionalismo en relación con sus alcances, sostenía la existencia de un sentido mínimo porque "refiere al requerimiento de que un Estado tenga una Constitución en el vértice de su sistema jurídico. Hay de nuevo una considerable nebulosidad alrededor de la expresión "constitución", pero uno puede suponer aquí que se refiere a un conjunto de normas que dispone la organización básica del poder político y la relación entre el Estado y sus individuos, que implican determinadas restricciones sobre la actividad legislativa normal" (Nino 1992 p. 2). A este se le opone un sentido "pleno" en tanto "requiere no sólo la existencia de normas que organizan el poder y que están en cierto modo atrincheradas frente al proceso legislativo normal, sino también y preeminentemente que se satisfagan ciertas exigencias acerca del procedimiento y contenido de las leyes que regulan la vida pública" (Nino 1992 p. 2).

hace referencia a la constitución fáctica, a la descripción de cómo está constituido un país, a una descripción de la realidad, la segunda designa un conjunto de normas jurídicas que regulan y determinan el modo en que debe ser ejercido el poder político. No contiene datos empíricos o de la realidad. La constitución material denota un conjunto de hechos, de conductas, actitudes que aparecen y transcurren en el mundo real y responde a las preguntas tales como: ¿quién ejerce el poder? ¿Cómo se lo ejerce? ¿Cuáles son las relaciones entre quienes ejercen el poder y entre éstos y los gobernados? La constitución formal en cambio responde a cuestiones como: ¿quién debe ejercer el poder? ¿Cómo debe ejercérselo? ¿Cuáles deben ser las relaciones entre quienes ejercer el poder y entre éstos y los gobernados?

Varios autores ubican el surgimiento del derecho constitucional en el siglo XVII en los documentos de la revolución inglesa del *Bill of Rights* (1628) aunque los textos de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) sancionada por la Asamblea Constituyente Nacional Francesa, de la *Declaración de la Independencia* de los Estados Unidos de América (1776) así como la sanción de su *Constitución* (1787) constituyen los modelos propiamente dichos de las constituciones nacionales modernas que dieron lugar al surgimiento del Estado liberal clásico. Como se verá más adelante, estos instrumentos jurídicos constan de dos partes: una dogmática referida a la declaración de derechos y garantías y otra orgánica relativa a la división de poderes del Estado.

El Estado liberal se constituyó para defender un conjunto de libertades que durante el siglo XIX principalmente devinieron en derechos de los ciudadanos. En un principio se encuadraban ciertas libertades civiles, basadas en la tradición del derecho natural de la Ilustración. Se trataba de un conjunto de libertades frente a la acción del Estado. Daban cuenta de una esfera del

individuo sobre la cual el poder público no podía penetrar y menos aún violar. Exigían una abstención por parte del Estado, un *no hacer* de modo que el sujeto pudiera ejercer determinadas libertades innatas, anteriores y superiores al Estado. Dieron lugar así a libertades cívicas o civiles (de pensamiento, de conciencia, de culto, de reunión, de elección de trabajo, de comercio, de propiedad, de libre competencia) y al conjunto de libertades individuales que conforman el *habeas corpus*: no se podía arrestar o detener a un individuo por la voluntad arbitraria del poder público. Según las ciencias jurídica y política, conforman las *libertades negativas* por ser derechos del individuo que exigen del Estado una abstención: no intervenir. La Revolución Francesa de 1789 promovió a su vez las libertades políticas: el conjunto de derechos del ciudadano que lo constituye en sujeto político, es decir, como partícipe del poder a través de la elección de las autoridades (de todos modos, se debe recordar que durante el período identificado con el desarrollo del Estado liberal clásico no participaban todos los hombres y mujeres de los procesos electivos). De estos derechos políticos se derivaron dos consecuencias sumamente revolucionarias para el mundo occidental moderno: la participación del ciudadano en la vida pública y, por ende, el control (periódico) de los gobernantes por parte de los gobernados.

A principios del siglo XX se evidenció otro movimiento que dará lugar a una tercera categoría de derechos:¹⁵ los derechos

15. Es necesario destacar que, en el debate contemporáneo dentro de las ciencias jurídicas, resulta cuestionada la conceptualización de la *generación de derechos* propia de la terminología de las Naciones Unidas de los años '80 y '90. La controversia radica en que actualmente se considera que dicha conceptualización es contraria a la igualdad de *todos los derechos*, los cuales deben ser reconocidos por los Estados. Éste debe garantizar su goce a toda la población.

sociales y que respondieron en gran medida a una profunda transformación del Estado. Éstos tienen una fuente en el principio de igualdad y, a diferencia de los civiles, suponen con mayor claridad y alcance una conducta positiva del Estado para que garantice a la población su goce.

Podríamos sostener, desde este enfoque jurídico normativo de la política educacional, que la principal fuente ideológica y política del sistema educativo de un Estado soberano es la Constitución ya que en ella se definen las bases en las cuales se debe enmarcar el desarrollo axiológico de la política educativa. La Constitución al dar cuenta de un contrato social entre los diferentes miembros y actores establece los puntos esenciales de acuerdo para la sociedad política constituida democráticamente. Así, las cláusulas constitucionales relativas a la educación conforman las bases constitucionales sobre las cuales se debe montar el marco jurídico normativo de un Estado, que se desarrollará y explicitará a través de las bases legales y normativas de la educación: las leyes orgánicas y reglamentarias así como también las normas de rango inferior relativas a éstas. Asimismo de las bases constitucionales de la educación emanan los derechos fundamentales referidos a la educación y demarcan el campo de acción de los diferentes agentes educativos dentro de la sociedad. La política educacional como disciplina debe concentrarse en su estudio e interpretación así como en el análisis de los contrastes que evidencia la realidad educativa en relación con dichas bases jurídicas y normativas.

La Constitución como unidad de análisis político educativo

La Constitución Nacional de la Argentina se inicia con un Preámbulo que tiene como finalidad: explicitar el fundamento de legitimidad del orden constitucional que se sanciona y

establecer los principales objetivos que se persiguen con la sanción de la Constitución. La Primera Parte denominada como *parte dogmática* contiene una serie de preceptos para demarcar los ámbitos de ejercicio del poder. Contiene pues: 1) Declaraciones: que son afirmaciones expresas que implican la adopción de determinada postura en relación con cuestiones políticas fundamentales; 2) Derechos: que constituyen facultades o prerrogativas que la Constitución reconoce a sus titulares, ya sean éstos individuos o grupos sociales. Tales facultades otorgan al sujeto activo o titular del derecho la posibilidad de exigir coactivamente su cumplimiento, ya sea frente a los demás individuos o grupos, ya sea frente al Estado; 3) Garantías: se trata de aquellos mecanismos o instrumentos especiales que la Constitución crea para amparar y asegurar el respeto, ejercicio y plena vigencia de ciertos derechos fundamentales al titular de éstos.

La Segunda Parte de la Constitución Nacional posee dos títulos que se ocupan de la organización institucional del Estado argentino, estableciendo cómo debe estar organizado el gobierno, cuáles son los requisitos que se deben cumplir para poder integrar dichos órganos de gobierno, precisando las funciones que deben desempeñar las distintas autoridades nacionales y cómo deben organizarse los gobiernos de provincia. En suma, esta parte determina básicamente la distribución funcional y territorial del poder político. En este sentido se debe tener en cuenta dos características básicas del sistema de gobierno:

- 1) se trata de un sistema republicano basado en la división de poderes (Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial), es decir, imputando a cada una de las funciones del poder a un órgano

relativamente independiente de los otros dos y promoviendo su control recíproco

- 2) conforma un sistema federal lo cual supone una distribución territorial de competencias entre el gobierno central o federal y los gobiernos locales o provinciales, que ejercen su poder sobre el territorio geográfico de sus respectivas jurisdicciones y cuyo ámbito de acción se dirige a los asuntos de interés local

En lo que atañe a la supremacía constitucional y control de constitucionalidad, la Constitución Argentina en su artículo 31 establece el orden de prelación de las normas: todas las leyes y normas del país deben estar de acuerdo con el contenido de la Constitución. Las leyes y demás normas del Estado poseen así una jerarquía inferior y no pueden por lo tanto oponerse a lo establecido en la Constitución Nacional.

Cuando un ciudadano, un grupo de ciudadanos o una institución o jurisdicción interpreta que una norma o bien un acto de gobierno contradice a las cláusulas constitucionales, se ponen en funcionamiento los mecanismos procesales para controlar la validez constitucional de las normas y actos inferiores a la Constitución misma. Esto se denomina *control de constitucionalidad*. Es aquí donde aparece la responsabilidad primaria del poder judicial del Estado. Los jueces que lo integran son los encargados de controlar que las normas que se aplican en el territorio argentino no vulneren los principios, derechos y garantías establecidos en la Constitución Nacional. Si lo hicieran, ellos son los encargados de declarar su inconstitucionalidad, es decir, su inaplicabilidad en el caso concreto sometido a su decisión. A este mecanismo se lo conoce con el nombre de control de constitucionalidad. En la Argentina, esa declaración

sólo aplica al caso en particular objetado y analizado por el juez que entiende en la causa. Se trata pues de un modelo de control de constitucionalidad restringido ya que no es extensivo a otros casos similares aunque puede sentar un precedente en la jurisprudencia.

Finalmente, otra derivación del constitucionalismo que tiene implicancias para el análisis jurídico normativo de la política educacional, está dada por una innovación introducida en 1994 luego de la reforma constitucional: la jerarquía constitucional que poseen ciertos instrumentos internacionales de derechos humanos (tanto *tratados* cuanto *declaraciones*). Podemos definir a los *tratados internacionales* como acuerdos firmados entre dos o más Estados en relación con un tema o asunto en particular que atañe a los Estados involucrados. Uno de los temas prioritarios que concentró el interés de los gobiernos luego de 1945 fue el de los derechos humanos. En todo el mundo ha existido cada vez un mayor consenso a la necesidad irrenunciable de los Estados de respetar, en el ámbito de sus territorios, los *derechos humanos* que son definidos como un catálogo de necesidades e intereses primordiales físicos, sociales y simbólicos de las personas.¹⁶

16. Dentro del derecho constitucional podemos identificar diferentes movimientos del constitucionalismo de acuerdo con las ideas políticas en los últimos siglos (Ferrajoli 2001): a) *Constitucionalismo liberal clásico o burgués*: para hacer referencia al primer movimiento plasmado en el Documento del Estado de Virginia (1776), la Constitución de los EEUU (1787), la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789). Aquí las técnicas incluyen: la división de poderes, el reconocimiento de los derechos civiles y políticos clásicos, la igualdad formal, la rigidez de la norma y el control de constitucionalidad. b) *Constitucionalismo social*: propio del siglo XX en el cual suelen identificarse como documentos prototípicos a la Constitución de México de 1917, la de la República Weimar de 1919. Algunos juristas incluyen dentro de esta categoría a la Constitución argentina de 1949. Dichas constituciones se caracterizan por dar lugar a una ampliación del reconocimiento de derechos, la inclusión de los derechos sociales, la

En el plano estrictamente educativo cabe destacar que la doctrina internacional sobre derechos humanos ha inspirado las acciones de los Estados (sobre todo occidentales) en educación con lo que se ha conformado un patrón ideológico y político internacional en materia de educación pública. En el derecho internacional de los derechos humanos encontramos una red de tratados y declaraciones que regulan la educación y permiten establecer estándares mínimos que deberían cumplirse para permitir el goce de dicho derecho (Tomasevsky 2004). Éstos han sido incorporados a las constituciones y legislaciones nacionales de la mayoría de los países. Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político y dieron lugar a un marco jurídico internacional. Ciertamente, han variado los alcances que cada Estado soberano ha dado a los principios y fines consensuados internacionalmente y que han definido los alcances de la educación como uno de los derechos fundamentales

igualdad fáctica, la intervención del Estado o de un tercero colectivo en las relaciones de trabajo para defender los derechos de la parte oprimida. c) *Constitucionalismo internacionalizado*: surgido a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial a efectos de obligar al Estado a promover la protección de los derechos garantizados en las Constituciones. No era suficiente el reconocimiento formal de los derechos (constitucionalismo clásico y social), se requería establecer una serie de obligaciones del Estado (para respetar, y promover) de modo de garantizar el respeto de los derechos de los habitantes en el ámbito internacional. Se pueden en este caso identificar cuatro técnicas: 1) el establecimiento de un estatus privilegiado a las normas sobre derechos humanos; 2) el reconocimiento de la competencia de organismos internacionales de protección de los derechos humanos para que el Estado pueda ser juzgado en esas jurisdicciones internacionales y, en su caso, condenado; 3) la relevancia de la jurisprudencia producida por esos organismos internacionales para la aplicación e interpretación de las normas de derechos humanos; 4) la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad, la ampliación de los derechos sociales y el reconocimiento de derechos de incidencia colectiva.

del ser humano. Vale destacar además que en algunas regiones geográficas y países la política educativa no sólo respeta o se basa en las bases constitucionales de la educación nacional sino que además se integra en políticas o acuerdos supranacionales en materia educativa.

El derecho a la educación y su estudio desde la política educacional

Uno de los conceptos centrales para el enfoque jurídico normativo de la política educacional está constituido por el *derecho a la educación* debido a que su análisis científico permite evaluar los alcances de los fines y objetivos de las políticas educativas ejecutadas desde el Estado. Ahora bien, vale destacar que cuando se hace referencia a los derechos de las personas y grupos se está concibiendo a las facultades reconocidas por el ordenamiento jurídico. En los derechos siempre se distingue una estructura con tres elementos:

- 1) el titular del derecho, es decir, la persona o las personas que tienen *derecho a...*
- 2) el destinatario del derecho, es decir, las instituciones o las personas que tienen la obligación de garantizar, proteger, promover, hacer cumplir ese derecho
- 3) el objeto del derecho, es decir, la acción que deben realizar los destinatarios para que ese derecho pueda ser ejercido por el titular

El concepto de derecho además debe ser analizado teniendo en cuenta su propia historicidad. Tal como lo ha planteado Bobbio, lo que había prevalecido hasta la modernidad fue la concepción de los deberes hacia la familia, la autoridad, el grupo de pertenencia, entre otros. La propia idea de los

“mandamientos” ilustra esta concepción de deberes como articuladora del tejido social tradicional. La situación comenzó a cambiar a partir del Medioevo europeo cuando aparecieron de manera primigenia los reclamos como algunas libertades en torno a la propiedad. Cuando surgieron las primeras libertades en Inglaterra durante el siglo XVII, serían entendidas como libertades de las que gozaban determinadas categorías de hombres de Inglaterra. Recién con la Revolución Francesa de 1789 y luego de la conformación del Estado liberal clásico desde fines del siglo XVIII le fueron reconocidos al individuo derechos privados y públicos, en el contexto del Estado de Derecho como un Estado de los ciudadanos (Bobbio 1991; véase además nota III).

Los derechos que prevalecieron hasta el siglo XIX fueron los que se aglutinaron en torno a los principios de *libertad* y de *autonomía*. Se trataba de aquellos que conformaban un conjunto de libertades frente a la autoridad estatal de modo de proteger la propiedad y la libertad de los hombres (libertad negativa). La Revolución Francesa promovió otro principio ideológico y político: la igualdad política (aunque durante el siglo XIX no alcanzó al conjunto de los hombres y mujeres, ni siquiera formalmente) y favoreció la conformación de otro conjunto de derechos: la democracia representativa y la participación de los ciudadanos en la vida pública por medio del sistema electoral (libertad positiva o política).

En suma: en los principios de libertad y autonomía (libertad negativa) encontramos la base de los derechos civiles, mientras que sobre la base del principio de igualdad política (libertad positiva) encontramos a los derechos políticos. Esto nos permite diferenciar entre las obligaciones que surgen del derecho de las personas o grupos: 1) algunos casos, los destinatarios del derecho tienen obligación de hacer; 2) en otros, tienen obligación

de no hacer o de no interferir. Cuando la obligación es hacer o intervenir se dice que la prestación es positiva. Cuando la obligación es no hacer o no interferir se dice que la prestación es negativa.

La cuestión educativa, empero, no integró el conjunto de derechos consagrados en torno a los principios de libertad negativa y positiva, consagrados durante la conformación del Estado liberal clásico. Se debió esperar hasta el reconocimiento de los derechos sociales durante el siglo XX para que la educación fuese definida como un *derecho humano fundamental* de los hombres.¹⁷ En este sentido, la conformación de las instituciones del *Estado de Bienestar* favoreció el reconocimiento del derecho de todos los hombres y mujeres a una educación universal y gratuita, con rangos de obligatoriedad definidos por cada Estado y con niveles progresivos de obtención de mayores niveles educativo. La educación pasó a ser parte de los derechos humanos fundamentales, de contenido prestacional que exige la

17. La Revolución Francesa anticipó el debate político educativo de los siglos siguientes ya que una de las primeras medidas tomadas por los revolucionarios fue la secularización de las actividades educativas que estaban en manos de la Iglesia. Según la Constitución de 1791, exponente del liberalismo político clásico, la educación era consagrada como un servicio público accesible a todos los ciudadanos pero diferenciado en su organización (por parte de la autoridad estatal): la instrucción elemental estaría abierta al conjunto de la población y sería gratuita mientras que la instrucción media y superior no sería gratuita y estaría restringida para los sectores más ricos. En la fase jacobina del proceso revolucionario, hacia 1793, se evidenció un avance democratizador y modernizante de las acciones educativas: se proclamó la igualdad básica de todos los hombres y su acceso gratuito a todos los niveles educativos. Si bien, la derrota de los jacobinos supuso un retroceso en cuanto a la comprensión de la educación como un derecho social, el ideario estuvo presente durante los dos siglos siguientes hasta su consagración como derecho humano fundamental reconocido en las constituciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial y también por los instrumentos internacionales de derechos humanos (*constitucionalismo internacionalizado*).

intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todos los individuos que habitan un país determinado.

Todo *derecho humano* implica un conjunto de prestaciones positivas o prestaciones negativas que el Estado debe cumplir. Si el Estado no cumple con sus obligaciones deben establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas. Ello constituye el *principio de exigibilidad* que da lugar a medios de protección que permiten al titular del derecho reclamar ante el incumplimiento de la obligación estatal (Clérico *et al.* 2005).

Se puede sostener, entonces, que ser titular de un derecho permite exigirle al Estado su cumplimiento. El Estado es el destinatario de los derechos, es decir, está obligado a respetar, proteger y realizar los derechos humanos previstos en los pactos y tratados internacionales porque los ha firmado y está obligado a cumplirlos en el ámbito de su territorio.¹⁸ De todas formas esos instrumentos internacionales tienen escasa fuerza efectiva ya que es débil la vinculación que los Estados firmantes mantienen con sus *exigencias en relación con el derecho a la educación*. Si consideramos en particular a los *tratados internacionales*, es cierto que su violación genera responsabilidad internacional para los Estados que no cumplen con sus compromisos (es más, algunos tratados han permitido la generación de Cortes Internacionales). Sin embargo, en el caso del derecho a la educación la propia ejecución de las políticas educativas permite comprobar cómo en muchos casos, si bien en el plano de las normas se apela a garantizar el cumplimiento de dicho derecho a la educación, en el plano de la acción no se evidencia resultados

18. Uno de los instrumentos internacionales más importantes para la definición de la educación como derecho social es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

en tal sentido. Al contrario muchas políticas educativas no garantizan la plena educación laica y obligan a los estudiantes a recibir educación religiosa dentro de las escuelas públicas, por citar un ejemplo de clara violación del derecho a la educación por parte de la normativa vigente en un país en cuya Constitución Nacional se encuentran incluidos instrumentos internacionales que garantizan este derecho.

En la actualidad, los instrumentos internacionales referidos a los derechos humanos definen diferentes aspectos del derecho a la educación como derecho civil y político, económico, social y cultural, y también como un derecho de todo niño, y asimismo enfatizan la no-discriminación como el principio de los derechos humanos (Tomasevsky 2004). En materia educativa en particular estos instrumentos internacionales hacen referencia a derechos y libertades tales como: a gratuidad de la enseñanza; la igualdad de oportunidades educativas, en el plano del acceso, permanencia y promoción de los diferentes grados y niveles del sistema educativo; la libertad de enseñanza; la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos de acuerdo a sus convicciones; la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión institucional.

Aquí vale destacar el *principio de indivisibilidad de los derechos humanos* que permite a su vez analizar el impacto de la educación en todos los derechos y libertades (Clérico *et al.* 2005). La consideración de la educación como medio para la reducción de la pobreza requiere la valoración de su impacto en la capacidad de encontrar o crear empleo una vez finalizada la escolarización. Así, la cantidad, calidad y orientación de la educación deberían evaluarse con la vara de la indivisibilidad de los derechos humanos.

Implicancias metodológicas del enfoque jurídico normativo: la agenda de investigación y las fuentes de la política educacional.

Según algunos autores los temas originales y contemporáneos que abordan los estudios de política educacional, desde esta perspectiva jurídico-normativa, se ubican dentro de las siguientes categorías (Braslavsky 1982; Paviglianiti 1999; Puelles Benítez 2006):

- a) los aspectos político educativos generales:
- el derecho a la educación: cómo se lo concibe, cómo se garantiza su ejercicio por parte de los diferentes grupos sociales
 - el derecho a enseñar: el rol del Estado, el ejercicio de la libertad de enseñanza, el lugar de las iglesias y de los particulares
 - la distribución de competencias de atribuciones en materia de gobierno entre las diferentes instancias de organización de la autoridad estatal, de acuerdo con las formas de organización política adoptada por un Estado
 - las formas de organización de gobierno de la educación: los actores que participan (aquí cobra particular relevancia el principio de *cogobierno* en el nivel universitario)
 - las orientaciones generales de la política educativa adoptada por los gobiernos en sus diferentes instancias y niveles
 - los mecanismos de validación de los estudios, las certificaciones y los títulos
 - las fuentes de los recursos destinados al sector educativo
 - los criterios de distribución de los recursos públicos destinados al financiamiento

- la cuestión de la equidad y las interpretaciones contrapuestas sobre su significado
- b) los aspectos generales de la organización académica del sistema educativo:
- los alcances y límites de la educación formal, sus demarcaciones históricas y los debates contemporáneos
 - los criterios de demarcación de la formalidad de los estudios escolares según los diferentes niveles del sistema
 - las modalidades educativas y los regímenes de enseñanza en los niveles y ciclos
 - las condiciones de ingreso, permanencia y graduación de los diferentes niveles
 - los criterios de promoción de los ciclos, estudios y carreras
 - los grados de articulación de los estudios en sus dimensiones horizontal y vertical
- c) las cuestiones relativas al gobierno y administración del sistema educativo:
- los órganos centrales de gobierno: competencias, tipo de decisiones que toman, implicancias según las formas de organización del Estado (grados de centralización y descentralización)
 - las instancias intermedias de gobierno y administración: alcances, competencias, grados de participación de los actores educativos
 - formas de organización de los establecimientos educativos según niveles: reglamentos generales, reglamentos orgánicos particulares, estatutos universitarios, participación de los sectores miembros de las instituciones educativas
 - régimen laboral docente según sectores (público / privado) y niveles del sistema
 - régimen de construcción escolares
 - sistemas de información estadística y documental
 - responsabilidad civil de los establecimientos y de los docentes según sectores (público / privado)

- d) las cuestiones relativas al desarrollo del sistema educativo:
- grados de expansión y distribución de la educación por regiones / jurisdicciones según los diferentes niveles del sistema
 - rendimiento interno del sistema educativo según niveles
 - alcances de la acción educativa formal en la población (niveles de analfabetismo y máximos niveles educativos alcanzados por la población adulta)
 - formas de distribución de la matrícula por niveles, modalidades educativas y sectores y grupos sociales, grupos de edad y sexo
 - vinculación del nivel educativo de la población joven y adulta con la composición de la fuerza de trabajo en el mercado laboral de un país
 - evaluación de los alcances y desarrollos del sistema educativo de un país según los diferentes niveles y modalidades educativas (evaluación de la docencia, de las instituciones y de los actores: docentes y estudiantes; evaluación de la gestión institucional)
 - debates políticos ideológicos en torno a la evaluación de la calidad educativa (según niveles del sistema) y políticas de evaluación de la educación instrumentadas

Al momento de identificar las unidades de análisis y las fuentes para realizar un análisis jurídico normativo de acuerdo con las categorías precedentes, se pueden mencionar las siguientes:

1. Normativas: fuentes *históricas* y *normas vigentes*, teniendo en cuenta el orden de prelación de las normas establecido por la Constitución Nacional
2. Jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y de los tribunales inferiores
3. Tratados y Declaraciones Internacionales relativos a la educación

4. Estadísticas educativas:
 - derivadas de los censos de población y vivienda, de los censos económicos y culturales así como de encuestas sociodemográficas de carácter muestral
 - derivadas de las estadísticas continuas de la administración educativa nacional y jurisdiccional y también de las construidas por las propias instituciones
5. Publicaciones: documentos, publicados por autoridades y organismos oficiales
6. Discursos de autoridades educativas y de actores vinculados con el diseño e implementación de políticas públicas relativas a la educación

De las fuentes mencionadas las que cobran mayor relevancia para este enfoque son las tres primeras (Ruiz 2012). En el caso de la primera se debe considerar que una ley constituye un instrumento normativo por el cual el Estado, a través de su Poder Legislativo. Una ley establece reglas de diferente tenor para pautar diferentes aspectos de las relaciones sociales dentro de un espacio geográfico delimitado. Estas disposiciones poseen una connotación operativa que es definida de forma taxativa por el Poder Ejecutivo al aplicar la legislación (por medio de decretos que reglamentan a las leyes). La legislación educativa en particular siempre se entiende (o debería entenderse) en virtud de las bases constitucionales de la educación establecidas en un país o entidad jurídica determinada. Por ende, no puede comprenderse una ley educativa sin tener en cuenta el contexto jurídico del Estado ya que regula las acciones educativas sistemáticas que en él se ha establecido.

En este punto resulta necesaria definir qué se entiende por ley orgánica en materia educativa: es aquella derivada

directamente de la Constitución de un Estado. Contribuye a la explicitación de las cláusulas constitucionales que regulan el derecho a la educación debido al nivel de generalidad que aquellas pueden presentar así por la necesaria adecuación temporal de acuerdo con el nivel de desarrollo histórico, cultural, económico y productivo que evidencian las sociedades. Una ley orgánica en materia educativa favorece el ejercicio del derecho de la educación y su observancia, además (desde el punto de vista formal) le permite al Estado organizar los medios para el goce por parte de los habitantes.

La legislación educativa se completa con la normativa de rango menor que establecen los Estados (decretos del Poder Ejecutivo, resoluciones ministeriales, disposiciones y otras similares) a efectos de llevar a la práctica cotidiana de la educación los principios y fines políticos e ideológicos que organizan la educación en una coyuntura socio histórica determinada. Las transformaciones políticas y sociales que se presentan en el desarrollo acelerado de las sociedades modernas dan lugar a cambios pedagógicos o bien de las necesidades educativas de la población que se traducen a su vez en modificaciones curriculares o de las tecnologías educativas. En la mayoría de los casos dichas modificaciones requieren de cambios normativos para responder a las demandas educativas no previstas en la legislación vigente que regula al sistema educativo. Sin embargo, la celeridad de los cambios sociales muchas veces no permite su procesamiento político parlamentario o bien técnico ministerial por parte de las autoridades del Estado. De esta forma, cuestiones problemáticas que afectan el rendimiento académico o que exigen desarrollos curriculares novedosos suelen no ser reguladas efectivamente a través de la normativa educativa o bien lo son a destiempo, evidenciando cierta incongruencia en el funcionamiento de los sistemas educativos contemporáneos.

Una ley orgánica da lugar a posteriores desarrollos reglamentarios, tanto por parte del Parlamento a través de leyes específicas o bien del Poder Ejecutivo a través de decretos reglamentarios de la legislación sancionada por el Poder Legislativo.

La legislación complementaria, derivada o supletoria o bien la normativa reglamentaria de las leyes orgánicas en materia educativa suele ser diferente según se trate del régimen de gobierno de un Estado. En los países con régimen centralizado, el gobierno nacional es el que formula estas normativas complementarias o reglamentarias de las leyes orgánicas. En los Estados con un régimen federal de gobierno suelen ser las jurisdicciones estatales, tales como los Estados provinciales, los que adecuan las normas nacionales a las realidades jurisdiccionales de acuerdo con sus orientaciones y desarrollos políticos, culturales y regionales. Siempre resultaría esperable que las leyes marcos y las leyes derivadas, específicas o jurisdiccionales constituyan una unidad lógica desde el punto de vista jurídico normativo y eviten así contradicciones en la lógica normativa del Estado y a su vez no causen perjuicios a la población escolar y a la comunidad en su conjunto al generar falta de sistematización en las prácticas educativas institucionalizadas.

En regímenes federales de gobierno, empero esa lógica normativa esperable no siempre resulta factible ya que en algunas circunstancias las normas de menor jerarquía no son congruentes de manera completa con las normas nacionales.¹⁹

19. En varios trabajos hemos evidenciado divergencias entre las políticas y normativas de diferente rango, entre diferentes jurisdicciones y entidades. Véase al respecto: Ruiz, G. (coord.) (2012). *Estructura académica argentina. Un análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: EUDEBA; Ruiz, G. (comp.) (2011). *La investigación científica y la formación docente. Los discursos normativos y las propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Ruiz, G. y Cardinaux, N. (comp.) (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley / Facultad de Derecho, UBA; RUIZ, G. (2010). "La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. Parte 2." *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, n.º 2, pp. 106-131. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; RUIZ, G. (2009). "La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. Parte 1." *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, n.º 1, pp. 30-53. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Podría sostenerse pues que la realidad jurídica normativa, al menos en materia educativa, demuestra que las bases legales y normativas de la educación no necesariamente revelan un desarrollo lógico y orgánico que permita la planificación y administración educativa de manera eficaz. Ello constituye un problema político y exige la definición e implementación de sucesivos programas de intervención (*policy*) sobre la realidad educativa a efectos de enmendar las consecuencias generadas por dichas incongruencias. Sin embargo, dichas incongruencias entre el plano de las normas y el plano de los hechos y la dinámica que conlleva el propio desarrollo de la práctica social de la educación, generan un campo analítico y una agenda de investigación apropiada para el desarrollo del enfoque jurídico normativo de la política educacional (*politics*).

Notas finales

La política educacional como una de las ciencias de la educación estudia a la educación como fenómeno político y para ello analiza e interpreta a las políticas educativas concretas que

les. Buenos Aires: Miño y Dávila; Ruiz, G. y Cardinaux, N. (comp.) (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley / Facultad de Derecho, UBA; RUIZ, G. (2010). "La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. Parte 2." *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, n.º 2, pp. 106-131. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; RUIZ, G. (2009). "La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. Parte 1." *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, n.º 1, pp. 30-53. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

se implementan en un espacio geográfico determinado. Ahora bien, la relación entre política y educación ha de ser examinada desde una doble perspectiva: deben estudiarse los problemas de la educación desde un enfoque instrumental, como programas de acción que se interrelacionan con las demandas sociales y los recursos existentes, pero también deben analizarse los fines que dicen perseguir. Esto último permite elucidar a su vez las tensiones políticas que encuadraron su definición. El análisis de los fines políticos perseguidos por un programa de acción, por una política pública para la educación, permite analizar los valores y las ideologías subyacentes en toda política educativa.

Por ello la disciplina entiende a la política sólo como un mero programa de acción sino también como dominación, esto es, como actividad entroncada en el poder. La educación es así un proceso social en que el poder se manifiesta (Puelles Benítez 2006). Por consiguiente, la política educacional permite conocer la realidad educativa desde un doble plano: 1) podrá investigar sobre las manifestaciones del poder del Estado en la educación; 2) será posible estudiar a todo grupo social en el que se manifieste cualquier tipo de poder en la aplicación de unos medios a unos fines educativos (iglesias, sindicatos, corporaciones). Es dable destacar que este segundo plano cobra centralidad para el análisis de la disciplina ya que se interpreta que el poder del Estado garantiza la realización de sus objetivos políticos y educativos debido a la posibilidad del uso de la coerción por poseer el monopolio de la fuerza legítima.

Luego de este recorrido por los orígenes así como por las definiciones y conceptos implicados dentro del enfoque jurídico normativo de la política educacional, se podría establecer que la normativa educativa (legislación, normativa de rango inferior de ella derivada y jurisprudencia de los tribunales de justicia) le permite al Estado gobernar al sector educativo en una sociedad.

La normativa debería servir, desde un punto de vista político, para otorgar orientación de la ejecución de la política pública previamente diseñada, a través de conflictos, negociaciones y consensos, para lograr acuerdo sobre los temas que conforman la agenda estatal para el sector y en función de los intereses de la sociedad y de su propio desarrollo cultural y productivo en cada contexto histórico en particular. La agenda estatal da lugar a definiciones y redefiniciones de sus cuestiones problemáticas en materia educativa de acuerdo con la correlación de fuerzas que prima en cada coyuntura histórica. De esta forma la legislación educativa le permite al Estado definir y sancionar oficialmente un proyecto político educativo a través de su formalización en un texto escrito y ejercer el control sobre las acciones educativas sistemáticas de acuerdo con las disposiciones normativas en él contenidas y con las reglamentaciones de las leyes que realice posteriormente el Poder Ejecutivo.

Como ya fue definido a lo largo de este trabajo, el conjunto del marco jurídico normativo de la educación está conformado tanto por la legislación y normas inferiores cuanto por la jurisprudencia del poder judicial en esta materia. Este marco, si bien cristaliza la solución de conflictos políticos en torno a la resolución o definición de las cuestiones educativas socialmente problemáticas, resulta así prescriptivo para el conjunto social dentro de un Estado de derecho y forma y conforma el ordenamiento legal del sistema escolar así como de las acciones no formales desarrolladas en una sociedad. Se trata de un marco formal, legal, pero que se basa en definiciones ideológicas y políticas y que, precisamente por las características políticas de la educación como proceso social, está sujeto a su discusión y redefinición como parte de la agenda estatal.

Cuando se toma como enfoque de análisis de la política educacional a la perspectiva jurídico normativa, lo que se

evidencia es un conjunto heterogéneo y no siempre articulado de normas que regulan las prácticas educativas formales y no formales que integran un sistema educativo. Esta heterogeneidad debe ser interpretada a luz de los proyectos políticos educativos que los diferentes actores estatales y sociales sustentan o han sustentado y que logran pervivir a pesar del paso del tiempo.

Las implicancias de este marco jurídico normativo para la planificación educativa así como para la administración escolar resultan fundamentales para la ejecución de las políticas educativas definidas por el Estado. Aunque vale destacar que en la aplicación de las políticas en el plano institucional es donde éstas cobran el sentido y pueden identificarse las características específicas que permiten la contrastación entre el plano normativo y el plano de la práctica educativa: las acciones y actividades institucionales y sistémicas de la educación formal y las prácticas de enseñanza prevalecientes en las instituciones. Estas tradiciones y regularidades se transmiten a través de diferentes medios (experiencia docente, modos de hacer y de proceder en la vida institucional, comportamientos recurrentes que se actualizan pero que conviven con los anteriores de manera complementaria y a la vez antagónica) y dan lugar a diversas culturas escolares.

En suma, desde esta perspectiva se interpreta que las normas constituyen la expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas educativas por parte del Estado y como tales constituyen las unidades de análisis principales para este enfoque epistemológico. La normativa educativa es parte sustantiva de la política pública, la cual es atravesada tanto en su definición como en su implementación por una serie de conflictos entre los diferentes actores en el contexto del Estado. Valores y orientaciones ideológicas inspiran dichas políticas y dan lugar a conflictos en torno a su definición en los planos gubernamentales

así como en los institucionales. Todo ello nutre al campo en el cual la dimensión normativa del Estado adquiere así centralidad para el estudio de la política educacional como disciplina dentro de las ciencias de la educación.

Referencias

- AGUILAR VILLANUEVA, L. (2000). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- APPLE, M. (1993). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ARCHER, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills: Sage.
- BARNETT, R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- BOBBIO, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- BRASLAVSKY, C. (1982). "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación." *Revista Argentina de Educación*, año 1, n.º 2, pp. 37-47. Buenos Aires: AGCE.
- _____. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- BRAVO, H. (2005). *Bases constitucionales de la educación*. Buenos Aires: OPFyL - UBA.
- BRUNNER, J. (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*. Documento de Trabajo n.º 381. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

- CARUSO, M. y TENORTH, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- CLERICO M. L. (2009). *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CLERICO M. L.; SCHUJMAN G. y CARNOVALE V. (2005). *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires: Aique.
- ELSTER, J. (1998). "Ulises revisitado. Compromisos previos y constitucionalismo.", *Análisis político*, n° 35, pp. 62-85. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.
- FERNÁNDEZ – CARVAJAL, R. (1981). *El lugar de la ciencia política*. Murcia: Universidad de Murcia.
- FERRAJOLI, L. (2001). "La democracia constitucional", in: COURTIS, C. (comp.) *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*, pp. 255- 271. Buenos Aires: EUDEBA.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- GHIOLDI, A. (1972). *Política Educacional en el cuadro de las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata
- GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- IYANGA PENDI, A. (2006). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: NauLlibres.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- KORN, F. (1995). "Ciencias 'Duras' y Ciencias 'Blandas': ¿Un Problema de Método?" *Revista Sociedad*, n.º 6, pp. 119-125. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- MEYER, J. y RAMIREZ, F. (comp.) (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- MÜLLER, D.; RINGER, F. y SIMON, B. (comp.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- NINO, C. S. (1992). *Fundamentos de derecho constitucional*. Buenos Aires: Astrea.
- OSZLAK, O. (1982). *La Formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- _____. (1992). *Diagnóstico estratégico para la reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos*. Buenos Aires. Mimeo.
- OSZLAK, O. y GANTMAN, E. (2007). "La agenda estatal y sus tensiones: gobernabilidad, desarrollo y equidad." *Nordic*

- Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 37, n.º 1, pp. 42- 63.
- PAVIGLIANITI, N. (1993). *Programa de la asignatura Política Educacional*. Buenos Aires: OPFYL.
- _____. (1999). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Buenos Aires: OPFYL.
- PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PEREYRA, M. (1989). "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación." *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 24-76. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PEREYRA, M.; GARCIA MINGUES, J.; BEAS, M. y GOMEZ, A. (comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- PLATON (1975). *La República o el Estado*. Madrid: Austral.
- POPKEWITZ, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- _____. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2000). "Estado, políticas y educación." *Cuadernos de la OEI/Educación Comparada*, n.º 4, pp. 13-40. Madrid: OEI.
- _____. (2006). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- RUIZ, G. (2007). *De la planificación integral de la educación a la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Tesis doctoral*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- _____. (2012). *Educación, Política y Estado. Definiciones, y propuestas jurídico - normativa de la Política Educacional*. Saarbrücken: Editorial Académica Española LAP LAMBERT Academic Publishing.
- SZLAK, O. (2006). "Burocracia estatal: política y políticas públicas." *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, n.º 11, pp. 11-56. Buenos Aires.
- TOMASEVSKI, C. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- TRUMAN, D. (1951). *The governmental process*. New York: Knopf.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- VALLE, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa: Medio siglo de acciones en materia de educación*. Tomos I y II. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- VIÑAO, A. (2001) "¿Por qué fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador", in: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil. História e historiografia*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2004). *Sistemas educativos. Fuerzas, estructuras y tendencias*. Madrid: Morata.
- WHITTY, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares.

capítulo 5
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO TEXTOS Y
COMO DISCURSOS. EL ENFOQUE DE STEPHEN BALL

Silvia Novick de Senén González
Isabel Vilella Paz

Presentación

Entre las Epistemologías de la Política Educativa – como las denomina el compilador de este libro (Tello 2012), se expondrá en el presente capítulo, el enfoque del conocido investigador y autor inglés, Stephen J. Ball.

Dicho autor desarrolla una epistemología de las políticas educativas, basada en una Perspectiva Epistemológica o Cosmovisión posestructuralista, que incorpora una amplia gama de posturas teóricas, las cuales implican también una transformación en la visión del mundo social y toman como su objeto de análisis la sociedad posmoderna.

El posestructuralismo, el estructuralismo y el posmodernismo provienen de la lingüística. Por lo tanto esgrimen

un común interés por el lenguaje (Giddens 1987) y, contemplan en consecuencia, al mundo como una serie de textos que como dice Lemert (1990) deben interpretarse en relación con otros textos.

La interrelación teoría-empiría logra afianzar una producción de conocimientos teóricos que emergen penetrando e interpretando la realidad empírica y desde ahí se desmienten o afirman nuevas teorías, nuevos discursos. Este interjuego va afinando la comprensión de la sociedad posmoderna. Esta postura conduce a un conocimiento que hace que los posestructuralistas sostengan que lo que caracteriza al mundo no es la unidad sino justamente la diferencia subyacente, cuestión que divide las aguas respecto del positivismo. Por lo tanto el objetivo no es buscar la unidad, sino el estudio de las diferencias. Otra preocupación de éstos teóricos es el descentramiento del sujeto, se concentran en la estructura interna del texto, "en el juego interno de los significantes" (Giddens 1987, p. 207). En términos generales se centran en la estructura de la sociedad y no en el papel de los actores en la construcción de la misma.

El representante más importante del posestructuralismo atravesado por multitud de influencias es Foucault. En su obra "La arqueología del saber" (1966) toma como objeto de conocimiento: los corpus de conocimientos, las ideas y modos de discursos. Tal como afirma Sheridan, dicha obra implica la búsqueda de "un conjunto de reglas de formación que determinan las condiciones de posibilidad de todo lo que se dice dentro de un discurso particular y en cualquier momento dado" (1980, p. 48). De a poco va abandonando este enfoque estructuralista en favor de una orientación posestructuralista. Se interesa, como Nietzsche, por el vínculo entre poder y saber plasmado en la expresión "genealogía del poder". (1969) donde le preocupa la manera en que las personas se gobiernan a sí mismas y gobiernan

a otros mediante la producción de conocimientos. Suele centrarse en las relaciones estructurales, entre el conocimiento y el poder.

Observamos en Ball el uso de la genealogía Foucaultiana para el análisis del discurso de las políticas educativas y el desenmascaramiento de la dominación en las decisiones políticas sobre educación.

En cuanto al posicionamiento epistemológico, para realizar el trabajo de investigación, tanto en el caso de su libro "La micropolítica de la escuela" (Ball 1989) como en *Education Reform. A critical and post-structural approach* (1997), define conscientemente por la negativa y explica, de qué no se tratan sus dos investigaciones. En el primer caso, advierte que no es un caso sobre una sola escuela, ni un análisis basado en datos de un solo proyecto de investigación. Que no pretende ser una descripción definitiva de la organización escolar. Que ningún concepto expuesto está aclarado o resuelto y que no ha intentado ninguna refutación a las teorías existentes. El análisis es un punto de partida, una alternativa y nada queda cerrado, por el contrario. De ahí que subtitule el libro con un "hacia" y que su derrotero vaya en pos de la producción de conocimientos creativos y emergentes del trabajo de investigación. En este libro se puede apreciar una producción de conocimiento, respecto de las escuelas, nunca tan bien retratadas teóricamente, en su realidad empírica.

En el segundo libro mencionado declara conscientemente que su objetivo es hacer un análisis teórico sobre la reforma educativa en el Reino Unido y a través del enfoque genealógico, como expresa Sheridan (1980) desenmascarar el poder de aquéllos que lo sufren.

Al desenmascarar el proyecto de dominación de la reforma educativa en el Reino Unido, analiza la relación estructural entre

el conocimiento y el poder, se posiciona políticamente del lado de las ideas que posibilitan la emergencia de los conocimientos subyugados por la intolerancia dominante y realiza un análisis crítico tomando como guía los valores de igualdad, justicia y respeto a la libertad individual. Este posicionamiento propicia la desnaturalización en términos de reflexión política sobre el análisis de la realidad, a fin de dejar al desnudo, el orden moral al cual responde. Dice Ball “las políticas ingresan a modelos existentes de desigualdad [...] A pesar que puedan cambiarlas también se ven afectadas, influenciadas y desviadas por ellas” (1994, p. 38). Desde ésta perspectiva crítica accede a una epistemología profunda.

Tal como lo explica Tello en el Capítulo 1 de este libro “la cuestión principal es desplegar conceptos y categorías teórico-analíticas potentes, para el análisis de las realidades sociopolíticas educativas complejas”.

Respecto de la epistemología de Ball, término acuñado por Tello (2012),¹ se pueden observar en tres de sus libros los siguientes conceptos:

En la “Micropolítica de la Escuela” explicita clara y conscientemente que usa el método inductivo y exploratorio, que implica respetar y soportar el desorden concreto de la investigación empírica en oposición a la pulcritud abstracta positivista.

En *Education Reform* (1994) dice “lo interesante es la tarea más que el purismo teórico”. Y la tarea es el análisis de la realidad socio-política-educativa. Explica que usará varias epistemologías y advierte que en ciertos momentos chocan entre sí, pero considera que la fricción es efectiva. Las define

1. El autor dice “La Epistemología la defino como la intención epistemológica del uso de una metodología”.

como su caja de herramientas. Usa el método que denomina “estudios de trayectorias de las políticas” que incluye cinco contextos consignados más adelante en este capítulo y combina dos conceptualizaciones diferentes: la política como texto y la política como discurso.

Más adelante relativiza este método y dice que fue usado para analizar la Ley de reforma educativa del Reino Unido (1988).

Y el tercer libro citado por Tello en el Capítulo 1 del presente Volumen *Education plc: understanding private sector participation in public sector education* (Ball 2007), refiriéndose al análisis de las privatizaciones declara una vez más usar autoconscientemente varias herramientas para proporcionar un marco metodológico que sea flexible ontológicamente y epistemológicamente pluralista (Sibeón 2004) y un conjunto de conceptos analíticos que son poderosos y maleables.

Podría decirse que la postura epistemológica más la óptica o perspectiva para investigar el mundo en que vivimos, conceden al investigador la posibilidad de producir un diseño emergente de cómo se va a realizar la investigación

La macro y la micro política educativa: nueva mirada sobre la política y sus actores

El interés del encuadre teórico de Stephen J. Ball (1989, p. 24) parte de la originalidad de su pensamiento. El autor manifiesta que para enriquecer el análisis de la política educativa no basta con hacer una “crítica fragmentaria de sus debilidades”, sino de “abandonar el paradigma dominante de la teoría organizativa”.

Para ello se propuso construir una teoría superadora de los enfoques de política y administración educacional existentes.

En esta corta exploración, trataremos de mostrar cómo Ball cumplió su objetivo, porque sus investigaciones iluminan e interpretan el escenario educativo, no solamente el escolar con todos sus actores e interacciones, sino la enorme trama de actores y situaciones que se van ubicando en la trayectoria de las políticas educativas.

Al mostrar cómo los sutiles hilos del poder movilizaban y confrontaban a diferentes actores en las escuelas, introdujo la perspectiva micropolítica, una concepción que cuestiona y supera tanto a la escuela clásica de la administración, como al enfoque sistémico. Esto fue una gran novedad en campos disciplinarios tradicionalmente dominados por escuelas clásicas de pensamiento. El ámbito de las Ciencias de la Administración y la Organización, estaba vinculado a la tradición empresaria, y también se nutría del pensamiento de Weber. Pero, "este campo atravesó una profunda crisis, acelerada a partir de los años 70, en la cual aún se debate" (Senén González 1997). Kliksberg (1990), señala la existencia de rupturas epistemológicas profundas que sin embargo, no logran producir marcos explicativos que integren, combinen, reorganicen, ilustren, guíen, en una perspectiva social las dimensiones y entrecruzamientos entre la administración, la planificación y la política. Por otro lado, Oszlak (1989) menciona que el campo de las Ciencias Políticas fue 'colonizado' por el funcionalismo y la teoría de sistemas, enfoques ambos que según Ball:

[...] han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción. [Esas] descripciones de sistemas en los intentos de comprender el funcionamiento de las escuelas no ha dado

origen más que a un conjunto de descripciones abstractas áridas y carentes de significado para los profesores. (1989, p. 23)

Esta perspectiva macropolítica constituye una extraordinaria contribución de Stephen Ball al campo del conocimiento del análisis de las políticas educativas.

¿Qué elementos están presentes? Entre otros, el estilo del director, los intereses de los profesores, los tipos de influencias, las coaliciones, alianzas y las bases conflictivas de la escuela como organización.

En un nivel más dinámico, puede apreciarse la convivencia de mensajes contradictorios entre el cambio y la resistencia a las políticas, los conflictos de autoridad y la regulación de relaciones sociales e institucionales, los efectos de corto y largo plazo sobre los roles laborales y la conciencia política de los profesores, los desafíos a la autonomía profesional y su influencia sobre la adopción de políticas en la escuela (Ball 1989). Estos elementos circulan en los ambientes cargados de complejidad de la organización escolar y del entorno institucional (sindicatos, centros de información e investigación, editoriales).

En cambio, otras características como la cantidad y el origen geográfico de los alumnos y la estructura organizativa, se convierten en complementarios de los anteriores.

Se trata de una clara priorización de las cuestiones del poder en las organizaciones educativas y de las implicancias de dos "facetas básicas de la vida organizativa", el conflicto y la prevención del mismo. Por ello Ball afirma que "negar la importancia de la macropolítica es condenar la investigación organizativa a ser siempre ineficaz y permanecer alejada de las realidades inmediatas de la vida en las organizaciones" (1989, p. 18).

El autor publica *Education Reform* (Ball 1994) varias veces reeditado en su idioma original, que analiza la reforma educativa del Reino Unido, y la introducción de una perspectiva de mercado, en la era de Margaret Thatcher. En la construcción teórica del autor la perspectiva macropolítica se asocia y complementa con la macropolítica.

Un ejemplo que revela esta asociación se refiere a cómo se vinculan los problemas nacionales y locales (crisis financiera, ajuste fiscal, demanda salarial docente) con los institucionales (huelgas, estados deliberativos, interrupción de actividades). No se trata solo de mirar dentro de las escuelas, sino en destacar el mesonivel (Ball 1989) incorporando la visión de los inspectores, de los responsables de niveles educativos, de los cuerpos colegiados en los distritos.² De este modo, Ball da un paso significativo en la comprensión del proceso de los vínculos entre la política y la gestión – administración.

La política educativa: textos y discursos

Uno de los problemas que emergen en la investigación y en la sociología de las políticas es la imposibilidad de trabajar con una sola definición y un solo significado de política educativa. Para Ball (1994) se trata de una incertidumbre teórica, que afecta el cómo se investiga y el cómo se hace la interpretación de los datos. Es por esto que avanza para analizar el significado de la política y, considera que este hecho puede resultar beneficioso dada “la complejidad y el alcance” del análisis político. Este estado de situación le permite ampliar el panorama conceptual

2. Se refiere a la organización descentralizada del sistema educativo inglés.

y considera que el uso de dos o más teorías posibilita mejores explicaciones. Como dice Tello (véase cap. 1 del presente Volumen) “debemos estar atentos a que las epistemologías de la política educativa, cumplan con su condición ontológica: captar, nombrar y comprender y/o describir la realidad socio-educativa” y estar abiertos a los cambios y a las nuevas producciones teóricas ya que las epistemologías se conforman en los contextos culturales.

Es peligrosa la desvinculación entre el pensamiento teórico y los contextos culturales, porque provocan una brecha permeable a un pensamiento dominante, alejado del mundo en que vivimos y, que no da cuenta de las situaciones que enfrentamos.

Mediante el análisis crítico de políticas Ball tamiza la presencia o no, en las políticas educativas públicas de valores tales como justicia, igualdad y libertad individual evidenciando su postura a favor de políticas distributivas. Desde la perspectiva teórica del post-estructuralismo, analiza el discurso al estilo de Foucault, y “hace hincapié en los discursos y textos que entran en juego al crear instituciones sociales y productos culturales” identificando los regímenes de verdad, entendidos como construcciones sociales y la etnografía crítica, le permite la investigación detallada de la singularidad local inserta en la complejidad del contexto, y pesquisa el impacto y los efectos de la política.

El autor combina dos conceptualizaciones diferentes de la política y las denomina:

- política como texto, y
- política como discurso

Ambas están implícitas una en la otra; por lo tanto, la política como objeto es el estudio de "sus procesos y resultados".

La política como texto (Ball 1994) es el producto del trayecto sinuoso e imprevisible impulsado por las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante peleas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública que luego serán decodificadas por los actores que aportarán diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo.

Al ser las políticas productos resultantes de influencias y agendas múltiples no se podrá predecir cómo será su desarrollo en los diversos escenarios.

La política como discurso (Ball 1994) se refiere a los actores que son los que instituyen el significado, influyen, disputan, crean respuestas, tratan con contradicciones, intentan representaciones de las políticas, a través de una serie de oposiciones discursivas. Se debe apreciar la forma en que se construye la política, cómo se ejerce el poder a través de una producción de verdad y conocimiento, sostenido por discursos que son aceptados y funcionan como verdad.

Siguiendo conceptos de Ball el abordaje de la política como trayectoria, del texto a la práctica, "capta las formas por las cuales las políticas evolucionan, se modifican y decaen a lo largo del tiempo y espacio, así como de sus incoherencias" (2006, p. 12).

En Argentina, la política como texto, la Ley Federal de Educación, sancionada en abril de 1993, se convirtió más tarde en símbolo de la crítica y fue denostada por numerosos actores de la educación, sobre todo del ámbito sindical docente. Luego de un largo tiempo de más de diez años fue reemplazada en 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26. 206, un nuevo texto para la política.

Método de trayectoria de políticas.

Efectos de primero y segundo orden

Cuando Stephen Ball (1997) se refiere a los efectos de las políticas rescata una estrategia analítica que otorga la posibilidad de rastrear los orígenes del discurso, las posibilidades de la política, las intenciones incluidas en la misma y las respuestas y efectos en la recepción de dicha política. Utiliza un análisis transversal para transitar el recorrido a partir de la formulación de la política, la lucha y las respuestas desde dentro del Estado a los diferentes receptores de la política. Este método, que denomina "estudios de trayectorias de políticas", está compuesto por tres contextos que corresponden a la formulación de políticas y dos contextos que se refieren a los resultados de las mismas. Los mismos son "arenas de acción" que abarcan la complejidad de flujos políticos producidos por los actores que se entrecruzan e intentan imponer sus textos y discursos. Estos contextos son:

- el contexto de influencia
- el contexto de la producción del texto, y
- el / los contextos de la práctica

A estas categorías analíticas, Ball agrega – en el curso de sus investigaciones – dos contextos más.

- el contexto de los resultados
- el contexto de la estrategia política

A fin de mostrar la operatividad del método de trayectoria de políticas se usarán ejemplos aplicados de dos investigaciones de las autoras de este trabajo. Una del año 2003 (Senén González

2003) sobre la reforma educativa a nivel nacional y provincial y otra del año 2007 (Vilella Paz 2007) sobre las políticas y la gestión de la Educación Artística, en el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En ésta última investigación, (Vilella Paz 2007) se decidió tomar el dispositivo elaborado por Miranda *et al.* (2005) para el Proyecto (2005-2007) cuyas etapas para el análisis de las reformas educativas, englobadas en tres niveles o estamentos abarcan estos cinco contextos de Ball. Por su pertinencia, claridad y utilidad, permitirán una lectura más ágil del método de estudio de la trayectoria de las políticas educativas ejemplificado.

Etapas

Generación de políticas

Considerada como el momento de la adopción de una decisión. Estas “surgen de la interacción de tres fuentes: eventos políticos, la identificación del problema, y las propuestas de la política” (Miranda *et al.* 2005). El proceso de adopción de una decisión involucra problemas y procesos, considerados bajo el título de debate político interno, arreglo burocrático y debate político público.

En dicho texto, las autoras distinguen tres niveles del dominio discursivo de interés para el análisis político.

Primer nivel: es reconocer y analizar la existencia de los “discursos” dominantes, “regímenes de verdad”, conocimientos eruditos, como el neoliberalismo y la teoría del gerenciamiento, dentro de la política social. Segundo nivel: está referido” a las ideologías corporativas (o de campo), es decir discursos y

lógicas interpretativas”. Tercer nivel: se refiere a “las ideologías expertas” o discurso técnico de los organismos especializado en la producción de políticas” o “lenguajes expertos” (Miranda; Senén González. *Proyecto de Investigación 2005-2007*).

En ésta etapa se plantea identificar los problemas (*issues*), los actores y sus posiciones, los debates y los discursos movilizados por los actores. Abarca los dos primeros contextos de Ball (de influencia y de la producción del texto).

Para rastrear los orígenes del discurso, habrá que situarse en las arenas del “contexto de influencia” de la década del '90 y, retrotraerse a los años '80 donde, a nivel macro primaba la retórica neoliberal promovida por organismos financieros internacionales, plasmada en un listado de diez reformas políticas, que se convirtieron sin matices en “el catecismo recitado” para Latinoamérica (Lister 2002). Parte de las medidas implicaron la Reforma Educativa, cuyo correlato fueron las leyes sancionadas en un lapso de solo cinco años. Ellas fueron: la Ley de Transferencia N° 24.049, en el año 1991 y sus derivados, las ‘Actas Complementarias’ de transferencia de servicios educativos a la entonces Municipalidad de Buenos Aires y al resto de las jurisdicciones. Más tarde, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 y durante 1995 la Ley de Educación Superior N° 24.521, basada en la previa sanción de la LFE.

En esta fase de formulación de políticas, se evalúa qué hacer ante determinadas cuestiones definidas como problemáticas. La influencia de determinados textos y discursos circulan, se entrecruzan, transportan ideas y cotejan intenciones y posibilidades de la política, que se plasman en propuestas operacionales en el segundo contexto, el de la producción del texto. Es de interés en esta instancia recuperar el camino que

transitan estos flujos textuales para producir el cuerpo de la Ley, hasta convertirse en tal.

Para ejemplificar la "política como texto", se retoma una investigación de Senén González (2003) que compara los contextos y estilos de decisión respecto de la reforma educativa de los '90, en las provincias argentinas de Buenos Aires y Córdoba.

La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 representa ese trayecto sinuoso e imprevisto, donde los partidos políticos se fracturaron en la discusión, por ejemplo, votando de un modo en la Cámara de Diputados y de otro en la de Senadores. Una vez discutida y sancionada la ley, comenzaron las interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública, en especial de los dos gobernadores que tenían aspiraciones de convertirse en el Presidente de la Argentina.

En los dos casos analizados, el estilo de implementación de la política puede verse como una confrontación con el gobierno nacional. Además estaban en juego pretensiones políticas mayores, como el liderazgo de la nación reflejado en las aspiraciones presidencialistas de ambos gobernadores. Tanto el gobernador de Córdoba, Eduardo Angeloz, como el de Buenos Aires, Eduardo Duhalde, fueron luego candidatos a regir los destinos de la República.

El autor estudiado expresa que las políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias. El texto de la ley operó en ese punto. Como plantea Ball (1997) los actores crean respuestas, las construyen en contexto. Ambos gobernadores tomaron rápidamente decisiones de fuerte impacto para la rápida implementación de la ley. Este es el momento del pasaje del texto al discurso, de la ley a la práctica.

Dos años más tarde, en el año 1995, se produce otro texto. Se sanciona la Ley de Educación Superior, que fue concebida como un marco regulatorio amplio para promover el desarrollo de las instituciones de nivel superior, universitarias y no universitarias. En el caso de la Argentina, comenzó a instalarse un modelo de educación superior acorde con los parámetros de los '90: redefinición del rol del Estado, diversificación y competencia entre instituciones, privatización y rendición de cuentas (accountability). La sanción de esta Ley, plasmó la institucionalización de las orientaciones políticas impulsadas por el gobierno del Presidente Menem desde los inicios de su gestión.

La creación de nuevas universidades privadas; la expansión de los posgrados; la evaluación y acreditación de las carreras e instituciones por medio de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el establecimiento del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) configuraron un mercado de Educación Superior. Es la única Ley del período que actualmente está vigente y contiene la perspectiva de los '90.

Ejecución o implementación de las políticas

Esta etapa comienza cuando se decide la política y se inicia el curso de acción. Fullan (citado por Levin 2001) identifica tres factores que afectan a éste proceso: a) los factores referidos al propio cambio; b) el escenario de aplicación; y c) el contexto más amplio. Los focos están puestos en las acciones, los instrumentos de gobierno y las estrategias.

Ya sancionadas las leyes, se avanza hacia el proceso de implementación en el contexto de la práctica, donde el punto de inicio se hace claro, pero su trayectoria se difumina en el

tránsito constante de impactos y ajustes secundarios. El efecto de las políticas, dice Ball, es principalmente discursivo, cambia las posibilidades que tenemos para pensar lo contrario, así limita nuestras respuestas al cambio.

Este autor refiere que los textos de las leyes, son los productos canibalizados de múltiples influencias y agendas (Ball 1997). En el caso de la Ley de Transferencia, el acatamiento de las élites políticas y económicas locales fue rápido y sin cuestionamientos. Quizás porque como explica Gentili (1997) este núcleo de doctrinas (...) fundadas en un aparente acuerdo global, ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de los administradores gubernamentales latinoamericanos, logrando respuestas complacientes.

Los productos canibalizados de los cuales habla Ball (1997), en el caso de esta Ley, emergieron, como ya se anunció, debido al caos y la incertidumbre reinante, sobre todo en la fase de implementación. "Las escuelas se convirtieron en campos de lucha" (Ball 1989, p. 35) "ante las limitaciones académicas, técnico-administrativas, presupuestarias, edilicias y de recursos humanos y desataron entre los actores preocupaciones e intereses reales y prácticos" (Ball 1989).

Podemos dar un ejemplo de lo antedicho cuando, en el contexto de la transferencia, nueve escuelas de Educación Artística³ pertenecientes al Gobierno Nacional, fueron derivadas al ámbito de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

3. Escuela Municipal de Cerámica N°1; Escuela Municipal de Cerámica "Fernando Arranz"; Escuela Municipal de Bellas Artes "Manuel Belgrano"; Escuela Municipal de Bellas Artes "Lola Mora"; Escuela Municipal de Música Juan Pedro Esnaola"; Escuela Municipal de Bellas Artes "Rogelio Yrurtia"; Escuela Municipal de Danzas N° 1; Escuela Municipal de Danzas N° 2; Escuela Municipal de Danzas. Resolución N° 43 del 27-03-95.

En dicho lugar y, desde principios del siglo XX, existían tres escuelas a las que se denominan "las históricas"⁴ y, a las recién llegadas, "las transferidas". Ambas instituciones convivieron a lo largo de dos años en un clima de luchas, dado que la política implementada tocaba los intereses básicos⁵ de los profesores (Ball 1989, p. 33). Esta situación, que en la práctica se manifestó como un "choque de culturas" (Vilella Paz 2007) plasmado en la falta de acuerdos y en la imposibilidad de un proyecto común, es un cabal ejemplo del pasaje de la teoría a la práctica y de las dificultades que entrañan los ajustes secundarios, en la complejidad local.

En cuanto a la pregnancia del discurso Foucault dice: no hablamos un discurso, él habla a través nuestro (en Ball 1997).

En Argentina, Senén González analiza el contexto de la época (1992-1994),

[...] el motor de la reforma educativa fue la transferencia o devolución de las escuelas nacionales de nivel secundario, técnico y de los institutos de formación docente, localizados en las provincias, y gestionados desde hacía un siglo, por el gobierno nacional. (2000, pp. 65-92)

Con el advenimiento de la democracia, ninguna jurisdicción intentó devolver a la Nación el bagaje de escuelas recibidas, a pesar del enorme peso financiero y administrativo que significó. Hubo algunas protestas por el no cumplimiento de compromisos financieros asumidos por la Nación a través de la Ley de Transferencia, pero el discurso predominante de

4. Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla"; Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla"; Escuela Metropolitana de Arte Dramático.

5. Los tres tipos básicos de intereses son: creados, ideológicos y personales.

la época generaba autoridad respecto de la conveniencia de la descentralización.

Este proceso continuó con la implementación de la Ley Federal de Educación, otro texto de la "política como discurso". Citando a Foucault, Ball (1997) refiere: "el discurso transmite y produce poder; lo refuerza, pero también lo socava y lo expone, lo hace frágil y lo puede frustrar".

Si se observa, la estrategia de implementación de la LFE se hizo a través de políticas de "shock", que, en poco tiempo 'desencadenaron' la reforma. "La escala fue masiva y cubrió la totalidad del universo escolar (13.223 unidades educativas en el caso de Buenos Aires y 4.746 en Córdoba)." (Ministerio de Educación, 1994) La decisión en Córdoba fue "secundarizar" el séptimo grado, en tanto Buenos Aires optó por "primarizar" el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Estas acciones se desarrollaron en las dos provincias en el período 1995-1999. Senén González (2003) ha denominado a este estilo de gestión de los gobernadores "implementación con sello propio" que puede asimilarse al concepto de ajuste local o secundario que señala Ball.

Este ejemplo muestra cómo los diversos actores construyen la política, a través de sus representaciones y discursos. Sobre el mismo texto de ley, las estrategias de cada provincia fueron diametralmente opuestas y sostenidas por discursos que son aceptados y funcionan como verdad. En el caso de Buenos Aires, los discursos fueron "promovidos por un reducido grupo de personas del entorno de la Directora General de Escuelas, y el gobernador estuvo muy comprometido en la decisión y en la puesta en marcha (OREALC/UNESCO 1998).

En los dos casos analizados la estrategia fue masiva y se 'desencadenó' la reforma. No se previó el gradualismo en

la ejecución ni se programó avanzar mediante 'experiencias piloto' que sirvieran para el aprendizaje institucional. Se partió de una visión macropolítica, sustentada por los decisores políticos del más alto nivel, encabezada nada menos que por los respectivos gobernadores. Este discurso funcionó como verdad, y las disidencias y disputas quedaron restringidas al ámbito de las escuelas, donde la práctica generó diversas modalidades de reacciones de docentes y directivos, y al interior de cada núcleo.

El impacto de las políticas

En esta fase se indaga, según Cox (1993) "el tipo de acoplamiento que se establece entre las iniciativas y las directrices gubernamentales y las prácticas o resultados.". Abarca el contexto de los resultados y el de las estrategias, según Ball. Dentro de esta tercera etapa las autoras destacan la perspectiva comparada.

Por otra parte, "las políticas desde arriba" no son las únicas restricciones e influencias en la práctica institucional. Las respuestas (como un vehículo para los efectos) varían entre contextos" (Ball *et al.* 2002).

Estos diversos impactos que va dejando la política en su caprichoso e incierto derrotero, permiten, mediante un análisis crítico, recuperar el contexto de los resultados, que se refiere a la relación entre los efectos de primer orden (cambios en la práctica o la estructura) y los efectos de segundo orden (impacto de esos cambios en los valores y orientaciones generales de la política o del gobierno).

Si se examinan los efectos de primer orden a nivel macro, los propulsores de las políticas neoliberales, previa impregnación

discursiva lograron plasmar los cambios que evaluaron necesarios para Latinoamérica, contenidos en el Consenso de Washington y patentizados en la práctica en Argentina a lo largo de años de reforma educativa, mediante la Ley de Transferencia, la ley Federal, la Ley de Educación Superior, que devastaron, transformaron, cambiaron, reorganizaron las estructuras y las prácticas educativas, fieles a las prohibiciones ocultas propias del discurso neoliberal.

En la investigación que se reseña a nivel micro, para poder evaluar los resultados de su aplicación en la Ciudad de Buenos Aires, se hizo una evaluación ex post de los problemas diagnosticados al comenzar la investigación de cada gestión política y al terminar la misma.

Entre los resultados de primer orden podemos ejemplificar un cambio en la estructura de los Institutos ya que fueron elevados, al amparo de la Ley de Educación Superior N° 24.521, al nivel de Institutos Superiores no Universitarios. Mientras que una gestión logró plasmar una estructura precaria mediante un Decreto del Jefe de Gobierno, la siguiente se ocupó de adecuar la organización académico-curricular correspondiente al Nivel Superior. No obstante el tiempo transcurrido, no se ha logrado aún implementar los Concursos para las cátedras y está demorada la aprobación de un nuevo Estatuto docente.

Otro ejemplo de efectos de primer orden son los cambios y la incorporación de nuevas prácticas de modernización administrativa en las instituciones, inauguradas a partir de una de las gestiones investigadas. Se evidencian estos cambios en los "modos de hacer" con un estilo profesional y, efectivizado en diversas acciones, que redundan en beneficio de la actividad académica.

Se puede evaluar el impacto distributivo llamado por Ball de segundo orden, desde un análisis crítico "en los que nunca se trate a las personas, como un medio para llegar a un fin, sino como fines por derecho propio" (Prunty 1985, p. 136).

Cuando se implementó la Ley Federal de Educación, se usó una poderosa estrategia centralizadora en el desarrollo del control pedagógico curricular, la evaluación del sistema y la formación de los docentes. Pero, simultáneamente, se descentralizaron los mecanismos de financiamiento, la cuestión salarial docente y la gestión de las escuelas. Sin duda, las luchas más fuertes que produjo la sanción de esta ley, se dieron en las jurisdicciones y en las instituciones durante la fase de implementación de la política. La puesta en marcha de la reforma se hizo mediante una estrategia masiva. Como se mencionó, no se previó una ejecución gradual, ni la planificación de "experiencias piloto" que sirvieran para el aprendizaje institucional.

Se partió de una visión macropolítica sustentada por los decisores políticos y las disidencias y disputas quedaron restringidas al ámbito de las escuelas, donde la práctica generó diversas modalidades de reacciones de docentes y directivos. Estas abarcaron un amplio arco reconocido como "sufrimiento personal e institucional" (UNESCO/OREALC, 1998) desde la resistencia verbal, el ausentismo y la enfermedad, hasta la resignación y la indiferencia. Por lo tanto al analizar los efectos de segundo orden se puede afirmar que hubo un discurso "silenciado" que fue el de los docentes, frente a otro "dominante", el de las autoridades provinciales y nacionales

A nivel macro estas "recetas magistrales" implementadas masivamente, se plasmaron en la práctica sin que se lograran los resultados distributivos esperados y, a su vez, prometidos por sus mentores. Básicamente estuvieron encuadradas dentro del "ajuste fiscal y el achicamiento del estado" (Senén González

2000b, pp. 118-121). Se trató de una cuestión más económico-financiera que educativa.

Esta Ley Federal de Educación no fue implementada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ni tampoco por la provincia del Neuquén debido a disidencias de las máximas autoridades. Al ser sancionada dos años más tarde la Ley de Educación Superior, resultó útil y positivo el trabajo de los actores locales que construyeron una respuesta para organizar e implementar los "Institutos históricos",⁶ como instituciones de nivel superior de la CABA, dependientes del Ministerio de Cultura.

Esta investigación (2007) muestra cómo, una vez implementada la Ley de Educación Superior en la ciudad, los efectos de segundo orden resultantes de una de las gestiones analizadas, son positivos en cuanto a contar con mejores condiciones edilicias, seguridad y espacio suficiente, equipamiento apropiado para desarrollar las tareas, cantidad de instrumentos adquiridos para los Conservatorios, ampliación de las diversas ofertas de Orientaciones y Carreras del Nivel Superior, incremento del ingreso al Plan Niños en cualquiera de los Anexos del Conservatorio. En lo que se refiere a los valores, se puede aseverar que dicha gestión, logró generar mejores condiciones para el acceso al conocimiento de todos los alumnos del sistema.

Por último analizamos el contexto de la estrategia política, vinculado a "la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales" que los actores ponen en funcionamiento

6. Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla"; Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla"; Escuela Metropolitana de Arte Dramático.

durante su participación en el juego en los diferentes momentos de la "trayectoria de la política" (Ball 1997).

A nivel macro, de acuerdo a lo analizado podemos afirmar que tanto la Ley de Transferencia como la Ley Federal de Educación fueron implementadas mediante estrategias masivas y de "shock", como ya se explicó.

En el nivel micro y local ya citado se analizan las estrategias de las "escuelas históricas y las transferidas" en el Ministerio de Cultura. Aquí los actores de las últimas, ante lo abrupto de la transferencia usaron una "doble estrategia" (Vilella Paz 2007, pp. 81-83) que consistió, por un lado, en participar en una comisión creada para avanzar en un Proyecto de Estatuto que abarcara las problemáticas de ambos tipos de escuelas ("las históricas" y "las transferidas") para supuestamente quedarse en el sistema municipal, y por el otro, realizaban toda suerte de gestiones- asambleas, entrevistas con funcionarios- a fin de trasladarse a otro ámbito. La prueba y/o éxito de esta doble estrategia es que finalmente lograron su objetivo de marcharse.⁷

Otro ejemplo de despliegue estratégico micro de un funcionario, en una de las gestiones analizadas, es que, ante la creación de un ente nacional, el Instituto Universitario Nacional de las Artes IUNA⁸ en el año 1996 que otorgaría título de grado y posgrado "las escuelas históricas" podrían ver disminuida su matrícula hasta desaparecer. Y, teniendo en cuenta que, tal como sostiene Ball (1989), las innovaciones no suelen ser neutrales, esta gestión se preocupó y comenzó, desde su inicio, con la retórica de la jerarquización de las instituciones bajo el amparo de la Ley de Educación Superior. Así logró adecuar los Institutos

7. Las nueve instituciones finalmente recalaron en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad.

8. Creado a fines de 1996 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1404.

a las turbulencias del momento. El hecho real de la creación de un nivel universitario en artes, no interfirió en el interés y la demanda del alumnado del Conservatorio. Se podría decir que el discurso pudo más, el efecto de la "política como discurso" – valga la redundancia – "es principalmente discursivo, cambia las posibilidades que tenemos para pensar «lo contrario» y así limita las respuestas al cambio (Ball 1994).

Reflexiones finales

Los conceptos clave de Stephen Ball que se presentan en este trabajo permiten singularizar los escenarios de la política educativa argentina de los años 90, y a la vez comprender los 'efectos' de las reformas y algunas estrategias de los actores. Se coincide con Ball en que es riesgoso focalizar pronunciadamente los efectos específicos de las políticas. Puede resultar limitado teniendo en cuenta que se producen variaciones entre los diversos contextos mencionados. En el caso de las investigaciones aplicadas, se puede apreciar que cada gestión política, mediante sus actores relevantes, libra en pequeña escala, batallas discursivas, tratando de imponer su propio régimen de verdad, con respecto a la experiencia anterior.

Y, si se observa el panorama más amplio, los efectos globales de estas políticas de los 90 lograron cambiar el discurso cotidiano, académico y político, generando una configuración combinada entre la macro y la micropolítica.

En un escenario de gran complejidad, la propuesta epistemológica de Stephen Ball (1994) es asociar varias teorías, "dos teorías son probablemente mejores que una", y trabajar con "un ejercicio de heurístico teórico que es intencionalmente

tentativo y abierto" Esto nos permite obtener un sistema cognoscitivo en el que no hay puntos centrales, donde las epistemologías son herramientas disponibles en medio de la incertidumbre, son senderos en medio de la inmensidad – campo de las políticas educativas – pero donde los elementos se desdibujan, se confunden y se relacionan al modo del rizoma de Deleuze y Guattari, retomado por Tello (Cfr. cap. 1 de este volumen) sin líneas de subordinación jerárquica, en tanto la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra. Estas características no producen teorías débiles sino que, como se verifica en Ball, hay líneas de solidez tomadas de distintas epistemologías y conceptos claves acuñados por dicho autor. Pero siempre están abiertas a modificación y albergan, como refiere Tello, "nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento".

Referencias

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- _____. (2006). "Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.", *Curriculum Sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 2.

- BALL, S. J.; DAVID, M. y REAY, D. (2002). "Ethnic Choosing: minority ethnic students, social class and higher education choice." *Race Ethnicity and Education*, vol 5, n.º 4.
- BOWE, R.; BALL, S. y GOLD A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools Cases studies in policy sociology*. Londres: Routledge
- COX, C. (1993). "Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis", in: COURARD, H. (comp.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- GENTILI, P. (1997). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del C.B.C Universidad de Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1987). "Structuralism, Post-structuralism and de Production of Culture", in: GIDDENS, A. y TURNER, J. H. (eds) (1990). *Social Theory Today* Stanford University Press. Edición en Castellano: *La teoría Social hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1990). *The Consequenses of Modernity*. Standford: Standford University Press.
- MIRANDA, E. M. y SENÉN GONZALEZ, S. N. de (2005). Proyecto de Investigación 2005-2007. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- KLIKSBERG, B. (1990). *El pensamiento organizativo. De los dogmas a un nuevo paradigma gerencial*. 12ª ed. Buenos Aires: Editorial Tesis.
- LEMERT, C. (1990). "The uses of French Structuralisms in Sociology", in: RITZER, G. (ed) *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*, pp. 230-254. Nueva York: Columbia University Press.
- LLISTAR, D. (2002). "El qué, el quién, el cómo y el por qué del consenso de Washington." Observatori del Deute en la Globalitzacio. Cátedra UNESCO a la UPC. Noviembre. Disponible en: <http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOVO2.pdf>.
- MIRANDA, E. y SENÉN GONZÁLEZ, S. N. (2005). "Estado, mercado y escuelas. Multiregulación del sistema educativo y producción de desigualdades educativas en tres provincias argentinas." Proyecto de Investigación (2005-2007). Centro de Investigaciones Maria Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- OSZLAK, Oscar (1989) *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*. Documento de Estudios CEDES, vol. 3, n.º 2, Buenos Aires.
- PRUNTY, J. (1985). "Signposts for a critical educational policy analysis", *Australian Journal of Education*, vol. 29, n.º 2, pp. 133-40.
- RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- SENÉN GONZÁLEZ, S. (1997). "Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa." *Revista Alternativas* año VII, n.º 2. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- _____. (2000a). "Actores e instrumentos de la Reforma Educativa. Propuestas del centro y respuesta de la periferia." *Revista Alternativas*, año V, n.º 18. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

- _____. (2000b). "Ajuste y Reforma Educativa: dos lógicas en pugna", in: FLEMING, T. y SENÉN GONZÁLEZ, S. (comp.) *Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestiones y agentes de cambio*. Buenos Aires: Biblioteca Norte Sur. Serie Paradigmas.
- _____. (2003). *Primeros pasos de la reforma educativa: contextos y prácticas en las jurisdicciones*. Coloquio "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?" Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- SHERIDAN, A. (1980). *Michel Foucault: The will to Truth*. Londres: Tavistock
- SIBEON, R. (2004). *Rethinking Social Theory*. SAGE Publications Ltd.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.
- VILELLA PAZ, I. M. (2007). *Continuidades y rupturas de las políticas de la Educación Artística en el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El caso de la DGEART*. Tesis de Maestría. UNSAM.

Documentos

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994) *Censo Nacional de Docentes y establecimientos educativos*. Argentina.
- OREALC/UNESCO (1998) "Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires." Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. Informe Final. Documento de Trabajo.

capítulo 6 ESTUDIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LAS RECONTEXTUALIZACIONES: LA PERSPECTIVA BERNSTEINIANA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Oscar L. Graizer

Introducción

Para comenzar cabe situar que la disciplina desde donde produjo Basil Bernstein es la sociología, y dentro de ella se podría sostener que el autor se posiciona en un espacio de intersección entre subdisciplinas dentro del campo sociológico tales como la sociología de la cultura, sociología del conocimiento, sociología de la educación, sociología de las religiones, sociolingüística, sociología de la transmisión como terminó denominando a su programa de investigación (Bernstein 2001b).

Cabe destacar que se han realizado múltiples trabajos que han tomado como temática a investigar las políticas educativas, tanto dirigidos por él mismo, cuanto llevados a cabo por otros investigadores en diversos países, si bien no se puede situar al

autor en lo que regularmente se denomina "Política educativa" como campo específico de estudios, muchos trabajos realizados podrían considerarse tributarios de una sociología política y en particular de los sistemas educativos.

En términos de Bernstein la sociología debe estudiar cuestiones vinculadas al orden social y es allí donde él instala preguntas e indagaciones acerca de cómo la producción y reproducción de la cultura en un sentido amplio participan de tales procesos. El estudio de los sistemas educativos y en particular sobre políticas educativas, adquiere relevancia en tanto permita comprender la configuración del orden social, su cambio y los efectos que se producen a nivel de la conciencia de los grupos e individuos.

En el contexto general de su producción, que se extiende desde finales de la década del 50 hasta su fallecimiento en el 2000, puede hacerse una periodización de su trabajo en tres grandes momentos: uno primero donde elabora estudios sobre los códigos sociolingüísticos caracterizado por el estudio de las modalidades de habla en la familia y la escuela que derivaron en trabajos sobre formas de control familiar y su relación con el control en el espacio escolar. Un segundo momento – el más difundido en habla hispana – de la teoría de los códigos pedagógicos que podemos ubicar entre la publicación del primer tomo de *Class, Codes and Control* (1971), hasta la publicación en 1981 del artículo *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model* (Bernstein 1981), que cierra éste período y abre el siguiente; a partir de allí podemos denominar al tercer y último período como el de la "teoría del discurso pedagógico", o del desarrollo de una "sociología de la transmisión" (Bernstein 2001b). En relación con la temática de este libro, podemos decir que el estudio de las políticas educativas adquiere una forma más definida en este tercer período. Dado que en los dos

períodos anteriores el foco estuvo puesto en relaciones sociales centralmente a nivel microsociales, de orden más bien local, con un denodado esfuerzo por conectar con procesos macro históricos sociales.¹ En este trabajo nos concentraremos en la producción correspondiente a la teoría del discurso pedagógico, ya que es en este período que localizamos la mayor producción en términos de investigación y de teoría acerca de los sistemas educativos como tales y de las políticas educativas.

Este capítulo comienza elaborando cómo la teoría bernsteiniana formula las preguntas que orientan su trabajo y expone cómo se configuró el programa de investigación a partir de criterios de producción de conocimiento sociológico. Luego se hace una presentación de los aspectos centrales de la teoría del discurso pedagógico, especialmente en relación con el estudio de las regulaciones estatales. En tercer lugar, se expone cómo se han configurado metodológicamente los estudios sobre recontextualización. Finalmente se hacen algunos comentarios prospectivos acerca del programa de investigación bernsteiniano.

La configuración del programa de investigación bernsteiniano y los criterios generales de su epistemología

Bernstein parte del supuesto – combinando de manera distintiva perspectivas durkheimianas y neo-marxianas – de que en toda sociedad hay una distribución desigual del conocimiento y un control sobre los recursos que permiten la producción de nuevo conocimiento. El autor formula la necesidad de estudiar

1. Según su propia evaluación (Bernstein 1981, 1994, 1998) las primeras formulaciones de la teoría de los códigos pedagógicos no fueron satisfactorias en la vinculación entre procesos macro y micro.

estos controles en el marco general de las formas de control social. De aquí que el problema que define el autor es cómo se produce, se distribuye y se adquiere conocimiento en una sociedad determinada, en tanto una manera de comprender dos procesos: la forma del orden social y el control que se despliega en su manutención, a la vez que pretende entender cómo la producción y reproducción cultural (conocimiento en sentido amplio) participan en la producción, reproducción y cambio del orden social.

El hecho mismo de que haya control sobre el conocimiento es lo que hace necesario su estudio, puesto que indica su relevancia para el orden social, se sostiene que en las sociedades contemporáneas este proceso adquiere mayores dimensiones dado el aumento de la complejidad de dicho control. Esta ampliación e intensificación puede identificarse en la diversificación y complejización de la división del trabajo en nuevas agencias y agentes encargados de regular la producción y distribución de un conocimiento cada vez más diferenciado y especializado (Bernstein 1994).

La ya clásica proposición realizada por Basil Bernstein, en el primer tomo de la serie *Clases, Código y Control*, define un programa de investigación que se ha extendido hasta el día de hoy en múltiples estudios, y que durante más de cuarenta años tuvo a Basil Bernstein como mentor:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest. (Bernstein 1973, p. 227)

En la cita de arriba Bernstein postula la necesidad de estudiar la conexión que encuentra entre conocimiento, relaciones de poder y principios de control social, en la formulación subraya su relevancia sociológica. Así, a la vez, hace explícitos los criterios con los cuales construye su objeto de estudio.

En uno de sus últimos artículos (Bernstein 2001a), sintetiza su programa de trabajo de la siguiente manera, la cual vuelve a darnos pistas de cómo entiende el objeto que debe ser estudiado:

I have maintained that the crucial social relation through which cultural reproduction and production takes place is a pedagogic relation. As a consequence I have tried to develop an analysis of the nature of pedagogic discourse, its social basis, modalities of pedagogic practice and acquisition, and relate these to the distribution of power and principle of control processes which speak through and constrain these processes and discourses. Thus I saw education as others, as a crucial instrument of symbolic control through which horizontal solidarities of nationalism and identity were constructed, and vertical cleavages of class were reproduced. (Bernstein 2001a, p. 22)

A los efectos de comprender esta afirmación en el contexto de sus aportes para el estudio de las políticas educativas, se deben considerar dos planos interrelacionados (y que necesariamente requieren de ser estudiados en esa interconexión): uno, el de las características del discurso pedagógico y las modalidades de prácticas pedagógicas y, dos, el de las relaciones de poder y control que los regulan.

El foco está puesto en que el proceso de producción y reproducción cultural se realiza en prácticas pedagógicas entendidas como relaciones sociales, a la vez que las define

y construye como contextos comunicativos (en términos de relaciones y prácticas). Bernstein sostiene que para comprender los procesos de producción y reproducción cultural es necesario describir y explicar tales relaciones sociales. Ahora bien, esas relaciones sociales, que son las prácticas pedagógicas, no se dan en el vacío, sino que son reguladas por procesos complejos que atraviesan verticalmente los niveles macro y micro, que, al mismo tiempo, se configuran horizontalmente en las modalidades prácticas, concretas, que asumen las relaciones de individuos y grupos en las cuales se produce y reproduce cultura.

Desde esta perspectiva para Bernstein se requiere la producción de una teoría que permita comprender los procesos por los cuales se produce el conocimiento, y allí entender las formas de control sobre esa producción, así como los modos en los cuales una sociedad construye jerarquías entre diversas formas de conocimiento. Dichos procesos se enlazan con el orden social, no porque dichas jerarquías sean reflejo del orden social, sino que el orden social regula dichas jerarquías a la vez que las posiciones y las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el conocimiento participan en la configuración del orden social. Por otra parte, la teoría debe ser capaz de describir y explicar cómo se realiza, de modo concreto, la distribución desigual del conocimiento, y cuáles son los procesos por los cuales dicha distribución, en prácticas concretas, está regulada por procesos macro sociales que se imbrican en procesos microsociales. El desarrollo de las bases conceptuales que dan respuesta a estos requerimientos se encuentran en la Teoría del Discurso Pedagógico (Bernstein 1981, 1994, 1998, 2000, 2001b; Bernstein y Díaz 1985).

Es necesario señalar que la construcción del objeto de estudio y el programa de investigación tal como se lo ha

presentado, tienen consecuencias de orden metodológico que es necesario conocer para comprender la posición epistemológica.

Bernstein sostiene la necesidad de que los estudios sobre la producción y reproducción cultural para el desarrollo de una teoría (no me queda muy claro el empleo de las categorías) deben fundarse en trabajos de orden empírico. Esto supone que la investigación debe ser capaz de hacer visibles las relaciones sociales en las cuales dichos procesos se realizan, a la vez que debe ser capaz de reconstruir los modos de regulación de las prácticas; una vez más conectando de manera clara, precisa y explícita las relaciones macro sociales históricas de largo plazo, con las prácticas locales de nivel micro social de corto y mediano plazo. La teoría debe ser capaz de vincularse con el "mundo empírico" de tal modo que produzca traducciones controladas, explícitas y rigurosas, que alimenten la teoría para su comprensión así como para modificar la teoría cuando ese "mundo empírico" desafíe a la teoría. Los conceptos deben ser capaces de expresar modos concretos de la práctica, de manera de poder describirlos de la forma más delicada posible, a la vez que deben permitir establecer relaciones explicativas que no distorsionen o fuercen al plano empírico.

A modo de cierre de este apartado sobre cómo Bernstein ha construido su programa de trabajo colocamos a continuación una cita donde define un conjunto de criterios que toda teoría sociológica debería satisfacer. Para el autor estos criterios "proporcionan las reglas del enfoque y muestran los supuestos subyacentes a la metodología" (1998, p. 119). Estos criterios nos permitirán luego avanzar en el desarrollo de la teoría, sus fuentes y su despliegue en investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva. Los criterios son:

1. La transición entre los distintos niveles de la teoría debe hacerse mediante el uso de los conceptos que, en

cada nivel, describen las relaciones clave de la teoría cuando se realizan en cada nivel. Los conceptos deben ser capaces de mantener unidas y especificar tanto las relaciones interactivas como las estructurales. Es decir, las macrorrestricciones deben ser hechas visibles sirviéndose del lenguaje conceptual, con su capacidad para configurar interacciones. Al mismo tiempo, el *potencial* de interacción para configurar macrorrestricciones debe ser susceptible de descripción. Los conceptos deben ser susceptibles de distinguir entre la variación existente en las instancias y los campos de los análisis empíricos y el cambio de los mismos. Más aún, los conceptos han de poder mostrar cómo se producen esa variación y ese cambio.

2. La teoría debe proporcionar una descripción explícita y carente de ambigüedad de los objetos de su análisis. La teoría no sólo especificará sus objetos en el nivel teórico, sino que proporcionará las reglas de su reconocimiento, descripción y modalidades de realización a nivel empírico (o sea, las diferentes formas que pueda adoptar el mismo objeto).
3. La teoría no sólo debe especificar con claridad los contextos cruciales para su estudio y cambio, sino también los procedimientos para describir esos contextos y su interpretación. En otras palabras, la teoría debe mostrar qué hay que investigar, cómo hay que hacerlo y cómo se investigan y describen los datos. Es importante además añadir aquí que las descripciones o, mejor, las reglas que generen las descripciones deben ser capaces de dar cuenta de todas las manifestaciones empíricas a las que dé lugar el contexto. Esto es fundamental para evitar la circularidad del discurso, en cuyo caso, la teoría construye en el nivel de la descripción sólo lo que está presente dentro de sus propios límites. Por tanto, los principios de descripción, aunque derivados de la teoría, deben interactuar con las manifestaciones contextuales empíricas de tal manera que recojan y traduzcan la manifestación íntegra. En consecuencia, los principios de descripción son los

principios clave para establecer una relación dinámica entre los niveles teórico y empírico. Estos principios deben preservar la integridad de las manifestaciones contextuales, conservando así sus actividades, relaciones y voces originales, y, al mismo tiempo, mostrar la naturaleza de su relación con la teoría y sus modelos. Por tanto, una teoría será tan buena como buenos sean los principios de descripción a los que da lugar. Teóricamente, los principios deben tener el *potencial* de agotar las posibilidades de las manifestaciones contextuales, lo que significa que no sólo han de tener el potencial de describir las regularidades que se adscriban a las manifestaciones, sino de poner también de manifiesto sus diversidades.

4. El problema básico de la teoría consiste en explicar el proceso mediante el cual una distribución dada de poder y de principios de control se traducen en principios especializados de comunicación que se distribuyen de forma diferencial y, a menudo, desigualmente a los grupos y clases sociales; y también en explicar cómo esa distribución diferencial o desigual de formas de comunicación configura, en principio (aunque no necesariamente de forma definitiva) la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos o clases, de tal manera que transmitan tanto la oposición como el cambio. El problema fundamental es la traducción del poder y el control a unos principios de comunicación que se conviertan (mejor o peor) en sus portadores o transmisores.
5. Se requieren reglas explícitas para:
 - a) redactar los principios de comunicación, su construcción social y sus bases institucionales;
 - b) sus modalidades de transmisión y adquisición en tanto que discurso pedagógico y sus bases institucionales;
 - c) identificar las *diversas* realizaciones de los miembros de los grupos o clases y de las instancias en tanto que manifestaciones culturales de una conciencia especializada. (Bernstein 1998, pp. 119-120, énfasis original)

En la teoría de Bernstein (1981), la educación es considerada como fundamental en los procesos de regulación de clase (posiciones y relaciones) del modo de producción, y crucial en la regulación de clase de los modos de control social. Así, es necesario comprender cómo se despliegan formas de control simbólico en el contexto del modo de producción capitalista y en la forma del orden social contemporáneo.

[...] el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. (Bernstein 1998, p. 139)

Para Bernstein el sujeto es socialmente constituido en los significados, y éstos son ordenamientos culturales específicos producidos en distribuciones diferenciales. Los significados (podemos considerarlos cultura en sentido amplio) crean y reproducen relaciones desiguales. Para Bernstein aquello que produce y mantiene las relaciones de clase y poder, además de las relaciones de producción materiales, son los significados, lo simbólico (Bernstein 1998; Díaz 2001). Siguiendo a Díaz (2001), los significados no sólo operan en el proceso de comunicación sino que producen sujetos y posiciones en las relaciones de clase y poder.

Para comprender las funciones y efectos de la producción, distribución y adquisición de los significados en la producción, mantenimiento y cambio de las relaciones sociales, así como en

la producción de sujetos y posiciones, es que Bernstein postula la necesidad de estudiar lo que denomina el "transmisor" de los significados. Entiende a la educación como un dispositivo que transmite, y que se debe estudiar su estructura, sus formas y sus prácticas, no solamente el contenido de la transmisión.² Sostiene la necesidad de estudiar el medio que hace posible la transmisión, cuál es la estructura que hace posible que un contenido (ideológico) sea transportado (1998, p. 171). Si no se construye el problema de este modo, pareciera que se supone que el medio que hace posible la transmisión fuera neutral. La estructura del transmisor, como dispositivo, y de la transmisión como discurso y prácticas, dan forma al contenido transmitido en el contexto de relaciones de poder y control entre grupos y clases que participan en la distribución de posiciones y formas de conciencia. Bernstein sostiene que "Poseemos estudios de los mensajes pedagógicos y de su base institucional e ideológica, pero no tenemos tantos que se ocupen de la *gramática social*, sin la cual no es posible ningún mensaje" (Bernstein 1998, p. 56, énfasis original). Así formula la pregunta que considera relevante "¿hay algunos principios generales subyacentes a la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica, con independencia que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local?". (Bernstein 1998, p. 56). Pretende responder esta pregunta con sus conceptos de dispositivo pedagógico y discurso pedagógico.

Para Bernstein el dispositivo pedagógico es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura (1994, p. 185)

2. Bernstein (1973, 1994, 1998, 2001a), ha realizado una extensa crítica a los modos en que el reproductivismo marxista, norteamericano, inglés y francés han comprendido y estudiado el problema de la reproducción cultural. Ver especialmente Bernstein (1994, pp. 175-182).

El dispositivo pedagógico tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. (Bernstein 1994, p. 184)

[...]

[...] (el dispositivo pedagógico) hace posible, y de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones. (Bernstein 1994, pp. 184-185)

Es desde aquí que Bernstein sintetiza su trabajo sobre estos procesos:

I have tried to develop an analysis of the nature of pedagogic discourse, its social basis, modalities of pedagogic practice and acquisition, and relate these to the distribution of power and principles of control processes which speak through and constrain these processes and discourses. (Bernstein 2001a, p. 22)

Para proseguir debemos definir el concepto de Discurso Pedagógico:

[...] el discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva. (Bernstein 1994, p. 188)

[...] definiré al *discurso pedagógico* como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por un parte, reglas que crean destrezas de uno u otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por

otra, reglas que crean un orden social. (Bernstein 1998, p. 62, énfasis original)

[...] el *discurso pedagógico* es un principio recontextualizador. El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. (Bernstein 1998, p. 62, énfasis original)

Al definir que el discurso pedagógico es construido y constituido por un principio de recontextualización se entiende que el discurso pedagógico es un discurso sin discurso (o texto específico) sino que es, en sí mismo, un principio de recontextualización (dislocación y recolocación) creando un nuevo contexto que es el contexto pedagógico con sus reglas de orden, relación e identidad. Este contexto pedagógico entendido como el conjunto complejo de relaciones sociales que producen sentido, que otorgan sentido, al texto de la comunicación pedagógica

Para la comprensión de la constitución y realización del Discurso Pedagógico es necesario referir a la distinción que realiza Bernstein (1981), de tres contextos interdependientes de discurso educacional, práctica y organización: contexto primario de producción, contexto secundario de reproducción y contexto de recontextualización. Brevemente, el primero es el contexto en el cual las "nuevas" ideas son selectivamente creadas, modificadas o cambiadas, crea el campo intelectual del sistema educativo. El contexto secundario de reproducción es aquel compuesto de varios niveles, agencias, posiciones y prácticas, y refiere a la producción selectiva del discurso educacional. Finalmente el contexto de recontextualización refiere a la estructuración de campos o sub-campos donde se regula la circulación de textos entre el contexto primario y el

secundario. El nombre que Bernstein da al campo estructurado por este último contexto es el de Campo de Recontextualización que, a su vez, está constituido por otros dos campos: el de Recontextualización Oficial (agencias y agentes del Estado) y el Recontextualización Pedagógico (Departamentos de Educación de instituciones de nivel superior, revistas científicas, editoriales etc.). En estos campos se crean principios y se disputa por el dominio de Discursos Pedagógicos.

Retomando lo planteado más arriba acerca de la conformación del objeto de estudio en términos de control simbólico, los procesos y contextos a los que se hace referencia en el párrafo anterior, Bernstein delimita su territorio de trabajo en lo que denomina el "campo de control simbólico".

Con 'campo de control simbólico' aludo a un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. (Bernstein 1998, p. 139)

En el campo de control simbólico se despliega una disputa permanente por dominar los principios del discurso pedagógico que se configura como legítimo, como válido. Es decir, aquellos principios que van a regular la producción de un contexto de transmisión válido (organizacional e institucional), los principios que darán legitimidad a ciertas formas de conocimiento recontextualizado, mientras otras quedarán en posiciones subalternas, los principios que regulen las prácticas en términos de las relaciones pedagógicas, las teorías didácticas que orientarán la legitimidad de las formas de transmisión, hasta el tipo de relaciones con otros espacios como el campo de producción económica. Estos principios (de recontextualización

de discursos) crean campos recontextualizadores, en los cuales operan agentes y agencias con funciones recontextualizadoras, que despliegan ideologías.³

El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el campo *recontextualizador oficial* (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el *campo recontextualizador pedagógico* (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía. (Bernstein 2000, p. 33, énfasis original)

En este proceso complejo el Estado tiene una posición privilegiada, puesto que dispone de un conjunto variado de medios de regulación de las prácticas de transmisión. A la vez, cabe destacar que el Estado, para Bernstein, no es una unidad homogénea, por ello lo refiere en términos de campo (Campo de Recontextualización Oficial), en tanto dentro de él diversos agentes y agencias pugnan por la dominación sobre los principios del discurso pedagógico que será considerado oficial. Bernstein define el Discurso Pedagógico Oficial sintéticamente del siguiente modo:

3. "[...] la ideología es inherente a las *formas de relación* y las regula. La ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos" (Bernstein 1994, p. 26).

Reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). El discurso pedagógico oficial es un discurso inmerso en otros, realización de las interrelaciones entre dos discursos especializados diferentes: el discurso instruccional y el regulativo. (Bernstein 1994, p. 198)

Para lograr mayor rigor y precisión en la definición del concepto, se puede tomar el detallado trabajo de Bernstein y Díaz (1985), en el cual elaboran el concepto de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado, como el efecto de tales prácticas políticas sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. De aquí se infiere que las prácticas políticas del Estado regulan los modos de ser, hacer y el funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales. El discurso pedagógico oficial regula la organización de los sistemas educativos (la estructura dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización); la construcción de los sujetos pedagógicos participantes (educadores y educandos); las relaciones externas del sistema con otros campos de la vida social (el hogar, la economía); la distribución especializada del conocimiento en la forma de currículos para diferentes grupos sociales, en el DPO se legitiman (y deslegitiman) teorías de transmisión, adquisición y evaluación. Las formas que adquiere el DPO en legislación, documentos, prácticas de control, evaluaciones etc. variarán de sociedad en sociedad y según las formas que adopte el régimen político en cada caso.

De este modo se constituye en uno de los dispositivos a través de los cuales las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas. Tiene como función producir y dar legitimidad a las condiciones

institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico y el mantenimiento de las relaciones sistémicas de la educación (Bernstein y Díaz 1985). En este sentido el DPO debe ser entendido como una forma de ejercicio de poder que se encarna en formas de saber experto, en formas institucionales, en la configuración de los sujetos y de las relaciones sociales.⁴

El discurso pedagógico oficial procesa los "principios dominantes" de la sociedad en el campo de control simbólico. Bernstein entiende a los principios dominantes como expresiones de fracciones dominantes en el Estado o como expresiones de las tensiones entre fracciones del Estado. Estos principios "crean un terreno de desafíos conflictos y dilemas, pero en ningún momento especifican principios básicos de orden, relación e identidad." (Bernstein 1994, p. 201), lo que hace es fijar límites externos e internos. A su vez, están regulados por las relaciones de poder y los principios de control que definen "los medios, los contextos, la distribución, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos" (*ibid*). En este sentido el DPO es producto de tensiones que participan en la recontextualización desde posiciones dominantes del campo económico y del de control simbólico.

El discurso pedagógico oficial, sin embargo, se constituye en un sitio de conflicto, puesto que los mismos principios que lo hacen dominante son fruto de relaciones de poder que lo pueden transformar. A la vez, el campo oficial está en permanente tensión con otros campos de recontextualización. Por un lado el pedagógico, que produce principios e intenta penetrar el discurso oficial desde universidades, fundaciones, y organizaciones de la sociedad civil. Pero, también, el DPO es a su vez procesado localmente en los contextos de reproducción

4. Aquí se puede ver con cierta claridad la influencia de Foucault en el trabajo de Bernstein, la cual ha reconocido en varios de sus textos (1994, 1998).

local (las organizaciones educativas concretas) en donde otros grupos pugnan por la regulación discursiva y de prácticas, como las comunidades locales, el profesorado y la misma forma que adquieren las relaciones en las prácticas a nivel de las organizaciones.

[...] lo que se reproduce en las escuelas puede someterse también a principios de recontextualización que surjan del contexto específico de una escuela determinada y de la eficacia del control exterior sobre la reproducción del discurso pedagógico oficial. Es más, lo que se reproduce puede verse afectado por las relaciones de poder del campo recontextualizador entre la escuela y el contexto cultural primario del adquirente (familia / comunidad / relaciones entre iguales). La escuela puede incluir en su práctica recontextualizada discursos procedentes de la familia / comunidad / relaciones entre iguales del adquirente a efectos de control social, con el fin de hacer más eficaz su propio discurso regulativo. (Bernstein 1994, p. 204)

En el desarrollo del modelo, Bernstein y Díaz (1985), avanzan en definiciones fundamentales para la comprensión de los procesos de producción y reproducción del discurso pedagógico en una relación recursiva entre discurso y contexto de reproducción. Establecen que es factible entender que la estructura organizativa del contexto de reproducción "está determinada" por los principios y reglas del Discurso Pedagógico de modo que cambios en éstos pueden generar modificaciones en la estructura organizativa y en las prácticas del contexto de reproducción. A su vez, y por ello recursivamente, cambios en la estructura organizativa y en las relaciones sociales del contexto de reproducción pueden transformar los principios y presupuestos del Discurso Pedagógico (Bernstein y Díaz 1985).⁵

5. Para un desarrollo más extenso sobre regulaciones recontextualizaciones organizacionales locales ver Graulzer (2009).

Desde aquellos que adoptan una perspectiva bernsteiniana estudiar las políticas educativas es investigar sobre los procesos de recontextualización y sobre la configuración del discurso pedagógico en general y el oficial en particular.

Siguiendo a Bernstein (1998), los estudios contemporáneos deberían preocuparse por los modos de constitución del conocimiento oficial, en tanto aquel conocimiento educativo que construye el Estado y que distribuye en el sistema educativo. Bernstein identifica como un hecho sobresaliente que en la mayoría de las sociedades contemporáneas se llevan a cabo reformas curriculares y de la estructura de los sistemas educativos. Estas reformas deben ser comprendidas como modificaciones de las modalidades de control simbólico y una complejización del campo de control simbólico. A su vez estas reformas, Bernstein las entiende como una lucha entre grupos para imponer sus propios principios discursivos como norma y práctica del Estado. Los recursos materiales y simbólicos del Estado se constituyen en un objeto preciado de disputa en el complejo proceso de control social. En este sentido, las reformas educativas y las tensiones en torno al discurso pedagógico oficial, siguiendo el marco teórico antes planteado, tienen efectos en la constitución de identidades pedagógicas, en la conformación de la conciencia de los grupos y los sujetos. De aquí que los estudios sobre recontextualización y sobre los discursos pedagógicos oficiales, permitirían comprender transformaciones en los modos de control simbólico y, luego, en los procesos de producción de sujetos.

La comprensión de esta perspectiva requiere hacer algunas referencias de orden metodológico. Tanto Bernstein

como aquellos que adoptan su teoría participan de una especial preocupación metodológica, y ésta se debe tanto a la estructura de la teoría cuanto al modo de producción de la misma que supone una bastante bien delimitada aproximación metodológica y epistemológica. Todo el trabajo expuesto en los libros de Bernstein tiene sus fuentes en trabajos empíricos. Bernstein mismo en varias oportunidades (1973, 1994, 1998, 2001a) refiere a la dificultad de exposición del material de investigación y sus estrategias metodológicas en el formato de libros, dadas las políticas editoriales empresarias. La mayor parte del trabajo metodológico se encuentra expuesto en informes de investigación y en tesis de doctorado dirigidas por él mismo (más adelante se hace referencia a algunos de estos trabajos).

Las metodologías utilizadas en los estudios bajo esta perspectiva teórica se construyen en una compleja relación entre la teoría, las técnicas de recolección de información, los procedimientos de análisis y el mundo empírico que pretende estudiar. En primer lugar se debe decir que la teoría de Bernstein es concebida como un "dispositivo conceptual" que debe ser capaz de producir modelos, éstos deberían ser capaces de generar modalidades, específicamente de control simbólico, en tanto principios y operaciones que tengan relaciones demostrables con los campos de la práctica del mundo social (Bernstein 1998, 2001a; Moore 2001). Bernstein (1998), distingue dos tipos de lenguaje en las relaciones teoría e investigación. Uno es el lenguaje de la teoría en sí misma – el que denomina lenguaje interno – y otro lenguaje que permite describir aquellas cosas que son externas a la teoría, propias del mundo a ser investigado – el lenguaje de descripción externo. Debe ser posible realizar "lecturas" de un lenguaje en los términos del otro, se debe poder identificar con claridad qué del mundo a estudiar se corresponde con los conceptos y operaciones de la teoría y viceversa. Esto hace

que la teoría sea altamente exigente en términos metodológicos, requiere que el lenguaje de la teoría pueda describir aquello que está fuera de la misma, a la vez que permita reconocer lo que la teoría no está todavía en condiciones de conceptualizar y debe ser elaborado para poder avanzar en la descripción de un fenómeno determinado.

La metodología debe ser capaz de hacer visible lo que no lo es, mediante la conceptualización de descripciones de procesos de construcción de relaciones sociales. Esto es debe hacer visible, en términos conceptuales, lo que muchas veces no lo es, ni para quien investiga ni para aquellos que participan de las relaciones sociales. La metodología debe poseer procedimientos que, sin ambigüedad, permitan reconocer e identificar lo que se está estudiando como relevante, a la vez que debe poder producir traducciones entre el mundo empírico y el lenguaje teórico que no distorsionen aquello que se estudie, y que permitan la transformación de la teoría para capturar lo que en el mundo empírico se establece en términos de relaciones significativas. Los principios de las descripciones de aquello que es externo al modelo teórico deben ser capaces de trascender dicho modelo para que éste pueda ser modificado.

En respuesta a algunas críticas realizadas a la teoría, Bernstein (1998), describe el tipo de modelos que utiliza:

Se dice con frecuencia que la teoría opera produciendo dicotomías opuestas en las que cada lado aparece como un tipo ideal: elaborado y restringido, posicional y personal, estratificado y diferenciado, abierto y cerrado, visible e invisible, de colección o en serie e integrado. Estoy de acuerdo en que son formas (modelos) opuestas, pero no en que sean tipos ideales. Clásicamente el tipo ideal se construye ensamblando en un modelo una serie de características abstraídas de un fenómeno de tal manera que proporcione un

medio para identificar la presencia o ausencia del fenómeno y para analizar las 'actuaciones' del fenómeno a partir de un análisis de la interrelación de sus características. Los tipos ideales construidos de este modo no pueden *generar* otra cosa que ellos mismos. No están contruidos por un principio que genere conjunto de relaciones de la que una forma sólo sea *una de las formas* que el principio puede regular. (Bernstein 1998, p. 153, énfasis original)

En los trabajos sobre recontextualización la metodología debe ser capaz de permitir la identificación de agentes y agencias participantes en los procesos de recontextualización, debe poder describir los modos concretos por los cuales dichos agentes y agencias construyen principios discursivos, debe permitir describir relaciones sociales concretas las cuales se puedan traducir en términos de relaciones de poder y control, así como describir y permitir explicar cuáles son los principios discursivos dominantes y cuáles los dominados y debe ser capaz de reconstruir los procesos de configuración de identidades de los sujetos y los grupos, en términos de prácticas sociales.

Estos "requerimientos" suponen la utilización de estrategias metodológicas que, básicamente, permitan describir relaciones sociales y en particular hacerlo en tanto esas relaciones se realizan en prácticas comunicativas. Por lo cual, el desafío está en producir visibilizaciones del "texto"⁶ que se

6. El concepto de "texto" es utilizado por Bernstein en combinación con diversos elementos, sin embargo centralmente refiere al conjunto (que posee un cierto orden) de significados que son objeto de transmisión y adquisición. En este sentido cuando elabora el concepto de "texto privilegiante" define texto del siguiente modo: "tanto en sentido literal como en sentido amplio. Puede referirse al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial (Bernstein 1994, p. 178). También podemos considerar su definición de "texto pedagógico": "Es el

comunica y de las reglas que hacen posible esa comunicación, de las gramáticas⁷ que producen unos contextos comunicativos específicos.

A modo de referencias generales listaremos algunos trabajos realizados en el contexto de la teoría: Díaz (1984) realiza un estudio sobre la política educativa, el currículum y las reformas del nivel primario en Colombia. Cox (1986), hace un análisis de las políticas educativas y de los programas de gobierno de la democracia cristiana y del gobierno de unidad popular en Chile. Un conjunto de trabajos sobre las políticas de la nueva derecha se puede encontrar en el mismo Bernstein (1994, 1998); en Whitty (1991, 1997); Whitty y otros (1994); Beck (2006); Sadovnik (2006). Sobre la incorporación del modelo de competencias y las transformaciones de los sistemas educativos en relación con el campo económico se puede mencionar los trabajos Hickox (1995a, 1995b); Jones y Moore (1997); Graizer (2008); Graizer y Navas (2011). Estudios sobre la incorporación de informática y las nuevas tecnologías como política educativa (Singh 1993; Tyler 2001). El extenso y detallado trabajo del grupo liderado por Ana Morais e Isabel Neves sobre las reformas educativas post-dictatoriales en Portugal (Morais 1989; Morais y Neves 2001). También sobre la temática de reformas educativas, en el caso argentino sobre la implementación del Tercer Ciclo de

texto producido/ reproducido y evaluado en, o a través de, y siempre para las relaciones sociales de transmisión/adquisición. Un texto es una realización característica de un discurso pedagógico y constituye una selección, integración y contextualización específicas de 'pedagogemas'" (Bernstein 1994, p. 199).

7. Bernstein usa el concepto de gramática como los principios subyacentes que otorgan orden a una forma discursiva, también lo utiliza en el sentido de un conjunto de reglas que permiten la producción de ciertos significados (Bernstein 1994, 1998).

EGB en la Provincia de Buenos Aires encontramos a Gómez y otros (2007), y de Marinis y Graizer (2004).

*Comentarios finales: prospectiva
de los estudios de recontextualización*

El principal potencial de esta perspectiva de estudios es la capacidad descriptiva y explicativa que posee poniendo en vinculación procesos macro y micro sociales. Provee al investigador de un conjunto de herramientas tanto de orden teórico cuanto metodológicas para desarrollar trabajos empíricos. Al mismo tiempo es una perspectiva que podemos llamar generativa de teoría, en tanto el proceso de indagación lleva al investigador necesariamente a producir conocimiento. Cada paso, desde el diseño de instrumentos para el relevamiento de información, el proceso de descripción de los datos obtenidos, hasta la formulación de modelos explicativos, estimula la "imaginación sociológica", motiva la producción de categorías y relaciones a partir del lenguaje propuesto por la teoría. A pesar que se ha sostenido en muchas ocasiones el carácter cerrado y abstracto de la teoría, el llevar a cabo investigaciones desde esta perspectiva demanda al investigador la producción de nuevo conocimiento, ya que en cada momento se requiere evaluar la validez descriptiva y explicativa de la teoría.

El contexto actual latinoamericano y mundial, en el cual se están produciendo transformaciones a todo nivel de la organización de la vida social y, particularmente, un tiempo en el cual transcurren procesos constantes de modificaciones de los sistemas educativos, modificaciones en las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el conocimiento y las culturas,

parece ofrecer un espacio de privilegiado para el estudio de las permanencias y variaciones en las formas del control simbólico. La incorporación de nuevos sectores sociales a los sistemas escolares, la extensión de la obligatoriedad escolar en el continente, el aumento y diversificación de los sistemas universitarios, la denominada crisis de los formatos tradicionales de la escuela, las regulaciones transnacionales de los sistemas educativos, la aparición en escena de nuevas organizaciones productoras de conocimiento, modificaciones en las modalidades de control de las prácticas docentes y organizacionales, entre otros procesos, invitan a desarrollar estudios desde esta perspectiva teórica.

Referencias

- BECK, J. (2006). "'Directed time': identity and time in New Right and New Labour policy discourse", in: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J. y DANIELS, H. *Knowledge, Power and Education. Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge", in: YOUNG, M. (eds.) *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- _____. (1973). *Class, Codes and Control*, vol. I. London: Paladin.
- _____. (1981). "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model." *Language and society*, 10, pp. 327-363.
- _____. (2001a). "Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents." *International*

- Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, pp. 21-33.
- _____. (2001b). "From Pedagogies to Knowledge", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico." *Revista Colombiana de Educación*, n.º 15, pp. 107-154.
- COX DONOSO, C. (1986). *Continuity conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian democratic and popular unity governments*. London: CORE, University of London.
- DE MARINIS, P. y GRAIZER, O. (2004). *Tecnologías de gobierno de la educación y recontextualizaciones locales (un ensayo de sociología de la transformación educativa)*. Ponencia en Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) 2004, Buenos Aires, Argentina, 25 al 28 de agosto de 2004.
- DÍAZ, M. (1984). *A model of pedagogic discourse with special application to Columbian primary level*. London: CORE, University of London.
- _____. (2001). "Subject, Power, and Pedagogic Discourse", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- GÓMEZ, M.; DE MARINIS, P.; GRAIZER, O. L.; TOMMASI, C. y MEDINA, C. (2007). *La invención del 3º ciclo de EGB. Análisis de una estrategia de extensión de la educación básica obligatoria*. Buenos Aires: EUS.
- GRAIZER, O. (2008). "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización." *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 2, n.º 2, 4ª época, pp. 47-62. UNLP.
- _____. (2009). *Organizational Regulations of Transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires*. Valencia: Universitat de València.
- GRAIZER, O. y NAVAS, A. (2011). "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar." *Revista de Educación*, España, Monográfico "Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas", n.º 356, pp. 133-158.
- HICKOX, M. (1995a). "The English middle-class debate." *British Journal of Sociology*, vol. 46, n.º 2, pp. 311-324.
- _____. (1995b). "Situating Vocationalism." *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n.º 2, pp. 153-163.
- JONES, L. y MOORE, R. (1997). "Appropriating Competence: the competency movement, the New Right and the 'culture change' project." Cambridge. (Mimeo)
- MOORE, R. (2001). "Basil Bernstein: theory, models and the question of method." *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, pp. 13-16.
- MORAIS, A. y NEVES, I. (2001). "Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A. (1989). *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SADOVNIK, A. (2006). "Toward a sociology of educational change: an application of Bernstein to the US 'No child Left Behind Act'", in: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J. y DANIELS, H. *Knowledge, Power and Education. Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- SINGH, P. (1993). "Instructional discourse: a case study of the social construction of technical competence in the primary classroom." *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 14, n.º 1, pp. 39-58.
- TYLER, W. (2001). "Crosswired: Hipertext, Critical theory, and Pedagogic Discourse", in: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- WHITTY, G. (1991). "The new right and the national curriculum", in: MOORE, R. y OZGA, J. (eds.) *Curriculum policy*. Oxford: Pergamon/Open University.
- _____. (1997). "Marketization, the State, and the reformation of the teaching profession", in: HALSEY, A.; LAUDER, H.; BROWN, P. y STUART WELLS, A. (eds.) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITTY, G.; ROWE, G. y AGGLETON, P. (1994). "Subjects and themes in the secondary-school curriculum." *Research Papers in Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 159-180.

capítulo 7

TORRES PROFESOR, TORRES CONSEJERO, TORRES PEDAGOGO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE CARLOS ALBERTO TORRES

Lauren Ila Misiaszek

Introducción

Mi intención en este espacio no era hablar de sus publicaciones, sino de otro Carlos, del Carlos maestro, del Carlos supervisor, del Carlos colega y del Carlos amigo. (Shugurensky 2008, p. 30)

En la obra *Sociología Política de la Educación en Perspectiva Internacional y Comparada: Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*, Shugurensky (2008), en el prólogo, se enfoca en una reflexión personal sobre las conexiones entre su propia trayectoria profesional y la de Carlos Alberto Torres, uno de los más conocidos expertos de la sociología política de la

educación en el mundo. Este relato inicial sirve como contexto para los capítulos que le siguen en ese libro. Sin embargo, además de este prólogo, no existen otras reflexiones sobre Torres *el pedagogo*. Esto se debe a que a menudo este tipo de reflexiones han sido menos valoradas que aquellas hechas sobre Torres en su rol de investigador. Obviamente son “dos caras de la misma moneda,” porque Torres, conectado profundamente con su rol de investigador, no hace otra cosa más que sistematizar las ideas que provienen de su trabajo como pedagogo. Sin embargo, es un tanto particular que el lector tenga la oportunidad de abrir esta ventana a las reflexiones de Torres y sus ex-estudiantes sobre los componentes epistemológicos de su producción en tanto visión, pasión, posicionalidad y comunidad.

A lo largo de toda su trayectoria profesional, como un sociólogo político de la educación, Torres se enfoca en “las relaciones entre educación, poder y el estado” (Torres 2009, p. 3), definiendo la sociología política de la educación del siguiente modo:

Aunque una sociología política de la educación tiene conexiones íntimas con una sociología de la educación en el sentido convencional (con cuestiones de equidad, eficiencia, igualdad, movilidad etc.), el enfoque de una sociología política de la educación es un énfasis en cuestiones de poder, influencia y autoridad y su meta es explicar el proceso de la toma de decisiones y de planificación educativa a varios niveles. (Torres 2009, p. 2)

En este capítulo, sostengo que la epistemología en términos de Tello (2012) detrás del trabajo en el aula de Torres crea una perspectiva distinta sobre esta sociología política de la educación, debido al enfoque en y la aplicación de los elementos de *visión, pasión, posicionalidad y comunidad*.

Este análisis proviene de más de seis años de examinar estos elementos de la docencia de Torres como su estudiante, profesora asistente (“*teaching fellow*”) y de indagar las obras que han sido escritos sobre su trayectoria profesional.

No pretendo explorar aquí la historia de la trayectoria profesional de Torres ni todos los temas conceptuales que él desarrolla. Simplemente, trato de brindar una reflexión sobre Torres como pedagogo, siempre en el espíritu que Beltrán nota cuando también escribe sobre Torres:

Ahora bien, el homenaje que contiene estas páginas no hace concesiones, como suele ser costumbre, a ejercicios gratuitamente laudatorios. Se trata, más bien, de una celebración entendida como vindicación, como una nueva ocasión para proseguir la marcha en el terreno de la lucha social. Celebración, pues, como compromiso, como exigencia revolucionaria, por usar la expresión de Castoriadis. (Beltrán 2006, p. 8)

Espero que esta reflexión genere reflexiones sobre los elementos aplicados de docencia de la sociología política de la educación, inspiradas por el trabajo que Torres hace en el campo desde hace treinta años.

Visión

En cuanto al concepto de *visión*, Torres seculariza el versículo bíblico de Proverbios 29:18: “Donde no exista visión, el pueblo perecerá” en su libro *Democracia, Educación y Multiculturalismo*:

Sin una teoría y práctica técnicamente competentes, éticamente sanas, espiritualmente atractivas, y políticamente factibles de

la ciudadanía democrática multicultural, el pueblo perecerá: donde no hay visión, el pueblo perecerá. (Torres 2001, p. 324)

Él aplica esta frase en diversos contextos y con los temas que él aborda les recuerda a los participantes de sus charlas, a su colegas y a sus estudiantes considerar “lo macro” en cualquier contexto micro, sea esto un estudio de caso, una tesis, o un proyecto comunitario. Así, la perspectiva epistemológica (véase Tello, Cap. I de esta obra) de la sociología política de la educación de Carlos Torres se arraiga en *la epistemología de la curiosidad* de Paulo Freire. Torres enfatiza que “una de las enseñanzas más duraderas de Freire es que nos invitó a practicar una epistemología de la curiosidad... que respete el conocimiento y la cultura popular.” (Torres 2005, p. 5). Freire nos explica que para poder pensar críticamente en cualquier de las situaciones (este estudio de caso, tesis, proyecto comunitario etc.), se mueve de curiosidad ingenua (que caracteriza el sentido común) a la más intelectualmente/metodológicamente rigurosa “curiosidad epistemológica,” que aunque cambie en calidad, nunca deja de tener su esencia en y respecto por esta curiosidad ingenua (Freire 1998, p. 35).

Aplicando este concepto, según Mora-Ninci y Ruiz (2008), Torres es:

Un hombre de una gran humanidad y de una lucidez intelectual excepcional que gracias a su capacidad de elaboración y constante epistemología de la curiosidad nos ha legado mucho más que una guía para la acción educativa, su trabajo tiene una fuerte impronta latinoamericana y arraigo en las más profundas experiencias sociales del continente. (p. 18)

La visión de la sociología política de la educación posee como eje la curiosidad que va más allá del ámbito de la educación

en tanto sus implicaciones sociales. En este sentido concuerdo con Mora-Ninci cuando afirman: “No pretendemos pronosticar el alcance que tendrá la obra de Carlos Torres en la educación latinoamericana ni cuál será su influencia en los maestros y educadores del continente” (2008, p. 18).

Una técnica utilizada por Torres en la perspectiva de la sociología política de la educación es la de fundamentar su visión a través del enfoque narrativo de su experiencia docente, una narrativa con anécdotas, historias, cuentos, poesía, canciones, y dichos, entre otros. Es un poeta y escritor de no-ficción y valora estas técnicas en su práctica docente y de investigación. Por ejemplo, hablando de su obra *Educación, Poder y Biografía Personal*, que es una colección de entrevistas con educadores críticos sobre la sociología política, Beltrán nota que las entrevistas “rompen los cánones de la ortodoxia académica y se convierten en dos magníficos relatos literarios” (2006, p. 22). Así, su visión en términos epistemológicos es la ruptura de cañones tanto en sus libros como en el aula, lo cual le otorga una profundidad incomparable.

Para tener visión se requiere de pasión, otra herramienta aplicada por Torres como pedagogo.

Pasión

¿Cómo se puede percibir la pasión en la docencia de Torres? Shugurensky nos ilumina sobre la relación entre la pasión y el análisis crítico en su descripción de un aula típica de Torres:

En lugar de sentarse en el frente para dictar una conferencia a partir de sus notas o hacer preguntas generales al grupo, Carlos iba y venía constantemente, recorría todos los rincones

mismo, como el avance de las "especializaciones de las nuevas ramas de la investigación" (Gramsci 1995b, p. 155).

Las relaciones entre las ciencias naturales y sociales, unidas por la concepción de praxis, se separan por la noción de objeto. Las primeras, en el sentido positivista, de los cuales difícilmente pueden desprenderse; y retornan hacia el estudio de lo natural, alejándose de lo que es humano, subjetivo, circunscribiendo un campo de rigor en que la interactividad, relación sujeto-objeto, permanece bajo control, supuestamente incapaz de interferir decisivamente en los resultados. Frente al devenir histórico nada es totalmente objetivo y el conocimiento es siempre marcado por la actividad social.

Las ciencias sociales que estudian la praxis humana (la producción y el mantenimiento de las instituciones humanas, que van desde el lenguaje hasta el Estado), aunque el rigor metodológico se esfuerce por eliminar la subjetividad, el investigador se reconoce como parte integrante del objeto, una vez que los resultados de las investigaciones tienden a interferir en el propio objeto. Pero, en verdad, todas las ciencias (sean naturales o sociales) son actividades humanas y el resultado de ambas se dan como praxis. Hay un carácter antropológico irreductible en las ciencias naturales y en su supuesta objetividad. El conocimiento de la realidad se da en relación al hombre, por lo tanto en un devenir histórico, siendo marcado por la "contradicción interna que dilaceran las sociedades: la objetividad, como el conocimiento y la realidad son un devenir" (Gramsci 1995a, p. 170). El científico investigador no es meramente un intelectual en términos epistémicos, sino también un operario, porque "su pensar es continuamente controlado por la práctica y viceversa" (Gramsci 1995a, p. 171). Aunque no tenga conciencia, el trabajo del investigador empírico es constitutivo de una amplia praxis,

estando él muchas veces al servicio de propósitos hegemónicos adaptando lo que investigar y el como investigar.

Gramsci no acepta la concepción positivista de la previsibilidad científica como una actividad objetiva y neutra, principalmente por la forma en que es concebido desde la sociología. Prever no es conocer bien, porque no se puede saber sobre lo que todavía no existe. Por eso la previsión es un "acto práctico". Solamente en la medida que se actúa se puede prever. La previsión depende de la acción que contribuye para producir el resultado previsto (Gramsci 1995a). En este sentido, la comunidad de investigadores sobre políticas educacionales no sólo conoce, sino también contribuye prácticamente para producir resultados esperados. Lo que aparece como un hecho, como algo inevitable es producto de la praxis total de la sociedad, porque las políticas públicas son formuladas según investigaciones y también son controladas por medio de las investigaciones. Es trabajo crítico del *intelectual orgánico*, como representante y agente de una determinada clase, re-interpretar lo que se llama de hecho en el positivismo, revisando las tendencias ideológicas conservadoras inherentes a un sistema de hipótesis filosóficas implícitas en una determinada *ciencia*. Razón por la cual, admite Gramsci, un grupo social puede *apropiarse* de la ciencia de otro, sin aceptar su ideología.

Las ciencias naturales se determinarían por lo carácter cuantitativo, al paso que las ciencias de la praxis se vinculan al cualitativo. Aunque el nexo cantidad-calidad sea inseparable, ellos se distinguen por un criterio operacional. Lo cuantitativo admite previsiones y la construcción de planos de trabajo. Las políticas educacionales se muestran en un primer momento como cuantitativas. Sin embargo, como marcadas por el devenir, como políticas son productos de la praxis social y resultante de la colisión de diversas voluntades, lo que no puede ser controlado

o mensurado. Corresponde a la investigación de las políticas educacionales analizar la forma como la calidad no se disocia de la cantidad, como la cantidad se transforma en calidad, y, principalmente, identificar el agente de esa transformación.

Otro aspecto ligado a la investigación de las políticas educacionales se refiere a la forma como ellas articulan conocimiento, metodologías de aprendizaje y técnicas de gestión. La relación entre conocimiento, tecnología y praxis es histórica. Abstraída del contexto, ella se presenta como incremento de la actividad productiva, revelándose la relación del hombre con la naturaleza. En el caso de la educación, se observa que aumentar la productividad de las escuelas y de los sistemas de enseñanza en un enfoque que privilegia lo cuantitativo. Hay que pensar en que sentido el aumento del conocimiento sobre la educación y sus políticas producen *know-how* sobre formas de intervención en la realidad educacional. El análisis de las relaciones entre ciencia y progreso técnico revela la historia que no muestra una linealidad en esa relación. Esa historia es parte de una historia más amplia, movilizadora por las contradicciones de intereses, por la lucha de clases. (El problema de la afirmación o negación de la lucha de clase es ideológico, hegemónico, pero fundamental para comprender la praxis académica, la relación entre las investigaciones e sus "aplicaciones"). Así los usos o no de saberes disponibles por las políticas educacionales dependen de la correlación de fuerzas hegemónicas en una sociedad.

Rugiu (1998), destaca ese carácter histórico de la relación saber-hacer de la ciencia y de la técnica como indisociables de la teoría y práctica (praxis). Hay un vínculo inseparable entre la ciencia, la técnica y la praxis. Históricamente, la división ciencia y técnica se revelan en el seno de las actividades pre-industriales relacionadas con las concepciones de mundo que sólo se alteran con los cambios de las relaciones de producción.

La obra de Rugiu (1998) se constituye en un modelo de análisis histórico en que los aspectos económicos, técnicos, científicos, culturales y pedagógicos se inter-relacionan y se explican. La pedagogía sujeta por las corporaciones de oficio revela el poder del conocimiento para hacer del secreto el elemento básico de la apropiación de la fuerza de trabajo y de la producción por una institución impersonal. La distinción entre artes liberales y mecánicas, antes de revelar dominios jerárquicos de separación entre teoría y práctica, muestra una ruptura social más amplia, basada en la separación entre trabajo productivo (mecánico) y actividad libre, ociosa. Había una ruptura entre producción de pensamiento y producción de mercancía (Rugiu 1998). La aristocracia pre-capitalista, renegando de la actividad productiva y comercial fue tomada por el prejuicio de que "la palabra... por la cual los docentes se servían no menos que los *leguleyos* y otros intelectuales, no puede ser vendida y no es ni mismo mérito del hombre reproducirla, porque pertenece al Señor antes de cualquier cosa creada" (Rugiu 1998, p. 35). Tal como las prostitutas eran condenadas por vender el cuerpo creado por Dios, "la producción de los intelectuales vendedores de palabras, particularmente, los enseñantes, podía ser similar a una forma de prostitución" (Rugiu 1998, p. 36). Con el advenimiento del capitalismo no sólo el trabajo mecánico será elevado de condición como productor de *mercancía*, también la actividad intelectual pasará a tener su precio.¹⁰

10. "En poco tiempo, la burguesía conseguirá lograr que no sólo la actividad "liberal" de los docentes de las Universidades (de los estudios), sino también aquella "mecánica" de los docentes artesanos, fuese considerada un merecido producto de aquellos artífices y, por lo tanto, sin debatirabsolutamente la doctrina del origen divino de la realidad y de los conceptos que allí estaban implicados - susceptible de transformarse en una mercancía que pudiese ser vendida y comprada como cualquier otra. la producción humana intelectual y material se tomaba, así, equiparada, en cierto sentido, a los fardos de al-

Rugiu (1988) afirma que no sólo los objetos se mercantilizan, "sino también las ideas y la propia actividad de transmisión de ideas y de comportamientos, o sea, la actividad pedagógico-didáctica que connota el enseñante como artesano" (1998, p. 37), pero en ambos contextos históricos, es decir de las corporaciones proteccionistas o del capitalismo competitivo, el secreto de fabricación es fundamental, como alma del negocio.

Como análisis histórico de la producción y transmisión del conocimiento como trabajo y mercancía es pertinente para el estudio de problemas ligados a la vida académica, específicamente en el campo de la investigación. En ese sentido, establecemos dos puntos de análisis. En el primero, tomamos la ciencia en relación con la producción, como actividad de incremento de técnicas. Muchas de las investigaciones sobre política y gestión de la educación en América Latina son hechas con la intención de corregir desvíos de las mismas, tales como sus ineficiencias e ineficacias, como si lo que estaba en juego eran cuestiones operacionales, metas mal establecidas, estrategias y medios. En el segundo punto, la investigación de las políticas educacionales está adaptada al contexto de la praxis, como interacción, relación de dominación y resistencia del hombre sobre el hombre. En aquella primera perspectiva se adaptan enfoques anclados en modelos sobrevenidos de las ciencias naturales o de la sociedad reificada, en el caso de los enfoques economicistas de la educación. En otra perspectiva se adaptan al materialismo histórico y la noción de praxis, como al principio de totalidad.

godón o a la moneda, como mercancía de las mercancías, y en adelante, sin prohibiciones y sin las condenaciones que el magisterio eclesial había precedentemente explicado en relación a los cambios y maniobras sobre el valor de la moneda" (Rugiu 1998, p. 36).

Aunque se podría hablar, como en las perspectivas alineadas al positivismo, en un reduccionismo de ambas, en que una misma metodología supone un mismo objeto, es decir, hechos, sujetos a un enfoque empírico y mensurable, destacando los aspectos objetivos y subjetivos del mundo, la noción de *praxis* (gramsciana) supone la intrínseca relación teoría-ideología-técnica.

La *información científica*, frente al incremento de la fuerza de producción, actúa tanto en la preparación del trabajador para determinadas funciones, especializándolo o remplazándolo con el saber necesario para efectivizar determinadas tareas, como también actúa directamente en la producción de la tecnología, en la construcción de máquinas y procesos capaces de aumentar la eficacia de los medios de producción e incrementar el desempeño institucional, la ganancia, la plusvalía. En ese ámbito, la actividad intelectual, desarrollada en la academia, se liga directamente con la *estructura productiva*, y la escuela se ha visto como insertada en esa estructura, ya sea formando trabajadores, y ofreciendo determinado servicio, o produciendo certificaciones. Estudiar ese vínculo significa analizar la actividad del intelectual, sus productos (información, tecnología y recomendaciones y pareceres para las políticas públicas) y el destino, las instituciones educacionales, los sistemas de enseñanza, las empresas que incorporaron tal saber. Ese recorte se circunscribiría en el proceso de los progresos efectuados, yendo desde el origen de los proyectos de investigación hasta los resultados prácticos verificables en la *producción*. En ese caso el intelectual se identifica con un empleado del progreso técnico científico, jurídico institucional, si está actuando en los centros privados de investigación o en las universidades públicas.

Por otro lado, al estudiar la práctica del intelectual insertado en un amplio contexto histórico, nuevos elementos se

presentan. Entre estos, se destacan las opciones y las posiciones del intelectual frente a la relación de las fuerzas políticas. En este ámbito, interesa el análisis de las concepciones ideológicas inherentes a las prácticas de los intelectuales. Ideológico en el sentido de visión de mundo, de sociedad y, principalmente, de la responsabilidad de los investigadores, porque la investigación no se presenta desvinculada de la realidad cultural y social (Tello 2012). Aquí se exige un posicionamiento político del *investigador*. Ese posicionamiento puede ser tácito o explícito. Las líneas de investigación, los objetos elegidos, los convenios y los fines a los cuales destina su investigación muestran las opciones inherentes a la actividad y su posicionamiento político, tanto cuanto lo que se expresa en entrevistas, actas, artículos de investigación.

Cuando se habla de ideología nos referimos a las concepciones de lo público y lo privado, en que se comprenden los términos como gobierno y mercado, iniciativa privada e iniciativa del Estado. En ese sentido, admitimos que los factores más influyentes sobre la investigación serían las tendencias de mercado, o las demandas por nuevos procesos e incrementos tecnológicos, en función de la competencia entre empresas, bien como los programas de gobierno centrados en Investigación & Desarrollo. En el primero caso, las investigaciones obedecerían a la propia dinámica *anárquica* del mercado. En el otro, ella se daría según los parámetros y objetivos prefijados y políticamente orientados, de acuerdo con las tendencias hegemónicas. En ese sentido, tenemos dos tendencias: la privada, en la que no habría un control *previo* por una autoridad centralizada; y la pública, en que se verifica una directriz dada por una autoridad común, en el caso del *Estado*, como representante de la *colectividad*. Hay que determinar lo que es público o colectivo. En esto radica

el aspecto ideológico, una vez que estamos en el campo de la *persuasión*.

La investigación de las políticas educacionales no puede ser disociada del estudio sobre el Estado. En la complejidad histórica no se puede desvincular Estado de mercado, es decir, las relaciones económicas de las relaciones políticas. Se puede hablar de hegemonía, en el sentido de que las fuerzas ligadas a los intereses del mercado, de la ganancia prevalezcan, en el sentido de determinar un consenso, capaz de asegurar *directrices públicas* orientadas para los intereses del capital, así como se puede hablar en la hegemonía de las fuerzas intervencionistas, que negando la mera dinámica del mercado como determinante de las directrices comunes, intentan regular o modular el propio mercado, en tanto intentan contradecir su *espontaneidad* anárquica. Se trata de la hegemonía siguiendo las tendencias públicas impuestas por el Estado, es decir como los intereses del *libre mercado* o de los que proponen disciplinarlo o suprimirlo, exigen un consenso y una violencia que sólo pueden realizarse con el uso del aparato gubernamental. La lucha política (hegemónica) se traba alrededor de la ocupación de los espacios del Estado, los mecanismos de control de lo público.

En ese sentido, es que el desmantelamiento de la universidad pública o su incremento dependen de las tendencias hegemónicas de turno. Lo mismo se dice de los *incentivos* públicos para la privatización de la investigación, creación de centros de desarrollo tecnológico directamente vinculados a las exigencias de las empresas. En el ámbito de las investigaciones educacionales el interés mercadológico es puntual, hace con que ellas dependan mucho del financiamiento público. Pero eso no significa que tales investigaciones no se articulen con los intereses capitalistas, porque el Estado es un espacio de disputa hegemónica.

La investigación en políticas educacionales puede y debe mostrar como el Estado y la sociedad civil se articulan en la definición de qué, quién, cómo y cuándo de la educación. En la universidad pública, los rumbos de la investigación dependen de las tendencias hegemónicas vinculadas a los proyectos, a los grupos de investigación, a los departamentos, a la rectoría. Se trata de las fuerzas capaces de determinar lo que es prioritario. En todo caso, aunque la tendencia hegemónica pueda rotular de liberal o de intervencionista, en sus diversos matices, supone la existencia de una esfera pública (independientemente del nombre y de las consecuencias inherentes a las ideas de *soberanía nacional y compartida*). Ambas, tanto la liberal cuanto la intervencionista, suponen los aparatos ideológicos y políticos, en sentido gramsciano, como dispositivo para efectivizar las tendencias hegemónicas.

Sin embargo, hay que recordar que la lucha hegemónica en Gramsci supone que la verdadera praxis, "no es el instrumento de gobiernos o de grupos dominantes para obtener el consentimiento y ejercer la hegemonía sobre las clases subalternas" (Gramsci 1995b, p. 270). Se afirma, lo contrario, que la praxis es "*expresión de las clases subalternas*" que "quieren educar a sí mismas en el arte de gobernar y que tienen interés en conocer todas las verdades – inclusive las desagradables – y evitar engaños" (Gramsci 1995b, p. 270). En ese sentido, las políticas educacionales revelan el estado en que se encuentran el conflicto de fuerzas constitutivas de una sociedad.

Hay que señalar el carácter agonístico, conflictual, de la disputa por la información, su producción y apropiación, punto sin el cual la concepción de *intelectual orgánico*, o de *príncipe moderno*, se agota, siendo, por consiguiente, superada por los nuevos tiempos. La unidad del bloque histórico debe ser el

saber circulando entre intelectuales y la masa, lo que acaba por admitir la no distinción entre ciencias naturales y políticas, entre un saber meramente centrado en el incremento técnico y un conocimiento *político* (de las relaciones humanas) pretendiendo sólo tomar el poder y mantenerlo. Aunque cada uno actúe en su nivel, (la relación hombre-naturaleza dada con la rectificación de la gestión de la educación, y relación de poder entre los hombres, formación humana de subalternos o de líderes, las dos esferas de la ciencia estarán siempre involucradas. Al apropiarse de los medios de producción, los trabajadores se apropian del saber (de la producción del conocimiento) capaz de mantenerlos y incrementarlos. En este caso, hay que redefinir los rumbos de la investigación no según el mercado, pero según las exigencias colectivas (hegemónicas). Con esto se puede pensar una nueva forma de aproximación de la investigación en educación con la educación básica, principalmente como ella puede articular los profesionales que en ella actúan en un proceso de conocimiento de las políticas educacionales y de intervención en tales políticas.

Las nociones gramscianas son fundamentales para un análisis histórico de la actividad académica, especialmente de la investigación de las políticas educacionales. Ellas al investigar la actuación del intelectual, en sus distintas modalidades, como investigador y como actuante en las políticas. Es posible contraponer el intelectual, comprometido con la transformación de la sociedad capitalista, rumbo a una organización económica justa, a los sometidos al interés del capital, por lo tanto direccionados por los rumbos del mercado, movidos por la lógica del interés. Una investigación de políticas educacionales alineada al programa investigativo propuesto por Gramsci se compromete con la construcción de una nueva forma social, es decir, una nueva sociabilidad, lo que exige pensar "conjuntamente las formas específicas de su realización material y simbólica" (Dias 2006, p. 63). Las investigaciones en educación por más críticas

que sean tienen sus límites históricos y la obra de Gramsci señala como conocerlos y superarlos.

Referencias

- COUTINHO, C. (2008). *Marxismo e política. A dualidade dos poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- DIAS, E. (2006). *Política brasileira em debate: embates de projetos hegemônicos*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann.
- GRAMSCI, A. (1995b). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1995a). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1991). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1975[1991]). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi Editore, vol. I e II.
- PORTELLI, H. (1991). *Gramsci e o bloco histórico*. São Paulo: Paz e Terra.
- RUGIU, S. (1998). *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2007). *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: Autores Associados.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.
- _____. (2013). "La producción de conocimiento en política educacional. Entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE." *Revista Dialogo Educacional*, vol. 13, n.º 38. Curitiba: PUCPR.

capítulo 10 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y RELACIONES DE SEXO-GÉNERO

Graciela Morgade

La epistemología de la política educativa es un enfoque/esquema que permite el análisis de la producción de conocimiento del campo; no es en sí misma un posicionamiento, sino el modo de analizar los posicionamientos en términos del propio investigador como esquema facilitador para llevar a cabo la práctica de la vigilancia epistemológica y en segundo lugar para llevar a cabo estudios epistemológicos en política educativa. (Tello 2012)

Introducción

No es novedad hoy en día sostener que toda práctica social está históricamente situada y, por lo tanto, atravesada por las relaciones de saber y de poder que caracterizan a cada época.

En las últimas décadas, uno de los actores sociales que más ha contribuido a desvelar los determinantes subyacentes en las prácticas sociales ha sido el movimiento social de mujeres.

En todas sus versiones, tanto las liberales como aquellas más radicalizadas, el feminismo denunció sistemáticamente que la promesa política de la democracia moderna no sería cumplida acabadamente sin desvelar y transformar los mecanismos institucionales, simbólicos y subjetivos tendientes a reproducir las relaciones de género patriarcales dominantes de manera macro y micropolíticas.

Desde esta perspectiva se postula que las significaciones de género y sexualidades están presentes de manera microfísica tanto en el Estado como en la sociedad civil – y, en consecuencia, en las políticas educativas – atravesando al funcionariado técnico y político de la administración central y local, al currículum explícito, a los materiales educativos de apoyo y a los docentes y a los diferentes sujetos implicados en cualquier proyecto educativo. Aludimos a la tradición foucaultiana de conceptualizar al poder como “microfísico” entendiendo que, antes que estar concentrado y detentado en un centro, el poder circula, se construye y se reconstruye en todas las relaciones sociales cotidianas, a nivel de los cuerpos; en este campo particular de intereses, la construcción y producción de los cuerpos sexuados se realiza a través de las “performances”¹ cotidianas, desde los mínimos detalles de producción físicas hasta los modos de ejercicio de la autoridad, el uso de la palabra y valoración de las identidades.

En relación con las investigaciones sistemáticas respecto de las políticas educativas vinculadas con cuestiones de género y sexualidades, es evidente también la necesidad de una vigilancia epistemológica acorde con estas premisas. En el presente capítulo analizaremos los problemas teóricos y metodológicos

1. La noción del género como “performativo” fue desarrollada por Butler (1990).

de la indagación sobre este objeto complejo analizando el caso de una línea de investigación centrada en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en la Argentina en 2006.

*Lo político, la política y las políticas
desde la perspectiva de género y "queer"*

Una de las primeras banderas del feminismo fue “lo personal es político”, contribuyendo fuertemente a perfilar y consolidar una tradición que discutió fuertemente que “lo político” fuese equivalente a “lo público” o “lo estatal”.

Desde esta concepción, lo político se expresa en la vida cotidiana, más allá y más acá de las instituciones formalizadas. Uno de los lemas del movimiento social de mujeres, en particular en sus versiones más críticas, ha sido “democracia en la calle, en la casa y en la cama” como potente expresión condensada. Así, esta tradición tendió a no reducir “la lucha política” a la disputa por el acceso a los instrumentos o el aparato del Estado, multiplicando los espacios sociales de participación.

Ahora bien, como es sabido, hay un debate aun no cerrado en la ciencia política entre los feminismos y los movimientos sociosexuales y “el Estado”. La relación ha sido históricamente contradictoria, no solo teórica y estratégicamente, sino también en el plano más difuso de las representaciones imaginarias. El feminismo creó en estado a un sujeto imaginario con el cual dialogó, discutió, disputó. Y aún lo hace.

El feminismo liberal de los años 60 y sobre todo los 70 en EEUU entendía que la desigualdad en la condición social de las mujeres como grupo se debía, básicamente, a que el sistema democrático tenía “fallas”, corregibles en tanto tales.

Más interesantes resultaron los aportes del feminismo crítico que definió al estado atribuyéndole características patriarcales fácilmente reconocibles. Por ejemplo, en la Argentina, el sistema legislativo que reguló la vida de las familias fue durante décadas un espejo del poder patriarcal: la "patria potestad" como exclusivo dominio del padre varón, la dependencia económica y civil de las mujeres o el doble standard para el "adulterio" fueron algunas de las más crueles expresiones de la subordinación femenina sancionada mediante las normas jurídicas. A estas expresiones se agregan las formas de interpretación de las leyes que los jueces sostuvieron en el mismo marco y las escasas iniciativas transformadoras del poder ejecutivo en los periodos democráticos (con excepciones interesantes y contradictorias en los dos primeros gobiernos de Perón). Todas estas dimensiones que, si bien se han venido transformando desde 1983, entre otros, por la lucha del movimiento social de mujeres, le han dado por décadas al Estado una altísima concentración del ejercicio de la fuerza sexista.

No obstante, en ocasiones el movimiento fue quedándose fijado en una concepción a veces esquemática y "uniformizante" del Estado; en algunas versiones extremas se percibe un componente imaginario paternalista, en que oscila entre el "padre dador incondicional" y el "padre represor, explotador", que siempre genera relaciones sin autonomía. En estos casos extremos, algunas de las expresiones del feminismo optaron por la militancia sin entrar en diálogo.

En síntesis, frente a las concepciones liberales que tiende a pensar en la posibilidad de que la democracia igualitaria es "posible" en el capitalismo, las expresiones del feminismo más críticas (aunque no radicalizadas) entienden que lo político es siempre una instancia de "lucha". Pero, siguiendo a Chantal Mouffe (2007), no sería una lucha "antagónica" de la que solo se

sale mediante la destrucción del/de la oponente, sino una lucha "agonística", del estilo de las que los luchadores dedicaban al dios Agonio (sobrenombre de cualquiera de los dioses que presidían los juegos gimnásticos), en las que el combate mantiene la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical, absoluta.

En esta manera de entender lo político, para los feminismos y los movimientos sociosexuales orientados por la teoría *queer* (Butler 2001), tanto los cuerpos como las estructuras son territorios de disputa; también lo es, el Estado en tanto articulador de la política en general. Y muy centralmente lo es la política educativa en cuestiones de género y sexualidades ya que, en tanto campo de disputa de intereses sobre "los cuerpos y las mentes", tiene expresiones y determinaciones específicas: actores políticos civiles y religiosos, actores políticos académicos, sistemas internalizados de creencias y valores en los sujetos particulares, intereses económicos etc.

Interrogantes y objetivos de nuestra línea de investigación

Desde el año 2004 y con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, nuestro equipo desarrolla una línea de investigación en el campo de la educación sexual desde la perspectiva de género.

Un primer proyecto (2004-2007),² previo a la sanción de la Ley de Educación Sexual y denominado "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as

2. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; apoyado por el sistema UBACYT.

jóvenes estudiantes de la escuela media", se propuso reconstruir el campo de sentidos que enmarcaba los debates acerca de una futura Ley e indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre la sexualidad femenina y masculina en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en sectores de bajos recursos. En esa oportunidad se procuró describir las visiones de autoridades y profesores-as de escuela media acerca de la posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles, identificar contenidos y enfoques acerca de la sexualidad femenina y masculina presentes en la enseñanza en la escuela media y describir los procesos informales de circulación de saberes acerca de la relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes.

Los antecedentes señalaban que la educación formal, en forma contradictoria, silenciosa y a la vez es un espacio de "performance" de la sexualidad: a pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, "fijar" una identidad masculina o femenina "normal" y duradera. Lopes Louro (1999) en Brasil ha estudiado como la escuela articula las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. Así, en ese proceso, la escuela precisa equilibrarse sobre un hilo muy tenue: de un lado, incentivar la sexualidad "normal" y, de otro, simultáneamente, contenerla. Sin embargo, la sexualidad ha formado parte de lo que denominamos "currículum evadido" o "currículum nulo", objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género. El silencio sistemático tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas sistemáticamente censurada desde adultos-as y también entre los-as mismos-as jóvenes. Es

de subrayar que este contexto varió fuertemente en los últimos años, en particular desde la Ley de Matrimonio Igualitario.

Nos dedicamos a explorar entonces los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades juveniles. Desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires existía consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente en su versión médico-biologista (con énfasis en la prevención); sin embargo, el profesorado no se sentía en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter "disciplinar" del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario.

En continuidad con el primer proyecto, una segunda fase (2008-2011), con el nombre "Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios" se propuso identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia y Biología/Educación para la Salud).

Así, esta etapa también partió del supuesto de que tanto la categoría de "escuela" como la de "adolescencia" o "juventud" resultan prácticamente vacías cuando se trata de nombrar a las diferentes experiencias que los límites de clase, de género, de grupo étnico, de orientación sexual y otros colocan en las vidas de quienes se incluyen en la educación formal como estudiantes.

Como correlato de esta estrechez semántica y política, la “explosión” de la experiencia subjetiva de los-as estudiantes, en particular aquellos/as provenientes de los sectores más clásicamente “excluidos” del secundario y que en la actualidad permanecen en la escuela, se ha acompasado poco o nada con el tratamiento curricular de cuestiones de interés personal o de los diversos grupos de jóvenes que estudian el secundario. Particularmente en relación con los contenidos explícitos, ocultos o nulos vinculados con las sexualidades, los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tienden a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad: los modelos hegemónicos (biomédicos con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo; moralizantes centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes con su énfasis en las cuestiones del abuso, la trata, la violación etc.) perfilan una imagen de la sexualidad como “peligro” que no solamente suele estar lejos de las experiencias juveniles sino que en muchos casos deriva en efectos contrarios a los principios que se pretende transmitir (o inculcar). En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos.

Exploramos entonces experiencias curriculares que, aun abordando contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades, tendían a interpelar muy ligeramente al orden escolar por su integración “sumativa” antes que como un enfoque transversal.

El proyecto que nos encontramos desarrollando en la actualidad (periodo 2011-2014), denominado “Educación sexual y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”, se propone continuar una línea de investigación desarrollada por el grupo tendiendo a elaborar

contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; acompañar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en cuatro áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia, Biología/Educación para la Salud y Lengua); reconstruir el contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades; reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado antes y después de las experiencias; y describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes participantes en las experiencias.

Nos animamos a entrar, junto con profesoras de escuela media, al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina.

Actores políticos civiles y religiosos en la Educación Sexual Integral

La Ley de Educación Sexual nacional fue votada en 2006 después de un largo proceso de consultas, de discusiones y negociaciones. El texto de la Ley terminó siendo un conjunto mínimo de principios con dos definiciones fuertes: por una parte, una concepción integral de la sexualidad, estableciendo que abarca dimensiones físicas, psicológicas, históricas, culturales y éticas. Sin embargo, a diferencia de otras leyes de mayor sentido programático, solo establece que el Ministerio de Educación “creará un programa”. De alguna manera trasladó la discusión

de los contenidos y los enfoques desde el poder legislativo al ámbito del poder ejecutivo. La política se trasladó de escenario.

El Ministerio, según establecía la Ley, convocó a un equipo de especialistas para elaborar documentos de apoyo al Programa Nacional que debía crear. Básicamente, para la producción de lineamientos curriculares. La comisión tuvo intensas discusiones, principalmente con los sectores de la Iglesia Católica que habían sido convocados. Finalmente, a pesar de la buena voluntad de todas las especialistas académicas, terminó habiendo dos documentos porque la Iglesia, como es habitual, logró incluir algunas de sus condiciones en el documento general y terminó proponiendo otro. Un enfoque centrado en una concepción del papel del estado que no se sostienen en ninguno de los tratados internacionales que ha firmado nuestro país.

Avanzado 2007, termina su labor la comisión y se produce una propuesta de lineamientos que recién en mayo de 2008 lograron ser votados por el Consejo Federal.

Desde entonces el Ministerio de Educación produjo una interesante serie de materiales de apoyo a docentes que van teniendo muy diferentes destinos.

Porque, y no es novedad afirmarlo, las políticas educativas son prácticas sociales complejas. Entre otras determinaciones, los sentidos de género hegemónicos que atraviesan a la política y a los actores políticos también están presentes en las políticas educativas. Mucho más aún cuando tienen como objeto central el diseño e implementación de formas concretas de entender al mundo y supuestos específicos acerca de cómo es o debe ser el "cuerpo" del sujeto pedagógico. Así, lejos de concebir a "las políticas" como un efecto directo de "la política", desde el feminismo y los movimientos sociosexuales se entiende que las políticas educativas vinculadas con las cuestiones de género

y sexualidades tienen una importante serie de mediaciones que pueden fortalecer o desviar el sentido general de un proyecto.

En numerosas provincias, la ESI es objeto de oposición de parte de los actores tradicionales que, a pesar de tener diferente incidencia y autoridad según los casos, presentan una resistencia política y cultural que con frecuencia es virulenta.

Las expresiones del no cumplimiento de la Ley, comienza con una abierta oposición de las autoridades hasta el sistemático ocultamiento de los materiales enviados por el Ministerio.

Además, en los documentos se establece, adecuadamente, que el proyecto es intersectorial; sin embargo, no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y de financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo en las diferentes áreas. Esta cuestión no es menor: no solamente porque el proyecto viene a representar una "carga" adicional sino, y fundamentalmente, porque desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas. En general, el área de Salud o el área de Desarrollo Social acuden a las escuelas como ámbitos de atención desde sus propias lógicas; las escuelas por su parte, tienden a acudir a otras áreas solamente en términos de "solución a un problema" antes que en proyectos políticos de prevención y, cuando por lo general no tienen la solución inmediata, tienden a "confirmar" la visión de que están solas con todos los problemas sociales.

Por otra parte, otra omisión relevante en este proyecto se vincula con las anticipaciones respecto del trabajo con los/ las docentes. Aceptando desde los documentos la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos,

no se establece un programa de formación local y, menos, de acompañamiento o contención docente.

Las experiencias y las investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales los/as docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos.

Sin embargo, el actor político más poderoso y activo contra la incorporación del enfoque de género y de los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal es la Iglesia Católica.

En 1995, una fuerte oposición en la discusión sobre los Contenidos Básicos Comunes, logró la eliminación del enfoque de género incluido en los documentos; en 2007, además de su activa oposición en el lobby político, con su documento oficial "Educación para el amor", la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Los materiales que se han producido desde diferentes editoriales del campo de la educación católica son vastos y, en varios casos, tienden a distorsionar el enfoque de la Ley de ESI. Entramos ya a otra dimensión de la construcción de las políticas que abarca a los actores que producen "las ideas".

Actores políticos académicos y producción editorial

Es de subrayar que "la sexualidad" es un campo de disputa en la academia. Durante décadas, o siglos podríamos afirmar, una vez consolidadas las "ciencias" frente a la religión

y la metafísica, la sexualidad fue patrimonio de la medicina y de las ciencias biológicas. La disputa no es menor, ya que el modelo hegemónico en la enseñanza de la sexualidad ha sido "compartido", al menos desde su perspectiva dogmática, tanto por la religión como por las instituciones biomédicas.

Ahora bien, ya en términos de políticas de transformación escolar, existen algunas tradiciones en el campo del género y la educación, y en la llamada "educación sexual" que han sido indagadas sistemáticamente y se fueron transformando en propuestas para políticas educativas.

Desde hace un par de décadas existen algunos análisis críticos que operan como antecedentes. Hace ya dos décadas Gloria Bonder (1994), inspirada en los trabajos de Peggy McIntosh (1993) describió y propuso un modelo de "fases interactivas" para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el currículum. Si una primera fase ha sido la "invisibilización" (de "las mujeres" en los primeros tiempos del feminismo, de las cuestiones de género, etnia y clase social en los desarrollos posteriores, de las sexualidades disidentes en la actualidad) la primera respuesta suele ser "añadirlas" en los programas de estudio. Así nació, entre otros, la historia "compensatoria" en las ciencias sociales, el "rescate" de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología "de la Mujer". Así se comenzó a "visibilizar" a los grupos "ausentes", en general en su versión "extraordinaria": "las grandes mujeres", las "creaciones exóticas" de las etnias indígenas, las proezas de las personas con diferentes capacidades físicas, las extrañas peculiaridades de las clases subalternas... Una fase algo posterior pero superpuesta en parte con esta segunda en que se piensa a los grupos subordinados como "caso" ha sido pensarlos como "víctimas"... Ya desde una posición

más militante por la justicia y denunciando las desigualdades, aparecerían modos de abordaje curricular en los que se trabajan las formas de exclusión y “las luchas” de los diferentes grupos.

Sin embargo, un cambio curricular coherente con estos principios parte de una crítica a los saberes de referencia del currículum: así, se propone hacia el futuro una fase vinculada con la denuncia del androcentrismo y etnocentrismo de la academia seguida inmediatamente por otra centrada en la crítica a los modos de construcción y validación del conocimiento; es decir, el cuestionamiento de las disciplinas. Y ya no solamente se trata del conocimiento académico sino también del saber cotidiano de las mujeres, de los grupos indígenas, de los sujetos trans etc. La última fase sería la construcción de un currículum que recoja la diversidad de la experiencia humana en todas las asignaturas.

Pero no es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Desde el movimiento de mujeres, a través de la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos se iluminó otra dimensión de la cuestión: problema de la educación reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes que enfatizar el androcentrismo, sexismo o etnocentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula (Piussi 1989). Esta tradición planteó muy tempranamente lo insuficiente de un concepto de “igualdad” ligado a un “modelo masculino” y la necesidad de atravesar ese concepto con la categoría de “la diferencia”, para dejar emerger una nueva definición de la justicia que posteriormente Nancy Fraser (1995) conceptualizaría como de “doble sentido”:

redistribución y reconocimiento. La pedagogía de la diferencia sostiene entonces que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, puede dejar de ser una ficción si se reconoce a un orden educativo diferenciado. Esta experiencia de la pedagogía de la diferencia comparte algunas propuestas con la pedagogía feminista desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular. Los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas: Bell Hooks, con sus desarrollos respecto del cuerpo docente sexuado y Deborah Britzman (1991, 1998, 1999) en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica”, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la “aun no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad). En su obra *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres* en la Argentina, Alonso y Díaz (2003) plantean por su parte los componentes centrales de la crítica de los movimientos sociales (y en particular del movimiento social de mujeres) a la escuela tradicional moderna, enciclopédica y jerárquica.

Esta producción académica muy brevemente relevada viene siendo utilizada tanto en la investigación como en el diseño de materiales orientadores para las políticas.

Ahora bien, existe consenso en señalar que una mediación poderosa en relación con el currículum escolar son los textos y los materiales educativos que se publican de manera oficial o privada. En los últimos años comenzó a publicarse una creciente producción de materiales específicos dirigidos a docentes que, de alguna manera, devienen las traducciones más “reales”.

Sin embargo, es sabido que los capilares de la política educativa y, también, por qué no reconocerlo, de la reproducción del patriarcado, del sistema de clases, de la discriminación en todas sus formas son las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores.

Los principales resultados señalan que, más allá de los principios teóricos que devienen declaraciones formales, en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la "sexualidad" suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en "talleres" específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Los docentes interesados en la temática tienen escasos referentes académicos para incorporar el enfoque en sus clases. La investigación académica que integra los saberes de referencia no ha sido suficiente o ha estado totalmente ausente de su formación de base.

En el caso de las Ciencias Biológicas, el paradigma biomédico según el cual la sexualidad se estudia a partir de "aparatos" y "enfermedades" sigue vigente. En la Lengua y Literatura, el canon literario no se utiliza el acervo de autores y textos disponible desde el Programa ESI en la ciudad. En Formación Ética y Ciudadana, la formulación "derechos" humanos no llega a tensarse hacia los derechos sexuales y reproductivos porque no estuvieron presentes en la formación de base. En Historia, apenas se incorpora a "las mujeres" como "excepcionales" o como "víctimas" por desconocerse

la historiografía que de manera creciente ha estudiado la vida cotidiana, las familias, las sexualidades etc.

Pero la ESI no interpela solamente a los saberes sistemáticos de la formación sino, y tal vez más fuertemente, los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados. En este sentido se eleva en grado extremo la observación del punto anterior: revisar sistemáticamente la resignificación del proyecto político y de las propuestas que llegan a producirse en un sector atravesado por determinaciones de género y muy poco formado en estas temáticas.

A nivel escuela inicial o primaria implica registrar a las mujeres maestras enredadas en la telaraña ideológica de la "madre educadora" y burocrática del sistema piramidal con su lógica de "arriba-abajo". Y en esa posición subordinada, una importante construcción (imaginaria casi siempre) de las familias como una amenaza para la inclusión de las cuestiones de sexualidades en la educación. A nivel escuela secundaria es necesario identificar una miríada de experiencias locales donde se producen y reproducen sentidos de género según materias, modalidades, turnos etc.

Las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores colocan el cuerpo al esqueleto, llenan de contenido con el enfoque de la vida cotidiana a nuestras propuestas. Marcan los límites de las políticas y también enseñan a registrar el "sectarismo" academicista que suele aparecer cuando la militancia se transforma en autorreferente: en otras palabras, cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un "enfoque" cuando la formación de base es los interlocutores no lo contuvo.

La resignificación de “lo público” – que es uno de los mayores logros del feminismo – implica justamente la inclusión de las diferencias y las políticas de la ESI no pueden no ser sensibles a las fuertes diferencias en los sistemas de creencias y valores de los docentes.

Conclusiones

Para concluir me parece interesante marcar algunas dimensiones que también intervienen en la construcción de las políticas vinculadas con cuestiones sexogenéricas.

Es para reflexionar de qué modo un proyecto que nace inspirado en las demandas del movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales, plasmadas por ejemplo en sucesivos documentos producidos en conferencias nacionales e internacionales es reconocido como movimiento social, cómo acumula poder y predicamento en la sociedad. Una cuestión para pensar es que una política pública que aspire a ser efectiva no puede “ser” feminista. Sí puede y debe tener una “agenda” o una perspectiva feminista o “trans” de mirar el mundo... pero no requerir ser militante para ser comprendida e implementada. En otras palabras, que el límite de la política sea sus propios dogmas...

Es evidente también que los modos microfísicos en que una política se encarna trascienden fuertemente a los grupos promotores e inclusive a la “duración” de las políticas llevadas adelante por los gobiernos. Las iniciativas vuelven en manifestaciones nuevas y con nuevo vigor. En nuestro país, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género hicieron

mucho más por la ESI que muchos cursos de capacitación o muchos materiales específicos.

Así, tampoco esta política parte solamente de las controversias entre actores y producciones institucionales, de las “fuentes del currículum” y sus sucesivas recontextualizaciones ni inclusive solo de los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende. En este caso al menos, también incide la opinión pública.

Referencias

- ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2003) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BONDER, G. (1994). Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación.
- BRITZMAN, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*, New York: SUNY Press.
- _____. (1998). *Lost subject, contested objects*. New York: SUNY Press.
- _____. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”, in: LOPEZ LOURO, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- _____. (2001). *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

- _____. (1990). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- _____. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- FRASER, N. (1995). "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age." *New Left Review*, n.º 212, pp. 68-93 July/August.
- HOOKS, B. (1999). "Eros, erotismo e o processo pedagógico", in: LOPEZ LOURO, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOPEZ LOURO, G. (org) (1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2004). *Un corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MOUFFE, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PIUSSI, A. M. (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuales*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa." *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68, jan/jun.

Capítulo 11

LAS CONTRIBUCIONES DE LA PERSPECTIVA MARXISTA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Gisele Masson
Jefferson Mainardes

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar los principales fundamentos de la perspectiva marxista y sus contribuciones para la investigación sobre políticas educativas. La elaboración de textos que debatan los fundamentos y contribuciones de las diferentes perspectivas teóricas se constituyen en una tarea relevante y necesaria, en la medida que el campo de las políticas educacionales en Brasil y en otros países latinoamericanos, es todavía un campo en construcción. Además, como ha sido señalado por Tello (2009), Mainardes (2009) entre otros autores, muchos investigadores en el campo de las políticas educativas no han especificado claramente los referenciales teóricos y los posicionamientos epistemológicos que fundamentan sus investigaciones.

Estudios anteriores (Mainardes, Santos y Tello 2011; Tello y Mainardes 2012), destacan que en las investigaciones los fundamentos teóricos sobre políticas educacionales son utilizados de diferentes formas por los investigadores. Hay investigadores que se apoyan en referenciales teóricos específicos, tales como: marxismo, neomarxismo, estructuralismo, post-estructuralismo, existencialismo, humanismo, positivismo y pluralismo. Otros fundamentan sus investigaciones con conceptos específicos (regulación, justicia social, derecho a la educación, democracia, calidad social de la educación, gestión democrática etc.). Hay también, investigadores que emplean ideas y conceptos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas. El análisis de artículos e informes de investigación sobre políticas educacionales indican que los referenciales teóricos que fundamentan las investigaciones son factores determinantes con el propósito de configurar un análisis más o menos exhaustivo, con mayor o menor nivel de conceptualización y generalización, con mayor o menor potencial de constituirse en un análisis crítico.

En el campo de las políticas educativas (y tal vez en otros campos), una parte significativa de las publicaciones e informes de la investigación está conformada por los análisis reiterados, con un poder de generalización y conceptualización más débil. Este hecho hace que los avances en el campo sean más lentos. De este modo, consideramos que es esencial estimular el debate y la profundización sobre como los referenciales teóricos son usados y sobre como las investigaciones han sido orientadas. Además, estamos de acuerdo como Tello (2009) explica que la perspectiva y el posicionamiento del propio investigador podrían llevar a enriquecer el análisis de las políticas educativas y de las epistemologías de las políticas educativas. Consideramos, también, que esta explicación podría llevar a un uso más consciente de los referenciales teóricos.

Souza (2006) considera que es importante entender el origen y la ontología de un área del conocimiento para comprender mejor sus desarrollos y sus perspectivas. La autora aclara que la política pública como área de conocimiento y como disciplina académica nace en Estados Unidos de América de forma diferente a la tradición europea que se concentraba más en el análisis sobre el Estado y sus instituciones más que en la producción de los gobiernos. Souza (2006) destaca que no existe una única, ni mejor, definición sobre lo que es política pública y presenta algunas definiciones a partir de diferentes autores:

Souza (2006) señala que Mead (1995) la define como un campo dentro del estudio de la política que analiza el gobierno a la luz de grandes cuestiones públicas y Lynn (1980), como un conjunto de acciones de gobierno que irán a producir efectos específicos. Peters (1986) sigue la misma idea: política pública es la suma de las actividades de los gobiernos, que actúan directamente o a través de los representantes, y que influye en la vida de los ciudadanos. Dye (1984) sintetiza la definición de la política pública como: "lo que el gobierno elige hacer o no hacer" (p. 2). Azevedo (2004) considera, de modo similar, que las políticas públicas representan la materialidad de la intervención del Estado, es decir: "el Estado en acción" (p. 6).

Ozga (2000) amplía el foco de análisis al afirmar que:

Se entiende como algo que solo se refiere al aparato gubernamental formal de elaboración de políticas, entonces el proyecto de ciencia social tendrá muy poco impacto. Sin embargo, si entendemos la política como la participación en la negociación, manifestación y lucha entre grupos rivales, como proceso más que producto, entonces entenderemos como el proyecto de ciencia social puede ser de hecho un óptimo recurso. (p. 87)

La educación es una política pública, de corte social, por eso, el análisis de una política educacional, de acuerdo con Espinoza (2009), debe incluir tres elementos que son considerados básicos: una justificación para considerar el problema que va a ser planteado; un propósito del sistema educacional; y una teoría de la educación, que consiste en un conjunto de hipótesis de como el propósito será alcanzado. Este propósito puede estar asociado con fines educativos o puede introducir ideas de una teoría económica, los ideales de un grupo, o de una sociedad en cuestión, inclusive cuando se pretende que el orden social permanezca inquebrantable.

En Brasil, según Azevedo (2004, p. 1), desde el inicio de la década de 1980, los estudios sobre las políticas públicas pasaron a ganar una centralidad, "posibilitando la afirmación de un campo de investigación referido a esta temática, este campo está vinculado, principalmente, con la Ciencia Política y con la sociología". En relación al campo de investigación sobre políticas educativas, la autora destaca que este está expandiéndose y fortaleciéndose, principalmente en el ámbito de los Programas de Post-graduación. A pesar de esto, es posible estar de acuerdo con Azevedo y Aguiar (2001) que el campo de las políticas educativas es relativamente nuevo y todavía no está consolidado en términos de referenciales analíticos estables.

Sin embargo, el número de investigaciones, publicaciones, grupos de investigación y líneas de investigación en programas de Post-Graduación en educación va creciendo, se observa que las cuestiones metodológicas, los debates sobre referenciales analíticos y sobre fundamentos epistemológicos de las investigaciones han sido poco indagadas en el campo de las políticas públicas en general, como en el campo específico de las políticas educativas.

En el contexto internacional, a partir de la década de 1990, se fortalece la idea de que las políticas deberían ser entendidas como proceso y como producto que implican articulaciones entre textos y proceso, negociaciones en el ámbito del Estado y más allá de este, valores, ideología, poder y lucha (Taylor *et al.* 1997; Ozga 2000). En este contexto, diversos referenciales analíticos fueron proyectados con el objetivo de ofrecer una estructura conceptual que auxiliase a los investigadores en los proyectos de la investigación. En general estos referenciales pretendían superar los modelos lineales de análisis (modelos que consideran los períodos del proceso de formulación de políticas como lo son: agenda, formulación, implementación, evaluación, ajustes). Los formuladores de estos nuevos referenciales parten también de la idea de que el proceso político es complejo e implica una variedad de contextos (el Estado, específicos contextos económicos, sociales y políticos, las instancias legislativas, las escuelas, entre otros). De esta forma, los referenciales analíticos deben ser capaces de orientar el desarrollo de las políticas en todos estos contextos.

En este capítulo, analizaremos el marxismo como una perspectiva teórica que contribuye a develar la realidad, buscando aprehender lo real a partir de sus contradicciones y relaciones entre la singularidad, la particularidad y la universalidad. Esta perspectiva tiende a analizar lo real a partir de su desarrollo histórico, de su génesis y desarrollo, captando las categorías mediadoras que posibilitan la aprehensión en una totalidad. Así, se constituye en un referencial sólido, es decir, en un "poderoso reflector"¹ para el análisis de las políticas educativas, conforme indicaremos en este trabajo.

1. Losada y Casas Casas (2010), plantean que un enfoque teórico es "un poderoso reflector que hace ver ciertos aspectos de la realidad, pero deja otras en la penumbra o aun en total oscuridad" (p. 10)

La perspectiva teórica marxista parte de un enfoque ontológico del conocimiento de la realidad. Por eso, la fundamentación ontológica adecuada para la construcción de nuestra imagen de mundo presupone el conocimiento de cada modo de ser, así como de sus interacciones con otros seres.

En lo cotidiano, el ser se manifiesta de forma distorsionada, pues la manifestación inmediata no revela lo que realmente es esencial en el plano ontológico. Sin embargo, es necesario partir de la inmediatez de la vida cotidiana a fin de captar el ser auténtico. Por más que los indicios inmediatos ofrezcan elementos de la esencia de lo real, es necesario hacer correctamente comprensible la realidad inmediata de las experiencias cotidianas.

Lukács aclara que “[...] el ser solo puede ser analizado como ser si fuese objetivamente determinado en todos los sentidos. Un ser privado de determinaciones es apenas producto del pensamiento: una abstracción de todas las determinaciones [...]” (2010, p. 171). Esto quiere decir que la realidad existe de forma independiente de la conciencia de los hombres. En la concepción marxista, las categorías son formas de ser, es decir, son determinaciones de la existencia, por eso, la prioridad ontológica se coloca como centro fundante y no la gnoseología y la lógica. La prioridad ontológica de factor objetivo diferencia el enfoque marxista de las teorías de conocimiento que atribuyen unilateralmente la prioridad del sujeto, así, no es posible en tal concepción separar ontología, epistemología y lógica.

Así, la perspectiva marxista retoma la centralidad de la objetividad en un nivel cualitativamente diferente. Tonet (2005) destaca que:

[...] en la óptica marxista, la cuestión de los presupuestos no es un problema meramente metodológico/epistemológico, pero es una problemática que articula cuestiones relativas al ser (naturaleza del ser social, categorías nodales del proceso social) con otras relativas al conocer (posibilidad, naturaleza y alcance del conocimiento). (p. 77)

Es, en este sentido que Lukács destaca que debemos tratar “[...] las categorías no como principios de formación lógicos o gnoseológicos en el interior del conocimiento, como determinaciones del propio ser [...]” (2010, p. 228). La objetividad es una forma primordial concreta de cada ser y las categorías expresan, en el pensamiento, la generalidad del ser. La universalidad y la singularidad, mediadas por la particularidad, nada más son una determinación a ser reproducida en la conciencia. En tanto, la comprensión del ser requiere un conocimiento adecuado que pueda iluminar de forma verdadera la realidad, lo que presupone considerar que la historicidad constituye la esencia de todo ser. Lukács (2010) explica que la historicidad, en el sentido de Marx, es un principio universal que concibe al ser como un proceso irreversible de complejidades. La investigación científica, de acuerdo con Lukács (2010), debe registrar la historicidad, la procesualidad del ser. El autor critica la prioridad filosófica dominante de la teoría del conocimiento y destaca que:

[...] el conocimiento científico y también el filosófico deben partir de la objetividad concreta de lo existente cada vez que se vuelve objeto de estudio y finaliza en la explicación de su constitución ontológica. [...] Esa prioridad incondicional del ser en su respectiva objetividad concreta determina también su modo de conocimiento en forma generalizada, por tanto, como categorías. (Lukács 2010, p. 327)

El cuestionamiento sobre la posibilidad de que el pensamiento humano es capaz de reproducir la realidad correctamente y de ser necesario, siguiendo el enfoque marxista, el conocimiento siempre será una aproximación más o menos amplia del objeto y por tratarse de una aproximación, el conocimiento siempre es relativo, especialmente porque él es verdadero solamente en la medida que explica determinado ser en un determinado contexto social e histórico. Para aclarar mejor conviene destacar, a partir de Lukács que: "el ser consiste de interrelaciones infinitas de complejos procesos, de constitución interna heterogénea, que tanto en el detalle cuanto en las totalidades – relativas – producen procesos concretos irreversibles" (2010, p. 198).

A partir de lo expuesto, percibimos que en el enfoque marxista, las categorías como totalidad, praxis, contradicción y mediación son tomadas del método dialéctico para que la realidad sea considerada como totalidad concreta, es decir, un todo estructurado en desarrollo. Masson (2009) destaca que, captar la realidad en su totalidad no significa, por lo tanto, la aprehensión de todos los hechos, sino que es un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles que son captados en una totalidad que siempre es una totalidad de totalidades. La categoría de *mediación* es fundamental para establecer las conexiones entre los diferentes aspectos que caracterizan la realidad. La totalidad existe a través y en las mediaciones, por las cuales las partes específicas (totalidades parciales) están relacionadas, en una serie de determinaciones recíprocas que se modifican constantemente. La *praxis* representa la actividad libre, creativa, por la cual es posible transformar el mundo humano y a sí mismo. La *contradicción* promueve el movimiento que permite la transformación de los fenómenos. El ser y el pensar se modifican en su trayectoria histórica movidos

por la contradicción, luego la presencia de aspectos y tendencias contrarias contribuyen para que la realidad pase de un estado cualitativo a otro (Masson 2009).

Estas categorías sobrevienen de la propia realidad, por lo tanto, son determinaciones de la existencia y no temas gnoseoepistémicos. Chasin (2009) destaca que no hay una cuestión de método en el pensamiento marxista y explica:

Si por método se entiende un acuerdo operativo, a priori, de subjetividades, consubstanciadas por un conjunto normativo de procedimientos, términos científicos, con los cuales el investigador debe llevar a cabo su trabajo, entonces no hay método en Marx. Pero, si todo método presupone un fundamento gnoseológico, es decir, una teoría autónoma de las facultades humanas cognitivas, preliminarmente establecida, que sustente al menos parcialmente la posibilidad del conocimiento, o, bien, se involucra y se da por entendido un *modus operandi* universal de la racionalidad, no hay, igualmente, un problema de conocimiento en la reflexión marxista. (Chasin 2009, p. 89)

La inexistencia de un método en el sentido tradicional no puede ser entendido como un error, significa apenas que no se tematiza aisladamente sobre metodología demostrando una ruptura con el pensamiento especulativo. Sin embargo, según Chasin (2009), es posible captar y exponer las principales líneas de concepción de Marx en cuatro tópicos: a) la fundamentación ontopráctica del conocimiento; b) la determinación social del pensamiento y la presencia histórica del objeto; c) la teoría de las abstracciones; y d) la lógica de la concreción. Tales principios constituyen la base de lo que puede ser llamado el método científico marxista.

Consideramos que muchos de los errores que aparecen en las investigaciones que utilizan la perspectiva marxista son

ocasionadas por la forma como el investigador ejecuta tal enfoque. La tradición académica utiliza el método como un conjunto de reglas que se restringen a la técnica, lo que acaba siendo reproducido en las investigaciones que adoptan este enfoque. Así, es que a pesar de las características de la perspectiva marxista, hay estudios que la utilizan, y no establecen las relaciones entre la singularidad, la particularidad y la universalidad de lo real. Al dejar de lado tales relaciones, acaban analizando la realidad de forma unilateral y fragmentada.

En el campo de las políticas educativas, se ha realizado un extenso debate acerca de la relación entre los contextos macro y micro.² Ozga (1990), por ejemplo, argumenta que muchas investigaciones sobre políticas educativas en el Reino Unido se concentraban en el micro-contexto (los detalles) y daban poca atención al macro-contexto. Power (2006), al debatir las relaciones entre macro contexto (enfoque estadocéntrico) y micro contexto (detalles), afirma que el enfoque estadocéntrico, las teorizaciones sobre política educativa representan un intento de adherir a una comprensión marxista de las relaciones sociales y, al mismo tiempo, reconocer la complejidad de los procesos sociales. La autora concluye que ambas perspectivas (macro y micro) son importantes y ambas necesitan ser revisadas, ya que la perspectiva estadocéntrica debería reconocer el papel de los detalles en la investigación sobre políticas y la perspectiva microcontextual debería incorporar las contribuciones para considerar el contexto más amplio:

2. Destacamos que, en la perspectiva marxista, los términos universal, particular y singular son considerados más adecuados que macro y micro. Los términos macro y micro son considerados poco adecuados porque pueden indicar que son instancias monopolizadoras y separadas. En realidad, macro y micro deben ser entendidos en su mutua determinación (Paro 2001).

[...] con esto se confunde la necesaria relación parte-todo y todo-parte como la idea de un método capaz de agotar todos los infinitos aspectos de una determinada realidad, captar todas las contradicciones y todas las mediaciones. Se ignora, así, el carácter relativo, parcial, provisorio, de todo conocimiento histórico, y que el conocimiento científico no busca todas las determinaciones, las leyes que estructuran un determinado fenómeno social, sino que busca sus determinaciones y leyes fundamentales. (Frigotto 2001, p. 81)

Kuenzer destaca que trabajar con las categorías es difícil, porque la práctica de investigación manifiesta “[...] que el discurso es mucho más fácil de lo que es su realización” (1998, p. 62). Esto presupone considerar que en el trabajo de investigación existe la necesidad de un estudio serio y profundo en relación a la concepción teórica que el investigador utilizará en el análisis de su objeto de estudio, para ejemplificar, Tello destaca en el capítulo uno, tanto la perspectiva epistemológica empleada, cuanto el posicionamiento epistemológico y, como desarrollar la investigación en términos metodológicos.

Las contribuciones de la perspectiva marxista en la investigación sobre políticas educativas

La perspectiva marxista parte del presupuesto de que no es posible aprehender el significado de una política educativa sin una comprensión de la lógica global de un determinado sistema de producción. De este modo, no es posible separar el método del contenido en la obra marxista, porque tal contenido contribuye en la comprensión de la política educativa a partir de los determinantes económicos, históricos, políticos y culturales.

Una determinada política educativa es parte de una compleja totalidad social, por eso es importante el estudio de

su génesis, movimiento y contradicciones. Esto significa que no se puede tratar la política educativa aisladamente o separada de las otras manifestaciones sociales. La comprensión en un determinado período histórico presupone la comprensión del desarrollo del conjunto de esa época. Por eso, la contribución de esta concepción para las investigaciones sobre políticas educativas reside en la constante búsqueda de un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles que posibilitan captar su movimiento en una totalidad. En este enfoque, totalidad significa establecer las máximas relaciones posibles para el descubrimiento de lo real. Un ejemplo de investigación que busca analizar una política en una perspectiva de totalidad es el trabajo de Saviani (2007), sobre el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), Ministerio de Educación (Brasil). Basándose en el análisis crítico de documentos del Ministerio de Educación sobre el PDE, Saviani busca responder la siguiente pregunta: ¿En qué medida ese nuevo plan se revela efectivamente capaz de enfrentar la cuestión de la calidad de enseñanza de las escuelas de educación básica? El autor concluye que, en verdad, el PDE no se constituye exactamente en un Plan, más bien es un conjunto de treinta acciones de naturaleza, características y alcances diferentes entre sí. Saviani, además de criticar al PDE sugiere al Ministerio de Educación un camino diferente: que el objetivo principal del PDE sea una medida de impacto que permita inmediatamente cambiar la situación de las escuelas y animar a los profesores, que pasarían a desarrollar sus actividades con entusiasmo y dedicación. Para viabilizar este cambio, Saviani reafirmó la propuesta ya hecha por él en 1997, que el porcentual del PBI destinado a la educación pasase del 4% al 8%.

La perspectiva marxista posibilita establecer las conexiones entre los diferentes aspectos que caracterizan la realidad. La totalidad existe y a través de las mediaciones, por

las cuales las partes específicas (totalidades parciales) están relacionadas, en una serie de determinaciones recíprocas que se modifican constantemente por las contradicciones existentes en lo real.

El estudio de una política educativa requiere, para la aprehensión de su esencia, considerar la correlación de diferentes fuerzas en el proceso por el cual se define y se implementa una política pública educacional. Tal proceso es marcado por los intereses económicos, políticos e ideológicos, ya que la política educativa no se define sin disputas, sin contradicciones, sin antagonismo de clases.

Otro aspecto importante de la contribución de la concepción materialista histórica y dialéctica es la articulación entre la singularidad, la particularidad y la universalidad, cuyas relaciones son fundamentales para el acceso a la empiria, ya que la apariencia, manifestación o fenómeno, es apenas un aspecto de la realidad. El análisis de una determinada política educativa es siempre un recorte, una singularidad que gana significado en la particularidad del momento histórico en que es concebida y por las determinaciones más universales que sobrevienen del sistema orgánico del capital con sus contradicciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural, ético-político y educacional.

La contribución esencial de esta concepción es la comprensión de la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales (y, en este contexto los educacionales) para la superación de la autoreproducción del capital. Considerar las determinaciones socio-ontológicas para la comprensión de los desafíos sociales y educacionales significa considerar la sociabilidad como base para la inteligibilidad y no las cuestiones epistémicas o metodológicas disociadas de la realidad.

La contribución de esta concepción y la comprensión de la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales.

De modo general, la perspectiva marxista:

- a) contribuye para aprehender el significado de la política educacional a partir de la comprensión de la lógica global de un sistema de producción (capitalismo);
- b) no separa el método (categorías de la dialéctica materialista) del contenido de la obra marxista (antagonismo de clase, capital, trabajo, plusvalía);
- c) propone el análisis de la política a partir de una totalidad social (génesis, desarrollo, contradicciones y relaciones). Así, la política educativa investigada es tratada en sus relaciones como el contexto social y histórico y no en su aparente aislamiento;
- d) busca siempre un conjunto amplio de relaciones, particularidades y detalles para captar el movimiento de la política en una totalidad (establecer las máximas relaciones posibles);
- e) captar las políticas en una perspectiva de totalidad requiere establecer mediaciones entre las partes específicas (totalidades parciales) a fin de percibir las determinaciones recíprocas y las contradicciones entre ellas;
- f) busca develar la política en su esencia, lo que implica considerarla como expresión de la correlación de fuerzas presentes en el proceso de su definición (formulación) e implementación (intereses económicos, políticos, ideológicos);

- g) busca articular la singularidad, la particularidad y la universalidad, porque una política educativa es siempre un recorte, una singularidad que gana significado en la particularidad del momento histórico en que es concebida y en las determinaciones más universales que sobrevienen del sistema orgánico del capital con sus contradicciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural y ético-político y educacional;
- h) busca comprender la naturaleza de las determinaciones socio-ontológicas para delimitar los desafíos sociales (y educacionales) para la superación de la autoreproducción del capital.

Cabe destacar que, a pesar de la utilización de la misma perspectiva teórica, el posicionamiento de los autores no es idéntico, ya que, en el interior mismo del campo marxista, hay muchas divergencias. Además, en Brasil, los estudios en el área de las políticas educacionales que utilizan la perspectiva marxista no son predominantes, lo que se observó a partir de la investigación realizada por Masson³ sobre las producciones en los programas de Post-grado en Educación en Brasil, durante el período de 1990-2010. En la referida investigación, fueron catalogadas 389 tesis de doctorado y 1171 tesis de maestrías, defendidas en el período de 1990- 2010. De este total, a partir de los resúmenes, se constató que la perspectiva marxista fue utilizada en 32 tesis de doctorado y en 82 tesis de maestrías, es decir, en 7,3% de los trabajos. Se debe destacar que la recolección de datos es aproximado, porque solamente se tomó

3. La investigación realizada contó con la colaboración de Janaina Silvana Sobzinski (Iniciación Científica) y está en fase de sistematización y análisis de los datos.

como resultado la lectura de los resúmenes de estos trabajos y, muchas veces, la perspectiva teórica no es explícita. La referida investigación pretende profundizar estos aspectos de forma minuciosa en las etapas futuras de la investigación. Sin embargo, esta recolección de datos preliminar indica que la perspectiva marxista se utiliza muy poco en las investigaciones.

Consideramos que la concepción marxista puede contribuir para el desarrollo de investigaciones sobre políticas educativas, en una perspectiva crítica. A pesar del avance, a partir de la década de 1990, de las concepciones neoliberales y gerencialistas en el proceso de definición de políticas educativas, la utilización de tal perspectiva creció, en los últimos años en las investigaciones brasileñas de esta área, pero su uso todavía es muy limitado.

En la próxima sección, intentaremos explicar cómo la investigación realizada por Masson (2009), trabajó con la perspectiva teórica marxista en el estudio sobre las políticas de formación de profesores en Brasil, a fin de señalar las posibilidades de contribución de esta concepción en las investigaciones sobre políticas educativas.

El uso de la perspectiva marxista en una investigación sobre política educativa

La investigación realizada analizó las influencias de la agenda postmoderna en las políticas de formación de profesores, en el período de 2003-2009. Tal investigación partió de la hipótesis de que la concretización de un proyecto educativo requiere la definición de un proyecto de sociedad, el cual es organizado a partir de una serie de elementos, de entre ellos una concepción de formación. A partir del referencial utilizado, no es posible aprehender el significado de una reforma educacional

o de una concepción de formación sin la aprehensión de las exigencias de la lógica global de un determinado sistema de reproducción.

La pregunta problema de la investigación fue: "¿Cómo la agenda postmoderna⁴ influencia las políticas de formación de profesores en un gobierno democrático-popular?" A partir de esta pregunta problema, algunos objetivos fueron delineados: a) analizar la influencia de la agenda postmoderna en las políticas de formación de profesores, en el gobierno Lula, en el período de 2003-2009; b) aprehender las mediaciones entre la materialidad del capital y la definición de constructos teóricos que le dan legitimidad en el campo económico, social, político y educacional; c) develar los cambios ideológicos a partir del capitalismo en su fase actual y sus consecuencias para la educación, específicamente en el campo de las políticas de formación de profesores; y d) investigar las posibilidades de consolidación de políticas de formación de profesores fundadas en una concepción socio-histórica, defendida por el movimiento de educadores brasileños, representado por la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación – ANFOPE.

La definición por la perspectiva materialista histórica y dialéctica como base para la aprehensión de la realidad en su historicidad y totalidad fue realizada por considerarse más adecuada para explicar el movimiento dialéctico de lo real. La

4. Masson (2009) usa la expresión *agenda postmoderna*, conforme Wood (1999), por representar mejor el carácter polisémico del término postmodernidad y lo amalgama de tendencias teóricas y políticas. Esa expresión no se reduce al pensamiento de autores postmodernos, pero comprende diferentes perspectivas que poseen matrices filosóficas y políticas aproximadas. En Brasil, Maria Célia Marcondes de Moraes fue la primera en usar esa expresión en el campo educacional.

metodología de investigación bibliográfica y documental fue más apropiada, porque el objetivo era analizar, fundamentalmente, como la agenda postmoderna influyó en la concepción de formación de profesores presente en las políticas de formación de profesores, en el gobierno Lula. Cabe destacar que la elección de una perspectiva teórica no puede ser algo aleatorio, pero está íntimamente relacionada a la visión de mundo del investigador y sus experiencias de vida. Frigotto (2001) destaca que:

[...] en la perspectiva materialista histórica, el método está vinculado a una concepción de realidad, de mundo y de vida en su conjunto. La cuestión de la postura, en este sentido, antecede al método. Este se constituye en una especie de mediación en el proceso de aprehender, revelar y exponer la estructuración, el desarrollo y transformación de los fenómenos sociales. (p. 77)

Así, el recorte realizado en la investigación son las políticas de formación de profesores como singularidades que ganan significado en la particularidad del momento histórico en que son concebidas (de 2003-2009 – gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva) y por las determinaciones más universales que sobrevienen de la crisis del sistema de capital con sus soluciones en los campos científico, tecnológico, económico, cultural, ético-político y educacional.

La exposición de los resultados de la investigación no presentan exactamente el trayecto de la investigación por eso es necesario explicar que el punto de partida fue la visión fenoménica de la investigadora sobre las políticas de formación de profesores, obtenida por su práctica social específica, como formadora de futuros profesionales de la educación. Marx (1998) explica que:

Sin lugar a duda, es necesario distinguir el método de exposición formal, del método de investigación. La investigación tiene que captar detalladamente la materia, analizar sus diferentes formas de evolución y rastrear su conexión íntima. Solo después de concluido este trabajo se puede exponer adecuadamente el movimiento real. En el caso de lograr eso, y reflejada idealmente la vida de la materia, tal vez pueda parecer que se esté tratando de una construcción a priori. (p. 26)

Marx afirma, en la obra "Contribución a la crítica de la economía política", que el mejor método será empezar por lo real y por lo concreto y que, así, tendríamos una visión caótica del todo.⁵

Eso quiere decir que ningún investigador empieza una investigación con total desconocimiento sobre su objeto de estudio, sin embargo, es necesario un proceso de investigación para que sea posible una profunda aprehensión de lo real.

La investigación realizada por Masson (2009), parte de la contradicción fundamental entre capital y trabajo, para comprender la mediación del Estado y a partir de él la comprensión de la complejidad educacional. Para Masson, "las contradicciones entre capital, trabajo y Estado fundamentan el modo de producción de esa sociedad, así, un análisis dialécticamente articulado de estas tres dimensiones es imprescindible para la aprehensión de las políticas educacionales actuales de formación de profesores" (2009, p. 19).

5. Esa visión caótica del todo es también considerada por Marx como el concreto figurado, o, todavía como algo abstracto. En Kozik (2002), encontramos otras denominaciones como el "mundo pseudoconcreto", donde existe un "claro-oscuro de verdad y engaño". Hay otras formas de denominar la visión fenoménica de la realidad como: mundo de la apariencia, praxis utilitaria inmediata, sentido común, visión sinérgica y confusa, intuición práctica etc.

Cabe resaltar que la contradicción entre capital y trabajo es fundante en la sociedad capitalista, ya que las relaciones de producción ocurren fundamentadas en la extracción de la plusvalía a partir de la explotación del trabajador asalariado. Esta determinación antagónica “[...] es inherente a la estructura de comando material del capital, que apenas es complementada, y no fundada, en el Estado en cuanto una estructura amplia de comando político del sistema [...]” (Mészáros 2002, p. 602). Así, es necesario tomar la contradicción fundante entre capital y trabajo y el Estado como estructura amplia de comando político para una aprehensión de la educación a partir de relaciones dialécticas.

A partir del análisis del proceso de reestructuración productiva, de los antagonismos de clase, de la crisis económica y de los cambios en la concepción de Estado, fue posible identificar y presentar las principales concepciones teóricas que se proponen para analizar el futuro del trabajo en el capitalismo contemporáneo. Así, el cuestionamiento acerca de la centralidad del trabajo y de la existencia de conflictos de clases; la defensa de la emergencia de la sociedad postindustrial, postmercantil y del conocimiento son formulaciones teóricas que legitiman el capital en su fase actual.

El estudio señaló que estas teorizaciones no aprehenden las principales contradicciones inmanentes a la sociedad capitalista y acaban por desarrollar argumentos optimistas en el sentido de demostrar que el avance tecnológico posibilita la disminución del tiempo de trabajo, que los conflictos entre las clases sociales serán suplantados en la sociedad de la información y que la sociedad en red contribuye para la innovación, por ser fluida y flexible.

Masson (2009) destaca que en autores como Lane, Bell, Gorz, Offe, Lojkine, Castells, De Masi hay:

[...] una tendencia a considerar es que el desarrollo de la tecnología trajo cambios capaces de modificar las contradicciones fundamentales de la sociedad capitalista a punto de suprimir las clases sociales y, por lo tanto, el proletariado como sujeto revolucionario, por la predominancia del sector de servicios en relación al industrial. (p. 80)

El análisis de la materialidad social contribuyó en la identificación de los principales fundamentos que componen la agenda postmoderna y su influencia en la educación. La perspectiva marxista toma cualquier concepción teórica como una manifestación ideológica de las condiciones históricas existentes, por eso, la agenda postmoderna es considerada como una ideología que busca legitimar un conjunto de cambios que contribuyen para el sostenimiento del orden social existente. Es una forma específica de conciencia social, materialmente arraigada y sostenida en las estrategias de reproducción y acumulación del capital. Marx enfatiza que es preciso explicar la conciencia: “[...] por las contradicciones de vida material, por el conflicto que existe entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción” (2003, p. 6).

La opción de la investigadora por analizar la influencia de la agenda postmoderna en educación ocurrió a partir de la observación de que existían muchas tesis que analizaban la influencia del neoliberalismo en la educación, pero no trabajaban con los enfoques postmodernos. Para la autora, estas cuestiones están articuladas, ya que, en el capítulo uno del trabajo, se expuso el análisis de los imperativos del capital en la organización del trabajo y en la definición del papel del Estado a partir del siglo XX.

Masson (2009) realizó el análisis de diferentes perspectivas teóricas que contribuyeron en el sentido de explicar los principales fundamentos que dan sustentabilidad a la agenda

postmoderna. Este análisis fue necesario para comprender los principales argumentos de la agenda postmoderna, por eso, la investigadora estudió autores como Lyotard, Baudrillard, Bauman y, también, autores que hacen la crítica como Jameson, Harvey, Wood, Sokal y Bricmont. Además, trabajó con varios autores que posibilitaron el análisis crítico de los impactos de la agenda postmoderna en la educación como Duarte, Moraes, Sanfelice, Freitas y Goergen. La incursión en las teorías de Kuhn, Feyerabend, Peirce, James, Dewey y Rorty permitió señalar *el subjetivismo, el relativismo y el neopragmatismo* como categorías centrales para la comprensión de los fundamentos de la agenda postmoderna.⁶

Este trayecto investigativo es lo que Kozik (2002) denomina de "*détour*", es decir, es importante modificar el todo para poder reproducir espiritualmente su estructura y comprenderla. Es necesario un "desvío", un proceso de abstracción, de análisis, de teorización. Este proceso posibilitó, en la investigación realizada por Masson (2009), captar el contexto económico, político, social y cultural de las políticas de formación de profesores.

El trabajo de análisis de las políticas de formación de profesores, en el período de 2003-2009, ocurrió a partir de la selección de los documentos oficiales que caracterizaban las principales acciones del gobierno en el ámbito de la formación de profesores. Así que, Masson (2009) analizó el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE-2007), la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB-2005), la "nueva" Coordinación de

6. No fue posible, en el presente texto, explicar detalladamente como la investigadora trabajó con el análisis y crítica de los autores citados. Si el lector está interesado en una mejor comprensión, se sugiere la lectura completa del trabajo que está disponible en: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0784-T.pdf>.

Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES-2007) como organismo regulador de la formación de profesores, el proceso de debate del Sistema Nacional Público de Formación de los Profesionales de la Enseñanza (2008) y la aprobación de la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Enseñanza de la Educación Básica (2009).

El análisis de estos documentos señaló que el neopragmatismo es la esencia de las políticas de formación de profesores en Brasil en el período de 2003-2009. La investigación señala que las políticas de formación de profesores dan énfasis en la práctica inmediatista, sin un compromiso con la fundamentación teórica sólida, conduciendo a un productivismo aparente y subjetivista. El subjetivismo es un desdoblamiento del neopragmatismo, por que las decisiones consideradas válidas son aquellas que orientan acciones prácticas consideradas útiles para solucionar problemas inmediatos. La investigación destaca que la falta de profesores en Brasil es consecuencia de la falta de valorización docente, por lo tanto en todas las regiones el número de maestros que ejercen en la Educación Básica es siempre muy inferior al número de personas efectivamente formadas. La política del gobierno en ofrecer cursos de formación de profesores a distancia para resolver tal problema, sin una efectiva valorización docente y sin una mejoría en las condiciones de trabajo, representa una política de gobierno y no del Estado, porque las acciones se limitan a resolver problemas meramente de corto plazo. Es posible afirmar, por lo tanto, que las decisiones en el campo de la formación de profesores, durante el gobierno Lula, dan continuidad a las influencias de la agenda postmoderna, porque el enfoque neopragmático es parte constituyente de esta agenda.

Al empezar la investigación, las categorías que permitían dar una explicación sobre la formación de profesores, a partir de

las experiencias de trabajo de la investigadora, eran categorías abstractas, más simples, parciales. Finalizado el trabajo de investigación es posible afirmar que las categorías son concretas, más complejas, más significativas. Por eso, la concepción marxista considera que el desarrollo del pensamiento se eleva del abstracto al concreto, es decir, de lo simple a lo complejo. Después del trabajo de análisis del todo en partes, de las relaciones y determinaciones de las partes entre sí y con el todo, es posible aprehender la génesis, el movimiento y el desarrollo del ser, es decir, captar la esencia del objeto de estudio. Marx (2003, p. 247) considera que “partiendo de aquí, es necesario caminar en sentido contrario hasta llegar finalmente de nuevo a lo real, que no es más la representación caótica de un todo, pero una significativa totalidad de determinaciones y de relaciones numerosas”.

El estudio realizado permitió que Masson (2009) afirmase que:

[...] a pesar de la retórica democrática y de la defensa de la calidad de la educación brasileira, durante el gobierno de Lula, ocurrió un retroceso a los viejos problemas porque hubo una recuperación de los principios neopragmáticos. Las acciones desarrolladas en el campo de la formación de profesores poseen finalidades práctico-inmediatas, afectando apenas los resultados, los efectos. Sin embargo, sin el análisis de las mediaciones, jamás será posible penetrar en la génesis, en el real fundamento del ser, en la clave para descifrar su ontología. Esto quiere decir que es necesario considerar las causas que originan los principales problemas en la educación, demandando alteraciones sustanciales en la inversión financiera para garantizar condiciones de trabajo y de valorización docente. (p. 30)

Para la investigadora, la agenda postmoderna inviabiliza la construcción de proyectos educativos que sean capaces de

establecer cambios estratégicos para la transformación social. El posicionamiento epistemológico de la autora apunta para una crítica radical de la sociedad capitalista y de sus consecuencias en la educación brasileira. Así, la investigadora defiende la necesidad del desarrollo de la formación de profesores en una perspectiva socio-histórica, en el sentido defendido por la ANFOPE, como estrategia necesaria al proceso de construcción de las condiciones necesarias para la superación del modo de control universalmente deshumanizador del capital para la consolidación de la verdadera emancipación humana.

La visión concreta de las políticas de formación de profesores del período analizado solo fue posible por el establecimiento de las máximas relaciones posibles entre la materialidad social del antagonismo entre capital y trabajo, del desarrollo de las fuerzas productivas, del papel del Estado, de la agenda postmoderna, de la reforma en la educación y de las políticas de formación de profesores.

En Marx (2003, p. 248):

Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad en la diversidad. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también y la intuición y de la representación.

Develar la esencia⁷ de lo real sólo es posible por la búsqueda de las determinaciones y articulaciones (relación entre universal, particular y singular) que posibilitan su comprensión

7. La esencia también puede ser entendida como concreto pensado, síntesis, mundo real.

en una totalidad. Ciavatta explica que "en el sentido marxista, la totalidad es un conjunto de hechos articulados o el contexto de un objeto con sus múltiples relaciones o, incluso, un todo estructurado que se desarrolla y se crea como producción social del hombre" (2001, p. 123).

La reproducción de lo concreto por vía del pensamiento significa que es posible llegar a un conocimiento verdadero. Tal conocimiento es verdadero porque explica la realidad como ella es, en un determinado contexto histórico, económico, político, social y cultural, pero es efímero (provisorio). Caso la materialidad sea modificada sustancialmente, el conocimiento deja de ser verdadero.

Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo fue presentar los principales fundamentos y contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. Sin embargo, su uso ofrece innumerables desafíos a los investigadores, una vez que se capta la totalidad (aunque relativa) de las relaciones involucradas; identificar las contradicciones, los principales factores decisivos y comprender la esencia del fenómeno investigado que son procesos altamente complejos, demandan tiempo, dominio teórico, capacidad reflexiva y permanente vigilancia epistemológica. La dialéctica materialista, sin embargo, precisa ser comprendida, según Frigotto (1989) como una postura o concepción ontológica del mundo, como un método que permite una aprehensión radical (que va a lo más profundo) de la realidad y también una praxis, es decir, "unidad de teoría y práctica en la búsqueda de la transformación y de nuevas síntesis en el plano del conocimiento y en el plano de la realidad histórica" (Frigotto 2001, p. 73). Con tales características, esta perspectiva

teórica exige que el investigador asuma un posicionamiento epistemológico crítico, fuertemente necesario en la actualidad.

Referencias

- AZEVEDO, M. (2004). *A educação como política pública*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- AZEVEDO, J. M. L. de y AGUIAR, M. A. A. (2001). "Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED." *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.º 77, set/dez. Campinas: CEDES, pp. 49-70.
- CHASIN, J. (2009). *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo.
- CIAVATTA, M. (2001). "O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações", in: FRIGOTTO, G. y CIAVATTA, M. (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes.
- ESPINOZA, O. (2009). "Reflexiones sobre los conceptos de 'política', políticas públicas y política educacional." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, n.º 8. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- FRIGOTTO, G. O. (2001). "Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional", in: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- KOZIK, K. (2002). *Dialética do concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- KUENZER, A. Z. (1998). "Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola", in: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes.

- LOSADA, R. L. y CASAS CASAS, A. (2010). *Enfoques para el análisis político: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- LUKÁCS, G. (2010). *Prolegómenos para una ontología do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo.
- MAINARDES, J. (2009). "Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas." *Contrapontos*, vol. 9, n.º 1. Itajaí, pp. 4-16.
- MAINARDES, J.; SANTOS, M. y TELLO, C. (2011). "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos", in: BALL, S. J. y MAINARDES, J. (orgs) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. (1998). *O Capital*, vol. 1. 16ª ed. São Paulo: Nova Cultural.
- _____. (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MASSON, G. (2009). *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. Tesis de Doctorado en Educación. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MÉSZÁROS, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- OZGA, J. (1990). "Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin." *Education Policy*, vol. 5, n.º 4, pp. 359-362.
- _____. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PARO, V. H. (2001). "Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade", in: DOURADO, L. F. y PARO, V. H. *Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã.
- POWER, S. (2006). "O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais." *Olhar de professor*, vol. 9, n.º 1. Ponta Grossa, pp. 11-30.
- SAVIANI, D. (2007). "O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC." *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.º 100, pp. 1231-1255, out.
- SOUZA, C. (2006). "Políticas públicas: uma revisão da literatura." *Sociologias*, n.º 16, jul/dez. Porto Alegre, pp. 20-45.
- TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B. y HENRY, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- TELLO, C. (2009). "Las epistemologías de las políticas educativas." Simposio. *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina.
- TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 9, pp. 1-37, Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.

TONET, I. (2005). "A questão dos fundamentos", *in*: TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí.

capítulo 12
**ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO:
POSICIONES Y SIGNIFICACIONES
PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA**

Myriam Southwell

El análisis político del discurso constituye una corriente que surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantall Mouffe,¹ situados en el campo del postestructuralismo. En el ámbito de la educación, el diálogo con esa corriente parece haberse dando fundamentalmente en el ámbito latinoamericano, con Rosa Nidia Buenfil Burgos y Alicia de Alba en México y Adriana Puiggrós en Argentina desde la década de 1990.² Si bien su adopción no ha sido masiva, el uso de algunas categorías conceptuales – como la de discurso o significante – claramente se han “colado” entre otras

1. Muchos otros intelectuales europeos han teorizado en esta línea y en torno a la Universidad de Essex (Inglaterra): Simon Critchley, Aletta Norval, Oliver Marchant, entre otros.
2. Me referencio en esta línea de producción desde mediados de los años '90 y especialmente con la realización de mi doctorado con la supervisión de Ernesto Laclau, en la Universidad de Essex, finalizado en 2002.

perspectivas teóricas y si han influido en una masiva producción de trabajos y nociones. Sin haber necesariamente tomado todo el instrumental teórico, la incorporación de algunas categorías ha propiciado la puesta en diálogo de perspectivas más amplias con elementos postestructuralistas y nociones no deterministas que forman parte del enfoque. La consistencia interna de tales construcciones, es algo que deberá analizarse en cada caso, pero habla sobradamente de la potencialidad de una perspectiva de análisis.

Una aclaración desde la cual deberíamos partir es que análisis del discurso se ha propuesto desde muy diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradas dentro del estructuralismo, desarrollos vinculados al interaccionismo, entre otras. Nuestra perspectiva aquí es el análisis político del discurso sostenido sobre la base de una concepción post-estructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio-política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Explicitaremos cada una de estas nociones a lo largo de este trabajo.

Nuestra intención en este capítulo es explicitar las categorías centrales de este enfoque teniendo siempre como horizonte – aún cuando no esté explicitado – el campo teórico de la educación. Para ello, iremos presentando esas nociones pero también ubicándolas en cierto desarrollo temporal, que permita una mayor comprensión y mostrar como ha ido complejizándose la perspectiva en su devenir. También, nos detendremos en la teorización sobre el sujeto que ofrece esta perspectiva y, finalmente, mostraremos el modo en que fueron “puestas a funcionar” en algunas indagaciones recientes.

Los diálogos con otras posiciones teóricas

Comenzamos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo XX trabajó sobre nociones que partían de una búsqueda de aprehensión inmediata, es decir un acceso a la realidad que no incluía la mediación del lenguaje. Los conceptos que permitían ese desarrollo eran el referente, el fenómeno y el signo que funcionaron como elementos básicos para importantísimas corrientes filosóficas: la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. Sin embargo, también en el devenir del siglo XX el pensamiento intelectual empieza a integrar la ineludible mediación que establece el lenguaje para toda búsqueda de comprensión de la realidad y, con ello, pasa a generalizarse una cierta forma de teoría del discurso.

Por discurso no entendemos sólo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que – por ejemplo- hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que – sin embargo- estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que referimos como discurso (Laclau y Mouffe 1985). La tarea de un analista de discurso es – de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua –, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de discurso establece un nuevo giro en la filosofía occidental, orientándola ya no hacia los actos o eventos, sino a las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste. La investigación de las condiciones de posibilidad estaba ya presente en el pensamiento de Kant y Husserl, pero mientras que en la fenomenología o en filosofía de Kant el "a priori" constituía una estructura básica de la mente que trascendía todas las variaciones históricas, la teoría contemporánea del discurso es profundamente histórica e intenta estudiar el campo discursivo con la experiencia de las variaciones temporales.

Desde ese corpus teórico se desarrollaron teorías del discurso que estuvieron fuertemente vinculadas con la lingüística estructural (el post-estructuralismo en un sentido general), y otras en las prevaleció un análisis que no dependía de la crítica a la noción saussureana de signo (Foucault y su escuela). La tarea del análisis del discurso para el estructuralismo clásico era encontrar las regularidades básicas que gobernaban la producción del sentido en la vida social (Laclau 1993). Si partimos de la idea de que el campo de lo social se estructura en términos de relaciones de sentido, la lógica del signo se nos presenta como central para la estructuración de lo social.³

3. El estructuralismo clásico de Saussure se basaba en algunas distinciones básicas: la primera distinción entre *langue* y *parole*. *Langue* es el tesoro de la lengua que pertenece a todos los parlantes, *parole* es el uso individual de ese tesoro lingüístico en unas circunstancias determinadas. Una segunda distinción es la distinción entre sintagma y paradigma; sintagma se refiere a la posición que cada uno de los términos tiene que ocupar dentro de una frase, se trata de un lugar preciso que deben seguir para constituir lo que se quiere nombrar. Se puede decir, por ejemplo "la carta llegará a tiempo", pero no decir "la llegará tiempo a carta". Esta secuencia según la cual un término se articula con los otros términos es lo que se llama un sintagma. Pero al mismo tiempo la lengua tiene otro tipo de relaciones, relaciones de

Progresivamente fue produciéndose una expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales y eso caracterizó la producción intelectual estructuralista y post-estructuralista a partir de los años '60 y '70. La tradición estructuralista experimentó una serie de reformulaciones que dieron nacimiento a la reflexión post-estructuralista. El punto crucial de esas revisiones fue poner en cuestión la noción de totalidad cerrada, que era un punto central del estructuralismo clásico. El análisis político del discurso parte del hecho de que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe 1985). Esto implica que no se asume a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que, se entiende a los diversos órdenes sociales como intentos precarios – y en algún punto fallidos – de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un "orden social" como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau 1993b). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. En este sentido, el discurso sería aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria que establece una relación tal entre

sustitución; estos términos no están en una relación de combinación con los otros, sino que están en una relación de sustitución. Yo puedo decir "la carta llegara a tiempo" o "el correo llegara a tiempo". Esto es lo que se llama un paradigma. [Saussure F. *Course in General Linguistics*, Montana, Suffolk 1981(1959)].

elementos que la identidad de éstos resulta modificada como consecuencia de dicha práctica.

En consecuencia, entendemos que la estructura discursiva resulta una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (Laclau y Mouffe 1985) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

También como parte de la producción saussureana se parte de que el lenguaje y – por extensión – toda estructura significativa y – por extensión – toda estructura social se configura como sistema de diferencias. Por ejemplo, si yo digo padre tengo que saber lo que quiere ser madre, para saber lo que es madre tengo que saber lo que es hijo, y como finalmente todos los elementos de un lenguaje están diferencialmente definido cada uno respecto de los otros, el lenguaje constituye un todo solidario. En este desarrollo fueron también cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por el psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación* radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados a través de una estricta correlación entre significante y significado. Lo que Lacan denominó la lógica del significante avanzó también en la misma dirección de poner en cuestión la integridad del concepto de signo como había sido planteado por el estructuralismo clásico. Finalmente, el movimiento deconstructivo de Derrida planteó que ninguna estructura de significación contiene el principio de su propia clausura, y la existencia de una dimensión

que actúa desde afuera de la estructura, el exterior constitutivo (Laclau 1993).

Sobre el carácter político y hegemónico de lo social

La teoría del discurso proveyó al campo de la teoría política de provechosos desarrollos. Uno de ellos fue la teoría de la hegemonía desarrollada por Laclau y Mouffe. En ella desempeñan un importante lugar dos conceptos del campo post-estructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de *hegemonía*, y la noción de *discurso* como totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico.⁴ Estos conceptos están estrechamente relacionados a la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada – como mencionábamos en el acápite anterior – y a la no estricta fijación entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones. Esta lucha por las fijaciones parciales compone la hegemonía. Por consiguiente, la configuración discursiva

4. Discurso, entonces, puede ser definido como una totalidad relacional de secuencias significantes. Lo relacional se refiere también a que las relaciones entre identidades son constitutivas propiamente de esas identidades sociales. El discurso no tiene una fundamentación última, su coherencia esta dada solo a manera de regularidad tendencial en una dispersión de elementos disímiles. El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos, como tal el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no-estrictamente lingüísticos. Emparentada con la noción de juegos de lenguaje en el último Wittgenstein, discurso se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es parcialmente exterior a la estructura. Así, hegemonía es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto; estos rasgos son constitutivos de la base misma de lo social (Laclau 1993).

El concepto de hegemonía es tomado inicialmente del pensamiento gramsciano aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe esta categoría toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario, y del carácter teleológico; asimismo, introduce nuevos elementos que serán explicitados a continuación. Se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neo-gramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna (Torfing 1999). Concebir discurso como una configuración significativa y abierta, hace posible entenderlo como condición de las prácticas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica, tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos 1994).

La tarea de un analista de discurso es tratar – de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua –, de reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando. Lo político tiene un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir, que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, a través de sus articulaciones políticas. El discurso implica acción y la práctica es, en buena medida discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes 1998).

Así nos acercamos a explicar por que cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la

sociedad, estos términos van a tender a ser *significantes vacíos* por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau 1996); un significante es tendencialmente vacío pero nunca lo es totalmente. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Tomemos un ejemplo. La noción de civilización fue fundante de los sistemas educativos en la Latinoamérica del siglo XIX, perduró durante el siglo XX; sin embargo, las significaciones que tuvo en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron muy distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera distinta en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares etc. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas por lo que tendió a encaminarse hacia la vacuidad del sentido. Cuando usualmente se habla de la vacuidad de los términos de ciertas políticas (por ejemplo las populistas) se pierde de vista que es esa vacuidad lo que le permite influir profundamente la vida política. Si, contrariamente, los términos fueran muy fijos no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de una totalidad que es totalmente inconmensurable consigo mismo, es a lo que Laclau denomina una relación hegemónica.

Como es sabido, los sistemas escolares fueron entendidos como una de las principales herramientas para luchar contra lo que se denominó la barbarie, y el desarrollo de una cultura civilizada. En ese sentido, el sistema educacional fue conformado sobre un intento de reprimir algo: "la barbarie". Esta matriz fue

muy perdurable en la historia educacional y los espectros de lo reprimido reaparecieron continuamente.

Lógicas de disputa y construcción hegemónica

En la teoría propuesta por Laclau y Mouffe existen dos lógicas incompatibles y – a la vez – necesarias de lo social; se trata de las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones diferenciales se expanden los lugares de antagonismo y las reivindicaciones democráticas, lo que dificulta la centralización alrededor de un solo conflicto; estas relaciones finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que la equivalencia se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político a causa de que los conflictos pueden ser sustituibles; de ese modo los antagonismos se condensan en una polarización y llevan a los momentos de ruptura radical. En un sentido o en otro, estos dos elementos de tensión constituyen lo social; el momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo político. Lo político pasa por la categoría de hegemonía como categoría central, porque la categoría de hegemonía es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global (Laclau y Mouffe 1985).

Analicemos esto en dos ejemplos de la historia argentina, que aunque no lo desarrollaremos aquí, posibilita entender lo que se está explicitando. Cuando Perón es derrocado en 1955 se estableció la necesidad de “desperonizar a la sociedad” y en ese intento el sistema educativo tenía un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento era crear un sistema liberal estable, que hiciera que el peronismo fuera pasando – cada vez más – al horizonte de

lo social y que no representara una amenaza. Esto sólo podía suceder si las reivindicaciones sociales que habían constituido la columna vertebral de peronismo, podían ser absorbidas una a una por el sistema. En el sistema educacional hubo intentos en ese sentido: la reconversión de la Universidad Obrera, la creación del CONET, la expansión del sistema en todos sus niveles etc. Si la estrategia tenía éxito el resultado hubiera sido un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (probablemente esto podría analizarse con las modalidades de desarrollismo autoritario que se cobran forma en la segunda mitad del siglo XX). Si por el contrario el sistema era incapaz de absorber esas reivindicaciones de masas, lo que podía ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de absorberlas y en ese caso los símbolos, las cadenas de equivalencias entre todas esas demandas se iban a tender a aglutinar entre todos los símbolos político-ideológicos del peronismo. Lo que finalmente sucedió fue que esos símbolos fueron crecientemente vacíos y desarrollaron una progresiva capacidad de absorción de esas demandas. ¿Cuál era el símbolo? El retorno de Perón.⁵

El segundo ejemplo lo tomaremos del análisis de los discursos ordenadores de las políticas educacionales en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del 90 (Southwell 2007). El gobierno de Raúl Alfonsín construyó su hegemonía alrededor del significante democracia.⁶ *Democracia* ocupó el lugar central

5. Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

6. Con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos – nunca totalmente vacíos – por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos

en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos – y reiterados – enunciados de Alfonsín fue: “con la democracia se come, se cura y se educa”.⁷ Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política etc.) alrededor del significante democracia. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático, funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau 1993, pp. 77 y ss.).

Un elemento que está en la base de este análisis es que se entiende la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser constantemente alterados por acciones políticas diversas. Debemos decir también que si la tensión entre las lógicas de la diferencia y de la equivalencia es finalmente irresoluble, no hay ni forma de institucionalización total ni forma de antagonismo completo, siempre la política va a ser una negociación entre esos dos planos.

Subjetividad política y deconstrucción

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. Articulación es la “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica

que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Ernesto Laclau, *Emancipación y diferencia*. (1996, Buenos Aires: Editorial Ariel).

7. Discurso de Alfonsín durante la campaña electoral.

articulatoria.” (Laclau y Mouffe, 1985 p. 105). Las prácticas articulatorias tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados (Torfing 1999). Si retomamos uno de los ejemplos que dábamos anteriormente, el concepto de civilización es un punto nodal en la historia educacional de Occidente, que se articuló con diferentes nociones en los distintos momentos históricos.

El mito “civilización o barbarie” – al que ya hicimos referencia – puede ser analizado como un lugar de lectura constituido por términos externos a lo representable. Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene imaginario. La concepción iluminista/positivista – por ejemplo – es un imaginario de gran peso para la historia cultural y política de nuestra región, que a su vez posee ciertos mitos.⁸ El concepto de imaginario, acuñado

8. De acuerdo con Lacan el imaginario designa un orden donde la experiencia del sujeto está dominada por identificación y dualidad. Da una particular orientación a los modos de percepción; las principales “ilusiones” que el imaginario son completud, síntesis, autonomía, dualidad y similitud. El imaginario es una clase de preverbal y pre-Edípico registro cuya lógica es esencialmente visual; su momento de formación ha sido denominado por Lacan, el “estadio del espejo”. El niño confunde la imagen de otros con su propio reflejo en el espejo; su imagen es formada desde un compuesto de introyecciones basadas en tales “imágenes distorsionados”, esto puede difícilmente constituir una personalidad unificada. El imaginario está arraigado en la relación de “cautivación” que el sujeto tiene con su propio cuerpo. Identificación, alienación, narcisismo y agresividad son aspectos del orden imaginario. El ego es formado en un modo dual a través de identificación con una imagen especular; se experimenta una profunda división y una radical alienación del yo. El imaginario es en terreno dominado por una ima-

por el psicoanálisis, en el marco de la teoría de la hegemonía toma ciertos aspectos de esa formulación pero es reformulado en términos político-sociales, tendiente a la comprensión de los modos de identificación y la conformación de la fantasía social. En cierto sentido el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible, permitiendo pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación, y con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas.

Tal como ha sido explicado muchas veces los sistemas educacionales transmiten mitos. A través de los textos escolares se difunden mitos que cultivan ciertas ideas y órdenes sociales. En los primeros años de este siglo en la India colonial y en Nigeria los alumnos debían memorizar los listados de los reyes ingleses, y en la Indochina francesa y el oeste de África, los estudiantes aprendían la localización precisa del Louvre y Notre Dame en París. Con la independencia, los currícula en esas naciones fueron modificados para transformar la imagen de los líderes de los movimientos de liberación, de "insurgentes quebrantadores de la ley" en "héroes" (Elder 1971).

"El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante (...) Pero a lo que el espacio mítico se opone... (es) a los efectos desestructurantes que dislocan a esta última." Por otro lado el mito

gen narcisista y una apariencia distorsionada. Lacan plantea que el discurso dentro del cual el sujeto encuentra su identidad es siempre el discurso del otro, por ello, la subjetividad es enteramente relacional. La subjetividad sólo hace su aparición a través del principio de la diferencia, por la oposición del 'otro' o el 'tú' en relación con el 'yo'. Así, el sujeto es producido en el discurso. [Para una revisión mayor de estos conceptos, ver Sarup Madan *Post-structuralism and post-modernism*. Hartwells Ltd., 1993; Evans D. *Dictionary of Psychoanalysis*. Routledge, London, 1996]

es una "imagen" que ha borrado las huellas de su conformación. "La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados." (...) La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. (...) En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte" (Laclau 1993, pp. 77-81).

El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que pueda existir entre elementos es el resultado de sobredeterminaciones y decisiones contingentes y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la deconstrucción. Deconstruir un templo o una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está a la base de este tipo de operación. Si ligamos este análisis a lo que hemos dicho acerca de la teoría de la hegemonía, se encuentra con claridad la relación entre la deconstrucción derrideana y la teoría de la hegemonía. Hemos dicho que hegemónizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible. Es decir, el hecho de que esta universalidad se exprese a través de un contenido particular, es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego tal como lo hemos descrito. Por consiguiente la deconstrucción, al mostrar que hay toda una estructura de decisiones que está en la base de relaciones que son sedimentadas, que aparentemente son necesarias, en esa medida contribuye a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. Se analiza, de esta manera, como

hegemonicamente constituidas, muchos más elementos que los que originariamente se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en este sentido. Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios.

La hegemonía discursiva y la educación

Tradicionalmente, los análisis referidos a los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado – la pedagogía – han estado imbuidos de elementos deterministas, asociados con diferentes tendencias y poderes. Esa determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye desde la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movimiento de las teorías de la reproducción y desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Nos interesa aquí detenernos en otra forma de determinación algo más reciente. Nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómeno de tendencias mundiales globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejo de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento etc.) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría supeditada a determinaciones que resultan ser – muy frecuentemente- económicas y/o sociológicas.

La educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera muy compleja.

No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están previamente cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo debería analizarse no en relación de continuidad con una demanda social en particular, sino en relación de *articulación*. Nos interesa aquí ir más allá de un abordaje de los sistemas educativos como reflejos supeditados a lógicas externas; esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socio-económicas o regulaciones sociales etc. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. En ese sentido, volvemos a tomar aquí el axioma del carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

La perspectiva no determinista alcanza en la teorización de Laclau y Mouffe una serie de definiciones post-marxistas. Los

autores presentan una historia del marxismo como un progresivo acercamiento al contingente carácter de lo social, cuando históricamente había sido conceptualizado como el desarrollo *necesario* de las leyes de la historia. De este modo, revisan ciertos elementos centrales de pensamiento marxista, que "consiste en profundizar ese momento relacional que Marx, pensando desde una matriz hegeliana y, en todo caso, propia del siglo XIX, no podía desarrollar mas allá de un cierto punto" (Laclau y Mouffe 1993b, p. 127).

En una perspectiva histórica: para la izquierda la crisis del moderno Estado Benefactor fue una triple crisis en el legado clasista, estatista y productivista de la izquierda. La proliferación de nuevos movimientos sociales puso en cuestión la creencia del papel privilegiado de la clase obrera; la imposibilidad del Estado de restaurar las condiciones de crecimiento económico y armonía social debilitó la confianza en la planificación del Estado (Torfing 1999).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que Laclau y Mouffe elaboraron, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. De entre los elementos centrales de marxismo, hay uno que es la raíz de muchos otros: el centralismo de la noción de clase; las contradicciones fueron entendidas como un sistema jerárquico que podía ser reducido a la contradicción de clase. Sin embargo, este principio no resultó suficiente para analizar la variedad histórica de las ideologías existentes. Aunque los autores cuestionan una posición de determinismo económico, el eje de su discusión es el esencialismo que encuentran en dicha formulación. La conformación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad económica (Laclau 1978; Laclau y Mouffe 1985). Los autores introducen los conceptos

de antagonismo social y subjetividad política como condición de posibilidad de lo social, que permite la construcción de fronteras políticas. Las identidades están siempre basadas en relaciones antagonicas (en términos simbólicos, no físicos) con otras identidades; por esa razón, las relaciones sociales son siempre precarias y comprenden diversos antagonismos. De este modo, en el antagonismo la negatividad como tal asume una existencia positiva.

La concepción de la historia como el resultado del cumplimiento de leyes – fundamentalmente económicas – supuso una noción evolucionista y determinista de lo social. El marxismo desarrolló una noción "esencialista de la sociedad y los agentes sociales" (Laclau 1993b, p. 89). Esta suposición fue compartida también por quienes adhirieron a una noción de historia como desenvolvimiento de una esencia, y ello implicaba una noción teleológica.

Detengámonos en algo central para nosotros: el análisis marxista de la determinación educativa. Entre los análisis reproductivistas que tanto modelaron la producción pedagógica de la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de ellos desarrollados desde el marxismo, existía una dimensión que determina la experiencia educacional: la pertenencia de clase. Todo elemento o contradicción en el terreno político-educacional fue relacionado con la noción de clase.⁹ Sin embargo, este principio no fue suficiente para analizar la variedad de elementos que conformaban los proyectos educacionales. Los análisis reproductivistas implican un concepto de reproducción social que fija el sentido del proceso educacional fuera de él.

9. Este problema ha sido analizado también en relación con el pensamiento marxista clásico: Marx, Lenin, Gramsci y Althusser (1991), en: Buenfil Burgos, R., *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. DIE, México.

Aunque la existencia de diferentes elementos es reconocida, su inter-relación se refiere a un elemento central: la identidad de clase. Otros antagonismos son reconocidos, pero son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase y, entonces una multiplicidad de sujetos sociales son definidos por su identidad de clase.

En un intento de avanzar más allá de estas posiciones la teoría de la hegemonía es crucial para desarrollar una comprensión más amplia. Entender la hegemonía como práctica, da nueva luz al proceso por el cual las identidades sociales son constituidas. Las prácticas hegemónicas tienen como condición un marco de significados sociales compartidos, y la imposibilidad de fijar temporalmente posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva dentro de la cual posiciones diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentando subvertir un orden social y reemplazando por otro. La lucha por la hegemonía es interpretada como el proceso de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado previamente establecido. Esos conflictos son el resultado de la articulación, desplazamiento, sustitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (Laclau y Mouffe 1985).

La conceptualización desde el discurso establece que toda formación discursiva es el resultado contingente del juego abierto de diversos discursos. El carácter relacional de las identidades implicadas en la noción de articulación juega un importante rol en la teoría de la hegemonía. De acuerdo con Laclau y Mouffe, hegemonía es un tipo de relación política que está dominada por la noción de articulación, no es – por el contrario – un concepto “topográfico”, por ello no puede ser concebida como

la “irradiación” de efectos desde un punto privilegiado. En ese sentido, una práctica hegemónica es una particular demanda social que transforma su contenido específico en una fijación parcial de significado, alrededor del cual otras demandas sociales son articuladas. En consecuencia, esta transformación dentro de elementos articulatorios implica una lucha política.¹⁰

Por ejemplo, el conocimiento que es enseñado en las instituciones educativas es el conocimiento que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del currículum es una arena de lucha donde muchos sectores discuten sobre lo que ellos consideran conocimiento válido y necesario. La cuestión que subyace a estas discusiones es como el “conocimiento oficial” representa una configuración de intereses dominantes en la sociedad (Apple 1993). En esta discusión, se construyen fronteras políticas e identidades que están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades; ello supone que ambos términos son constituidos en la relación (no previamente) en un modo temporario (no definitivo). Esta lógica de contingencia no puede ser explicada por un determinismo.

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias etc.) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios.¹¹ Es decir, no son piezas desordenadas de intereses ligados a un solo grupo sino el resultado de una

10. Puede decirse que la hegemonía es metonímica: sus efectos siempre emergen desde un plus de significado el cual resulta de una operación de desplazamiento... el momento de dislocación es esencial para cualquier práctica hegemónica (Laclau y Mouffe 1987; Laclau 1998).

11. Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por Alicia De Alba 1995.

articulación hegemónica. Esta articula elementos provenientes de sectores dominantes y también de otros, y en ese resultado hay una discusión con las posiciones reproductivistas.

Las aproximaciones deterministas de la reproducción social incluyeron durante mucho tiempo una concepción de un sujeto predestinado, esencial, unívoco, estable y racional. Este concepto de sujeto ha venido siendo revisado en las últimas décadas. A través de la inclusión de sujetos en sus prácticas sociales – con referencia a antagonismos sociales diferentes – esas posiciones son articuladas alrededor de un núcleo o principio hegemónico. El sujeto no es constituido como el resultado de una unidad a priori, sino que es *sobredeterminado*.

El concepto de sobredeterminación fue tomado del campo del psicoanálisis (de las nociones freudianas de condensación y desplazamiento presentes en la interpretación de los sueños) e introducido en el análisis social por Althusser; el mismo alude – como idea básica – a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la noción de sobredeterminación permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la posibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso.

La noción de sobredeterminación permite dar cuenta de la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso. Ello ha mostrado una multiplicidad de antagonismos sociales que conforman las identidades sociales. Los sujetos sociales no están contruidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que ellos son el resultado de una articulación hegemónica diferencial (Laclau y Mouffe 1985).

En suma, un proyecto educacional no debe ser analizado en una relación de continuidad con una particular demanda social, sino en una relación de articulación. Por otro lado, las identidades particulares son siempre inestables y los contenidos de esa relación de articulación son permanentemente “re-negociados”. La educación esta directamente vinculada con los proyectos políticos de cada sociedad, pero en un modo mucho más complejo del que comúnmente se piensa. El dispositivo pedagógico es constituido como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. No hay un puro proceso de comunicación, en términos funcionalistas; si consideramos el proceso escolar como una reproducción de la cultura dominante inalterada, la historicidad inherente al proceso educacional es anulada. La transmisión/adquisición de la cultura debe ser entendido como un proceso de significación, de otra manera, la identidad de quien enseña y de quien aprende son consideradas esenciales y establecidas por determinados mecanismos sociales. La relación política entre diferentes sujetos dentro de la sociedad puede tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desordenando el dispositivo de reproducción. Entonces, la educación puede ser entendida como un proceso de transmisión-adquisición, enseñanza-aprendizaje, de las formas de diferenciación y articulación culturalmente acumuladas (Puiggrós 1995).

De esta manera las prácticas pedagógicas aluden a prácticas hegemónicas donde los sujetos son constituidos como sujetos de *interpelación*.¹² Desde una visión gramsciana no

12. El concepto de interpelación fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto. El trabajo de Althusser entendía la práctica de interpelación en la estructura social que determinaba al sujeto, antes de ser interpelados (Howarth 1998). Laclau y Mouffe acentuaron que las prácticas sociales son el ter-

podemos separar lo pedagógico de lo político, sin embargo la clase de articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada, es fructífero el concepto de sobredeterminación. "Hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que todo sujeto es, por definición, político. Aparte del sujeto, en este sentido radical, solo hay posiciones de sujeto en el campo general de la objetividad" (Laclau 1993b, p. 77).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales deben entenderse no como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. La producción de diferencias y articulaciones es sobredeterminada y es históricamente precedida por procesos de significación que constituyen sujetos. En momentos de confrontación política fuerte, en momentos en los que los agentes sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el marco de esas interpelaciones.

Transformaciones en la noción de sujeto

En los desarrollos recientes de la producción pedagógica, se encuentra habitualmente el término sujeto que a veces

reno de constitución del sujeto social y dentro de ellas, son desarrolladas las estrategias interpelativas. La interpelación es una práctica que tiende a constituir sujetos. El sujeto es nombrado en un proceso de identificación, y su efectividad dependerá de la medida en la cual el sujeto se reconoce en la interpelación discursiva (Laclau y Mouffe 1985).

pareciera simplemente reemplazar al término persona, individuo o alumno. Sin embargo, ¿qué constituye a la noción de sujeto? La concepción lacaniana de subjetividad ha sido reconocida como el principal punto de partida de la apropiación socio-política de esa perspectiva psicoanalítica. El sujeto lacaniano es entendido esencialmente como dividido y alienado y se convierte en el epicentro de una identidad imposible; esta forma de interpretación ofrece una especial productividad para el análisis de las dinámicas de identificación (política, cultural, pedagógica) tienen lugar. El sujeto lacaniano está claramente localizado más allá de toda noción esencialista de subjetividad. La conceptualización clásica del sujeto, desde la formulación cartesiana en adelante, redujo la subjetividad al ego consciente, a partir de una presuposición de unidad y síntesis del ego. De acuerdo con Lacan no es posible reducir el sujeto del psicoanálisis al ego, no es el sujeto de conocimiento como ha sido construido en la tradición de la filosofía, es decir, como correspondiente a la consciencia; el sujeto lacaniano es estructurado alrededor de una radical división. Para Lacan, el ego puede sólo ser descripto como una *sedimentación* de imágenes idealizadas que son internalizadas durante el período del "estadio del espejo".¹³ La representación imaginaria, la imagen del espejo, es incapaz de dotarnos de una identidad estable; otro desarrollo se hace necesario en el terreno de la representación lingüística, el registro simbólico. Si el ego emerge en el registro imaginario, el sujeto emerge en el registro simbólico (Nobus 1998).

La noción del sujeto en Lacan no sólo invoca una falta sino también todos los intentos por eliminar esa falta.¹⁴ La identificación

13. Sobre esta caracterización ver Lacan, J. (1975). *Le séminaire. Livre I*. Paris: Editions du Seuil.

14. Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que "... Hablar de 'sujeto' remite a 'posiciones de sujeto' en el interior de una estructura

simbólica es estructurada alrededor de la "aceptación" de esa falta constitutiva, y la realidad es simbólicamente construida y articulada en el lenguaje (Stavrakakis 1999). La posición del sujeto es principalmente caracterizada por su lugar en el mundo simbólico, en el mundo del lenguaje. El "sujeto de la falta" provee una relación entre psicoanálisis, sociedad y política, estableciendo la importancia del orden socio-simbólico para la constitución subjetiva.

La teoría lacaniana discute la concepción social según la cual los fenómenos sociales son reducidos al nivel individual; también discute la noción de sujeto como una voluntad uniforme que genera los procesos. Por esta razón la teoría lacaniana resulta importante para el análisis socio-político, porque a través de ella es posible re-pensar ciertas dinámicas sociales, en términos de complejos procesos que se relacionan con la necesidad de completamiento, de cubrir una falta; intento que siempre falla. Esto puede resultar una clave de comprensión de las identidades sociales y políticas de una manera no simplista. Por otro lado, permite entender la inestabilidad constitutiva de esas identidades. En suma, ofrece elementos para una concepción socio-política de la subjetividad, compatible con las bases teóricas del post-estructuralismo. Por supuesto, las categorías lacanianas no son incluidas en su dimensión clínica, sino en una reflexión filosófica y política.

discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda "experiencia" depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas" (Laclau y Mouffe 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

En este sentido Zizek re-introduce la categoría de sujeto sin ninguna clase de esencialismo, entendiéndolo no ya como el sustancial *cogito* de la tradición filosófica de la modernidad, sino como un lugar de la falta alrededor del cual se desarrollan intentos por "llenarlo", en forma de procesos de identificación y de constitución de identidades políticas (Laclau 1993).¹⁵ Este marco teórico se encamina así en un intento por desarrollar, por medio de la explicación de la contingencia, toda identidad social. Esto se contrapone a la idea de la sociedad como una totalidad cerrada y centrada. Las identidades y los valores se constituyen por referencia a algo fuera de él, cuyo carácter de "margen subversivo" impide la posibilidad de una fijación última (Torfing 1999).

Esta conceptualización avanza más allá de los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales en estructuras anónimas, superando la clásica antinomia estructura determinante Vs. sujeto generador. Enfatiza la efectividad de los agentes sociales pero contrarresta la racionalidad de agentes sociales autoconcientes; coloca la lucha y el conflicto en el corazón de lo social, pero optando por una comprensión no-objetivista. La falta es localizada en el centro de la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo, revelándose como una dialéctica de imposibilidad. El individuo busca identidades subjetivas en la identificación con objetos colectivos, sin embargo toda identificación es incapaz de cubrir esa ilusión de completud. Afirma que lo social posee un núcleo irrepresentable de negatividad, y en relación con ello, el sujeto es el correlato de su propio límite, el elemento que no puede ser subjetivizado (Zizek 1993).

15. Zizek es una importante figura de la escuela lacaniana eslovena, en sus trabajos articula la teoría psicoanalítica lacaniana con una lectura no-esencialista de Hegel y otros filósofos clásicos.

De esta manera, en el marco del análisis del discurso toda identidad dada, es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos (Southwell 2007, 2009, 2012) como diversos discursos que intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Hemos tomado el caso de como las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Nuestro interés, entonces, es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias) disputando por unir esa noción amplia, con significaciones particulares.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no previamente "cartografiada" ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula. La opción teórica y metodológica de estudiar las posiciones que construye activamente el sujeto docente es tributaria de una serie de movimientos conceptuales que revisaron y reformularon los presupuestos del determinismo (economicista o sociológico, por ejemplo) y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos

de la construcción de dicha tradición. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy definitorias y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente es tributaria – aunque no análoga de la de posición de sujeto (Laclau y Mouffe 1985) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Cherryholmes 1998). Así, la idea de posición docente a la que aquí aludimos se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que – en ese marco – los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Cierre y apertura

Este capítulo buscó explicitar lo que considera un marco de trabajo que resulta sumamente productivo para revisar ciertas sedimentaciones en el campo educacional. El análisis político del discurso abandona la pretensión de una definición "verdadera" de los objetos que aborda, junto con una concepción de identidades sociales fundada en esencias preconcebidas. Por otro lado, también toma distancia de las presuposiciones de un sistema lingüístico cerrado y autorreferido, que ha sido adoptado por otras teorías del discurso.

La teoría de la hegemonía pone atención en la construcción de la identidad; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas a través de las luchas hegemónicas, unidas a través de la construcción de antagonismos sociales y naturalizadas por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos buscado mostrar los aportes que esta perspectiva teórica ha ido generando y generará en el campo pedagógico para revisar y ampliar el enfoque analítico y metodológico. La desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posiciones esencialistas o deterministas han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

De acuerdo con estos conceptos, además, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos. Esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socio-económicas o regulaciones sociales etc. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. La acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar

y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

Referencias

- APPLE, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Era*. New York: Routledge.
- BUENFIL BURGOS, R. (1991). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis DIE. México.
- _____. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT.
- BUENFIL BURGOS, R. y RUIZ MUÑOZ, M. (1997). *Antagonismo y Articulación en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno*. México: Torres Asociados.
- CHERRYHOLMES, C. (1998). *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ELDER, J. (1971), "The Decolonization of Educational Culture: The Case of India." *Comparative Education Review*, vol. 15, n.º 3, octubre, pp. 288-295.
- EVANS, D. (1996). *Dictionary of Psychoanalysis*. London: Routledge.
- HOWARTH, D. (1998). "Discourse theory and political analysis", in: SCARBOROUGH, E. y TANENBAUM, E.

- (eds.) *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP.
- LACAN, J. (1975). *Le séminaire. Livre I*. Paris: Editions du Seuil.
- LACLAU, E. (1978). *Política e Ideología en la teoría Marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1993). "Discourse", in: GOODIN, R. y PETTIT, P. (eds.) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Blackwell.
- _____. (1993b). *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- _____. (1997). "Death and resurrection of theory of ideology." *Papers of the Centre of Theoretical Studies*. Essex University.
- _____. (1998). "The politics of rhetoric." *Papers of the Centre for Theoretical Studies*. Essex University.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1993b). "Post-marxismo sin pedido de disculpas", in: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NOBUS, D. (1998). *Key Concepts of the Lacanian Psychoanalysis*. London: Rebus Press.
- PUIGRÓS, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- PUIGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SARUP, M. (1993). *Post-structuralism and post-modernism*. Hartwells Ltd.
- SAUSSURE, F. (1951 [1981]). *Course in General Linguistics*. Montana: Suffolk.
- SOUTHWELL, M. (2007). "Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática", in: CAMOU, A.; CAMOU, C.; TORTTI; y VIGUERA, A. (Coordinadores) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", in: YUNI, J. (Comp.) *Formación docente. Complejidad y Ausencias*. Córdoba: Editorial Brujas.
- _____. (2012). "Formas de lo político en la escuela", in: SOUTHWELL, M. (Comp.) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens.
- STAVRAKAKIS, Y. (1999). *Lacan and the political*. London: Routledge.
- TORFING, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Žizek*. Oxford: Blackwell.
- ZIZEK, S. (1993b). "Más allá del análisis del discurso", in: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

capítulo 13
**LA CATEGORÍA DE CAPITAL CULTURAL EN
PIERRE BOURDIEU PARA EL ANÁLISIS DE
POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Carina V. Kaplan
Pablo di Napoli

Introducción

Si el orden social tiene la apariencia de lo inalterable es porque el Estado ejerce violencia simbólica al imponer en las mentes unas ciertas categorías y formas de nombramiento y de percepción. Bajo las lógicas del sentido práctico, los agentes interiorizan las estructuras sociales y las asumen como evidentes; configurándolos subjetivamente en sus modos de ver y hacer el mundo. Lo cierto es que la dominación simbólica es un territorio de lucha por los sentidos de las cosas sociales. Denunciar para emanciparse de la influencia de ese poder oculto, y por ende inconsciente desde el punto de vista sociológico, es una de las principales cruzadas que Pierre Bourdieu ha librado a lo largo

de su extensa trayectoria académica y de su movilización sociopolítica.

En la argumentación que aquí desplegamos se parte del supuesto de que esta ruptura con las disposiciones y representaciones que ese orden engendra es una de las condiciones de posibilidad de una acción legítimamente herética y subversiva. Bourdieu asume estos retos en relación con los signos de su época en la que el Estado liberal y conservador encuentra su mayor potencial de expresión y de expansión. No es casual que se haya propuesto generar contra-fuegos¹ para contrarrestar el surco neoliberal en las esferas económica, política y cultural – por cierto, intrínsecamente imbricadas. Sobre esta última esfera, la de la cultura y de la educación, es que vamos a centrar nuestro análisis acerca de la dinámica de la distribución y la apropiación diferencial de los bienes simbólicos y, por ende, de su potencial valor-disvalor en el mercado capitalista.

Bourdieu construye una línea de investigación que pretende superar las falsas antinomias entre las perspectivas estructuralistas y fenomenológicas que dominan las ciencias sociales de su época, fundamentalmente en Francia.² Retoma de las perspectivas estructuralistas la presencia de determinaciones objetivas que escapan a la conciencia de los individuos (Bourdieu 2000). Sin embargo, advierte que el principal peligro de este punto de vista es que tiende a reificar las estructuras tratándolas

1. *Contra-fuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal* es una publicación en la cual Bourdieu decidió agrupar entrevistas, artículos difundidos en revistas no académicas e intervenciones que realizó en diversos debates y movilizaciones, todo durante el transcurso de la década de 1990, con el objetivo de fomentar un discurso herético a las políticas hegemónicas del neoliberalismo.

2. Particularmente Bourdieu dialoga con la obra del antropólogo Lévi-Strauss como representante máximo del estructuralismo y con Sartre como máximo exponente de la fenomenología en Francia.

como entidades autónomas que explicarían el comportamiento de los agentes. De este modo se corre el riesgo de caer en lecturas mecanicistas o en la construcción de modelos teóricos aplicados forzosamente a la realidad sin tener en cuenta las luchas cotidianas, en tanto acciones prácticas de los agentes que tienden a transformar o conservar, contradictoriamente, dichas estructuras.

Sobre los enfoques fenomenológicos, Bourdieu considera necesario reconocer y reivindicar la existencia de las representaciones y las interpretaciones de los agentes como un componente básico en la constitución y en la interpretación del mundo social. Sin embargo, les critica que conciben a la sociedad como mera agregación de intercambios individuales; desconociendo de ese modo que esas interacciones no se realizan dentro de un vacío social sino que están inmersas en estructuras objetivas que condicionan el accionar de los agentes (Bourdieu 2010).

El mismo autor caracteriza su perspectiva epistemológica como *constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista*. Con esto se refiere a que existen, por un lado, estructuras objetivas que son capaces de limitar y orientar las prácticas y representaciones de los agentes y; por otro lado, sistemas de clasificación y esquemas de percepción subjetivos a través de los cuales los agentes se representan el mundo social e interactúan dentro de éste con márgenes de libertad y creatividad.

Este trabajo pretende dilucidar las contribuciones del programa epistemológico de Pierre Bourdieu a la cuestión de las relaciones entre la desigualdad social y la desigualdad educativa con el siguiente interrogante inicial: con qué sentido utilizar la noción de *capital* para interpretar la dimensión simbólica y su poder de hacer y rehacer lo social y educativo.

Esta pregunta sigue vigente en la medida en que uno de los sentidos más hondos de la escuela estatal y pública, a lo

largo de las luchas históricas y hoy con especial fuerza, es el brindar la posibilidad de anteponer una alternativa frente a la desigualdad social de origen de los niños y jóvenes. De eso se trata la *inclusión educativa*: de hacer más justa la estructura de las oportunidades potenciando las trayectorias de todos y todas, sin distinción.

¿En qué sentido el análisis del capital en la cultura?

Da la impresión que Bourdieu utiliza la categoría de *capital cultural* para provocar una movilización: por un lado, retoma las críticas teóricas al capitalismo (de la tradición marxista, dicho en un sentido amplio) y, por otra parte, demuestra que lo sociocultural opera bajo las lógicas del mercado en las sociedades capitalistas excluyentes (demostración que se basa en una crítica a las teorías economicistas del capital humano). Para comprender las relaciones entre las desigualdades de origen y las condiciones de posibilidad del logro académico resulta necesario articular en el análisis la dimensión de las políticas públicas educativas con las experiencias sociales subjetivas y las trayectorias institucionales.

En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003), se preguntan por las razones prácticas que explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente representados en los diferentes niveles educativos; poniendo en evidencia la correlación existente entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los agentes. Esta investigación de principio de los años 60 (y en los albores del Mayo Francés), puso en crisis uno de los tradicionales postulados del republicanismo francés: la escuela como institución promotora

de la ampliación de la igualdad de posibilidades y la superación de las asimetrías sociales de inicio (Sidicaro 2003). Allí, los autores concluyen que la institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos individuales.

En un tiempo en que el discurso hegemónico, incluso al interior del campo académico pedagógico, estaba construido sobre una matriz selectiva y excluyente bajo la forma ideológica del talento o del don, *Los Herederos* hace explícitos los mecanismos ocultos de dominación simbólica que legitiman la elección de los elegidos y suscitan la aceptación de los propios perjudicados por dicha selección darwiniana. La escuela y la universidad en su función ideológica, ejercen una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos propios de los sectores subalternos. Ese *arbitrario cultural* encarna un determinado estado de relaciones de poder entre las clases y grupos sociales, cuya eficacia simbólica radica en la invisibilidad de dicha arbitrariedad y en su consecuente aceptación o adhesión inconsciente.

El estudiante, en su rol de aprendiz y proyecto de ser, se sumerge en el juego intelectual de apego a los valores de la cultura legítima. El profesor tiene la iniciativa de crear la necesidad de consumir el saber que él mismo satisface. El estudiante se muestra pasivo concibiendo el aprendizaje, es decir el consumo del saber, no como un medio sino como un fin en sí mismo.

En esta línea, la hipótesis del capital cultural propuesta por Bourdieu pretende:

[...] dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase pueden

obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu 1987, p. 11)

En investigaciones que hemos llevado a cabo sobre la temática hemos observado que esta hipótesis supone una ruptura con el paradigma determinista biologicista de matriz racista y con la teoría economicista del capital humano; ambas perspectivas exponentes de la ideología individualista meritocrática que responsabiliza al individuo (o a su familia de origen) de su fracaso escolar y social sin hacer referencia alguna al orden social en el cual se enmarca o bien naturalizando ese orden.

Los discursos escolares que exaltan el talento como eje de los desiguales rendimientos académicos, y el consecuente éxito social de los individuos, no son nuevos sino que pueden rastrearse durante el período de surgimiento de los Estados Nacionales europeos y la conformación de los grandes sistemas educativos que tuvieron como objetivo legitimar un nuevo orden social burgués y liberal (Kaplan y Ferrero 2003). No obstante, estos discursos adquirieron un carácter científico a principios de la década de 1950, en el marco de un proceso de masificación escolar (sobre todo en los países centrales), cuando la problemática de la desigualdad educativa comenzó a constituirse en objeto de estudio de numerosas investigaciones socioeducativas, muchas de ellas encuadradas bajo la ideología meritocrática (Kaplan 2008).

Más de 50 años después, y a pesar de (o quizás, mejor expresado, a la par de) los procesos de democratización escolar, estos discursos y enfoques teóricos todavía gozan de importante adhesión y poseen eficacia simbólica. El avance y consolidación de las doctrinas neoliberales y neoconservadoras, con sus consecuentes reformas estructurales de varias décadas,

han promovido en el ámbito escolar "...renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, por intermedio de las cuales la ideología de la meritocracia se ve reforzada a través de mecanismos más sutiles, más eufemísticos" (Kaplan y Ferrero 2003, p. 8).

Para Bourdieu, el carácter pretendidamente científico de los discursos neoliberales no son más que formas maquilladas de racismo de clase que promueven el culto a la individualidad, bajo el paradigma del talento innato, y la extensión de la lógicas economicistas de mercado a otros campos como el de la cultura y la educación. Se trata de una lógica de ganadores y perdedores que evoca una "[...] una filosofía de la competencia según la cual los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo; lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes" (Bourdieu 1999, pp. 60-61). Se instalan premisas propias de la Doxa criminalizante de la miseria: "No tienen trabajo porque son vagos"; "no les da la cabeza para ser exitosos".

En el marco de este debate, el concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu implica una crítica a estas dos perspectivas y pretende promover una explicación alternativa para comprender el fenómeno de la desigualdad educativa, desde una mirada socio-relacional y no individual ni esencialista, operando finalmente como denuncia a través de la comprensión analítica con base empírica de los mecanismos y efectos simbólicos de la ideología de los dones naturales o sociales tales como las creencias de que "se nace para aprender", "se nace para la universidad", "se nace para obrero o para gerente".

Notas sobre la noción de capital en Bourdieu

A lo largo de sus análisis del campo de la cultura Pierre Bourdieu se vale en su argumentación de términos propios del

léxico de la economía, sin que por ello signifique, como él bien aclara, realizar un análisis economicista de las acciones o de las estrategias de juego que llevan a cabo los agentes en su práctica. Su propuesta consiste en:

[...] elaborar una *economía de las prácticas* que saque a la luz, a través de una acepción amplia de la noción de economía, las estructuras objetivas (estructuras estructurantes) y las estructuras subjetivas (estructuras estructuradas) que orientan sus elecciones (casi siempre irreflexivas, aunque racionales), esto sin sujetar el análisis de las prácticas a determinaciones exteriores e interiores [...]. (Chevallier y Chauviré 2011, p. 69)

El autor critica las teorías economicistas, tanto las finalistas como las mecanicistas, por el hecho de que ignoran “[...] que las prácticas pueden tener otros principios que las causas mecánicas o los fines conscientes y obedecer a una lógica económica sin obedecer a intereses estrechamente económicos [...]” (Bourdieu 2010, p. 83). El sentido práctico al que alude Bourdieu supone una economía de la práctica donde la noción de *estrategia* no implica la voluntad de una acción racional con fines preestablecidos sino “líneas de acción” objetivamente orientadas y no necesariamente conscientes. Se trata de disposiciones que organizan conductas “[...] que más vale llamar *razonables* que *racionales*, aún cuando su conformidad con las estimaciones del cálculo nos incline a pensarlas y tratarlas como productos de la razón calculadora” (Bourdieu 2002, p. 22).

En este marco, el concepto de *interés* no expresa exclusivamente la búsqueda de una rentabilidad económica sino más bien la motivación o el placer de los agentes por desempeñarse en determinados campos (Bourdieu y Wacquant 2008). De hecho, en determinados campos, como el cultural y el educativo, las disposiciones “desinteresadas” son más valoradas

y legitimadas que aquellas que están ligadas a situaciones de provecho material.

Esto no significa que las estrategias de los agentes, sus intereses personales o sus inversiones de tiempo no tengan beneficios (económicos, entre otros), sino que sus efectos no son puramente conscientes y dependen de las relaciones de posición que mantienen dentro del espacio socialmente jerarquizado. Al interior de este espacio existen múltiples campos³ (de fuerza), autónomos pero interdependientes. Cada uno de ellos representa un espacio de fuerzas estructurado por la desigual distribución de un capital específico que posiciona de forma diferente a los agentes y a las instituciones que participan en él y por el cual luchan, siendo ese capital el factor explicativo de sus prácticas.

Bourdieu retoma la perspectiva de Marx al considerar el capital como una forma de poder útil en las luchas entre grupos de agentes por mantener o subvertir, según sus posiciones y su capital específico asociado, esas relaciones de fuerza dentro del campo (Gutiérrez 2003). De esta forma, el capital, en tanto relación social, recibe su valor y su eficacia en función de las leyes específicas de cada espacio.

Desde esta perspectiva, la economía se presenta como un campo que posee sus propias reglas de juego pero, no por ello su lógica de funcionamiento es capaz de explicar todas los comportamientos de los agentes que se desarrollan en otros campos. Las prácticas propiamente económicas constituyen una parte de la totalidad de la economía de las prácticas sociales.

3. Cabe aclarar que la noción de campo es una construcción conceptual que realiza el investigador en función de una problemática social determinada. Alicia Gutiérrez sostiene que “En algún sentido, donde empieza y dónde termina el campo depende de la problemática que yo estoy trabajando y del tipo de construcción de ese juego que yo estoy haciendo” (Galak y Rodríguez 2009, p. 16).

Este es uno de los ejes fundamentales que diferencia la noción de capital formulada por Bourdieu de aquella utilizada por la Teoría del Capital Humano. Dicha teoría, surgida en el seno de la economía neoclásica e impulsada por los movimientos de reforma neoliberales, fue desarrollada por los trabajos pioneros de Shultz (1961), y Becker (1983), quienes intentaron demostrar la importancia de introducir la variable de inversión educativa en la ecuación que explicaba el crecimiento económico de los países. Según los autores, la educación tiene un valor económico que se traduce en una mayor productividad en el trabajo y, por ende, en una mayor retribución salarial. De este modo, se consideraba posible calcular las tasas de rendimiento del capital humano en función de las inversiones realizadas por cada uno de los individuos. La inversión en educación, concebida como formación y capacitación, posibilitaría un mejor posicionamiento futuro en la jerarquía laboral y también social.

Esta perspectiva, se enmarca dentro de la teoría de la acción racional que supone un individuo suficientemente informado para actuar bajo la lógica del cálculo racional y libre en un mercado de capitales perfectos. El capital humano posee las mismas propiedades que cualquier económico y se encuadra dentro de las lógicas del régimen de acumulación capitalista. La inversión educativa sería parte de la estrategia racional y consiente de los individuos con la intención de obtener el máximo rédito económico en la futura obtención de empleo (Karabel y Halsey 1976).

En contraposición a esta teoría, Bourdieu sostiene que:

Las *estrategias educativas*, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen,

como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria [...]. (2011, p. 36)

La desigualdad educativa no puede ser explicada solamente por los obstáculos económicos que atraviesan los distintos sectores sociales sino también por factores culturales que se traducen en actitudes y aptitudes que llevan la marca del origen social. Su crítica al economicismo de la teoría funcionalista del Capital Humano radica en que deja escapar "[...] la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*" (1987, p. 12).

El sistema educativo constituye un campo propio, con autonomía relativa, cuyo capital específico es el capital escolar. Dicho capital es la expresión institucionalizada del capital cultural heredado que ratifica la escuela. Pero la cultura escolar es solo una parte del campo de la producción cultural en donde las formas de adquisición de su capital estratégico trasvasan al sistema educativo.

El concepto de *capital cultural* que propone Pierre Bourdieu nos permite tener en cuenta otros factores significativos como: a) el capital cultural previamente acumulada por la familia, b) las inversiones culturales secundarias que no sean sancionadas por el sistema de educativo y, c) la estructura objetiva de oportunidades diferenciales que condicionan los beneficios que pueden generar titulaciones académicas en apariencia equivalentes. Dicho concepto nos abre un camino para analizar las desigualdades sociales desde una perspectiva que va más allá de lo puramente económico e individual (más allá no significa que la base económica no sea fundante) para así desentrañar los mecanismos de dominación simbólica que estructuran un orden social y un mundo de sentido común.

En *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, publicado a fines de la década de los '70, Bourdieu analiza pormenorizadamente las relaciones de poder entre las distintas clases sociales, especialmente entre las fracciones de la clase dominante, al interior del campo de la producción cultural, a partir de los estilos de vida, el gusto estético, la posesión de lo que él denominó títulos de "nobleza" y las estrategias de acumulación y reconversión de capital de cada uno de los grupos sociales. Allí, se propone

[...] determinar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural, aprehendidas mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquéllas se aplican [...], y dentro de los campos legítimos, según los "mercados" – "escolar" o "extraescolar" – en los que se ofrecen [...]. (1991, p. 11)

Desde una perspectiva relacional, Bourdieu intenta explicar la fuerte relación que une las prácticas culturales legítimas con el capital escolar (medido por las titulaciones obtenidas) y, secundariamente, con el origen social. A su vez, advierte que cuando el capital escolar de los agentes es equivalente, el peso del origen social en el sistema explicativo de sus prácticas se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos como la pintura, la música y la literatura y, nos acercamos a campos en vías de legitimación como pueden ser el arte culinario o el diseño de interiores, entre otros.

Para Bourdieu:

La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en los que se forma el "precio" de esas competencias, es decir, como mercados que, mediante sus sanciones positivas o negativas, controlan el resultado consolidando lo que es "aceptable", quitando valor a lo que no lo es, condenando a perecer a las disposiciones desprovistas de valor [...]. (1991, p. 84)

La familia y la escuela funcionan como mercados donde no solo se adquieren las competencias culturales sino que también se valúan sus usos sociales. Allí, los agentes forjan un *sentido de la aplicación productiva* que los guía en sus inversiones culturales para obtener mayores beneficios en los campos en los cuales se dispongan a jugar (y luchar), ya sea aumentando el volumen global de su capital o modificando su composición estructural. Este sentido, que constituye un principio organizador de la práctica y que expresa un habitus de clase, es el resultado del acoplamiento entre las competencias culturales incorporadas subjetivamente por los agentes y las posibilidades objetivas de hacerlas valer dentro de campo en el cual las desarrollan.

La posición que los agentes y sus familias ocupen dentro del espacio social condicionará las formas de obtener capital cultural por parte de cada uno de ellos. Bourdieu sostiene que existen dos maneras de adquisición de la cultura legítima, que a su vez representan dos modos de relacionarse con ella: a) el aprendizaje efectuado desde la infancia a través de la familia y prolongado por el aprendizaje escolar que lo presupone y perfecciona y; b) el aprendizaje tardío, metódico y acelerado que ofrece la institución escolar. Esta diferenciación constituye una "marca de origen" en un doble sentido: expresa el origen familiar social desigual de los agentes y, a su vez, representa el

origen de la desigualdad educativa de los niños y niñas que se encuentran en la escuela.

La adquisición de capital cultural supone un trabajo personal que requiere de *tiempo*. Si bien este capital no puede ser heredado de forma instantánea, como una transacción bancaria, sí puede ser transmitido de forma implícita a lo largo del tiempo.

Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación [...]. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial. (Bourdieu 1987, p. 15)

Como podemos observar, el tiempo (su disponibilidad, su uso, su valor social) constituye uno de los elementos de diferenciación respecto de los modos y disponibilidad para apropiarse de capital cultural. El volumen de capital acumulado por la familia implica un tiempo de inversión que antecede a los hijos, no depende de ellos, pero que condiciona sus trayectorias escolares.

Los estudiantes de las clases dominantes cuentan con una doble ventaja de apropiación. En primer lugar, pertenecen a un entorno familiar con un amplio capital cultural acumulado para ser transmitido precozmente (sin retraso ni pérdida de tiempo) y, en segundo lugar, disponen del tiempo libre necesario para prolongar su adquisición a lo largo de sus trayectorias individuales. Esta disponibilidad de tiempo es asegurada por un capital económico familiar que los aleja de la necesidad económica (referido a la inmediatez de la supervivencia de la

clase) para prolongar la adquisición de capital cultural. Por lo tanto, desde pequeños entran en contacto con la cultura legítima a través de sus familias, en tanto mercado de adquisición previo al escolar, y desarrollan un sentido práctico en torno a la inversión cultural que si bien no está directamente destinada al ámbito escolar recibe su reconocimiento allí. En cambio, las familias de las clases más desfavorecidas portan hábitos culturales que no son considerados legítimos, siendo la escuela el primer y único contacto que tiene sus hijos con la cultura legítima.

Estos dos formas de adquisición de capital, expresan dos modalidades de competencia cultural: una inconsciente, devenida en estética cuasi-sistematizada con rostro de espontaneidad, producto de una progresiva familiarización y un contacto repetido y prolongado con obras culturales y personas cultivadas y; otra producto de un aprendizaje institucionalizado que racionaliza (conceptualiza y normativiza) los principios del gusto a través de taxonomías explícitas y estandarizadas que sistematizan una forma de conocimiento estético.

Según Bourdieu "Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos [...]" (1997, p. 20). Por eso, estas dos modalidades de competencia cultural que acabamos de mencionar, adquieren relevancia al constituirse en principios simbólicos de distinción social, y por tanto de clasificación social, que los grupos de agentes utilizan para hacer valer sus competencias y diferenciarse unos de otros en un proceso de lucha que tienen lugar en el campo de la producción cultural. Sus consumos culturales son la expresión práctica de sus distintos estilos de vida.

Para analizar estos fenómenos, en sus investigaciones Bourdieu construye clases sociales teóricas dentro de un *espacio*

*socialmente jerarquizado*⁴ en el cual agrupa en posiciones homologas a los agentes con propiedades semejantes. La distribución de dichas posiciones se define “[...] en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden como por encima, por debajo y *entre...*” (Bourdieu 1997, p. 16). De esta forma, el espacio social no es un sitio estático sino un escenario de relaciones (muchas veces conflictivas) donde los agentes definen sus posiciones relativas a partir de la estructura de diferencias que mantienen entre sí y con los otros. Se trata de una concepción dinámica del espacio social donde los agentes, condicionados por su estructura, pueden desarrollar una trayectoria social o individual ascendente o descendente; y no necesariamente como movimientos opuestos sino, en general, contradictorios.

Tres dimensiones resultan ser fundamentales para comprender la estructuración del espacio social y las relaciones de fuerza que se despliegan en su interior: *el volumen del capital, la estructura del capital y, la evolución en el tiempo de estas dos propiedades* (basada en la trayectoria pasada y la potencial)

El volumen global de capital está compuesto por el conjunto de los capitales utilizables, ya sea económico, cultural, social y simbólico, y constituye el principio de diferenciación primario que distingue a las clases sociales. Asimismo, la estructura del capital marca

4. Bourdieu aclara que este espacio “[...] es una representación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona, a la manera de un mapa, una visión a vista de pájaro, un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios (entre los cuales se encuentra el sociólogo o el propio lector en sus conductas ordinarias) dirigen sus miradas hacia el mundo social” (1991, p. 169).

[...] las diferencias secundarias que, dentro de cada una de las clases definidas por el volumen global de su capital, separan distintas fracciones de clase, definidas (...) por unas formas diferentes de distribución de su capital global entre las distintas especies de capital. (1991, p. 114)

Al indagar sobre la estructura patrimonial de capital de las diferentes fracciones de clase, podemos analizar los efectos específicos que tiene el capital cultural, según su peso relativo, en las prácticas de cada una de ellas y en sus respectivas estrategias de reproducción.

La tercera dimensión que menciona Bourdieu constituye el indicador temporal del estado de la relación de fuerzas entre los dos principios de diferenciación (volumen y estructura del capital) que se mide a partir de la frecuencia con que se dan los desplazamientos intergeneracionales entre las distintas fracciones de clase.

Cabe advertir que la proximidad en el espacio social de los agentes no implica automáticamente la unidad de clase sino una potencialidad objetiva de unidad. Bourdieu, en escritos posteriores a *La Distinción*, aclara que la clase objetiva no se corresponde con grupos reales sino con clases teorías o “en el papel” elaboradas para interpretar la realidad;⁵ solo es posible pasar “[...] de la clase sobre el papel a la clase ‘real’ a costa de una labor política de movilización” (Bourdieu 1999, p. 24).

5. Bourdieu (2001) le critica a Marx el error teórico de haber considerado a las clases en el papel como clases reales. Sin embargo, reconoce que el concepto de clase propuesto por aquel ejerció un efecto de teoría de carácter político para movilizar a un grupo de agentes con disposiciones próximas e imponer una visión del mundo social organizada según la teoría de la lucha de clases.

El gusto, en tanto que disposición estética, constituye uno de los índices más seguros para analizar la estructura de relaciones de proximidad o distanciamiento (simbólico) entre los estilos de vida de las distintas clases y fracciones de clase. No existe "...nada que distinga de forma tan rigurosa a las diferentes clases como la disposición objetivamente exigida por el consumo legítimo de obras legítimas..." (Bourdieu 1991, p. 37).

Los grupos más próximos en el espacio social intentan distinguirse de los grupos que ocupan posiciones inferiores a través de sus elecciones estéticas. Así como el gusto de los sectores populares es definido como el punto de referencia negativo de todas las estéticas, al interior de las clases dominantes, también las diferentes fracciones pugnan por distinguirse buscando imponer sus gustos artísticos como legítimamente válidos. Se trata de un juego de rechazos y de estrategias por transformar las disposiciones de un estilo de vida propio en un sistema de principios estéticos que fundamenten las distancias objetivas.

Para Bourdieu

[...] la disposición estética es una dimensión de una relación distante y segura con el mundo y con los otros, que a su vez supone la seguridad y la distancia objetivas; una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia, cuando aquellos toman la paradójica forma de la mayor libertad que puede concebirse, en un momento dado del tiempo, con respecto a las coacciones de la necesidad económica. Pero es también una *expresión distintiva* de una posición privilegiada en el espacio social, cuyo valor distintivo se determina *objetivamente* en la relación

con expresiones engendradas a partir de condiciones diferentes. (1991, p. 53)

En el primer capítulo de *La Distinción* se muestra como la disposición estética del gusto legítimo solo puede forjarse a través de una experiencia del mundo liberada de las urgencias y necesidades económicas que solo pueden experimentar algunas fracciones de la clase dominante.⁶ A su vez, estas condiciones de posibilidad objetivas y el sentido subjetivo de sus elecciones culturales hacen ver sus gustos como "puros" y "desinteresados", es decir, como naturales en ellos.

De esta forma, Bourdieu denuncia cómo:

La ideología del gusto natural obtiene sus apariencias y su eficacia del hecho de que, como todas las estrategias ideológicas que se engendran en la cotidiana lucha de clases, *naturaliza* las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza unas diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo como la única legítima aquella relación con la cultura (o con la lengua) que muestra la menor cantidad posible de huellas visibles de su génesis [...]. (Bourdieu 1991, p. 65)

Al analizar los criterios del gusto, no solo queda demostrado que éste es el resultado de diferentes formas de relacionarse con el mundo y su cultura sino que también devela la imposición simbólica, en cuanto arbitrario cultural, de una determinada forma de relación considerada como justificada.

6. El arte legítimo busca separarse del arte popular a través de la sistematización de ciertas normas de percepción de las obras que solo comprenden unos pocos. Este arte legítimo rechaza toda obra que aluda todo lo que es humano, es decir lo que se vincule con las pasiones o sentimiento del hombre; para resaltar la contemplación pura del mundo (la razón) dando privilegio a la *forma* por sobre el *contenido*. (Bourdieu 1991).

En la ideología del gusto existe una distancia que es ocultada, una diferencia que es negada y una distinción que es remarcada. Esta relación entre los términos, distancia diferencia y distinción no solo es semántica sino que adquieren una significación social dentro del espacio socialmente jerarquizado. Siguiendo el análisis de Bourdieu podíamos hablar de dos momentos: un primer momento objetivo en donde la distancia social de los grupos de agentes se expresa en diferencias de estilos de vida, y un segundo momento simbólico en el que esa diferencia se convierte en distinción. Así,

[...] la diferencia solo se convierte en signo y en signo de distinción (o de vulgaridad) si se le aplica un principio de visión y de división que, al ser producto de la incorporación de la estructura de las diferencias objetivas [...], esté presente en todos los agentes [...], y estructure sus percepciones [...]. (Bourdieu 2000, p. 21)

La institución escolar juega un papel activo en el proceso de imposición de los principios de visión y división propios de la cultura legítima sin develar las condiciones objetivas de surgimiento de los mismos. La *ideología del gusto natural* es sancionada y legitimada en la escuela a través de lo que Bourdieu denomino *ideología de los dones naturales*. Así, las diferencias en los modos de adquisición del capital cultural producto de desigualdades sociales son sancionadas como diferencias de talento individual de los estudiantes.

Las relaciones posibles y probables entre el capital cultural y el capital escolar

Para comprender la génesis social de la desigualdad educativa resulta necesario indagar en la relación entre capital

cultural y capital escolar. El espacio escolar, si bien posee una lógica institucional autónoma, mantiene un estrecho vínculo con el campo de la cultura. La escuela no solo es responsable de inculcar la cultura legítima sino que también es la institución oficial habilitada para trocar el capital cultural familiar acumulado en capital escolar de sus hijos, es decir, legitimar la transmisión de dicho capital. En éste proceso alquímico de reconversión de capital se consume el ocultamiento de la desigual distribución de los bienes simbólicos en pos de una lógica meritocrática de igualdad de oportunidades y de criterios universales de evaluación que invisibilizan los mecanismos de dominación simbólica y legitiman las taxonomías y jerarquías oficiales propias del orden social establecido.

El título escolar representa la forma institucionalizada del capital cultural:

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse [...]. Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. (Bourdieu 1987, p. 17)

Producto de una alquimia social, el certificado escolar deviene en unidad de medida que permite la cuantificación, comparación e intercambio de saberes incorporados por los agentes. Al constituirse en moneda de cambio, el diploma escolar escinde al capital cultural de su portador cosificándolo al valor de lo que vale su titulación.

En tanto capital sancionado y reconocido por el sistema educativo deviene también en capital simbólico. Este capital es instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial que garantiza el Estado. Éste, como productor de una clasificación

oficial confiere (e impone) un valor absoluto y universalmente válido de los certificados escolares en todos los mercados (Bourdieu 2000). Sin embargo, este proceso no es lineal. Los beneficios materiales y simbólicos que provee el título escolar depende: de la estructura de oportunidades objetivas que cada clase social tiene para hacerlos rentables, de su escasez y del campo en el cual se ponen en juego.

Para Bourdieu,

[...] se hace necesario fijar la atención, antes que nada, en el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la *imposición de titulaciones*, caso particular del *efecto de asignación de estatus*, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas. (1991, p. 20)

Mediante el título escolar lo que se sanciona son ciertas condiciones de existencia necesarias para adquirir dicho título y también la disposición estética, que impone, siempre de manera tácita, la cultura legítima para acceder a determinadas posiciones sociales. En este sentido se podría decir algo así como *dime a qué escuela has ido y te diré quién eres o dime qué título tienes y te diré de dónde provienes*.

Si bien la institución escolar tiene el monopolio de las certificaciones oficiales que avalan la transmisión o conversión de capital cultural heredado o adquirido en capital escolar, no tiene el monopolio de la producción cultural. Existe un cúmulo de experiencias y conocimientos que no son adquiridos dentro del mercado escolar sino que se encuentran en otros mercados, como el familiar, pero que son reconocidos por aquel. Estas actitudes y saberes forman parte de lo que Bourdieu denominó la *cultura libre legítima*.

La categoría de cultura libre resulta sumamente fértil para comprender las relaciones entre el capital cultural, el capital escolar y el origen social de los agentes. La asignación de estatus, que promulga el título escolar, se observa justamente en lo que

Bourdieu define como *efecto de allocation*.

Actividades tan ajenas a las exigencias explícitas y expresas de la institución (...) pueden, de este modo, encontrarse inscritas en la posición asignada en el seno de la institución, como una *exigencia tácita* que continuamente se está recordando gracias a diversas mediaciones, entre las cuales no son las menores las expectativas conscientes o inconscientes de los profesores y la presión colectiva del grupo de los semejantes, definida esta última en su orientación ética por los valores de clase introducidos en la institución y reforzados por la misma. (1991, p. 23)

Este vínculo entre capital cultural y capital escolar, que permanece invisibilizado, busca transmutar una desigualdad social originaria, en una desigualdad escolar legitimada (Kaplan 2008). Ese diferencial es uno de los factores explicativos de la selección escolar. Como ejemplo, Bourdieu menciona cómo a medida que se avanza en los niveles educativos, “[...] se otorga un precio cada vez más elevado a la cultura ‘libre’ y rechaza cada vez más las medidas más ‘escolares’ [...]” (Bourdieu 1991, p. 20).

Esta situación contribuye a certificar oficialmente el distanciamiento entre las clases dominantes que lograron adquirir los *títulos de nobleza*, transformando una gran parte del capital cultural heredado en capital escolar, y las clases populares que lograron obtener un menor capital escolar.

La cultura libre es el espacio para el desarrollo de disposiciones estéticas que no son provistas por la escuela pero que son valoradas en sus procesos de evaluación siendo sancionadas muchas veces como talento. La categoría de *talento* expresa la eficacia de la *ideología de los dones naturales o ideología carismática*, que busca transmutar las desigualdades sociales en desigualdades individuales. El talento pone el ojo solo en los rendimientos diferenciales de los individuos en lugar de ponerlo sobre la matriz social de la cuales provienen.

De este modo:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponerse otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal. (Bourdieu 2003, pp. 106-107)

Ese racismo de clase enmascarado del que Bourdieu refiere en este fragmento de *Los Herederos*, es lo que luego denominó como *racismo de la inteligencia*. Podríamos decir que la inteligencia es una propiedad cuantificable del talento que le da entidad científica a esta ideología. Se trata de una forma eufemizada de racismo que, bajo el carácter científico del discurso, pretende fundamentar las relaciones desiguales

de poder y la esencia superior de aquellos que dominan. No es casual, como menciona Bourdieu, que los test de inteligencia, y el desarrollo de las investigaciones socioeducativas bajo el paradigma determinista-biologicista, esté

relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían "disposiciones", no eran "bien dotados", es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares. (1990, p. 203)

Se trata de investigaciones científicas y discursos escolares que retoman las tesis biologicistas e innatistas para justificar que las capacidades y aptitudes diversas que expresan los agentes en el desarrollo de las tareas escolares se corresponde con las inevitables diferencias inscritas en la naturaleza humana, siendo estas últimas la fuente y origen de la desigual distribución del éxito escolar y social entre las clases.

Bourdieu no se conforma con develar la lógica de esta ideología sino que también se propone profundizar en la génesis social de la eficacia simbólica de la cual goza hasta nuestros días. Su vigor no solo se debe a que las clases dominantes logran imponer su punto de vista invisibilizando las causas sociales de los rendimientos escolares dispares, sino que también, estas lógicas son aceptadas y avaladas por aquellos que las padecen.

Desde esta perspectiva, hemos sostenido que:

La fuerza de los discursos individualizantes y autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes,

impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir, esto es, sobre la producción de subjetividades. (Kaplan 2008, p. 27)

La escuela es portadora de estos discursos que se manifiestan a través de los juicios profesoriales y que tienen un efecto de verdad sobre lo denominamos "auto-estima escolar" de los estudiantes. Dentro de la institución escolar, y fuera de ella también, los alumnos construyen una imagen de sí a partir de las expectativas sociales de las que son depositarios y las hacen propias según la experiencia social y escolar de cada uno de ellos (Kaplan 2008). Los maestros como figuras autorizadas y legítimas son actores protagónicos en la transmisión de expectativas hacia los alumnos en torno a su rendimiento escolar. Hijos de la taxonomía escolar, los estudiantes van tomando conciencia de sus posibilidades y probabilidades generando disposiciones prácticas anticipatorias de los límites objetivos. A lo largo de su formación los agentes van desarrollando un *sentido de los límites* (o conciencia de los límites o efectos de destino) de acuerdo a su posición en el espacio social.

Según Bourdieu (1999), la taxonomía escolar encierra una definición implícita de la excelencia y el éxito social que, al consagrar como excelentes cualidades propias de aquéllos que son socialmente dominantes, legitima su manera de ser y su estado. De esta forma, se institucionaliza, se oficializa y, por ende, se naturaliza, una forma de relacionarse con el conocimiento y la cultura propia de una clase social. Si la escuela les pide a las clases dominantes que sean como son, ellas se someten libremente a ser juzgadas bajo sus propios parámetros demostrando ser naturalmente como son. El éxito escolar y social lo llevan dentro de sí antes de ser juzgado según la taxonomía escolar.

De este modo

[...] las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los "dones" naturales [...], a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él. (Bourdieu 2003, p. 38)

La *ideología de los dones naturales* no solo radica en que las clases dominantes encuentran una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal; sino que también contribuye al disciplinamiento de las expectativas subjetivas de los sectores más desfavorecidos sobre sus posibilidades de acceso a ciertos espacios como puede ser la universidad. Por ejemplo, mientras que para los sectores más desfavorecidos la educación superior se percibe como "imposible", para sectores mejor posicionados en el espacio social se torna como "posible" y hasta "normal" o "natural".

La eficacia simbólica de este proceso radica en el ocultamiento del vínculo que existe entre un orden social y el sistema de clasificación escolar. A partir de un "lenguaje escolar", que se objetiva en una red de significados, se transmuta una clasificación social en otra puramente escolar que es legítimamente institucionalizada por una escuela que se muestra neutral y propiciadora de igualdad (Kaplan 2008).

Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial. (Bourdieu 1991, p. 23)

Así, la escuela se erige, de modo no intencional, en productora de *habitus* ajustados a las divisiones objetivas que

son vividas como comunes y naturales. Las taxonomías escolares son incorporadas subjetivamente, de modo no consiente, por los estudiantes como principios prácticos que atraviesan sus trayectorias sociales.

La contraposición entre cultura escolar y cultura "libre"

Si bien a medida que se asciende en los niveles de escolarización el fenómeno de superselección tiende a homogeneizar las trayectorias de los estudiantes, los poseedores de titulaciones equivalentes pueden mantener distintos vínculos con la cultura. Por ejemplo, los hábitos y saberes promovidos por la escuela son considerados de menor valía que los adquiridos en otros espacios como puede ser la crítica de arte. Así como los desiguales volúmenes de capital cultural tienden a marcar las diferencias entre las clases sociales, las diferentes maneras de adquirir dicho capital, que se encuentra asociado a las diferencias en la estructura de capital poseído, tienden a marcar las distinciones entre las fracciones de clase dominante (Bourdieu 1991).

La contraposición entre "doctos" y "mundanos" de la que habla Bourdieu expresa la permanente lucha simbólica al interior de las clases dominantes por legitimar dos formas contrapuestas de relacionarse con la cultura: "...aquellos que están totalmente de acuerdo con la definición escolar de la cultura y del modo escolar de adquisición y aquellos que se erigen en defensores de una cultura y de una relación con la cultura más 'libres' [...]" (Bourdieu 1991, p. 91).⁷

7. Esta misma lucha se da también en torno a la definición de la institución escolar y su forma de evaluación. Aquí se oponen dos perspectivas: una que privilegia el saber como experiencia y otra que promueve el conocimiento erudito. Mientras que las fracciones dominantes de la clase dominante se in-

Las fracciones más antiguas de la clase dominante, y generalmente poseedoras de un mayor capital económico, son partidarias de una relación más libre y no tan académica con la cultura. Al mantener una relación distante con las necesidades económicas, los individuos de estas fracciones de clases no se ven urgidos en adquirir titulaciones oficiales que posean un valor de cambio (económico); sino que disponen de una mayor libertad para alejarse de los veredictos escolares y realizar incursiones en campos culturales menos legitimados o en vías de legitimación haciendo inversiones menos "clásicas". En cambio, las fracciones intelectuales de la burguesía, de menor capital económico que las anteriores, se inclinan hacia una definición de la cultura donde prime la razón sobre el placer. Sus inversiones están inclinadas hacia campos "clásicos" de la cultura no desplazándose demasiado de lo que es considerado como legítimo.

En este marco, la cultura libre, adquiere relevancia para analizar las prácticas de distinción al interior de una misma clase social (dominante). Estas diferencias son

más importantes y visibles [...] cuanto que, en primer lugar, se requiere menos una competencia estricta y estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura, y que, en segundo lugar, esta competencia se aleja de los universos más "académicos", más clásicos, para aventurarse hacia regiones menos legítimas, más "arriesgadas", de la cultura llamada "libre" [...], que puede, en muchas ocasiones,

clinan por una definición aristócrata de la escuela que valore la educación frente a la instrucción, el carácter frente a la inteligencia, el deporte frente a la cultura, la cultura político-económica frente a la literatura y el arte; las fracciones intelectuales acompañadas por la pequeña burguesía se inclinan siempre por una visión de la escuela más apegado a la erudición, la racionalidad y lo académico.

tener un rendimiento simbólico muy alto y procurar un gran beneficio de distinción. (Bourdieu 1991, p. 61)

Se plantea aquí otro nexo entre capital cultural y capital escolar que se pone en juego por fuera del mercado escolar y que está relacionada por los beneficios y rendimientos de las titulaciones académicas obtenidas por cada uno de los agentes. Bourdieu sostiene que las distancias entre fracciones de clase que el capital escolar deja inexplicadas, y que se manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en torno al capital cultural heredado o respecto del grado de sanción que éste tuvo mediante las titulaciones escolares.

El autor distingue tres grupos sociales al interior de las clases dominantes. Aquellos que han heredado un fuerte capital cultural y lo han validado con altos títulos, aquellos que contando con un fuerte capital cultural heredado han obtenido un capital escolar inferior; y por último, aquellos que con un capital cultural inicialmente pequeño han alcanzado los mismos titulaciones que aquellos que poseían un alto capital cultural heredado.

Mientras que algunos se encuentran más próximos en lo que se refiere a los consumos de la "cultura libre" otros se acercan respecto de las titulaciones académicas. Entre quienes poseen títulos equivalentes, la familiaridad con la cultura "libre" se manifiesta como un signo de distinción frente a aquellos que mantienen una relación más escolar con la cultura. Este puede ser el caso de los hijos que son la primera generación de familias en llegar a la universidad y que obtienen una titulación alta pero, sin lograr un vínculo de familiaridad con la cultura legítima más allá de lo que le proporcionó su trayectoria escolar. A su vez, aquellos que tienen un capital escolar inferior, pero un acervo

amplio de capital cultural familiar heredado, revalorizan las inversiones en bienes vinculados a la cultura libre tratando de mantener distancia con aquellos, que si bien poseen más capital escolar que ellos, no logran adquirir el "buen gusto".

Cada uno de estos grupos sociales idea estrategias de distanciamiento entre sí, y por ende de distinción tratando de imponer como legítimo el capital del que disponen en mayor volumen. El hecho de estar en posiciones homologas del espacio social no implica que no haya disidencia y que cada fracción utilice estrategias de conservación que muchas veces entran en pugna.

Resulta paradójico el caso de la pequeña burguesía, a quienes Bourdieu nomina como "recién llegados" (a las clases privilegiadas). Ellos son los que tiene menos antigüedad y por tanto se encuentran en la fracción más baja de la clase dominante. Con un menor capital económico que los grupos antes mencionado, sus posibilidades de reproducción como clase se basan en el incremento del capital cultural y la posibilidad de acceso que les dio el proceso de masificación escolar. Frente a esta situación, esta fracción de clase se muestra fiel y ansiosa por jugar al juego de las distinciones y las clasificaciones con el fin de distanciarse de las clases populares e intentar disputar algunos criterios de clasificación al interior de la clase dominante. Sin embargo, según Bourdieu (1991), la hiper-asimilación de las reglas de juego (meritocráticas) y su poco distanciamiento de ellas los sigue marcando como recién llegados.

A su vez, el autor destaca una encrucijada en la cual se ve envuelto este grupo social dentro del juego de proximidades y alejamientos. Mientras son propensos a aceptar, en contra del pueblo y con los "mundanos", la ideología de lo innato de los gustos, se ven obligado a afirmar, contra los "mundanos", el

valor de sus conocimientos adquiridos y el propio valor de la labor de adquisición aunque lo rebaje a los ojos de aquellos.

El sistema educativo en los procesos de reconversión de capital

El sistema educativo juega un rol preponderante en los procesos de reconversión de capital cultural y reenclasmiento, ya sea ascendente o descendente, incluso para aquellas clases sociales que no basan su reproducción en este capital.

Los títulos escolares, en tanto credenciales oficiales, adquieren valores determinados que son reconocidos universalmente por el Estado. En ciertas circunstancias esto puede ser visto claramente. El título secundario habilita universalmente a toda persona que lo posea a iniciar cualquier carrera de nivel superior, así como el título de abogado habilita a quien lo posea para ejercer como tal. Sin embargo, estas clasificaciones oficiales, confieren un valor nominal a los títulos escolares que puede diferir del valor realmente efectivo. La rentabilidad de los títulos depende de las lógicas internas de los campos en los cuales son puestos en juego y de la estructura patrimonial de capital de que disponen los agentes para luchar por la valorización de dicho título.

Fuera del mercado propiamente escolar, la titulación vale lo que vale económicamente y socialmente su poseedor, siendo el rendimiento del capital escolar función del capital económico y social que puede ser dedicado a su valorización. (Bourdieu 1991, p. 133)

El análisis que hace Bourdieu sobre el proceso de masificación escolar y las transformaciones al interior del sistema

educativo resulta una herramienta interesante para comprender las estrategias de reconversión de capital y de rentabilidad de las titulaciones que llevan a cabo las diferentes fracciones de clase.

La entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela, ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela, a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas. (Bourdieu 1991, p. 130)

El aumento de competidores por las titulaciones académicas no solo se convierte en una amenaza para aquellas fracciones de clase que basan su reproducción en el capital escolar sino que también transforma el mercado escolar siendo una de sus consecuencias la devaluación de sus títulos.

Uno de los efectos que emana de estos procesos es lo que Bourdieu denominó *histéresis de los habitus*. Los habitus son disposiciones durables en tanto implican una memoria social que garantiza la continuidad de las prácticas a lo largo del tiempo. Por eso, cuando se producen transformaciones en las estructuras objetivas de los campos, los esquemas de percepción sufren un retraso (tardan en reajustarse) generando un desacople entre aspiraciones subjetivas que promete una titulación y el nuevo estatus objetivo que realmente brinda.

La histéresis de los habitus es el resultado de una reacción de los agentes por defender el valor nominal de sus títulos,

expresión de la estima de sí mismos, imponiendo categorías de percepción y apreciación de las titulaciones que les adjudican un valor correspondiente a un estado anterior de las estructuras objetivas. Este efecto, sumado a la relativa autonomía de ciertos campos, hace posible, en parte, desacelerar el ritmo de devaluación de las titulaciones académicas.

A modo de cierre

La apertura de la puerta de entrada del sistema educativo ha vuelto difusas las fronteras entre los elegidos y excluidos, haciendo más vagas las clasificaciones escolares respecto de las divisiones sociales objetivas. Sin embargo, los procesos de exclusión siguen operando al interior del sistema.

[...] la exclusión de la gran masa de los hijos de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas formas *negadas* de eliminación como son el *retraso* como eliminación diferida, la *relegación* a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de *estigmatización*, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la *concesión de títulos devaluados*. (Bourdieu 1991, p. 153)

Este proceso de eliminación suave, y también de aceptación suave de la eliminación, favorece la confusión en el desarrollo del sentido de los límites respecto de la posición social que hace sentir a algunos sectores sociales engañados o defraudados por la no obtención de los beneficios prometidos.⁸

8. Bourdieu habla de un proceso de prórroga constantemente renovada que retrasa el efecto de los límites objetivos o más preciso la incorporación sub-

En el marco de democratización de la escuela resulta pertinente recuperar los aportes realizados por Pierre Bourdieu y de nuestra propia línea de investigación inspirada en su obra. Desentrañar los vínculos entre el capital escolar, el capital cultural y el origen social en conjunto con la denuncia de los discursos y prácticas estigmatizadoras propias de las ideologías innatistas del talento natural constituye herramientas válidas para el diseño de políticas educativas inclusivas.

La categoría de capital cultural nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la génesis social de numerosos supuestos teóricos y epistemológicos que hoy guían las políticas educativas contemporáneas. Distinguiendo aquellas políticas y programas elitistas, selectivos y meritocráticos "puros" de aquellas con fines democráticos que asumen el desafío de la igualdad de posiciones hacia la justicia escolar.

Referencias

- BECKER, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural." *Sociológica*, vol. 5, pp. 11-17.
- _____. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- _____. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Trad. M. d. Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus.
- _____. (1997). "Espacio social y espacio simbólico", in: BOURDIEU, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

jetiva del sentido de los límites. el desengaño general de los estudiantes de sectores populares hacia el sistema escolar, como consecuencia del desajuste entre las aspiraciones que la escuela produce y las oportunidades realmente ofrecidas trae aparejado expresiones de desencanto y rebeldía.

- _____. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____. (2000). "Espacio social y poder simbólico", in: BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2001). "Describir y prescribir: las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", in: BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.
- _____. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación", in: BOURDIEU, P. *Estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral." *Propuesta Educativa*, vol. 19. Buenos Aires: FLACSO, Ed, pp. 4-18.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CHEVALLIER, S. y CHAUVIRÉ, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- GALAK, E. y RODRÍGUEZ, N. (2009). "Sinécdoque de un autor: habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu." *Cuadernos de H Ideas*, entrevista a Alicia Gutiérrez, vol. 3, pp. 9-17.

- GUTIÉRREZ, A. (2003). "Con Marx y contra Marx': el materialismo en Pierre Bourdieu." *Revista complutense de educación*, vol. 14, n.º 2, pp. 453-482.
- KAPLAN, C. y FERRERO, F. (2003). "La 'Marca de Caín' o el regreso de las explicaciones deterministas a los discursos escolares bajo la impronta de la ideología Neoliberal." *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, vol. 3, pp. 1-12.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- KARABEL, J. y HALSEY, H. (1976). "La investigación educativa: una revisión e interpretación", in: KARABEL, J. y HALSEY, H. (comp.) *Poder e Ideología en educación*. New York: Oxford University Press. Traducción de Jorge Batalas. México: UPN.
- SCHULTZ, T. (1961) "El concepto de capital humano", in: BLAUG, M. (comp.) (1972) *Economía de la Educación: Textos escogidos*. Madrid: Ed. Tecnos.

capítulo 14
**ETNOGRAFÍA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS
DESDE AMÉRICA LATINA**

Carlos Miñana Blasco

Es casi imposible hoy caracterizar la etnografía. Los límites y definiciones de este enfoque metodológico que nació en el seno de la antropología social y cultural han sido una y otra vez cuestionados, violados y tensionados, a la manera de un campo bourdiano en disputa.¹ Aunque no sea aplicable a todos

1. Etnografías novedosas, experimentales y recursivas metodológicamente las ha habido siempre, empezando desde Malinowski. Sin embargo, desde los años 70 ha habido un esfuerzo sistemático de algunos antropólogos por tensionar al máximo el ejercicio etnográfico violando las reglas y enseñanzas básicas de los maestros. Por ejemplo, los que intentaron realizar meta-etnografías que colocaban en el centro la escritura etnográfica como problema (Geertz 1973 y el Seminario de Santa Fé en 1984 - *Writing culture*); etnografías experimentales como las de Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer, Paul Rabinow, Dennis Tedlock, en las que -entre otros experimentos- se exploraba la autoría conjunta con los indígenas; etnografías de vanguardia, irracionalista, a manera de collage, donde la forma estalla, como los trabajos de Stephen Tyler o Michael Taussig (ver Reynoso 1996); etnografías militantes o al servicio de proyectos de intervención o transformación social,

los casos, voy a retomar aquí una caracterización que considero se aproxima bastante a un posible consenso sobre los mínimos etnográficos (Velasco Maillo 1997, p. 89 y ss). Como modelo de acción la etnografía se ha caracterizado por fundir en una sola persona las tareas de mesa, analíticas, con el trabajo de campo (lo cual no niega ejercicios colectivos). El trabajo de campo supone una inserción en el flujo de la vida social y una observación participante que es heredera del naturalismo y de los grandes exploradores, evitando el control externo de las variables (lo cual no quiere decir que no se realicen experimentos naturalísticos). En este marco, la etnografía echa mano de todo lo posible en cuanto a estrategias y fuentes, desde la revisión de fuentes documentales, pasando por censos y genealogías, o construyendo cartografías, hasta experimentos sociales. La presencia en campo se transforma en interacción social significativa (observación participante) y en información que se registra, organiza y analiza reflexivamente para producir finalmente un texto. El texto, eminentemente descriptivo y narrativo, no es un relato de ficción, sino que teje una serie de argumentos, una imagen científicamente válida, públicamente contrastable, de un modo de vida, de un problema de investigación, del flujo de la vida social. Esta descripción se caracteriza además, por su carácter polifónico, por incorporar sistemáticamente el punto de vista de los actores involucrados en el fenómeno que se describe, por localizar los datos en situaciones concretas de la vida social de la gente y en personas de carne y hueso.

Epistemológica y metodológicamente, la etnografía surgió del naturalismo, de las grandes exploraciones y viajes,

como las de Sol Tax en EEUU – *action anthropology* –, las del proyecto Vico en Perú, las marxistas de Luis Guillermo Vasco en Colombia, las etnografías en estudios de marketing, o los etnógrafos al servicio del ejército de los EEUU en Afganistán, entre otras muchas.

de la búsqueda del exotismo y de la diversidad humana, de la construcción de un “otro” radicalmente extraño (a veces lejano, a veces a la vuelta de la esquina, como en los estudios “*at home*”), para pensar la humanidad en su variabilidad y diversidad. Desde la construcción de ese “otro”, se ha cuestionado la naturalización y la supuesta deseabilidad o superioridad de las formas de vida “occidentales” o etnocéntricas. La etnografía, más que producir grandes teorías sobre la naturaleza humana o sobre la escuela, ha sido muy exitosa en deslegitimar y en poner en cuestión los etnocentrismos y la mayoría de las teorías pretendidamente universales sobre el hombre, la sociedad o la escuela, teorías que terminan resultando incapaces de explicar la variabilidad y diversidad social. No obstante sus orígenes, la etnografía ha logrado adaptarse a proyectos teóricos y epistemológicos muy diversos (evolucionistas, funcionalistas, culturalistas, estructuralistas, materialistas, ecologistas, marxistas, interpretativistas e incluso posmodernos), aportando a todos ellos un polo a tierra con el flujo de la vida social.

Antropología, etnografía y políticas educativas: caminos hacia la institucionalización

La preocupación de la antropología por la escuela y las políticas educativas es casi tan temprana como la misma disciplina, aunque sólo hasta hace muy poco se hayan institucionalizado como subcampos, especialmente en EEUU (Anthropology and Education en 1950, y Anthropology and Educational Policy en el 2000). Menciono inicialmente la antropología, y no la etnografía, pues en los primeros años, los estudios etnográficos eran casi exclusivos de esta disciplina.

Sólo muy recientemente se ha generalizado la etnografía como "método" en otras ciencias y profesiones, incluida la pedagogía. Este es un primer punto a señalar respecto a las epistemologías de la etnografía: el campo y las tradiciones disciplinares en que se inscribe el ejercicio etnográfico. El paso de la antropología a la pedagogía o al análisis de las políticas públicas, no se hace sin una transformación, como veremos. Igualmente resulta imposible hablar de la epistemología de la etnografía educativa en general, sin situarla temporalmente en las transformaciones disciplinares y espacialmente en las tradiciones regionales. Por esa razón, y aunque en forma muy esquemática por razones de espacio, voy a plantear algunos hitos y transformaciones al respecto.

La emergencia de las ciencias sociales en general, de la antropología en particular y de la educación como un asunto público (política pública) está asociada a la consolidación de los proyectos de estado-nación durante los siglos XIX y XX. En ese contexto, la antropología ha cumplido un papel importante en el conocimiento de las minorías y de los pueblos indígenas en el esfuerzo de los Estados-nación o de los imperios coloniales por integrarlos en un intento "centrípeto".² No obstante, la mayoría de los antropólogos han valorado profundamente la

2. Por ejemplo, y aunque tardíamente, el Instituto de Investigación Étnica en Japón se funda al interior del Ministerio de Educación en 1943, y en Colombia a la sombra de la Escuela Normal Superior por la misma época. Las políticas indigenistas en México y Perú, por ejemplo, estuvieron ligadas a la antropología y al Ministerio de Educación. Las críticas a la expansión de la escuela fueron bastante tardías en América Latina en relación con las antropologías hegemónicas. En Colombia, por ejemplo, una de las primeras etnografías de la escuela se encuentra en el libro *The people of Aritama*, de los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff, realizada en 1955 y publicada en Chicago en 1961 (Reichel-Dolmatoff and Reichel-Dolmatoff 1961). Ellos hacen una cruda crítica a los procesos de campesinización de los indígenas kankuamo desde la escuela. Años después, Jimeno y Triana harán lo mismo con los nasa en el sur del país (Jimeno and Triana Antorveza 1985).

diversidad humana y, desde el inicio, han asumido una posición crítica y de rechazo frente al papel de la escuela, del Estado y de los imperios coloniales en el aniquilamiento de esa diversidad cultural. Pero las críticas se enmarcan en los modelos de Estado-nación o de los proyectos imperiales o coloniales. Tanto es así que se desarrollaron dos grandes estilos de hacer antropología en relación con sus políticas educativas: las antropologías del "Empire-building" (por ejemplo, la antropología colonial francesa) y las antropologías de la "nation-building" (por ejemplo, la "ethnologie" francesa – el estudio de la Francia rural – (Stocking 1982, p. 172), o los estudios "at home" en EEUU). Lo anterior dio lugar a diferentes intereses y metodologías en la geopolítica de la producción y distribución de la investigación educativa. Al mismo tiempo se estableció una diferenciación entre antropologías hegemónicas o centrales (Inglaterra, Estados Unidos y Francia) y periféricas.

Resumiendo y simplificando una larga, diversa, contradictoria y compleja historia de la subdisciplina, el interés de la antropología por las políticas educativas podría describirse en tres etapas: la primera, un momento de crítica de las políticas educativas coloniales y de la expansión de la educación pública en poblaciones minoritarias al interior de los estados-nación.³ La segunda, ligada al desarrollismo y al humanismo optimista de posguerra que cristalizó en la década de los 60 del siglo XX en la "revolución verde" y en el "descubrimiento" de vínculos entre

Actualmente se siguen haciendo este tipo de etnografías de denuncia en Colombia y en el subcontinente.

3. En algunos casos estos estudios coloniales sirvieron incluso para cuestionar las políticas educativas de las metrópolis, como sucedió con Margaret Mead, que ya en su primer libro *Coming of Age in Samoa* (1928) incluyó dos capítulos (por sugerencia de su editor William Morrow) mostrando las aplicaciones de los hallazgos en Samoa en la realidad educativa norteamericana.

educación y desarrollo económico (teoría del capital humano); esta segunda etapa estuvo liderada no sólo por las agencias estatales, sino especialmente por los emergentes organismos internacionales. En tercer lugar, desde la década de los 80, la antropología educativa se ha centrado en la crítica o en la descripción de las reformas neoliberales, del nuevo capitalismo, de los nuevos colonialismos y la globalización.

Algunas formas de hacer etnografía y de abordar las políticas educativas de estas "etapas" mantienen su vigencia hoy, y se traslapan, especialmente por fuera de la disciplina antropológica. Al interior de la antropología las prácticas de etapas anteriores han recibido fuertes críticas y se ven como "demodés", mientras que en otras disciplinas mantienen todavía su frescura o novedad. En otro lugar he caracterizado con más detalle estas tres etapas en un contexto global (Miñana y Arango 2011). Aquí me centraré en las dos últimas y me circunscribiré al ámbito de algunos pocos países latinoamericanos, sin pretender ser exhaustivo.⁴

Intervencionismo y desarrollo

Las políticas educativas en su conceptualización contemporánea tienen su origen inmediato en la "planificación" o *educational planning*, ligada a las nuevas metodologías provenientes de la economía, impulsadas por los organismos internacionales de la posguerra para manejar los estados-nación

4. Si bien en México y Centroamérica, por influencia de la antropología norteamericana, hubo trabajos etnográficos desde los años 30 en relación con las políticas educativas en poblaciones indígenas y campesinas (Robert Redfield, Sol Tax, Oscar Lewis, entre otros) – lo cual implica una temporalidad escalonada en los países del subcontinente –, iniciaré desde la década de los 60, época en la que se generaliza el fenómeno.

(Fuhrman, Cohen y Mosher 2007) y para la reconstrucción de Europa (Plan Marshall 1947), y al concepto de "desarrollo" llevado posteriormente a otras regiones como el programa Alianza para el Progreso. En los años 40 no se hablaba tanto de "política educativa", sino de "planificación". La planeación como estrategia era impulsada por los organismos y bancos internacionales como una forma de garantizar y controlar el uso de los créditos. El modelo era normativo, prescriptivo y economicista, pero resultaba relativamente sensible al contexto, concibiendo la organización como un sistema abierto y adaptativo. La educación en esta perspectiva era un factor para el desarrollo, la modernización, la industrialización y el crecimiento económico: "*the driving force of economic growth*", en el vocabulario de la época.

A diferencia de lo que veremos en los países "subdesarrollados", "dependientes" y en el "Tercer Mundo" – en la terminología de ese momento –, en la que la antropología de la educación y el análisis de políticas educativas fueron impulsadas por organismos internacionales (Miñana Blasco 2002), en EEUU ésta se institucionalizó justo en el momento en que aparecieron los problemas al interior de la escuela formal norteamericana (Quillen 1955, p. 1), fruto de su expansión hacia la secundaria y de su universalización a finales de los 60 (1968). Se trataba de entender el fracaso y la exclusión ante la pretensión universalizadora e igualadora de la escuela.

En la década de los 70 la ciencia política y los organismos internacionales descubren las limitaciones de los enfoques *top-down* y meramente cuantitativos en el estudio de las políticas públicas que habían sido ampliamente usados hasta el momento (Lipsky 1971, 1980). Estos enfoques y métodos no podían dar cuenta de lo que realmente pasaba en las escuelas y explicar el "fracaso escolar" (Avalos 1981).

Los estudios etnográficos contratados por organismos internacionales para ser realizados en los países "en desarrollo" no tardaron en llegar. Por ejemplo, el proyecto "Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America" financiado por The International Development Research Centre (IDRC) del Canadá (Avalos 1986) centrado en la "efectividad del maestro" y el "fracaso escolar" en la educación primaria. Para este trabajo se constituyó una red de investigación sobre educación con investigadores locales basada en métodos cualitativos y en técnicas etnográficas. La red vinculó también a la Universidad de Texas (Austin) y al Instituto Politécnico Nacional de México (con la significativa participación de Elsie Rockwell). Esta iniciativa fue tal vez la más influyente en la introducción de los métodos etnográficos en el análisis de las políticas educativas en América Latina. Pero el contexto sociopolítico latinoamericano, en el que los problemas centrales no eran – como en EEUU o Canadá – de minorías migrantes, ni de raza, sino de clase y de exclusión de las mayorías, pronto llevó a una reconceptualización de la etnografía en el subcontinente, influenciada por la posición de John Ogbu denominada "*multilevel approach*" (Ogbu 1981). Ogbu mostró cómo las microetnografías que se realizaban en los estudios de las escuelas para afroamericanos en EEUU terminaban culpabilizando de los problemas a los maestros y a los mismos niños al no considerar una serie de factores macroestructurales y del entorno escolar. Si bien en América Latina se realizaron y se siguen realizando microetnografías y etnografías de aula y de escuela al servicio del análisis de las políticas públicas desde perspectivas positivistas, naturalistas o interpretativas, el espíritu crítico dominante en la academia latinoamericana de los 70, derivó en una nueva perspectiva, la "etnografía analítica". La cultura dejó de ser el eje, y los "sentidos" se asociaron a la historia, a lo material y a la política, es decir, un abordaje más

interdisciplinario. Lo local se articuló con lo estructural y los sujetos fueron vistos como sujetos históricos y como actores sociales. El objeto de la etnografía analítica son los procesos sociales y su perspectiva es histórica (Rockwell 1985). La etnografía educativa, desde el enfoque analítico permite construir nuevas explicaciones sobre los problemas educativos que no se resuelven dentro del ámbito escolar y reconceptualizar la escuela como objeto de estudio "como el espacio históricamente definido en el que se llevan a cabo prácticas relativas al quehacer educativo; se dan relaciones entre actores y se producen procesos específicos y diferenciales (...) es un campo de lucha, de confrontación y de negociación de intereses de diferentes grupos sociales" (Calvo 1992, pp. 15-18-20). La perspectiva analítica de la etnografía se presenta como una forma de aporte teórico e investigativo en la toma de decisiones, es decir, en el campo de la política. Además del liderazgo de Rockwell y Calvo, y de la difusión de sus planteamientos en AL especialmente entre los pedagogos y maestros que continúa hasta hoy (ver, por ejemplo, los encuentros en México sobre etnografía educativa y trabajos más recientes derivados de ese proceso sobre los problemas de la gestión y dirección, el tiempo escolar, o el papel de los padres de familia (Rockwell 1995), hay que reconocer también el trabajo continuado y pionero de Susan Street, desde finales de los 80 en México, inicialmente realizando una lectura política sobre los procesos de descentralización en América Latina (Street 1983, 1989; McGinn 1986) y luego sobre el papel del magisterio y el sindicalismo mexicanos como *policymakers* (Street 1988).

Neoliberalismo, neoinstitucionalismo y globalización

En 1973 se produce la segunda crisis cíclica del capitalismo del siglo XX. Los economistas neoliberales se

apresuraron a culpabilizar por ella a los gastos sociales excesivos por parte del Estado, el exagerado intervencionismo de éste en la economía y al poder desmesurado y nefasto del sindicalismo. En el denominado "Consenso de Washington" (1989) se trazaron las políticas económicas mundiales para la década de los 90 a partir de los experimentos de la década pasada en Chile, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y EEUU. Se cuestionaron la intervención estatal y los modelos desarrollistas y de planificación, otorgando a los mercados el liderazgo de las transformaciones sociales y económicas.

En antropología se hace un balance a comienzos de los 80 de los vínculos de la disciplina con los proyectos de desarrollo y con las políticas públicas durante los 60 y 70 (Foley 1991; Grillo 1985). A finales de los 90 buena parte del balance crítico anterior se concreta en *Anthropology of Policy*, una perspectiva crítica de análisis de políticas públicas (Okongwu 2000; Shore 1996; Shore 1999; Wright 1994), y en desplazamientos de la antropología aplicada más instrumental hacia perspectivas críticas como *activist anthropology, advocacy, militant anthropology, public policy anthropology...* Dos de los líderes de este movimiento trabajaron precisamente sobre el análisis de las reformas educativas neoliberales en Gran Bretaña (Susan Wright) y en Nueva Zelanda (Cris Shore).

Por su parte, la revista emblemática y con más tradición en antropología y educación, la *Anthropology and Education Quarterly*, sólo hasta la década del 2000 recoge una producción significativa en torno a políticas educativas (entre 1999 y 2008, 16 artículos, frente a cinco en la década anterior). Ligada también a la AEQ, es la publicación que sirvió de plataforma para el campo propiamente dicho de análisis de políticas educativas al interior de la antropología: *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy, Sociocultural*

studies in educational policy formation and appropriation (Porter 2000). Finalmente el campo se institucionalizó al interior de la American Anthropological Association en 2006 con la creación de the Task Force on Advancing Anthropology and Education Perspectives in Public Policy y an Ad Hoc Committee on Education Policy⁵ (Hamann 2007; Ladson-Billings 2007).

Sin lograr la institucionalización ni la reflexividad que se dio en EEUU, en AL se han realizado varios estudios críticos de las reformas neoliberales desde la antropología de la educación: A) Estudios de tipo más general de crítica ideológica y con una perspectiva histórica amplia (Rojas Alcayaga 2002) (Soto Sepúlveda 2004). B) Estudios generales sobre las reformas: En Colombia, articulando el accionar de los organismos internacionales, el Ministerio de Educación, las Secretarías regionales, los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, y analizando cómo operan en esas relaciones las lógicas estatales (derechos), mercantiles (precio) y comunitarias (don) (Miñana 2006). En Argentina, María Paula Montesinos, Sara Pallma y Liliana Sinisi (Pallma y Sinisi 2004) reflexionan sobre qué es hacer etnografía en el contexto de las reformas educativas recientes. C) Los procesos de reingeniería, optimización de recursos y tiempos: fusión de escuelas en 1996 en Argentina (Gessaghi 2004), ampliación de la jornada y control del tiempo escolar en Chile (Martinic y Vergara 2007) (Martinic, Huepe, y Madrid 2008) y en Colombia (Miñana 2008). D) La oposición de educadores y sindicatos a las reformas (Street 2000, 2001) (Porter 2001). E) La implementación de una nueva política de educación religiosa en las escuelas públicas de São Paulo a finales de los 90, con foco en las estrategias de los actores involucrados (Lui 2007). F) Degregori y Sandoval López

5. Véase <http://www.aaanet.org/sections/cae/policy.html>.

(2009) han trabajado el impacto del neoliberalismo, las reformas universitarias y la violencia política en la antropología y en la enseñanza de la antropología en Perú. Miñana (2011) sobre el impacto de las reformas universitarias en cuatro universidades latinoamericanas, pero con una perspectiva etnográfica en el caso colombiano.

Varios de estos trabajos se alejan cada vez más de las microetnografías de aula y del denominado "presente etnográfico". El abordar las reformas educativas de los últimos 30 años ha exigido fortalecer una perspectiva histórica (como diría Sabatier, una política pública debe analizarse al menos en un marco de 10 años), interdisciplinaria (economía, ciencia política, sociología, pedagogía, antropología...), multisituada, multinivel (aula, escuela, administración local y regional, ministerio, organismos internacionales), incorporando cada vez más estrategias cuantitativas, análisis de indicadores sociales e incluso grandes encuestas. La perspectiva comparativa y transcultural que ha caracterizado la antropología resulta aquí de gran utilidad epistemológicamente en el análisis de las políticas educativas.

Las políticas de la diversidad en la escuela

Si bien, como hemos visto, los estudios antropológicos y etnográficos siguieron grosso modo las políticas educativas en sus transformaciones, algunas temáticas se han mantenido en el tiempo: escuela y diversidad cultural y étnica (multiculturalismo, interculturalidad, actual diversidad fruto de la movilidad global, afroamericanos...); en relación con lo anterior las políticas lingüísticas y el bilingüismo; finalmente, las desigualdades sociales y la reproducción de éstas en la escuela, incluyendo la perspectiva de género.

En torno a las políticas para los grupos minoritarios (emigrantes, discapacitados...), con frecuencia los trabajos están orientados a visibilizar esas minorías para el Estado, y a señalar que no existe una política educativa específica para ellos, o que es inadecuada (Poblete Melis 2006) sobre migrantes peruanos en Chile; caben también en esta perspectiva los trabajos sobre indígenas en contextos urbanos (Bertely Busquets 1998).

Otra segunda línea de trabajo en América Latina se ha producido en torno a la etnoeducación y la educación indígena. Ha denunciado el impacto de las escuelas misioneras en las comunidades, ha descrito las formas de socialización tradicional de los niños en contraste con la socialización escolar y, más recientemente, ha realizado estudios aplicados en apoyo a proyectos específicos bajo el control de las mismas comunidades (Bolaños et al. 2004). Desde este campo se han formulado críticas de tipo culturalista a las reformas y políticas educativas por no tener en cuenta las especificidades y los derechos autonómicos de las comunidades indígenas (García Segura 2004). No obstante, la mayoría de los trabajos se orientan a evaluar las políticas y el funcionamiento de los programas estatales (ver en Guatemala Chesterfield, Ray y Ned Seelye. 1986. *Process Evaluation of the Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)*. Final Report for USAID/Guatemala and PRONEBI Washington, DC. United States Agency for International Development), en Argentina (Bordegaray y Novaro 2004), en Colombia (Enciso 2004), en Chile (Donoso Romo et al. 2006), en México (Muñoz Cruz 1999).

Etnografía y la política de investigación en políticas educativas: nuevos horizontes

Refiriéndonos ahora en forma explícita a la invitación de los coordinadores de este libro, podríamos concluir que la

etnografía de las políticas educativas en su historia ha estado al servicio de casi todas las “perspectivas epistemológicas” (Tello y Mainardes 2012). Sin embargo, en el contexto latinoamericano, principalmente se ha movido entre el funcionalismo – marcado con frecuencia por el culturalismo –, el marxismo – especialmente influenciado por Gramsci –, y el “pluralismo” – con cierta afinidad con el constructivismo social, la fenomenología y el interaccionismo –; en el primer caso, especialmente, los trabajos han estado asociados a las consultorías para el Estado y los organismos internacionales.

Resulta curioso, no obstante, que la mayoría de los trabajos latinoamericanos, incluso los funcionalistas y culturalistas, terminen adoptando un “posicionamiento” crítico (Tello 2012) o, por lo menos, exhibiendo un claro escepticismo frente a las políticas educativas. Esto se debe, sin lugar a dudas, a la “intención” etnográfica, una perspectiva epistemológica que caracterizamos al comienzo de este escrito. Las corrientes dominantes de la ciencia política y del análisis de las políticas se han caracterizado por enfoques *top-down*, dando prioridad a los formuladores de políticas, y acercándose a la implementación desde metodologías basadas en encuestas e indicadores cuantitativos. No es gratuito que la estadística sea la “ciencia del Estado” (*Statistik*, en alemán), la “aritmética política”. A través de las cifras el gobierno gobierna, controla, proyecta, se legitima.⁶ Sin embargo, la política siempre tiene que concretarse en el nivel local, en la calle, en la ventanilla, en la escuela, en el aula. Y en el nivel en el que la vida social fluye, en el nivel local, la etnografía

6. “La encuesta estadística es un dispositivo de control, semánticamente pobre pero pragmáticamente rico. Aunque no se justifique teóricamente, se justifica prácticamente” (con esto se refiere a la “elección”, el encuestado elige pragmáticamente, no produce un discurso) (Ibáñez 1991, p. 111). Ver, por ejemplo, el capítulo Arqueología de la encuesta (p. 115 y ss.)

se mueve como en su estado natural. El etnógrafo serio, no importa cual sea su “posicionamiento” político, no puede dejar de observar, registrar y dar cuenta de las estrategias emergentes, de la capacidad agentiva de los actores locales, de sus tácticas a la manera de Certeau, y terminar señalando que, finalmente, la política no funciona como se pensó, que se producen líneas de fuga y numerosos efectos no previstos e incluso perversos.

Algunos autores norteamericanos han señalado que la perspectiva “antropológica” y etnográfica en la investigación de las políticas educativas hoy sería el resultado de la articulación de cinco dimensiones: histórica, comparativa, local, cultural y holística (Foley, Levinson y Hurtig 2000). Pero creo que el holismo debe dar cuenta de las fuerzas económicas, políticas y culturales que han enmarcado la configuración del Estado contemporáneo y sus políticas en relación con los contextos locales, actores e instituciones.

Considero a futuro que los trabajos etnográficos que podrán dar un aporte más novedoso y significativo al análisis de las políticas educativas son aquéllos que logren articular las dimensiones políticas, económicas, ecológicas y simbólicas. Y quisiera subrayar que hasta ahora se ha desestimado lo económico en los trabajos etnográficos sobre políticas educativas, siendo que una política es básicamente una asignación de recursos. Igualmente se ha desperdiciado el potencial para el análisis del simbolismo que tienen las tradiciones etnográficas y antropológicas, en un momento en que los estudios del ritual y el performance han probado su capacidad para analizar la política pública como espectáculo (Rosen 2009). En cuanto a lo ecológico, la antropología desde sus inicios, por su perspectiva holística, se ha resistido a pensar el mundo social desvinculado de lo “natural” y ha cuestionado las fronteras entre estos dos mundos que hemos levantado desde la Ilustración.

El estudio de las políticas educativas desde una perspectiva etnográfica puede llegar a ser igualmente un aporte muy importante para teorizar el nuevo Estado y sus políticas en el contexto de la globalización, un Estado y unas políticas más fluidas, menos fijas organizacional y geográficamente (Trouillot 2001). Hoy el Estado opera con herramientas más sutiles de control e intervención, volviéndose omnipresente en la vida social. La pedagogización de lo social, como lo advirtió Gilles Deleuze (1990), implica la explosión de sutiles pedagogías en los medios masivos, empresas, lugares de trabajo, hospitales, Internet y la vida cotidiana en general. La etnografía puede ser una herramienta insustituible para reconocer las políticas educativas en lugares insospechados y en nuevos contextos globales en los que operan.

Referencias

- ANDERSEN, P. (2006). "An Insight into Ideas Surrounding the 2003 University Law. Development contracts and management reforms", in: WRIGHT, D. (ed.) *Working Papers on University Reform*. Copenhagen: Danish University of Education.
- AVALOS, B. y HADDAD, W (1981). *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results*. Ottawa: International Development Research Centre.
- AVALOS, B. (1986). *Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T. y MURILLO, E. (2002). "The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 33, n.º 1, pp. 5- 29.
- BERTELY BUSQUETS, M. (1998). "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 5, pp. 39- 51,
- _____. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Publicaciones de la Casa Chata. México: CIESAS.
- BOLAÑOS, G.; RAMOS, A.; RAPPAPORT, J. y MIÑANA BLASCO, C. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca – Terre des Hommes.
- BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 101- 119.
- CALVO, B. (1992). "Etnografía de la educación." *Nueva Antropología*, n.º 42, pp. 9-25.
- CHESTERFIELD, R. y NED SEELYE, H. (1986). *Process Evaluation of the Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)*. Final Report for USAID/Guatemala y PRONEBI Washington, DC. United States Agency for International Development.

- CORONIL, F. (2000). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", in: LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- DEGREGORI, C. I. y SANDOVAL LÓPEZ, P. (2009). *Antropología y antropólogos en el Perú: la comunidad académica de ciencias sociales bajo la modernización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – CLACSO.
- DELEUZE, G. (1990). *Pourparlers 1972-1990*. Paris: Les éditions de Minuit.
- DIXON, M. L.; BORMAN K. M., y COTNER, B. A. (2009). "Current Approaches to Research in Anthropology and Education", in: SYKES, G.; SCHNEIDER, B. y PLANK, D. N. *Handbook of Education Policy Research*. New York: American Educational Research Association. Routledge.
- DONOSO ROMO, A.; CONTRERAS MÜHLENBROCK, R.; CUBILLOS PUELMA, L. y ARAVENA ARAGÓN, L. (2006). "Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile." *Estudios pedagógicos*, vol. 32, n.º 1, pp. 21-31.
- ENCISO PATIÑO, P.; SERRANO RUIZ, J., y NIETO GÓMEZ, J. (1996). "Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia (MEN-GTZ)." *Informe final*, vol. 5. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – GTZ.
- FOLEY, D. E.; LEVINSON, A. B. y HURTIG, J. (2000). "Anthropology Goes inside: The New Educational Ethnography of Ethnicity and Gender." *Review of Research in Education*, vol. 25, pp. 37- 98.
- FOLEY, D. E. (1991). "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 22, n.º1, pp. 60- 86.
- FOX, J. A. (2007). *Accountability Politics: Power and Voice in Rural Mexico*. New York: Oxford U. Press.
- FUHRMAN, S. H.; COHEN, D. K. y MOSHER, D. (eds) (2007). *The State of Education Policy Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARCÍA SEGURA, S. (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 20, pp. 61- 91.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- GESSAGHI, V. (2004). "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 173- 189.
- GRILLO, R. D. (ed.) (1985). *Social Anthropology and Development Policy*. London: Association of Social Anthropologists.
- GRILLO, R. D. y REW, A. (eds.), (1985). *Social Anthropology and Development Policy*. London: Association of Social Anthropologists.
- GUPTA, A. (1995). "Blurred boundaries: the discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state." *American Ethnologist*, vol. 22, n.º 2, pp. 375- 402.
- GUPTA, A. y FERGUSON J. (1992). "Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference." *Cultural Anthropology*, vol. 7, pp. 1- 23.
- HAMANN, E. T. y LANE, B. (2004). *The Roles of State Departments of Education as Policy Intermediaries: Two Cases*. *Educational Policy*, vol. 18, n.º 3, pp. 426- 455.

- HAMANN, E. T., ANDERSON, K. S., LEVINSON, B. A., CANNELLA, C., POLLOCK, M. y WRIGHT, S. (2007). "Educational Policy as a Matter for Anthropologists' Scholarly and Applied Engagement." Position paper draft submitted to the Board of AAA's Council on Anthropology and Education, *American Anthropological Association (AAA). Council on Anthropology and Education*.
- IBÁÑEZ, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- JIMENO, M. y TRIANA ANTORVEZA, A. (1985). "Estado y minorías étnicas en Colombia." *Cuadernos del Jaguar*. Bogotá: FUNCOL.
- LADSON-BILLINGS, G.; MC. CARTY, T. L.; BRAYBOY, B.; CAMMAROTA, J.; ERICKSON, F. y GUTIÉRREZ, K. (2007-2008). "Advancing Anthropology and Education. Perspectives in Public Policy." *American Anthropological Association (AAA). Council on Anthropology and Education*.
- LEVINSON, B. A. (2005). "Programs for Democratic Citizenship Education in Mexico's Ministry of Education: Local Appropriations of Global Cultural Flows." *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n.º 1, pp. 251-284.
- LEVINSON, B. A.; SUTTON, M., y WINSTEAD, T. (2009). "Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options." *Educational Policy*, vol. 23, n.º 6, pp. 767-795.
- LIPSKY, M. (1971). "Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform." *Urban Affairs Quarterly*, vol. 6, pp. 391-409.
- _____. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- LOWI, T. J. (1979). *The End of Liberalism: The Second Republic of the United States*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Co. Inc.
- LUI, J. (2007). "Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n.º 131, pp. 333-349.
- MARTINIC, S. (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina." *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 27, pp. 17-33.
- MARTINIC, S. y VERGARA, C. (2007). "Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile." *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n.º 5e, pp. 3-20. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf>.
- MARTINIC, S; HUEPE, D. y MADRID. Á. (2008). "Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 1, pp. 124-139. Disponible en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html>.
- MCGINN, N. y STREET, S. (1986). "Educational Decentralization: Weak State or Strong State?." *Comparative Education Review*, vol. 30, n.º 4, pp. 471-490.
- MIÑANA BLASCO, C. (2002). *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la*

- gestión en América Latina. Bogotá: IPE (UNESCO) y Programa RED (UNC). Reporte. <http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/>
- _____. (2008). "Tiempo para el aprendizaje: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas." *Propuesta Educativa*, vol. 29, pp. 41- 50.
- _____. (2011). "Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas." *Revista de Ciencia Política*, vol. 12, pp. 77- 108.
- _____. (2006). *Estado, mercado y comunidad: Reformas educativas y redefinición de lo público en Colombia, 1994-2005*. Barcelona: Ph. D. Tesis, Departamento de Antropología, Universitat de Barcelona.
- MIÑANA, C. y ARANGO, C. (2011). "Educational Policy, Anthropology, and the State", in: LEVINSON, B. y POLLOCK, M. (ed.) *A Companion to the Anthropology of Education*, New York: Wiley-Blackwell Pub.
- MUÑOZ CRUZ, H. (1999). "Política pública y educación indígena escolarizada en México." *Cadernos CEDES*, vol. 19, n.º 49, pp. 39- 61.
- OGBU, J. U. (1981). "School Ethnography: A Multilevel Approach." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 12, n.º 1, pp. 3-29.
- OKONGWU, A. F. y MENCHER J. P. (2000). "The anthropology of public policy: shifting terrains." *Annual Review of Anthropology*, vol. 29, pp. 107- 124.
- PALLMA, S. y SINISI, L. (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 121- 138.
- POBLETE MELIS, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona: Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PORTER, M. (2001). "We are Mountain': Appalachian Educators Responses to the Challenge of Systemic Reform", in: SUTTON, M. y LEVINSON, B. A. (eds.) *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, Conn.: Ablex Pub.
- QUILLEN, I. J. (1955). "An Introduction to Anthropology and Education", in: SPINDLER, G. (ed.) *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- REICHEL-DOLMATOFF, G. y REICHEL-DOLMATOFF, A. (1961). *The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian Mestizo village*. Chicago; London: University of Chicago Press: Routledge.
- REYNOSO, C. (comp.) (1996). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- ROCKWELL, E. (1985). "Etnografía y teoría en la investigación educativa.", *Cuadernos del Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá: CIUP – Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (ed.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- ROJAS ALCAYAGA, M. (2002). "Las siete paradojas 'capitales' de la Reforma Educacional chilena." *Revista MAD*, n.º 7.
- ROSEN, L. (2009). "Rhetoric and Symbolic Action in the Policy Process", in: SYKES, B.; SCHNEIDER, B. y PLANK,

- D. N. *Handbook of Education Policy Research*, B. New York: American Educational Research Association. Routledge.
- SHORE, C. (2007). "After Neoliberalism? The reform of New Zealand's university system." *Working Papers on University Reform*. Denmark: Danish University of Education.
- SHORE, C. y WRIGHT S. (eds.) (1996). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. London: Routledge.
- _____. (1999). "Audit Culture and Anthropology: Neoliberalism in British Higher Education." *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 5, n.º 4, pp. 557-575.
- SLOAN, K. (2007). "High-Stakes Accountability, Minority Youth, and Ethnography: Assessing the Multiple Effects." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 38, (1), pp. 24-41.
- SOTO SEPÚLVEDA, M. (2004). "Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX." *Revista MAD*, n.º 10, pp. 1-13.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (2000). "Fifty years of anthropology and education, 1950-2000.", in: MAHWAH, N. J. *Aspindler anthology*. London: L. Erlbaum Associates.
- STOCKING, G. W. (1982). "Afterword: A view from the center." *Ethnos* vol. 47, n.º 1-2, pp. 172-186.
- STREET, S. (1983). "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)." *Estudios Sociológicos*, vol. 1, n.º 2, pp. 239-261.
- _____. (1988). *Organized teachers as policymakers: Domination and opposition in Mexican public education*. Harvard: Harvard Graduate School of Education.
- _____. (1989). "Descentralización educativa en el Tercer Mundo: una revisión de la literatura." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 19, n.º 4, pp. 13-51.
- _____. (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México", in: GENTILI, P. y FRIGOTO, G. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2001). "When Politics Become Pedagogy: Oppositional Discourse as Policy in Mexican Teachers's Struggles for Union Democracy", in: SUTTON, M. y LEVINSON, B. A. *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, Conn.: Ablex Pub.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul. Brasil: UEPG, pp. 53-68.
- TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 9. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- TROUILLOT, M. R. (2001). "Forum on Theory in Anthropology: The Anthropology of the State in the Age of Globalization:

Close Encounters of the Deceptive Kind." *Current Anthropology*, vol. 42, n.º 1, pp. 125-138.

TSING, A. (2000). "The Global Situation." *Cultural Anthropology*, vol. 15, n.º 3, pp. 327-360.

VELASCO MAILLO, H. M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

WRIGHT, S. (1994). *Anthropology of organizations*. London: Routledge.

_____. (2005). "Processes of Social Transformation: An anthropology of English higher education policy", in: KREJSLER, J.; KRYGER, N. y MILNER, J. *Pædagogisk Antropologi – et Fag i Tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Univer.

capítulo 15

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y EL PLURALISMO COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

César Tello

Jorge M. Gorostiaga

Unos pocos, que Rorty denomina poetas "acérrimos", se mantienen firmes sobre las cumbres de la ortodoxia del Olimpo y aplican el enfoque de la verdad privilegiada, esto es, la Verdad con mayúscula. Por el contrario, un creciente número de luchadores del paradigma kuhniano se decide por la heterodoxia y proclama una Verdad nueva desde un punto de partida antiguo y "agonístico".

Un tercer grupo, aún pequeño, pero creciente, sortea tanto la ortodoxia como la heterodoxia y está en busca de un marco de investigación más heterogéneo que rechace estructuras centralizadoras. (Paulston 1993)

Presentación

En este capítulo describimos el enfoque metodológico de la Cartografía Social (CS) en términos de una epistemología,

en tanto posee componentes para llevar a cabo procesos de investigación en política educativa. La CS fue empleada inicialmente por su creador, Rolland Paulston, para estudios en el campo de la educación comparada que comenzó a desarrollar a inicios de la década de 1990 en la Universidad de Pittsburgh. Nuestro objetivo es describir el valor heurístico y, considerando la temática que es objeto de este libro, la perspectiva epistemológica del pluralismo en la investigación y del perspectivismo en términos de enfoque epistemológico de la CS.¹

Para esto es necesario señalar el cuestionamiento epistemológico que planteó Paulston a los modelos clásicos de producción de conocimiento de la educación comparada y que luego fueron aplicados al campo de la política educativa. Debemos considerar que la CS² es un enfoque epistemológico (Tello 2012) basado en el análisis textual que busca la representación de fenómenos socio-educativos a través de mapas que reinscriben

1. También puede verse el desarrollo de la CS en términos de una epistemología de lo visual en "Aportes da Cartografia Social para uma epistemologia do visual na pesquisa sobre política educativa" (Tello y Gorostiaga 2013, en prensa).
2. El término "Cartografía Social" se utiliza para nombrar otros enfoques que, aunque comparten la característica de representación visual, poseen como eje, en el caso de la sociología, la Investigación Acción Participante (Andrade 1997; Habegger y Mancilla 2006). En el campo de la geografía se la utiliza para referirse a enfoques que toman en cuenta los contextos socio-culturales de producción y "morfología humana" a través del uso de mapas (Buzal 2003; Claval 1999). Otro uso en donde se pueden encontrar imágenes de países o regiones tiene que ver con lo que se denomina el mapeo cultural, donde se despliegan costumbres, lenguas, orígenes de música folclora señaladas en un mapa tradicional. Pero éstos no son más que los clásicos mapas con señalamientos referenciales de los componentes mencionados, ubicándose en las antipodas de la cartografía social desarrollada por Rolland Paulston.

y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos.

La CS ha sido utilizada para diversas investigaciones en Latinoamérica, sin embargo aún no es lo suficientemente conocida. En este sentido, podemos mencionar las investigaciones de Gorostiaga (2003) para el mapeo de debates educativos, en una investigación sobre descentralización educativa: "Mapeando perspectivas sobre la descentralización escolar: el debate global y el caso argentino"; en cuanto a políticas docentes, Tello (2009) "Un Mapeo de las principales perspectivas discursivas en políticas docentes: 1990-2007"; o, sobre cuestiones de género, Stromquist (2006) "Una cartografía social del género en educación"; también podemos mencionar el estudio de Armando (2011) "Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional" y finalmente la investigación que hemos llevado a cabo sobre "Globalización y reforma educativa en América Latina" (Gorostiaga y Tello 2011) y que presentamos brevemente a los efectos de la ilustración de la CS en este capítulo.

Así desarrollamos cuatro apartados a modo de organización del capítulo:

- a) La cartografía social como enfoque epistemológico pluralista,
- b) El perspectivismo como epistemología de la CS,
- c) El proceso metodológico de la CS y, como mencionábamos anteriormente,
- d) Un ejemplo de la aplicación de la CS: Globalización y Reformas Educativas en América Latina

El enfoque de la CS se inscribe en el pluralismo epistemológico en el sentido postulado por Paulston (2001), entendido como una nueva percepción para acrecentar nuestra capacidad de reflexión, concebir la multiplicidad y “contrastarla con la armonía y la racionalidad apolínea” (p. 19):

Esta representación espacial o mapa de posiciones y relaciones de saber, representación enredada e interconectada (o rizoma deleuziano), puede ser visto como una metáfora del debate, como un enfoque heurístico y como un sitio real de paralogía y proceso posmoderno. También puede ser visto como una nueva y útil herramienta específicamente creada para dar forma visual a la creciente complejidad del trabajo del conocimiento en la actualidad. (Paulston 2001, p. 19)

En fin, podemos considerar que los pilares onto-filosóficos fundamentales en la CS de Paulston vinculada al enfoque del pluralismo epistemológico se basan en cuatro obras, que se pueden leer, en algunos casos, entre líneas de la producción del autor y, en otros, de un modo directo en sus explicaciones sobre el desarrollo de la CS. Estas obras son la de Michel Foucault: “*Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias Humanas*” [1966], a partir de la cual Foucault analiza el pensamiento clásico y el moderno, considerando ese “más allá” del sistema con una arqueología de las discontinuidades en las sujeciones, base de la autoproclamada “continua” historia de la *ratio* occidental. Es un autor al que Paulston toma en reiteradas ocasiones. Por ejemplo, cuando explica la contribución que hacen los mapas al conocimiento social, recurre a la categoría de heterotopía como espacio que se contrapone a la utopía de conocer la realidad. Michael Foucault fue uno de los primeros en

denunciar la obsesión utópica que el siglo XIX y gran parte del XX demostró por la historia y por el tiempo, reivindicando que nuestra época era la época del espacio, *la época del cerca y el lejos, del lado a lado, de lo disperso*.

Otra de las obras clave se vincula a Gilles Deleuze (y Guattari) en “*Mil Mesetas*” [1980], donde Deleuze describe la imagen del ‘pensamiento dogmático’ como el espacio estriado o métrico de un ámbito doble, indivisible del espacio liso u ocupación-sin-contar, inter-mantenidos en una metafísica de flujos o fuerzas plurales en tensión, que producen efectos de identidades o sentidos excluyentes, permitiendo concebir la inter-contaminación del adentro y el afuera. Como vimos en la cita anterior, Paulston entiende la cartografía como la representación enredada e interconectada o rizoma deleuziano. Para Deleuze, un rizoma es un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica – con una base o raíz, dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio –, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. En un modelo arbóreo o jerárquico tradicional de organización del conocimiento – como las taxonomías – lo que se afirma de los elementos de mayor nivel es necesariamente verdadero de los elementos subordinados, pero no a la inversa. En un modelo rizomático, cualquier predicado afirmado de un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su posición recíproca. El rizoma carece, por lo tanto, de centro.

La vinculación de la CS con la perspectiva deconstruccionista se evidencia cuando Paulston afirma que “Para revelar tales disposiciones utilizo la idea de texto de Barthes: “ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar

el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el intérprete" (Barthes 1979, p. 81)" (Paulston 1993, p. 133). Así, Paulston asume lecturas de sentidos múltiples de los textos en términos de Barthes:

Interpretar un texto no es determinar sus rasgos representativos o referenciales; no es ni siquiera un sentido, sino observar la pluralidad misma de sus sentidos, de su lenguaje, su permanente "mise en abîme": observar que, en última instancia, el texto es una galaxia de significantes, no una estructura de significados. (Barthes 1990, p. 254)

También, en el sentido planteado por Paulston (1995, 2001), la CS comparte, desde nuestra perspectiva, algunos elementos del pensamiento complejo de Edgar Morin, en tanto asume la categoría de complexus como aquello que "está tejido junto".

El pensamiento complejo es un pensamiento que trata a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir. En términos de Morin (1999), el dogma de un determinismo universal se ha derrumbado. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el campo de acción de una relación dialogal-discursiva entre el orden, el desorden y la organización. El pensamiento complejo es, esencialmente, el pensamiento que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización. Que es capaz de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto. En esto consiste la epistemología de la cartografía social. Como afirma Wallerstein (1997), "es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable" (p. 8).

Desde esta perspectiva, Paulston (2001) explica cuáles son pilares epistémicos de la CS:

- a) rechaza los fundamentos del iluminismo, como conocimiento acabado y "verdadero"
- b) rechaza el eurocentrismo y las prácticas poscoloniales
- c) rechaza las posiciones binarias como formas de conocimiento
- d) asume un viraje en el modo de investigar: del tiempo al espacio, de los hechos a las interpretaciones, de posiciones firmemente asentadas a la lectura de narrativas, y de verificación de proposiciones a la representación de diferencias.

Así, Paulston mantenía una preocupación a través de la CS por la injusticia social, la perspectiva de género, el colonialismo del conocimiento, y las presiones hegemónicas sobre los países periféricos (véase Acedo 2009), pero desde una perspectiva auto-reflexiva y alejada del logocentrismo racionalista y de las grandes narrativas de la modernidad. En este sentido, Paulston propone abandonar los sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes. El carácter intertextual de la CS constituye un cuestionamiento fundamental a la lógica subordinativa que ha imperado en el pensamiento occidental, y una reivindicación de los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y trans-disciplinario. En este sentido, Deubel (2007, p. 138) afirma que "al pluralismo de valores presente en la sociedad corresponde también un pluralismo en el peritaje (*expertise*)" para el análisis e investigación en ciencias sociales. El pluralismo epistemológico permite, en términos de Souza Santos, confrontar con el "pensamiento abismal", en tanto este consiste en,

[...] un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del 'otro lado de la línea'. (Sousa Santos 2009, p. 31)

Así, la perspectiva epistemológica del pluralismo que asume la CS consiste en mapear ambos lados de las líneas. El otro lado de la línea que en general desaparece como realidad o que se convierte en no existente, pero también lo hegemónico: "este lado de la línea" y así se produce la confrontación con el pensamiento abismal, ya que, siguiendo las reflexiones de Souza Santos, su principal característica consiste en la imposibilidad de mapear los dos lados de la línea.

En este sentido, debemos considerar que el pluralismo epistemológico³ se caracteriza por su carácter constructivista (Torres 2005), a partir del cual se considera la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann [1968]1997) y así el único modo de acceder a ella que tienen los investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva (perspectiva positivista) no existe o no puede ser aprehendida en forma directa. Por lo tanto, la investigación desde la perspectiva epistemológica pluralista posee un alto grado de interpretación por parte del investigador. Y según la posición desde la que se realiza la interpretación, obtendrá determinados resultados como parte de la interacción e interpretación que haga 'de' y 'con' la realidad. En este sentido, Deubel (2008) explica que la perspectiva pluralista conjuga especialmente

3. No se debe confundir el pluralismo epistemológico en términos onto-filosóficos con la teoría política del pluralismo. Para la perspectiva onto-filosófica pueden verse las obras de Leibniz y para la teoría política, a Rawls.

los aportes del pos-estructuralismo de Foucault y de la teoría crítica de Habermas, y afirma que, "privilegia los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existentes" (Deubel 2008, p. 75). Y así, la pretensión de que exista una única interpretación de la realidad inhabilitaría cualquier explicación científica de la realidad social. La perspectiva epistemológica del pluralismo intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama, en nuestro caso, socio-político-educativo

En fin, el pluralismo epistemológico como enfoque para el análisis de la política educativa, a través de la CS, se basa en la posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político-educativo. Lo cual, para lo investigadores que sostienen esta posición permite el dialogo entre las diversas "voces". Carlos Torres (2005) explica que en el pluralismo epistemológico "la realidad aparece como un producto de discontinuidades y de efectos imprevisibles" (p. 25), se encontraría en el polo opuesto al positivismo. El enfoque de la CS asume como posición epistemológica, en el sentido de Peters (2001), rehusarse a abordar el conocimiento sobre la realidad como una representación precisa de la misma.

El perspectivismo en la CS

La CS consiste en desarrollar un enfoque que permita "identificar y comparar la diferencia" (Paulston 1996, p. 19). Un elemento fundamental de la CS es el enfoque fenomenográfico, definido como "el estudio empírico de las diferentes y limitadas formas cualitativas en las cuales varios fenómenos y aspectos del

mundo a nuestro alrededor son experimentadas, conceptualizadas, entendidas, percibidas y aprehendidas" (Marton 1994, p. 4424, nuestra traducción). Para un determinado tema o campo teórico, la CS permite identificar y caracterizar los argumentos (y presuntos saberes) de diversas perspectivas, y analizar las relaciones entre estas perspectivas. Esto resulta particularmente relevante en un escenario de creciente relativismo y fragmentación (Liebman y Paulston 1994) a la vez que justifica la representación de una multiplicidad de visiones en lucha – multiplicidad que en las ciencias sociales ya había sido advertida por Giddens (1979) – afín a la sensibilidad posmoderna. En este sentido, Paulston plantea que:

Quizás la característica más importante de la sensibilidad posmoderna sea un viraje ontológico desde una visión esencialista de una realidad fija, en la cual la razón es el principio que controla el universo, hacia una visión antiesencialista en donde las construcciones de la realidad aparecen resistiendo su clausura, y donde múltiples y diversos postulados de verdad se vuelven parte de una lucha constante. (Paulston 2001, p. 19)

Así, el enfoque de la CS posee como uno de sus ejes epistemológicos el perspectivismo. Entendiendo el perspectivismo en primer término como la corriente filosófica que sostiene que toda percepción de la realidad se hace desde una perspectiva particular, y a partir de esquemas conceptuales específicos que conjugan determinados juicios de valor y en definitiva una posición política frente a esa construcción que realiza el sujeto. En fin, desde la filosofía de Nietzsche el perspectivismo puede ser asumido como la teoría opuesta al objetivismo. Es así que el perspectivismo se despliega en el enfoque de la CS en dos líneas: la de los propios textos que "interpretan" el mundo de una determinada posición, y la del

investigador que lee los textos e interpreta la posición política de esos textos. Para Maresca (2004) el perspectivismo de Nietzsche es una acción constante de lectura que surge con su obra "Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres"; esto implica "que la <misma> cosa, pongamos la "verdad", puede ser leída en forma divergente de una obra a otra, dentro de una misma obra, de un párrafo a otro y, en el límite, dentro de un mismo renglón" (Maresca 2004, p. 89). Considerando de este modo que no hay garantías de reunir el todo.

El perspectivismo posee sus raíces en la filosofía nietzscheana, que plantea el núcleo duro del problema en las posiciones dualistas de la filosofía metafísica, en tanto, binomios que se confrontan: objetividad-subjetividad; sujeto-objeto; cuestiones de hecho-cuestiones de valor.

Es antes estos binomios donde Paulston confronta con la objetividad y linealidad de lo que se puede, y particularmente cómo se puede, conocer. Es decir, la racionalidad apolínea, considerando lo apolíneo como la totalidad del mundo ordenado y racional. Nietzsche presenta este concepto en su primer escrito importante: "El nacimiento de la tragedia". Según Nietzsche, Apolo (el dios griego) significaba para los griegos un modo de estar en el mundo: era el dios de la luz, de la claridad y la armonía, frente al mundo de las fuerzas instintivas. Simbolizaba también la norma, el orden, la serenidad, el equilibrio, la moderación, la medida, la forma, la perfección, la racionalidad, la felicidad, lo coherente, lo proporcionado, lo que nos gusta mostrar de nosotros mismos. Mientras que para el filósofo, Dioniso representaba el mundo de la confusión, la contradicción, la deformidad, el desorden, el caos, el riesgo, la lucha, la noche, el mundo instintivo, la irracionalidad, la vida en sus aspectos oscuros, lo oculto, lo que nunca quiere mostrarse, lo que hay que callar de nosotros mismos. Así, Hopenhayn (1997) explica

que el perspectivismo de Nietzsche instala desde un comienzo la lógica de la singularidad y la pluralidad "Abre a la lógica del descentramiento (no hay una única interpretación) y a la lógica de la diferencia (todas las interpretaciones son singulares)" (Hopenhayn 1997, p. 89).

Carlos Torres (2005) señala que el pluralismo epistemológico permite "abandonar la 'defensa de la certeza' [y] no exige que se abandone la búsqueda del conocimiento." (p. 25). Esto no quiere decir que "cualquier cosa sirve" sino que deberemos reconocer que hay diversas lógicas en uso y que contribuyen al pensar (Torres 2005). Esto es clave para la política de investigación y el desarrollo de concepciones coherentes de investigación.

Proceso metodológico de la CS

El análisis textual de contenidos para el mapeo de perspectivas

En la CS el análisis textual de contenido constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un determinado fenómeno. En la mayoría de los casos, se trata de una cantidad considerable de textos, lo cual implica favorecer la identificación de los *principales* supuestos, argumentos y características retóricas salientes de cada texto en relación al universo de textos seleccionados, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto. Un punto importante a tener en cuenta es que el propósito de la CS es el de leer e interpretar los textos, no los autores: "Este planteamiento descentralizador es una práctica política e intelectual que interpreta los textos [...] en relación con otros textos, no con sus autores" (Paulston 1993, p. 133).

Esto requiere que, en la medida de lo posible, se le permita a los textos *hablar por sí mismos*; contar, con el uso de citas, sus propias historias. El uso de citas en la presentación de los resultados de la investigación ayuda también a mostrar que la interpretación del texto por parte del investigador no es arbitraria, a la vez que deja abierta la posibilidad de nuevas interpretaciones por parte del lector (Gorostiaga 2009).

La metodología del mapeo implica una serie de procedimientos que hagan posible la identificación/construcción de las diversas perspectivas en un determinado campo del debate. Esto se realiza con la metodología de análisis textual de contenido para cada texto seleccionado y un análisis global del conjunto de textos (como campo intertextual). Desde este enfoque interpretativista, se intenta revelar y comprender tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los textos analizados (Bardin 1996; Krippendorff 1990; Mayring 2000). Así, la técnica cualitativa del análisis textual del contenido se convierte en el procedimiento para la interpretación de los textos. Entendiendo que:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido. (Mayring 2000, p. 4)

Para esto es necesario llevar a cabo una lectura profunda y minuciosa (*close reading*) o exégesis de cada texto para develar su cosmovisión, sus posiciones de pensamiento, postulados de verdad, estrategias de argumentación etc., con el objeto de identificar las principales visiones en el campo intertextual. En este sentido, Pérez (1994) plantea que el enfoque de análisis de

contenido favorece la obtención de análisis integrales, profundos e interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales.

Según Cáceres (2003), el análisis de contenido – como una rama del análisis del discurso⁴ – inicia su aplicación durante la Segunda Guerra Mundial estudiando la publicidad en el ámbito comunicacional con la intención de ofrecer “la visión más objetiva posible de aquello que analizaba” (p. 56). Posteriormente, y luego de diversas críticas (Hernández 1994), esta búsqueda metodológica objetivista que intentaba responder al método científico se alejó de las características del monismo metodológico y se desplegó como análisis de contenido manifiesto y latente. Tesch (1990) se refiere a “ramas” analíticas, una más orientada a lo estructural (análisis del discurso) y la otra hacia lo interpretativo (análisis del contenido). En términos del desarrollo que realizamos en nuestras investigaciones, consideramos ambas orientaciones como de complementariedad. Teniendo en cuenta el desarrollo epistemológico que ha tenido el Análisis del Discurso a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el Análisis Político del Discurso (APD).

La Metodología para la construcción de mapas: la relación intra-perspectiva

Para el análisis textual de contenido, Gorostiaga (2007) desarrolló un esquema posible para el abordaje de textos del campo de la política educativa en el marco de la CS:

4. Tanto el análisis textual del contenido como el análisis del discurso pueden abordar los mismo textos pero las modalidades de trabajo y los hallazgos, si bien similares, determinarán, según Valles (2000), énfasis diferentes para los resultados obtenidos.

1. *Estructura*: a) Tipo de texto: documento de política, ensayo académico, informe científico etc. b) Organización del texto: principales secciones y funciones 2. *Características retóricas* (el modo en que se argumenta y el “tono” discursivo.) a) *Language*: técnico, político, poético etc. b) *Vocabulario*: términos clave y distintivos c) *Tono*: prescriptivo, aseverativo, agresivo, defensivo etc. d). *Estrategias argumentativas*: contrastes, analogías, justificaciones cuantitativas etc. 3. *Argumentos* (qué se argumenta) a) argumentos centrales del texto b) argumentos principales en relación al tema estudiado c) posicionamiento respecto a los argumentos de otros textos 4. *Cosmovisión* (desde dónde se argumenta) a) orientación respecto al cambio socio-educativo (funcionalismo vs teorías del conflicto) b) perspectiva ontológica (objetivismo vs subjetivismo) c) posicionamiento respecto a cuestiones centrales de la política educativa en general, y en particular al tema de investigación que se lleva a cabo.

Por otra parte, agrupar los textos dentro de las diversas perspectivas supone eslabonar la intertextualidad como una cosmovisión compartida de significados. Miles y Huberman (1994) se refieren a este agrupamiento de diversos textos que comparte una cosmovisión como un aglutinamiento en “clusters” o conjuntos que agrupan textos que comparten sentido.

Para la identificación y caracterización de las perspectivas, se realiza un proceso iterativo de: 1) lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales; 2) identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectivas; 3) selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva, lo cual puede implicar reducir el número de textos bajo análisis, eliminando aquellos que presentan argumentos ya desarrollados por otros textos; 4) lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada

en argumentos, cosmovisiones y características retóricas; 5) revisión de las perspectivas identificadas; 6) incorporación/eliminación de textos ilustrativos (véase Paulston 2001).

Allí se produce el agrupamiento en conjunto de visiones estableciendo relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados. En este sentido, explica Paulston (1995) que "la comparación de perspectivas alternativas busca identificar las características distintivas o las estructuras esenciales de cada conceptualización... para que puedan hacerse visibles, descriptas y mapeadas" (p. 159).

En la medida en que se vuelve sobre los textos para su relectura y comprensión, se realiza una revisión de las perspectivas y de su denominación, esto es lo que se denomina en el análisis de contenido "el identificador". Según Cáceres (2003), estos identificadores reciben el nombre de códigos, y pueden adoptar la forma de un concepto conocido o una palabra o símbolo alfanumérico cualquiera de carácter distintivo:

Sin duda, los códigos resumen el conjunto de datos reunidos en una clase, o al menos eso es lo que se espera, por tanto, se dice que los códigos 'etiquetan' los segmentos, agregando información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo. (Cáceres 2003, p. 64)

Hay que tener en cuenta que la CS busca un balance entre el criterio de parsimonia (identificación de un número limitado de perspectivas principales) y el criterio de representar el más amplio rango posible de posiciones y voces. Esto es, de nuevo, un ejercicio altamente interpretativo y en este sentido debemos considerar que "marcar los límites de las orientaciones textuales o las categorías genéricas es, por supuesto, controversial" (Paulston 1995, p. 174).

La relación inter-perspectivas

Como estrategia poscrítica,⁵ la CS hace visible la intertextualidad de sentidos que comparten diversas perspectivas en la propia interacción cartográfica, proponiendo no una mirada de totalidad, sino de superposición y yuxtaposición de significados sin sellar fronteras en el discurso. Esto produce un dinamismo cartográfico, en tanto se da una interacción entre las diversas perspectivas a través de lo que Paulston (2001) denomina flujos discursivos, así como por los límites difusos entre las distintas perspectivas en su representación cartográfica (véase Figura 1).

La concepción de flujo discursivo nos permite reconocer que en el dominio de lo simbólico el mapa encierra una extrema dinámica, pues está basada en relaciones de flujos discursivos y por lo tanto posee efectos de sentido. En este sentido, Stromquist explica que la CS "genera la capacidad descriptiva que permita ver la complejidad de las perspectivas mediante la identificación de puntos de contacto y distancia entre las mismas" (Stromquist 2011, p. 175).

Esto se puede representar a través de flechas para indicar la genealogía y las direcciones de las relaciones de conocimiento entre los distintos elementos del mapa. De esta forma, el mapa se caracteriza por la "heterotopía" en el sentido de Foucault (1986). En contraste con el espacio utópico, las heterotopías se caracterizan por "ser capaces de yuxtaponer en un único

5. La perspectiva poscrítica, siguiendo el análisis de Silva (2001), daría cuenta de una difusa frontera respecto de las teorías críticas, pero asumiendo una perspectiva posmoderna. La perspectiva poscrítica en la que situamos a la CS reconoce un lugar protagónico otorgado a lo discursivo, la presencia de la contingencia, de relaciones discursivas, lo diferente, antagónico, los lugares y los no-lugares en un debate sobre políticas educativas.

espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismos incompatibles" (Foucault 1986, p. 25). Otro recurso que permite dar cuenta de lo difuso de los límites entre perspectivas es el de identificar textos que se sitúan entre dos o más perspectivas, combinando algunos elementos de cada una de ellas (véase Figura 2).

FIGURA 1. MAPA DE PERSPECTIVAS INDICANDO FLUJOS DISCURSIVOS EN EL DEBATE SOBRE LA POSMODERNIDAD EN EDUCACIÓN COMPARADA Y OTROS DISCURSOS RELACIONADOS*



* En Poulston 2001).

¿Cómo se construyen los mapas?

Dentro de un determinado campo intertextual, los textos y perspectivas son interpretadas, "clasificadas" y mapeadas topográficamente, esto último con la ayuda de imágenes o representaciones visuales para proveer un "ordenamiento" siempre provisorio. El mapa intenta representar la percepción del investigador/cartógrafo de un determinado fenómeno,

percepción que ha sido construida a partir de la exégesis textual. La representación visual también influencia el proceso de identificación de perspectivas ya que, por ejemplo, el mapa puede revelar espacios vacíos que impulsen al cartógrafo a buscar textos y perspectivas localizados en esos espacios. Tanto la construcción de las perspectivas como el diseño de los mapas demandan un análisis muy cuidadoso y reflexivo por parte del investigador, así como la búsqueda de instancias de contrastación de las representaciones construidas con las comunidades discursivas o actores sociales involucrados.

La construcción del mapa se lleva a cabo a partir de dos ejes cartográficos que representan dimensiones significativas en el campo inter-textual, las cuales comienzan a construirse con el relevamiento de los textos tomados para la investigación que se lleva a cabo. Estos ejes podrán ser re-diseñados a medida que se avanza con el análisis de los textos y la definición de las perspectivas.

La posición de las perspectivas con respecto a los ejes cartográficos no debe entenderse como ubicación sólo próxima a alguno de los polos de los ejes, sino en el continuo de ambos ejes, horizontal y vertical. La posición en este continuo representa el lugar asignado por el cartógrafo a una determinada perspectiva. Considerando que no existe una "unidad de medida" en la cartografía social, dado que se basa en un enfoque cualitativo e interpretativo, la ubicación en el mapa a partir de los ejes cartográficos es sólo a los efectos de la representación. Del mismo modo que el entrelazamiento, contacto o distancia entre perspectiva y perspectiva (obsérvese las Figuras 1 y 2). Por último, y no menos importante, el mapa muestra el posicionamiento del cartógrafo en el campo intertextual para revelar – según la interpretación del propio cartógrafo – desde qué posición se representa el fenómeno en cuestión.

Esta investigación abordó la relación entre los procesos de globalización y las reformas educativas en América Latina durante el periodo 1990-2010. Este estudio buscó caracterizar y comparar las principales perspectivas sobre esta temática a través del análisis de textos producidos por académicos y por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, teniendo en cuenta que el impacto y direccionalidad de los procesos de globalización en relación con la educación en América Latina han sido conceptualizados de diversas maneras por distintos actores, constituyéndose el discurso sobre esta cuestión en un espacio de disputa de significados con implicancias para la práctica y la política educativa.

En el mapeo realizado, identificamos siete perspectivas principales que surgían del análisis de los textos: Economicista, Inserción Imperativa, Integracionista, Humanista, Crítica Normativa, Crítica Analítica y Mundialización Alternativa. Las dos primeras sostienen una visión positiva de la globalización, asociada a una valorización del papel de la educación en contribuir a mejorar la competitividad económica de los países; la tercera es más ambigua, pero también apoya la idea de la adaptación de la educación a los requerimientos globales; las restantes destacan distintos aspectos negativos de los procesos de globalización que se han desarrollado en la región y de sus implicancias en términos de reforma educativa. La última perspectiva, además, argumenta a favor de una globalización antihegemónica que pueda ponerse al servicio de la democratización y la justicia social.

La Figura 2 presenta un mapa del discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina con las posiciones de las perspectivas identificadas y sus inter-

relaciones. El mapa fue construido en base a dos dimensiones. La dimensión horizontal se relaciona con la visión de los procesos de globalización, con el enfoque hiperglobalista en un polo y el enfoque escéptico en el otro; de acuerdo con la tipología presentada en Tikly (2001), el centro de esta dimensión estaría asociado al enfoque transformacionalista. La dimensión vertical, por su parte, alude a valorizaciones sobre las reformas educativas y sus fines, con la competitividad económica en un polo y la democratización social en el polo opuesto. Las flechas de líneas continuas indican los casos de perspectivas que se apoyan selectivamente en argumentos de otras perspectivas, mientras que las flechas de líneas punteadas indican críticas desde una perspectiva hacia los argumentos de otra. Se identifican también textos que combinan elementos de dos perspectivas, situados por lo tanto en un espacio de intersección.

FIGURA 2. UN MAPEO DEL DISCURSO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE GLOBALIZACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA COMO CAMPO INTERTEXTUAL



* Gorostio y Tello 2011.

Una de los aportes centrales de la cartografía social es que permite visualizar – y eventualmente integrar – diferentes perspectivas que conceptualizan un determinado fenómeno, y cómo estas perspectivas interactúan o se interrelacionan en un campo intertextual. Por otra parte, aparece como un intento válido de responder al desafío de la posmodernidad de dar cuenta de diferentes perspectivas del conocimiento asumiendo una posición frente a la problemática (en los mapas véase la posición del cartógrafo), pero tratando de interpretar y reflejar esas diferentes perspectivas en sus propios términos.

En la medida en que se busque comprender la lógica y las implicancias de la multiplicidad de perspectivas, así como su interrelación, la CS se constituye como una herramienta de análisis sumamente valiosa que puede ser combinada con otros métodos y técnicas para el estudio crítico de diversos problemas de política educativa. Además la CS ofrece a los investigadores una manera – entre otras posibles – de incorporar representaciones visuales al análisis y presentación de hallazgos, un tipo de representación que es poco usado y potencialmente valioso en el campo educativo y que constituye en sí mismo un tipo particular de discurso (Ruitenberg 2007). En términos de Yamamoto y McClure (2011, p. 153) la CS de Rolland Paulston “ha abierto nuevas formas de pensar e investigar sobre política educativa”.

Además del valor heurístico de este tipo de análisis, puede haber un uso más político para aquellos que en ámbitos nacionales o locales promueven o critican determinadas políticas o programas de reforma educativa. Desde la perspectiva de los decisores puede argumentarse que para la elección entre

opciones de política, tan importante como los datos cuantitativos es entender los diferentes argumentos que configuran esas opciones. Por otra parte, desde el punto de vista de los países latinoamericanos, además de identificar y criticar el discurso educativo dominante, puede resultar importante analizar el debate de ideas a nivel global incluyendo aquellas perspectivas que – siendo menos poderosas en términos de qué actores las respaldan y difunden – tienen un potencial anti-hegemónico y transformador.

Referencias

- ACEDO, C. (2009). “Editorial.” *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, n.º 149. París: UNESCO.
- ANDRADE, H.; SANTAMARIA, G. (1997). “Cartografía social para la planeación participativa”, in: ANDRADE, H. y SANTAMARIA, G. *Memorias del curso: participación comunitaria y medio ambiente*. Proyecto Capacitación para profesiones del Sector Ambiental. Santa Fé de Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente de Colombia e ICFES.
- ARMANDO, J. (2011). “Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional.” *Actas... Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa*. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997[1968]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- BUZAI, G. D. (2003). *Mapas sociales urbanos*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- CÁCERES, P. (2003). "Análisis Cualitativo de Contenido: una Alternativa Metodológica Alcanzable." *Revista de la escuela de psicología*, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. 2, pp. 53- 82.
- CLAVAL, P. (1999). *La Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1986). "Of other spaces." *Diacritics*, vol. 16, n.º 1, pp. 22- 27.
- GIDDENS, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- GOROSTIAGA, J. (2003). *Mapping perspectives on school decentralization: the global debate and the case of Argentina*. Tesis Doctorado en Análisis Social y Comparado en Educación. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- _____. (2007). *Esquema de análisis para los textos en la cartografía social*. Mimeo.
- _____. (2009). "La cartografía social: aportes al análisis del discurso en educación", in: PINI, M. (comp.) *Discursos y educación: herramientas para un análisis de los discursos en educación*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- GOROSTIAGA, J. y TELLO, C. (2011). "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 47, pp. 363- 388.
- HABEGGER, S. y MANCILA, I. (2006). "La cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio." Disponible en: <http://areaciaga.net/index.php/plain>.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LIEBMAN, M. y PAULSTON, R. (1994). "Social cartography: a new methodology for comparative studies." *Compare*, vol. 24, n.º 3, pp. 233-245.
- MARTON, F. (1994). "Phenomenography", in: HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. N. (comps.) *The International Encyclopedia of Education*. 2ª ed. Oxford: Pergamon Press.
- MAYRING, P. (2000). "Qualitative content analysis." *Forum qualitative social research*, vol. 1, n.º 2. Disponible en: <http://qualitativevereseach.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- MORÍN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Argentina: Nueva Visión.
- PAULSTON, R. (1993). "Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico." *Revista de educación*, n.º 302, pp. 233-256. MEC: Madrid.
- _____. (1995). "Mapping knowledge perspectives in studies of educational change", in: COOKSON Jr., P. W. y SCHNEIDER, B. (eds.) *Transforming Schools*. New York: Garland.

- _____. (1996). "Preface: Four principles for a non-innocent social cartography", in: PAULSTON, R. (comp.) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- _____. (2001). "El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo." *Propuesta Educativa*, vol. 10, n.º 23, p. 18- 31.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PETERS, M. (2001). "Qué es el postestructuralismo?" *Cuadernos de Pedagogía*, año IV, n.º 8, pp. 39-66. Rosario: Laborde Editor.
- RUITENBERG, C. (2007). "Here be dragons: exploring cartography in educational theory and research." *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 4, n.º 1, pp. 7-24.
- STROMQUIST, N. (2011). "A social cartography of gender in education: visualizing private and public spheres and interconnecting forces", in: WEIDMAN, J. y JACOBS, J. (ed.) *Beyond the comparative. Advancing theory and its application to practice*, Netherlands: Sense Publishers, IISE.
- TELLO, C. (2009). *Un mapeo de los discursos de las políticas docentes en Latinoamérica 1990-2007*. Tesis Maestría. Buenos Aires: Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- _____. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul, pp. 53-68, Ponta Grossa.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- TIKLY, L. (2001). "Globalisation and education in the postcolonial world." *Comparative Education*, vol. 37, n.º 2, pp. 151- 171.
- Torres, C. (2005). "Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo." *Revista Lusófona de Educação*, vol. 5, pp. 15-36
- VALLES, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- VAN DIJK, T. (1989). "Social cognition and discourse", in: GILES, H. y ROBINSON, P. (eds.) *Handbook of social psychology and language*. Chichester: Wiley.
- WAGNER, J. (2002). "Contrasting images, complementary trajectories: sociology, visual sociology and visual research." *Visual Studies*, vol. 17, n.º 2.
- WALLERSTEIN, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México; Siglo XXI.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- YAMAMOTO, Y. y MCCLURE, M. (2011). "How can social cartography help policy researchers", in: WEIDMAN, J. y JACOBS, J. (ed.) *Beyond the comparative. Advancing theory and its application to practice*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, IISE.

Segunda Parte
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y
EPISTEMETODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN
EN POLÍTICA EDUCATIVA

- UN ACERCAMIENTO A LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONCEPTOS, UNIDAD DE ANÁLISIS Y TEORÍA

Pedro Flores Crespo¹

Discutir la epistemología de las políticas es un tema interesante y pertinente. Cómo sabemos lo que sabemos en el campo de la acción pública es una reflexión necesaria pues, en países como México, se ha detectado que el estudio o "investigación" de políticas educativas es un objeto de estudio "poco frecuente" (Zorrilla y Villa Lever 2003, p. 20). Reflexionar sobre la forma en cómo se genera el conocimiento en este campo de estudio abona a su consolidación. Pero esta necesidad académica se une, además, a la realidad histórica-política de algunos países latinoamericanos, que por los cambios logrados por sus sociedades y gobiernos, empiezan a delinear modelos democráticos dignos de estudiarse más profundamente.

En este breve acercamiento al amplio tema de la epistemología de las políticas educativas, se hablará de tres aspectos conectados entre sí: (1) Un concepto de política pública, que aún hay que discutir y revisar por medio de futuros trabajos analíticos y empíricos; (2) los subsistemas de políticas (Sabatier y Jenkins-Smith 1999) y (3) la importancia de la teoría en el campo del análisis de las políticas.

1. Agradezco a César Tello su orientación para elaborar este escrito y a Dulce C. Mendoza sus atinados comentarios a versiones previas. Lógicamente, este reconocimiento no me exime de los errores que aún pudieran existir.

Los conceptos dentro de las discusiones sobre epistemología son centrales. Por medio de las definiciones identificamos espacios, dimensiones y unidades de análisis que nos ayudan a saber e indagar sobre el fenómeno. Por ello, resulta necesario señalar que en las revisiones de estudios, análisis e investigaciones sobre política educativa realizadas en México, la denominación de "política educativa" era tan amplia que bajo ésta, se podía incorporar un "sinnúmero de estudios" (Loyo y Miranda 1993, p. 7). Por política educativa se entendía desde una reforma, un acuerdo político, o un programa.

A partir de una revisión de algunas definiciones de política (*policy*), se propuso una nueva definición de ésta. Entonces, por política se entiende "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando" (Flores-Crespo 2008, p. 16).

Con esta definición se desea destacar tres aspectos básicos. El primero es que una política es *pública* cuando la consideramos como un espacio sobre el cual intervienen distintos actores y no sólo el gobierno. De lo contrario, la llamaríamos "acción gubernamental" o algo similar² y el abordaje metodológico que utilizaríamos en este caso sería mirar qué piensa y hace exclusivamente un actor político. El segundo aspecto que se quiso ofrecer con esta definición fue el carácter dinámico de la política. Por ello se habla de las "finalidades que el Estado se va

2. Es interesante constatar que en su brillante libro, *Análisis de un sexenio de Educación en México, 1970-1976*, Pablo Latapí Sarre utiliza recurrentemente el término "acción" para referirse a lo que el gobierno, en ese entonces en pleno auge del corporativismo, hacía para tratar de mejorar la educación.

fijando", las cuales pueden cambiar por perturbaciones externas a los sistemas de política. Por ejemplo, un cambio de régimen político-ideológico como ocurrió con los países de Europa del este.

El tercero y último aspecto que sobresale de esta definición es la convergencia de acciones que no sólo son explícitas y que pueden aparecer en los programas nacionales de educación o en los documentos oficiales. Poner atención en aquellos movimientos que son implícitos, puede ser también útil para ampliar y enriquecer el análisis de las políticas públicas. Un ejemplo: En México, por años no se le dio la suficiente importancia política (*politics*) y de políticas a la educación media superior o también llamado bachillerato o secundaria avanzada, la cual se estudia de los 15 a los 17 años. Esta "inacción" seguramente entró en contacto con algunas acciones explícitas y deliberadas para mejorar el sistema del bachillerato mexicano y por lo tanto, ambas acciones tendrían que ser incorporadas en los marcos analíticos de política si se quiere comprender mejor que ocurrió en este nivel.

Como es sabido, la revisión de los conceptos no es una cuestión trivial o sin importancia cuando se desea entrar al campo de la epistemología. En este sentido, a continuación, se va a ahondar sobre la confusión entre el término "política" y "programa" y se propondrá una salida al respecto con ayuda de algunos teóricos de las políticas.

Programas, políticas y subsistemas de políticas

Permítanme abrir esta sección con una anécdota. Hace algunos años escuché que un ministro de educación afirmó que el programa de pizarrones interactivos que se estaba echando a andar en las escuelas primarias tenía que ser una "política de

Estado”.³ Sin menospreciar el valor de las nuevas herramientas tecnológicas, mis dudas sobre lo dicho por el ministro se centraron en cómo podía un programa basado en la tecnología de información (TIC) escalar y cambiar de naturaleza hasta llegar a ser considerado como una “política de Estado”. ¿Acaso los análisis y evaluaciones que le han hecho al programa de pizarrones interactivos representaba una valoración general de la política pública?

La declaración del ministro ilustra claramente uno de los problemas más recurrentes en el análisis o estudio de la política pública: Confundir un programa o una intervención pedagógica con una política. Esto no es un asunto trivial ni irrelevante. Puede haber gobiernos que asuman que con el diseño y puesta en marcha de diversos programas sobresalientes – y quizás necesarios – se introducen “cambios estructurales” en los sistemas nacionales de educación.

Los programas, como es sabido, forman parte de las políticas y cada uno demanda especificar una unidad para su pertinente análisis. Los teóricos de las políticas han contribuido enormemente a clarificar este asunto. Sabatier y Jenkins-Smith (1999), por ejemplo, afirman que la unidad de análisis más útil para comprender el cambio de política en las sociedades industriales modernas, no es una oficina gubernamental específica o un programa, sino un subsistema de política (*policy subsystem*), el cual está formado por actores provenientes de diversas organizaciones públicas y privadas, que están

3. En México, las “políticas de Estado” son aquellas acciones que pueden trascender el tiempo y los gobiernos de signo ideológico distinto. Las “políticas de Estado”, dice Latapí Sarre (2004) comúnmente están asentadas en leyes. Además, pueden ser impulsadas y mantenidas por un consenso general que en ocasiones responde a cuestiones históricas (e.g. laicidad) o a una necesidad revelada por la evidencia científica (la necesidad de elevar la calidad educativa en las opciones de estudio en mayor desventaja).

interesados en algún asunto público y que buscan influir en éste con frecuencia.

Sabatier y Jenkins-Smith (1999) dicen que la ventaja de centrarse en un subsistema de política y no en un programa se debe a que los especialistas de la implementación han detectado que no hay un dominio exclusivo para un programa en el terreno operativo, sino una multitud de programas que son puestos en operación en los distintos niveles de gobierno. Todos estos programas e interacciones entre ellos, según Sabatier y Jenkins-Smith (1999), son usados por los actores para lograr sus cometidos.

En resumen, si para comprender el cambio de política utilizamos como unidad de análisis primordial un programa y no un subsistema de política, podemos, en primer lugar, hacer juicios equivocados sobre el funcionamiento o efectividad de ese programa, tal como lo han resaltado algunos especialistas (Bracho 2011, Muñoz Izquierdo *et. al* 2010) y en segundo lugar, se corre el riesgo de ofrecer interpretaciones parciales y limitadas sobre el cambio de política.

La visión de Sabatier y Jenkins-Smith, como vemos, se asienta en al menos tres principios. El pluralista (diversos actores actúan dentro del subsistema de política), el de la complejidad (diversos factores interviene sobre el subsistema de políticas), y el interrelacional (lo que explica el cambio de políticas es el grado de interacción, colaboración y conflicto entre actores diversos). Estos tres principios pueden ser tomados en cuenta para seguir discutiendo la epistemología de las políticas públicas en aquellos países en donde la democracia representativa está consolidada – o en proceso de consolidación –, pero la de tipo deliberativo o participativo reclama mayores esfuerzos tanto del gobierno como de las sociedades mismas. Esto es una invitación a la reflexión en el caso de México.

En otro lugar se ha señalado que en México, existe escasez de estudios sobre política educativa que apliquen modelo teóricos o analíticos propios de la *policy* (Flores-Crespo 2008). Sin embargo, también vale la pena aclarar que la escasez del uso de la teoría en el campo de las políticas no es exclusiva de este país latinoamericano. En Europa, según Jean-Claude Thoenig, la mayoría de los estudios en el campo de la política carece de rigor analítico y los trabajos son “en esencia, descriptivos y teóricamente inestables; semejan más estudios prácticos o informes de consultoría.”; por lo tanto, “no producen mucho conocimiento nuevo ni información rigurosa o teorías sólidas” (2004, p. 189, énfasis agregado).

Esta aseveración, más que servir de consuelo, debería ser una motivación para darle un mayor impulso al análisis de la política ya que ello se podría:

Comprender mejor la realidad educativa gracias a supuestos y principios abstractos. Esta realidad en países que han pasado de dictaduras a la ampliación de la democracia constituye un referente ineludible.

Avanzar en el conocimiento al desarrollar nuestros propios modelos de análisis de políticas por medio del cuestionamiento y la aplicación empírica.⁴

Sobre este último aspecto, por qué no se genera, con mayor frecuencia, teoría de políticas cuando empíricamente se

4. A pesar de que hay un número creciente de estudios empíricos en el campo de la política educativa de México, aun persiste un vacío importante. Véase el número temático sobre “Análisis de política educativa” de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Flores-Crespo (2011) (coord.), n.º 50, vol. XVI, julio-septiembre, 2011. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critério=ART50001>

han encontrado elementos particulares del contexto que podían servir para ello o bien para enriquecer considerablemente las teorías, esquemas (*frameworks*) y modelos de política⁵ surgidos, generalmente, dentro de la tradición anglosajona. Me refiero específicamente a conductas de los actores políticos particulares como aquellos que ha identificado Ornelas (2008) en su libro sobre la descentralización de los servicios educativos en México y el poder de las burocracias sindical y gubernamental. Ornelas encuentra que en el subsistema de política educativa de nivel básico, tenemos dependencias unificadas “sólo en lo formal”, incentivos para movilizar a los maestros llamados *marchómetros*, vertientes “clandestinas” de fondos públicos, “fintas” o simulación de los políticos cuando negocian y prácticas que “no existen en la norma pero que si está institucionalizadas”.

Como ciudadanos estamos en la libertad de cuestionar estas conductas, pero como analistas de políticas tendríamos que saber cómo incorporar estas prácticas en los estudios de políticas para comprender lo que ocurre en nuestra realidad educativa. Relacionar de una manera más sistemática la teoría con la evidencia empírica contribuiría a generar nuevo conocimiento sobre el desarrollo de las políticas educativas y quizás, nos ubiquemos más cerca de poder elevar su efectividad, cuestión que resulta urgente en la región.

Referencias

BRACHO, T. (2011). “El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n.º 50, pp. 853- 883.

5. Una explicación didáctica sobre la diferencia entre teoría, esquema y modelo puede encontrarse en el texto de Elinor Ostrom (2007). “An assessment of the Institutional Analysis and Development Framework.”, in: Sabatier, P. A. (ed.) *Theories of the Policy Process*. Boulder-Oxford: Westview Press.

FLORES-CRESPO, P. (2008). "Análisis de política pública en educación: Línea de investigación." *Cuaderno Investigación*, n.º 5. México: UIA-INIDE.

_____. (2011). "Presentación Temática: Análisis de política educativa. Un nuevo Impulso." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, n.º 50, julio-septiembre, pp. 687- 698.

LATAPÍ, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOYO, A. y MIRANDA, F. (coords.) (1993). "Políticas educativas y científicas." *Cuaderno 19*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

MUÑOZIZQUIERDO, C.; MAGAÑA, R. y BRAVO, M. (2010). ¿Cómo se invierten – y como sería más conveniente invertir – los recursos públicos que se destinan en México a mejorar la calidad de la educación básica? Cuaderno de investigación, México: UIA-INIDE.

ORNELAS, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

SABATIER, P. A. y JENKINS-SMITH, H. (1999). "The Advocacy Coalition Framework. An Assessment", in: SABATIER, P. A. (ed.) *Theories of the Policy Process*. Boulder-Oxford: Westview Press.

THÖENING, J. C. (2004). "La actualización del conocimiento en el campo de la administración y las políticas públicas", in: DEL PARDO, M. (comp.) *De la administración pública a la gobernanza*. México: COLMEX.

ZORRILLA, M. y VILLA, L. (2003). (coords.). *Políticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, n.º 9. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

• POLÍTICAS EDUCATIVAS O LA TRANSDISCIPLINARIEDAD DE UN CAMPO DE ESTUDIO

António Teodoro

El mundo está lleno de respuestas.

Lo que demora es el tiempo de las preguntas.

José Saramago, Memorial del Convento, 1982.

En un tiempo histórico relativamente corto, la educación, de un oscuro dominio de la política doméstica, pasó, progresivamente, a ser un tema central en los debates políticos, a nivel nacional e internacional. Este pasaje de la educación del dominio doméstico para el dominio público, tuvo una centralidad que le es atribuida a los procesos de desarrollo humano, plantea problemas complejos a los de las políticas educacionales.

El campo de estudio de las políticas de la educación ha sido marcado por una evidente ambigüedad, consecuencia, en gran medida, por la diversidad de preocupaciones y de metodologías que lo han atravesado. En sus orígenes figura lo que Boyd y Plank (1994) designaron como "macro-mach" approach, una versión del análisis político que creía que los grandes problemas nacionales, desde la defensa hasta la seguridad social, tenían posibilidades de encontrar soluciones, a partir de análisis económicos, basados en la relación entre teorías económicas, estadísticas, modelos computacionales y grupo de *experts*. Se creía que estos modelos podían abordar la complejidad de los problemas e identificar las políticas alternativas más eficientes, procurando en una especie de *ingeniería social* respuestas para los problemas de la sociedad.

A partir de los años 1960, fueron evidentes las dificultades de los modelos construidos en esta perspectiva teórica. Como reconocen Boyd y Plank (1994, p. 1836) para el desánimo de los analistas, "la complejidad triunfó sobre las aspiraciones de los modelos analíticos". En muy poco tiempo y, después de un período de confusión y de polémica, este abordaje macro fue confrontado con otra perspectiva, donde lo incremental surgía como lo opuesto al cambio radical, el análisis de lo micro substituía los grandes problemas, la descentralización y la innovación, desde la periferia se tomaba el lugar de la centralización y de la decisión de "arriba abajo". El análisis político se convertía más en un arte o en un oficio que en una ingeniería o en una ciencia misma. Por contraste, esta perspectiva estaba fuertemente marcada por problemas particulares, instituciones particulares, contextos políticos particulares, en particulares períodos de tiempo.

Trabajos publicados en los años 1990 (Armove y Torres 1999; Charlot y Beillerot 1995; Elmore, Wells, Serna, Weiss, y Nieto 1996; Ginsburg 1991; Nóvoa 1998; Nóvoa y Popkewitz 1992; Nóvoa y Schriewer 2000; Popkewitz 1994), estos, vinieron a señalar otra perspectiva para este campo de análisis de las políticas educacionales, que se sitúan en lo que se puede designar como estudios de educación comparada y que pretenden abarcar en su objeto de estudio tanto lo *local* como lo *global*. Este doble movimiento es marcado por una presencia creciente de las cuestiones educacionales en la creación de identidades locales, definidas no tanto por una perspectiva *geográfica*, sino más bien en el sentido de una pertenencia a ciertas comunidades discursivas, y por "una reorganización de los espacios educativos, a través de regulaciones económicas y políticas que atraviesan las fronteras de los diferentes países" (Nóvoa 1994, p. 105).

Asumiendo este contexto de análisis, importa señalar la estricta vinculación entre los conceptos de *política* y de *poder*. Al definirse la política como el medio a través del cual el poder es utilizado, con el fin de influenciar en la naturaleza y los contenidos de la acción gubernativa (Giddens 1997) o como una cuestión de fijación autoritaria de valores, constituyendo declaraciones operacionales e intencionales con una intención prescriptiva, insertándose en contextos sociales bien determinados y pretendiendo proyectar imágenes de un idea de sociedad (Ball 1990) lo que se tiene siempre presente es un complejo y heterogéneo conjunto de elementos, por tanto, es importante conocer las prescripciones y orientaciones como los compromisos, las discontinuidades o las omisiones.

Ambos conceptos de política llaman la atención sobre la centralidad del poder. Centralidad que no significa que una política pueda ser entendida como una respuesta simple y directa a los intereses dominantes, pero ante el resultado, siempre provisorio, de un proceso de negociación asimétrico entre grupos y fuerzas económicas, políticas y sociales potencialmente conflictivas. Esta perspectiva significa que como punto de partida es necesario, para el estudio de la política educacional una teoría crítica del poder y del Estado, como lo explican Morrow y Torres (1997).

En este contexto teórico, las políticas de educación son entendidas como una construcción, y no como una simple deducción, es el resultado de un trabajo de ajustes o de adecuación de las estructuras y de los medios de la educación a las evoluciones demográficas o económicas (Charlot y Beillerot 1995). Las políticas de educación, sobre todo en las sociedades contemporáneas, son construidas en medios marcados por la heterogeneidad y por la complejidad, sujetas a búsquedas sociales ni siempre compatibles y muchas veces contradictorias,

y que obligan a definir prioridades, a excluir caminos y ir más allá de los compromisos.

Asumiendo que las políticas implican acción, o en ausencia de ella, en la definición de valores y en la distribución de recursos, y que su elaboración se traduce en el ejercicio del poder político a través del lenguaje que es utilizada para legitimarlas, Codd (1988) defiende que el estudio de las políticas constituye un proceso de investigación que puede proporcionar tanto una base de información sobre la cual las políticas son construidas como una apreciación crítica sobre las políticas existentes.

En el primer caso, los objetivos dominantes se sitúan al nivel de proporcionar información que apoye el proceso de elaboración de las políticas y de producción de recomendaciones para su implementación práctica, mientras que, en el segundo caso, predominan objetivos centrados en el análisis de los procesos que influyen o determinan la construcción de las políticas y sus efectos sobre determinados grupos sociales, bien como los valores, los presupuestos y las ideologías que están en la base de la construcción de las políticas educacionales.

Roger Dale (1986) basa sus estudios sobre políticas de educación (*education policy*), explicando que estos pueden ser divididos en tres grupos; conforme su proyecto principal: (i) el proyecto de administración social (*social administration*), (ii) el proyecto de análisis político (*policy analysis*) y, (iii) el proyecto de ciencias sociales (*social science*)

Destacándose en el primer grupo el proyecto de administración social, en este proyecto la preocupación dominante se sitúa al nivel de las propuestas para mejorar el funcionamiento de un determinado aspecto del sistema educativo, concentrándose en problemas prácticos y localizados. Dale (1986) apunta diversas implicaciones de esta perspectiva teórica:

una focalización en las políticas nacionales y en problemas específicos; un abordaje intervencionista y prescriptivo; un empiricismo acentuado, es decir, la concentración de esfuerzos en hechos, pero que en teorías e interpretaciones teóricas, una focalización en los problemas del Estado de Bienestar y de análisis de las necesidades sociales.

El segundo grupo se destaca el proyecto del *análisis político* que presenta un nivel de preocupaciones más amplio, no está centrado en la mejoría de los resultados de una determinada política social, más bien busca encontrar caminos seguros para una efectiva y eficiente formulación e implementación de las políticas sociales, independientemente de su contenido concreto. Los estudios que se sitúan en esta perspectiva teórica dan un particular énfasis a los aspectos de la decisión política y la búsqueda de nuevas políticas alternativas, el planeamiento estratégico y la reflexión prospectiva, los métodos cualitativos y el reconocimiento de la complejidad y de la interdependencia de las finalidades y de los procesos de decisión.

En el tercer grupo se resalta el proyecto de *ciencia social*, basado en las propias características del trabajo de los científicos sociales, más preocupados en descubrir como las cosas funcionan que ponerlas a su servicio. Sin embargo, Dale (1986) plantea que este proyecto no es homogéneo, distinguiendo en él dos propósitos principales, en función de la actitud dominante que se toma frente a las relaciones de poder en las instituciones y en la sociedad en general. A uno lo designa como teoría de resolución de problemas (*problem-solving theory*); y al otro, como teoría crítica (*critical theory*).

Tal clasificación, por rigurosa o aleatoria que sea, no puede jamás hacer olvidar que el *conocimiento es una práctica política* (Popkewitz 1997) y que las teorías y conocimientos producidos en el ámbito de las ciencias sociales no son solamente cuadros de

referencia, pero constituyen también "intervenciones morales en la vida de la sociedad, cuyas condiciones de existencia procuran clarificar" (Giddens 1996, p. 8).

Las políticas educacionales constituyen un campo de estudio privilegiado donde pueden superarse muchas de las divisiones artificiales creadas entre disciplinas y campos científicos. Émile Durkheim, en lo que se refiere a la Historia y a la Sociología ya lo defendía en 1904-1905, al abrir su curso en la Sorbonne sobre La evolución pedagógica en Francia: "el presente no es nada por sí mismo; no es sino la continuación del pasado, del cual no puede ser separado sin perder gran parte de su significado" (Durkheim 1990, p. 22).

Siguiendo el pensamiento de Durkheim, Prost (1992) señala la importancia de la complementariedad entre el abordaje histórico y el sociológico en el estudio de las políticas de educación. Según Prost en el abordaje sociológico hay una centralidad prioritaria en los estrangulamientos, en las condiciones y mismo en las determinaciones que encierran la acción de los actores; en el abordaje histórico, por su vez, se privilegian los momentos de crisis, de desestabilización y de ruptura, bien como las decisiones que toman los actores en función de sus intenciones de cara a los acontecimientos. Asumir uno o otro abordaje es, la feliz síntesis de Prost, combinar "a eficacia propia de los actores y la fuerza de las cosas" (1992, p. 214).

La superación de esas fronteras disciplinares conduce al rechazo de todas las formas de *monismo* o *absolutismo metodológico*, como defiende Pierre Bourdieu. Considerando que todo el proceso de investigación es simultáneamente empírico y teórico, Bourdieu sostiene que la organización y la práctica de recolección de datos – o mejor, como precisa, de la *construcción* de los datos- están íntimamente imbricados en la construcción

teórica del objeto de estudio que no pueden ser reducidas a meras tareas técnicas. Bourdieu designa esta conducta de investigación como *reflexividad* (Véase Bourdieu y Wacquant 1992).

El método es el camino hecho después del recorrido, explica Mark Ginsburg (1993) a propósito de los estudios de política educacional. Las estrategias de investigación se asientan se seguimos la recomendación de Ginsburg, en el recurso de diversas técnicas de recolección y análisis cualitativo, se destaca aquí las técnicas documentales, y, obviamente, la observación interna y participante.

En este contexto teórico, el estudio de las políticas educacionales, en particular los situados en los campos del análisis político o de la ciencia social, según la tipología de Dale (1986), sólo ha de ganarse con la diversificación de las fuentes documentales, facilitando el recurso a las técnicas de validación por *triangulación*, tanto en la colecta y construcción de datos como en el referencial metodológico para la elaboración teórica.

Foucault, en *Las palabras y las cosas*, insiste que: "lo que es propio del saber no es ver ni demostrar, pero interpretar", lo que significa, en su bella expresión, "en restituir la gran planicie de las palabras y de las cosas", "en hacer hablar todo", "en hacer nacer por sobre las marcas, el discurso ulterior del comentario." (1991[1966], p. 95). Trabajar los discursos, las historias de vida, conocer los contextos de las decisiones; analizar las decisiones (y no decisiones) políticas y sus implicaciones y consecuencias, constituyen instrumentos imprescindibles de la "*démarche*" propia del saber.

La escritura es un trabajo intelectual de descubrimiento y de diálogo, testimonio de Carlos Alberto Torres a propósito de la elaboración de un texto suyo (Torres 1995). La redacción de una investigación en el campo de las políticas educativas

deriva como resultado directo de la propia problemática y de las hipótesis formuladas, ella propia, debe ser construida en el ir y venir constante entre la recolección, el análisis de los datos, el debate y su presentación escrita, de esa forma potenciar ese proceso de *descubrimiento y diálogo*.

Referencias

- ARNOVE, R. F. y TORRES, C. A. (ed.) (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Reino Unido: Rowman & Littlefield.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1992). *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOYD, W. L. y PLANK, D. N. (1994). "Educational Policy Studies: Overview", in: HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *The International Encyclopaedia of Education*, vol. 4. 2ª ed. Oxford, Reino Unido: Pergamon, pp. 1835-1841.
- CHARLOT, B. y BEILLEROT, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CODD, J. A. (1988). "The construction and deconstruction of educational policy documents." *Journal of Educational Policy*, vol. 3, n.º 3, pp. 233-247.
- DALE, R. (1986). "Perspectives on Policy-Making." *E 333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes: The Open University, pp. 43-103.
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Quadrige / Presses Universitaires de France.
- ELMORE, R. F.; WELLS, A. S.; SERNA, I.; WEISS, C. H. y NIETO, S. (1996). *Working Together Toward Reform*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- FOUCAULT, M. (1991[1966]). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- GIDDENS, A. (1997[1993]). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GIDDENS, A. (1996). *Novas regras do método sociológico. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- GINSBURG, M. B. (ed.) (1991). *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York: Garland.
- MORROW, R. A. y TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento
- NÓVOA, A. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- _____. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. y POPKEWITZ, T. S. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

POPKEWITZ, T. S. (1997). "A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research." *Educational Researcher*, vol. 9, n.º 26, pp. 18-29.

PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.

TORRES, C. A. (1995). "State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education", in: APPLE, M. W. (ed.) *Review of Research in Education 21 (1995-1996)*. Washington: American Educational Research Association, pp. 255- 331.

- EPISTEMOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

Dermeval Saviani

Como se sabe, la palabra "epistemología", de origen griego, es considerada, corrientemente como sinónimo de "teoría del conocimiento". Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en la lengua griega, el significado de conocimiento se expresa a través de varios términos: γνῶσις (gnosis), ἐπιστήμη (episteme), σοφία (sofia) y δόξα (doxa).

Aunque todas estas palabras refieran al concepto de conocimiento, sus significados no son idénticos.

Podemos considerar que "gnosis" (Pereira 1976 p. 115) significa conocimiento en términos generales, en su acepción más amplia. "Episteme" (*ibidem*, p. 220) en cambio, se refiere al conocimiento metódico, sistemático, controlado, es decir, científico. Por otro lado, "sofia" (*ibidem*, p. 523) significa sabiduría, esto es, el conocimiento que resulta de la experiencia vivida. Por último, "doxa" (*ibidem*, p. 150) designa opinión, que remite al conocimiento del sentido común, espontáneo, relacionado con la vida cotidiana.

Como conocimiento del sentido común, la "doxa" es compartida por todos los hombres, indistintamente. Por eso, Descartes pudo decir, ya en la primera frase del *Discurso del método*, que: "El sentido común es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada uno piensa estar tan bien provisto de él que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás,

no acostumbran desear más del que tienen" (Descartes 1962, p. 41). En contraposición, la "sofía", conocimiento que resulta de una larga experiencia de vida, no puede ser encontrada entre los jóvenes. Y a la "episteme" sólo acceden aquellos que se dedican al estudio sistemático de los fenómenos, dominando los procedimientos metodológicos correspondientes. Por lo tanto, si desde el punto de vista de la "sofía", los viejos son siempre más sabios que los jóvenes, desde el punto de vista de la "episteme", un joven puede ser más sabio que un viejo.

En conclusión, cabe entender que, rigurosamente, el término derivado del griego que corresponde al significado de "teoría del conocimiento" es "gnoseología", mientras que la epistemología referiría más específicamente a la teoría del conocimiento científico o teoría de las ciencias.

Partiendo de estas precisiones terminológicas, la expresión "epistemología de las políticas educativas" se estaría refiriendo al análisis del carácter científico de las políticas educativas.

Considerando que la teoría del conocimiento o gnoseología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento humano, se deduce que la epistemología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico. En consecuencia, la epistemología de las políticas educativas apuntaría al estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico que se puede producir sobre las políticas educativas.

Es en este sentido que César Tello, en el capítulo 1, titulado "Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo", distingue tres niveles de política educativa: a) las políticas educativas en acción, es decir,

las decisiones y acciones relacionadas con la regulación del funcionamiento de los sistemas educativos, b) el estudio de este proceso que el autor sitúa como una rama de la ciencia política, c) y la "categoría de las epistemologías de la política educativa" que "se centra en el meta-análisis del proceso de investigación el campo" (véase capítulo 1 de esta obra).

Como "meta-análisis", la epistemología se configura, entonces, como el análisis del análisis, es decir, el estudio de las condiciones que hicieron posible el conocimiento que se alcanzó sobre las políticas educativas.

Se trata entonces, desde el punto de vista epistemológico, de comprender qué tipo de conocimiento es aquel que se tiene o se busca tener sobre las políticas educativas. Y, en la medida en que se pretende que este conocimiento tenga carácter científico, se debe determinar cuál es el estatuto teórico que rige la ciencia política de la cual la política educativa es entendida como una rama particular.

Norberto Bobbio, en la entrada "ciencia política" del *Diccionario de Política*, indica que esta ciencia puede ser entendida en sentido amplio y en sentido estricto.

En sentido amplio y no técnico, se refiere a "cualquier estudio de los fenómenos y de las estructuras políticas, conducido con sistematicidad y rigor, apoyado en un amplio y agudo examen de los hechos, expuestos con argumentos racionales" (Bobbio 1999, p. 164). Y añade que, en este contexto, el término "ciencia" expresa el sentido tradicional de conocimiento opuesto a la mera "opinión", significando que los juicios formulados no se basan en creencias o datos imprecisos, sino en la prueba de los hechos.

En sentido estricto, es decir, "en un sentido más limitado y más técnico", la ciencia política abarca estudios especializados, constituyendo un campo de cierto modo institucionalizado con profesionales que se reconocen como científicos políticos que buscan aplicar al fenómeno político la metodología de las ciencias empíricas con el sentido definido por la filosofía neopositivista. Y Bobbio resume su conceptualización afirmando que en ese sentido estricto y técnico se constituye la "ciencia (de la) política", que toma como referencia la "metodología de las ciencias empíricas más desarrolladas, como la física, la biología etc." (1999, p. 64).

En este sentido, se puede decir que la ciencia política propiamente dicha, como disciplina y como institución, nació a mediados del siglo XIX. En consecuencia, los clásicos del pensamiento político que detectamos desde la antigüedad como Platón, Aristóteles pasando por la Edad Media, llegando a los humanistas utópicos y a la filosofía moderna como Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, se sitúan en un ámbito cuya denominación más apropiada sería "filosofía política" en lugar de "ciencia política".

Sin embargo, aunque la ciencia política sea un fenómeno reciente si lo comparamos con la relativa longevidad de la filosofía política, Bobbio reconoce que "algunas obras clásicas, como las de Aristóteles, Maquiavelo, Montesquieu, Tocqueville, en tanto ellas tienden a la formulación de tipologías, generalizaciones, teorías generales, leyes, relativas a los fenómenos políticos, fundamentadas en el estudio de la historia, es decir, basándose en el análisis de los hechos" (1999, p. 64), ellas integran el campo de la ciencia política en el sentido limitado y técnico referido anteriormente.

Esta conceptualización de Bobbio es útil para comprender formalmente el alcance específico de la ciencia política. Sin embargo, no contempla una particularidad que me parece esencial en esta disciplina científica que es su estrecha relación con la práctica. En realidad, cuando consideramos el estatuto de la ciencia política, observamos que ella pertenece al dominio de las ciencias prácticas o ciencias de la práctica.

El filósofo alemán de educación, Wolf Dietrich Schmed-Kowarzik, al hablar de las "ciencias prácticas", se refiere, además de la política, a la medicina, al derecho y a la teología, haciendo la siguiente observación:

Es preciso recordar que, además de la pedagogía, ninguna de las otras ciencias "burguesas" tradicionales enseñadas actualmente en las universidades conoce este problema de la mediación entre teoría y práctica. En el caso de la medicina, del derecho y de la teología esto no sucede porque, o ellas aparentemente no requieren ninguna investigación de la práctica, pudiendo partir de proposiciones normativas o de sentido, simplemente desarrolladas en la práctica de acuerdo con las normas y con la habilidad técnica, como ocurre con el derecho o la teología, o porque, como en el caso de la medicina, sólo necesitan traducir en la práctica de modo técnico-artesanal los conocimientos que tienen de las enfermedades y de cómo combatirlos, bajo la égida de la finalidad específica de la curación. (Schmed-Kowarzik 1983, p. 11)

A continuación, este autor va a considerar que la pedagogía, como ciencia, se define exactamente por la "dialéctica constitutiva entre la teoría y la práctica", de tal modo que, si se pierde de vista esta relación, terminará sucediendo con ella lo mismo que ocurrió con la ciencia política, que también era una ciencia práctica, pero "que ha perdido/que perdió toda capacidad

de influir en la praxis política en cuanto ciencia del conocimiento histórico y sociológico o ciencia expositivo jurídica" (1983, p. 12).

Frente a esta argumentación de Schmied-Kowarzik, pienso que es plausible inferir que, al pretender constituirse como una ciencia empírica, siguiendo la metodología de las "ciencias más desarrolladas en el sentido definido por la filosofía neo-positivista", la ciencia-política perdió la relación dialéctica constitutiva entre la teoría y la práctica, perdiendo su carácter de ciencia práctica.

Cabe, pues, concluir que una epistemología de la política educativa deberá imponerse, como su principal tarea, rescatar el carácter de la política como ciencia práctica. Más que eso: como el móvil y el objetivo del proyecto epistemológico en cuestión es la política educativa, cabe considerar que los enunciados que componen este campo teórico se producen en el cruce entre la política y la pedagogía. En efecto, si la formulación de la política educativa debe tener en cuenta, desde el punto de vista de la forma, esto es, de la perspectiva adoptada, las determinaciones políticas ligadas a los mecanismos de poder, a la correlación de fuerzas y a la legalidad y la legitimidad instauradas por la forma de Estado y el régimen político predominantes (véase Tello cap. 1 de este volumen), desde el punto de vista del contenido, esto es, del objeto, las referidas políticas se deben basar en/orientar por las exigencias educacionales definidas en el ámbito de la ciencia pedagógica. Por lo tanto, dado que las políticas educativas se formulan en el entrecruzamiento de dos ciencias prácticas, la política y la pedagogía, se concluye de forma inevitable que la tarea principal de la epistemología de las políticas educativas será precisar el estatuto teórico de las ciencias prácticas. En esa

tarea será preciso hacer intervenir intencionalmente la categoría dialéctica de la relación entre teoría y práctica.

Es este, en definitiva, el proyecto epistemológico a ser iniciado preliminarmente si queremos determinar la posibilidad de pensar en una epistemología de la política educativa latinoamericana.

Referencias

- BOBBIO, N. (1999). "Verbete 'Ciência Política'", in: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 12ª ed. Brasília: Ed. UnB.
- DESCARTES, R. (1962). *Obra escolhida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- PEREIRA, I. (1976). *Dicionário grego-português e português-grego*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

• LA EPISTEMOLOGÍA DEL OPRIMIDO
Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

José Eustáquio Romão

Introducción

Hablar de epistemología no es muy apropiado en la perspectiva del pensamiento de Paulo Freire, que es la referencia teórica del autor de este texto. Para nosotros, "freirianos",¹ el principio fundante de la historicidad no permite una ciencia del conocimiento, una ciencia de las ciencias, pero ciencias de los conocimientos, ciencias de las ciencias. Entonces, sería más apropiado hablar de "sociología del conocimiento", o mejor, de "sociologías de los conocimientos". Además es necesario no olvidar que no existe sociología a-histórica, ni historia a-sociológica. Por eso, sería más apropiado aunque hablar de "sociología-histórica de los conocimientos" o, finalmente, "historia-sociológica de los conocimientos", como nos ha enseñado Goldmann en varios de sus textos.

Hasta hoy, ha predominado una concepción de Epistemología que intenta ser una racionalidad única, una razón de las racionalidades, aunque cada sociedad, cada grupo social desarrolla su razón propia sobre las determinaciones naturales, sobre los procesos sociales y sobre los propios procesos de conocimiento.

Además, la ventaja "epistemológica" de los oprimidos y de las oprimidas subrayada por Paulo Freire obliganos a

1. Los adjetivos derivados del nombre de Freire deben ser escritos con "i", porque los sufijos son invariables (son portadores de significado) y cuando desease la eufonía, el sacrificio debe ser de la vocal temática, "e" en el caso.

reconocer que nos es posible una ciencia, pero muchas ciencias, muchas lecturas del mundo, desde variadas perspectivas, y que producen diferentes miradas sobre la realidad, diferentes racionalidades. Esto no quiere decir que los oprimidos y las oprimidas desarrollan conocimientos más científicos que los opresores. Sin embargo significa que tienen más posibilidad, más potencialidad para desarrollar conocimientos más cercanos de la objetividad de la realidad, aunque, en la mayoría de los casos, sean dominados por la visión de mundo del opresor. Por eso, solo cuando logran libertarse de esta visión es posible emerger su propia conciencia, es decir, su conciencia históricamente atribuida (*zugerenehtes Bewusstsein*), y solo así es que se hace posible construir la razón oprimida, que presentase con la ventaja epistemológica mencionada.

¿Cuáles son los fundamentos de esta ventaja? Primeramente, los oprimidos y las oprimidas están siempre ubicados en el ojo del huracán de las contradicciones socio históricas y, por eso, tienen la posibilidad de ver mejor las posibilidades de transformación. ¿No fue lo que ocurrió en los fines del medievo, cuando la burguesía – clase social oprimida – decía que era posible transformar la realidad y los nobles y los miembros del alto clero proclamaban que la sociedad feudal era terminal?

Epistemología Oprimida y Políticas Educativas

Cuando Paulo Freire escribió la *Pedagogía del oprimido*, pensaba, por supuesto, en las premisas de la introducción de este texto, hablando de una pedagogía “del” – y no “para” – oprimido, o sea, de una pedagogía desde la mirada de los desarraigados del mundo, desde la perspectiva gnoseológica y epistemológica de los dominados y de las dominadas. De una manera muy directa,

oponía esta pedagogía (emancipadora, liberadora) a la “pedagogía bancaria” fundamentada en los depósitos de conocimiento de “los que saben” en la cabeza de “los que no saben”.

Es cierto que las formulaciones de políticas educativas direccionadas para los intereses de la mayoría de la población que desconocen esta potencialidad gnoseológica oprimida tienden para el fracaso, por una serie de razones, de entre las cuales merecen destaque:

- 1) Ninguna política logra suceso cuando no involucra los sujetos de sus metas y objetivos en su propia formulación, porque nadie siéntese comprometido con propuestas ajenas.
- 2) En general, los *polycymakers* son miembros de las élites de los países y, por eso, tienen una visión elitista de los problemas, planeando de acuerdo con sus concepciones, quedándose lejos de los deseos, intereses y prioridades de los dominados.

Cuando se habla de la “cultura popular”, en general se le opone la “cultura erudita”, como se fuera posible existir solo una oposición en la miríada de conocimientos que emergen en el universo de variadas clases sociales, cada una con su respectiva visión de mundo. Sí, porque solamente las clases sociales son capaces de construir visiones de mundo, es decir, proyectos globales para toda la sociedad. Goldman las llama, por eso, de “grupos sociales (epistemológica y políticamente) privilegiados”.

Sumarias Consideraciones de (In)conclusión

Un análisis a partir de la perspectiva freiriana solo puede llegar a inconclusiones. Y esto no es característico de

un trabajo sumario como esto, pero es de la "esencia" – entre comillas porque nosotros no somos "esencialistas" – misma de la ontología y de la epistemología freirianas.

Para Paulo Freire, los seres son incompletos, inconclusos e inacabados. Son incompletos porque necesitan unos de los otros; son inconclusos porque está en evolución y son inacabados porque son imperfectos. Los seres humanos son, como los demás seres también incompletos, inconclusos e inacabados, pero, diferentemente de ellos tienen conciencia de que son incompletos, inconclusos e inacabados. Por eso, siempre están insatisfechos, porque desean la "completud", la conclusión y el acabamiento. Perciben que solo lograron realizar esto su deseo por el cambio de lo que son por lo que quieren ser (más). El ser humano no es un ser; no es una estructura; es un "siendo", porque es un permanente proceso de tensión entre lo que es y lo que quiere ser.

De la misma forma, su conocimiento, su "epistemología" non son certezas, pero incertezas, representaciones inconclusas de la realidad. Mientras esto pueda parecer, por un lado, un límite, potencializa, por otro, potencializa una dinámica de permanente transformación (innovación) del conocimiento. Las escuelas trabajan todo el tiempo con las "certezas". Deberían trabajar con las dudas, con las interrogaciones, con las preguntas. El conocimiento solo avanza cuando se pregunta, cuando hay dudas, extrañamientos; no cuando hay certezas, cánones, fundamentalismos.

Paulo Freire escribió en la *Pedagogía de la autonomía*: "solo puede enseñar a pensar cierto quien piensa cierto; pero solo piensa cierto quien no tiene certeza de sus propias certezas" (1997, p. 34).

Esto verdadero "principio (epistemológico) de la incerteza" es el impulso del aprendizaje.

Referencias

- FREIRE, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- _____. (1981). *Pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação comoprática da liberdade*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1991). *A importância do ato de ler*. 26ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Col. "Leitura")
- GOLDMANN, L. (1970). *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos.
- _____. (1972b). *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, 2 vols.
- _____. (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- _____. (1980). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- _____. (1986). *Ciências humanas e filosofia*. 10ª ed. São Paulo: DIFEL.

- LA INDISCIPLINA DE LOS CAMPOS:
UNA MIRADA DESDE LA EPISTEMOLOGÍA
DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Enrique Del Percio

Mercedes Palumbo

Asumiendo el desafío que lanza César Tello cuando, siguiendo a Wallerstein, nos plantea la necesidad de *impensar* la política educativa, y en línea con lo planteado en el capítulo 1 de esta obra, quisiéramos realizar una breve referencia a la categoría epistemológica de *indisciplina*.

Por cierto, no se trata de ningún descubrimiento revolucionario, sino de rescatar un modo de aproximación a nuestro campo de estudio que fue eficazmente ejercido por muchos de los clásicos pero que por diversas e interesadas razones ha sido dejado de lado.

Usamos este término en un triple sentido: en primer lugar, empleamos el prefijo *in* en su aspecto inclusivo, para significar la necesidad de partir de una disciplina y adentrarse en otra a fin de comprender mejor qué acontece en nuestro campo de estudio. En segundo lugar, lo empleamos para referir a la actitud de incorporar elementos, conocimientos y categorías propios de esa otra disciplina en aquella de la que se partió. Y, finalmente, lo empleamos en su significación negatoria, para denotar la importancia de negar los paradigmas epistemológicos de cada disciplina e incluso la misma noción canónica de "disciplina" como saber protocolizado cuando ello resulta estrictamente necesario.

Usted se preguntará por qué no usamos los conceptos habituales de *inter-*, *multi-* o *trans-disciplina*: por ahora, baste

señalar que la *indisciplina* connota una cierta disconformidad, una rebeldía frente al estado de cosas; es decir, hace referencia a la cuestión del poder y alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia.¹

Claro que es imposible que una sola persona reúna todos los saberes necesarios para abordar un campo tan complejo como es la política educativa. Por eso, la *indisciplina metodológica*, al igual que ocurre con la *indisciplina* en la escuela, merece ser corregida; es decir, *co-regida*, regida con otros. La *indisciplina metodológica* requiere necesariamente el trabajo integrado y en equipo que, al proceder de distintas formaciones e intereses, tienen – o deberían tener – una mayor apertura al campo de la realidad social. Porque siempre existe la posibilidad de líneas de fuga frente a la dominación. Y es allí central el registro de las propias potencias. Este registro que nunca se realiza en soledad, sino que se compone con los otros.

Para que este trabajo en equipo sea realmente tal es preciso que haya un punto de encuentro, un lugar compartido, y la filosofía puede ser ese espacio. Su mayor nivel de abstracción con respecto a las ciencias sociales hace que pueda fungir como factor de integración de los otros saberes al tiempo que contribuye a gestar ese ámbito en el que científicos de distintas procedencias teóricas y disciplinarias puedan entenderse. Por cierto, algunas corrientes o tendencias filosóficas son más aptas a tal fin que otras, pero en general también en esto se trata de ser *indisciplinario* y tomar los elementos o categorías adecuadas en cada caso.

1. Si algún lector quisiera profundizar en estos aspectos puede consultar, entre otros textos, el primer capítulo de *La condición social* o texto que están publicadas en la web. Pero como un autor hablando de sus libros es más insufrible que un abuelo hablando de sus nietos, preferimos no abundar en estas citas.

¿Qué percepción tendríamos de Europa si el planisferio tuviese la línea del Ecuador en el medio y no corrida “para abajo” a efectos de dejar a Europa con el tamaño y en el lugar de “cabeza del mundo”? ¿O si viésemos a América o a China e India en el medio? ¿Acaso no nos interesaría saber algo más de esas culturas y de esos pueblos sobre los que nada o casi nada nos enseñan en el colegio? Todavía en muchas escuelas se sigue enseñando que el 12 de octubre de 1492 se produjo el “Descubrimiento”, lo cual obviamente no tiene ningún sentido; si lo pensamos desde las víctimas hablaríamos de la invasión. Es decir: el pensar desde las víctimas como actitud epistemológica (no necesariamente ética) permite una mejor comprensión del campo de estudio.

Pues bien: una epistemología *indisciplinaria* no sólo implica la concreción – no exenta de dificultades – de un diálogo fecundo entre disciplinas académicas sino un desafío mayor asociado al primero: pensar desde las víctimas sacándonos las anteojeras que nos limitan la percepción de la realidad, no para alcanzar el desideratum de conocer “la realidad tal cual es”. Pero si no se tiene en cuenta lo que Reyes Mate denomina “la razón de los vencidos”, no es posible incursionar científicamente en el campo de la realidad social.

Revertir el olvido de la razón y las razones de las víctimas requiere una crítica a la Modernidad y a la ciencia occidental moderna como su compañera de aventuras. No se trata de tirar al bebé con los pañales, sino de asumir lo que de positivo tiene esto en términos de emancipación y liberación, pero cuestionando la falsa universalidad que emerge como la epistemología propia de

Occidente. Esta universalidad elimina toda marca de subjetividad y de origen geopolítico al tiempo que se autoerige como momento superador en términos de producción y validación del conocimiento. De allí que una epistemología indisciplinaria requiera un *diálogo geopolítico* con todos aquellos que piensan desde las víctimas sin importar su lugar de enunciación. En este sentido, la geografía no responde sólo a una inquietud neutral sino a una localización inserta en un modo de producción global del conocimiento caracterizado por asimetrías y jerarquías, en base a una subordinación respecto a la falsa universalidad del Norte colonial que es reproducida por las academias locales de los países periféricos.

En otros términos, no se trata de negar la universalidad, sino de asumirla situadamente. Hablar de lo universal situado (concepto que tomamos de Mario Casalla) implica una comprensión de lo universal que no es producto de la universalización de un particular (el varón europeo conquistador, que eleva a rango de validez universal su particular cosmovisión) sino de asumir la diversidad que conlleva en sí una apertura al otro y a lo otro; a los demás seres humanos y al resto de la naturaleza. Una totalidad que va más allá de sí misma y se lanza al infinito. Es que sin el infinito que la salva, la totalidad acarrea serios riesgos, como diría Levinas.

Además, una epistemología indisciplinaria requiere un *diálogo con saberes no científicos* que pongan en cuestión la monocultura del saber y del rigor, para tomar el concepto de Sousa Santos (2008), en la cual el conocimiento científico es la vara a partir de la cual se mide y se atribuye la validez y rigurosidad a otros saberes no científicos. De esta manera, a través de un epistemicidio, se reduce la realidad de lo existente y se construyen como ausentes o no-existentes aquellos saberes

que no se atienen a los cánones de neutralidad y objetividad de la ciencia. La epistemología indisciplinaria no implica descartar por completo la ciencia moderna occidental sino develar sus pretensiones coloniales y su posicionamiento como única forma posible de producción y validación del conocimiento. Precisamente, el problema es que no sólo se jerarquizan conocimientos sino también sujetos sociales potencialmente involucrados en la comprensión crítica de la realidad social y en sus posibilidades de transformación.

Es cierto que el diferente estatuto epistemológico de estos modos de conocer provoca una inconmensurabilidad de sus discursos que torna, en apariencia, imposible el empleo eficaz de estas en forma conjunta. Sin embargo, inconmensurabilidad significa que no pueden ser medidas en común, que no hay un patrón común de medida, pero no significa que no puede generarse un diálogo fecundo entre ellas.

Baste pensar en el tratamiento que la escuela le otorga a otras racionalidades que allí se ponen en juego. El binomio *conocimiento ilustrado - saberes populares* es fundamental para entender las pretensiones de la gramática escolar en tanto parte del proyecto global moderno occidental, por imponer su propia racionalidad como único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos a partir de la conformación de una subjetividad escolar asumida como *normal*. Imposición que implica, como contrapartida, la invisibilización de una amplia gama de saberes a los cuales se les impide el ingreso. En este sentido, el saber escolar se traduce en una ruptura de la experiencia previa de los alumnos y de sus contextos cotidianos de crianza. En la escuela se estudia la historia del progreso importada del centro por las élites nacionales periféricas, en el marco de la cual los saberes populares se identifican con

un pensamiento irracional –inferior, primitivo, mágico – que requiere ser “completado” en vista al despliegue del pensamiento racional y, por tanto, ahistórico, neutral y universal.

La operatoria de una serie de mecanismos para incorporar lo otro – a lo diferente, a lo popular, a la barbarie, a las víctimas – a lo mismo de la totalidad va desde la negación de la alteridad, la asimilación y hasta la integración plena por medio de la reinención del sujeto vía una conversión civilizatoria. De allí el imperativo que debemos plantearnos los investigadores en ciencias sociales – y particularmente aquellos dedicados al campo educativo – sobre programas escolares compensatorios para la diferencia que operan no sólo segregando y estigmatizando al otro como diferente – y en este sentido requiere una política focalizada – sin contemplar a la propia población escolar como sujeto diverso; sino que, además, se quedan en el plano de la declamación discursiva y el reconocimiento de la diferencia sin indagar en las desigualdades que las diferencias de identidad conllevan y que son necesarias revertir.

Por último, la *traducción*² aparece como apuesta de una epistemología indisciplinaria que posibilite un diálogo entre los saberes, conocimientos y estrategias elaborados por los distintos colectivos de víctimas de la injusticia que permitan, a la vez, el desenmascaramiento de los mecanismos empleados por la estructura de dominación y la elaboración de propuestas superadoras. La traducción apunta a crear zonas de inteligibilidad que actúan como marco de una conversación en la cual poner en juego nuevas reglas de producción de saber caracterizadas por su pluralidad para abordar la realidad social. De este modo, la traducción debiera evitar el sometimiento

de la diversidad y la reducción a las reglas de juego de un solo conocimiento (científico, fragmentado en disciplinas y supuestamente universal). Es decir, la traducción permite iluminar la diversidad epistémica constitutiva del mundo y la existencia de una multiplicidad de epistemes y de geopolíticas del conocimiento alternativas, invisibilizadas y subvalorizadas por los parámetros válidos (de la colonialidad) del saber. Y esta traducción es posible si entendemos el carácter analógico de todo discurso. Esto es imprescindible para la elaboración de políticas educativas interculturales.

Insistimos en que esta propuesta de formulación indisciplinaria no pretende soslayar la importancia de la racionalidad occidental. Es posible retomar lo válido e irrenunciable de esta racionalidad; tanto de la clásica como de la ilustrada, pero a partir de un *nuevo horizonte de comprensión* más abarcante. Claro que esto no es fácil. No se trata simplemente de una cuestión de actitud o voluntad. Desentrañar la verdad de la historia para entender el presente y pensar el futuro implica actualizar el grito silenciado. Y eso no es gratuito. Pero no hacerlo, significa vaciar de sentido y contenido a cualquier estudio sobre políticas educativas con pretensión de seriedad.

Referencias

- DEL PERCIO, E. (2003). *La condición social. Poder, consumo y representación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Altamira.
- MATE, M. R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.

2. Concepto que tomamos de Santos (2009 pp. 135 ss).

- MORENO OLMEDO, A. (2011). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: Convivium Press.
- SANTOS, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI.
- SCANNONE, J. C. (2010). *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas*. Barcelona: Anthropos.

- LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA EL CAMPO

Jefferson Mainardes

En este texto, pretendemos señalar algunas contribuciones del concepto *epistemologías de la política educativa* y de sus elementos analíticos para el campo de la investigación de las políticas educativas. Argumentaremos que las formulaciones de Tello (véase capítulo 1) ofrecen elementos potentes y promisorios para el campo de la política educativa, dado que destacan la importancia que los investigadores expliciten la perspectiva epistemológica que fundamenta su investigación, y el posicionamiento epistemológico en la definición epistemometodológica.

En trabajos anteriores (Mainardes 2009; Mainardes, Santos y Tello 2011) hemos destacado que el campo de la investigación sobre políticas educativas es un campo aún en construcción y en permanente expansión (aumento de número de grupos de investigación, líneas de investigación en programas de pos-graduación, revistas especializadas, eventos etc.) Como se trata de un campo aún no consolidado en términos de referenciales analíticos consistentes (Azevedo y Aguiar 2001) podemos identificar la existencia de estudios con elevada o satisfactoria densidad teórico-metodológica, tanto como otros estudios sin mucha densidad. Entre los principales problemas teórico-metodológicos que caracterizan las investigaciones y publicaciones de políticas educativas, destacamos los siguientes: a) muchos investigadores no explicitan el referencial teórico (perspectiva epistemológica) que fundamenta la investigación;

b) en cuanto a algunas investigaciones se basan en referencias teóricas consistentes, otras utilizan ideas y conceptos de autores contemporáneos (algunas veces de matrices epistemológicas distintas) c) o solo de autores que realizan investigaciones sobre el mismo tema; el análisis de investigaciones y publicaciones, principalmente de un conjunto de investigaciones sobre un mismo tema, indica que hay un nivel significativo de redundancia y circularidad en las conclusiones y contribuciones de [los estudios; d) se puede observar, en los últimos años, la disminución de estudios que presentan análisis críticos de las políticas educativas¹ e) el posicionamiento epistemológico del investigador (crítico, crítico-radical, neoliberal etc.) no siempre es explicitado.

Desde nuestro punto de vista, diversos factores están relacionados a las causas de los problemas citados. En tanto, el factor decisivo y principal está relacionado a la forma como los investigadores trabajan con los fundamentos teóricos-metodológicos en sus investigaciones, principalmente en el contexto actual caracterizado por una tendencia en reducir la preocupación por la fundamentación teórica de las investigaciones, dentro de lo que ha sido llamado el “retroceso de la teoría” (Moraes 2003) y el cuestionamiento de la validez de las metanarrativas.

Las formulaciones de Bernstein (1999) sobre el discurso vertical y horizontal es un ejemplo de la teoría que ofrece elementos para la comprensión de la problemática de las opciones teórico-metodológicas de los investigadores. Siguiendo a Bernstein, el discurso horizontal se refiere al conocimiento

1. Los trabajos de Adrião *et. al.* (2009), Ferreira (2009), Frigotto (2011), Martins (2009), Neves (2010), Saviani (2009), Peroni *et. al.* (2009), Shiroma; Schneider (2011) son algunos ejemplos de trabajos que presentan un análisis crítico de políticas educacionales brasileña en la actualidad.

cotidiano de sentido común y que implica un conjunto de estrategias que son locales, organizadas de forma segmentada y que dependen de un contexto específico. Los conocimientos de ese discurso son relacionados no por la integración de sus significados, sino por medio de las relaciones funcionales de los segmentos de la vida cotidiana. En contraste, el discurso vertical toma la forma de una estructura coherente, explícita y con principios sistemáticos. En cuanto los conocimientos del discurso horizontal son integrados al nivel de las relaciones entre segmento o contexto, los conocimientos del discurso vertical son integrados en el nivel de los significados que se relacionan jerárquicamente. Moraes (2004) explica que la ciencia de la educación es una estructura de conocimiento fundamentalmente horizontal caracterizada por gramáticas débiles, esto es, una estructura de conocimiento caracterizada por lenguajes paralelos, producida por diversos autores y que contienen un débil poder de conceptualización.² Este hecho no permite a las teorías educacionales un lenguaje externo de descripción y una actividad empírica como una estructuración segura. Las teorías de la gramática fuerte poseen “una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empírica ‘relativamente’ precisas y/o para generar modelos de relaciones empíricas” (Bernstein 1999, p. 164). En el caso de las estructuras horizontales de conocimiento, existe aún una diferencia entre los conocimientos que poseen un lenguaje de descripción con *gramáticas fuertes* (como, por ejemplo, la economía, la matemática, la lingüística y partes de la psicología) y los conocimientos que poseen un lenguaje interno de descripción con *gramáticas débiles* (como,

2. Moore y Muller (2003) consideran que la sociología de la Educación es una estructura de conocimiento horizontal con una gramática débil, con una sintaxis conceptual incapaz de generar descripciones empíricas precisas y sí ambigüedades.

por ejemplo, la sociología, la antropología social y los estudios culturales). Esa diferencia se traduce en el hecho de que las teorías de gramática fuerte poseen una sintaxis conceptual explícita que permite la generación de descripciones empíricas relativamente precisa y/o la formación de los modelos formales de relaciones empíricas. Otro aspecto que distingue las estructuras horizontales de conocimiento se refiere al número de lenguajes internos que caracterizan estas estructuras, siendo menor en el caso de las estructuras de conocimiento con gramáticas fuertes. Los lenguajes de las estructuras horizontales de conocimiento tienden a ser redundantes, pudiendo ser designadas por lenguajes retrospectivos (Morais y Neves 2007).

Así, para Bernstein, en un área en que las teorías y los métodos son débiles, los cambios intelectuales parecen surgir de conflictos entre *abordajes* en lugar de conflictos entre explicaciones. Eso porque, por definición, las explicaciones, en su mayoría, serán débiles y, frecuentemente, no comprobables, en tanto los abordajes son específicos (Bernstein 1977). Así, tomando como base esas ideas, se puede comprender que el empleo de teorías de la gramática débil, dificulta a los investigadores en el campo de las políticas educacionales producir investigaciones con un nivel de conceptualización más sofisticado y con un mayor poder de generalización, dado que esas teorías ofrecen pocos principios explicativos y poseen, en general, una fundamentación frágil y poco consistente. En tanto las teorías de gramática fuerte son parte del problema y no la solución, en tanto que pueden ser empleadas de forma limitada, restringiendo, de ese modo, el potencial para fundamentar los análisis y conclusiones. Cuando hay una concentración significativa de investigaciones y publicaciones con un débil poder de generalización y conceptualización, es posible deducir que el campo de conocimiento específico se caracteriza por un nivel

más o menos elevado de redundancia y, de esa forma, el avance cualitativo del conocimiento de ese campo podrá ser más lento. En el campo de la política educativa, el empleo de las gramáticas débiles puede ser identificado en diferentes situaciones: a) cuando no hay un empleo de una perspectiva epistemológica específica, de una teoría específica o de un conjunto de ideas y/o conceptos de diferentes teorías, con un elevado nivel de coherencia interna, con la presentación de los justificativos de las combinaciones realizadas;³ b) cuando el referencial teórico de la investigación incluye apenas autores contemporáneos y/o autores de la misma temática de la investigación.

La superación de la poca valoración de la teoría como fundamento de la investigación y la tendencia al empleo de teorías de gramática débil supone la necesidad de una revisión de la formación ofrecida en la graduación y en la pos-graduación. La formación en esos niveles debería tener como objetivo garantizar la apropiación crítica de las principales perspectivas epistemológicas, sus características y posibles aproximaciones. Más allá del uso de las teorías por los investigadores, debemos destacar que hay otros factores que interfieren en la calidad y en la densidad teórica de las investigaciones, tales como la reducción del tiempo destinado a la conclusión de la pos-graduación y al desarrollo de investigaciones en las universidades; las exigencias

3. La combinación de conceptos de diferentes teorías o de ideas de diferentes autores, en principio, no es algo rechazable o inadecuado. Sin embargo, esa combinación debe resultar de una fundamentación coherente, justificable y defendible. Tal opción se encuadra en la perspectiva epistemológica pluralista. El pluralismo no significa el empleo aleatorio de conceptos o teorías, al contrario, presupone que el investigador conoce la perspectiva epistemológica que está en la base de las diferentes teorías y es capaz de articularlas de modo coherente. Siguiendo a Coutinho (2000), el pluralismo, no es sinónimo de eclecticismo. El pluralismo "es una apertura hacia lo diferente, de respeto por la posición ajena" (Coutinho 2000, p. 14).

de que los investigadores tengan un determinado número de publicaciones en un periodo de tiempo; los intereses de los investigadores en demostrar elevada capacidad de producción, en un contexto de gerencialismo y performatividad.⁴

A partir de la lectura y del acompañamiento de las formulaciones de Tello sobre epistemologías de la política educativa, creemos que tales formulaciones son útiles y relevantes para el análisis y comprensión de la situación de investigación en el campo de las políticas educativas. Según Tello ha señalado (cap. 1 en este volumen; Tello 2012) los estudios epistemológicos en políticas educativas pueden ser empleados tanto para el estudio de la producción del propio campo (meta análisis) como para el propio investigador, como vigilancia epistemológica.

El meta-análisis permite el mapeo de situaciones de investigación en el campo de la política educativa, la identificación de temas, tendencias, características, perspectivas y posicionamientos epistemológicos de los investigadores. En términos generales, el meta-análisis permite reunir elementos para comprender como el campo se constituye. El meta-análisis en el campo de las políticas educativas, presupone tener en cuenta

4. Siguiendo a Ball (2010, p. 38) la performatividad "es una tecnología, una cultura y un modelo de regulación, tal como lo define Lyotard un sistema de "terror", sistema que implica juzgamiento, comparación y exposición, tomados respectivamente como forma de control, de fricción y de cambio. Performances – de sujetos individuales u organizaciones – sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de calidad o momentos de promoción o inspección. Ellas significan, encapsulando o representando un valor, la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento. "Una ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad es entonces establecida" (Lyotard 1984, p. 46). En nuestra evaluación, la performatividad ha llevado a un aumento cuantitativo de la producción de conocimiento y publicaciones que, no necesariamente, han sido acompañadas por un crecimiento de la calidad de esas producciones.

la historia de la constitución del campo y requiere investigadores que posean una visión amplia y abarcadora de las diferentes perspectivas epistemológicas. El meta-análisis conlleva a grandes desafíos a los investigadores que se proponen realizarla. Entre los principales desafíos, se destacan la necesidad de evitar que los análisis de los análisis de políticas se tornen instrumentos de juzgamiento de investigaciones y de los investigadores del campo y también evitar que los análisis resulten en prescripciones acerca de lo que sería un análisis adecuado y satisfactorio en el campo de las políticas educativas. De ese modo, el meta-análisis podría caracterizarse como punto de partida para la sistematización de la producción de conocimiento en el campo y también como un ejercicio de problematización de las investigaciones y de las orientaciones de constitución del campo de las políticas educativas.

Con relación a la metodología de meta-análisis del campo de las políticas educativas, señalamos que se hace necesario diferenciar el análisis de los fundamentos epistemológicos de las investigaciones (a partir de qué lugar los investigadores hablan) y el análisis del contenido de las investigaciones propiamente dicho (lo que investigadores dicen sobre las políticas y como articulan la perspectiva epistemológica, el posicionamiento epistemológico y las opciones epistemológicas). Creemos que ambos tipos y niveles de análisis pueden ser realizados simultáneamente, dado que están inter-relacionados. La diferenciación entre esos dos niveles de análisis es relevante, pues el análisis de contenido específico de investigación requiere más tiempo en un estudio minucioso de las publicaciones e informes de investigación.

Una segunda contribución del concepto de las epistemologías de las políticas educativas es incrementar la vigilancia epistemológica del investigador en política. Al hacer explícita o reflejar la perspectiva epistemológica y el

posicionamiento epistemológico, el investigador de políticas puede hacer que el uso de referenciales teóricos sea más consistentes y reflexivos y, en ese proceso, obtener un nivel más elevado y sofisticado de densidad teórica y coherencia entre las perspectivas epistemológicas y el proceso de análisis de políticas educativas.

Así, la concepción de epistemologías de la política educacional emerge como un procedimiento heurístico que posee fuerte potencial para una revisión de los estudios que vienen siendo desarrollados en el campo de las políticas educativas con vistas a su permanente expansión y profundización teórica.

Referencias

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. y ARELARO, L. (2009). "Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas." *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.º 108, pp. 799- 818.
- AZEVEDO, J. M. L. de y AGUIAR, M. A. (2001). "A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd." *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.º 77, pp. 49- 70, set/dez.
- BALL, S. J. (2010). "Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa." *Educação & Realidade*, vol. 35, n.º 2, pp. 37- 55.

BÉRNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control: Volumen 3: towards a theory of educational transmissions*. 2ª ed. Londres: Routledge & Kegan Paul.

_____. (1999). "Vertical and horizontal discourse: an essay." *British Journal of Education*, vol. 20, n.º 2, pp. 157- 173.

COUTINHO, C. N. (1991). "Pluralismo: dimensões teóricas e políticas.", *Cuadernos ABESS*, n.º 4, pp. 5- 17.

FERREIRA, E. B. (2009). "Políticas educativas no Brasil no tempo da crise", in: FERREIRA, E. B. y OLIVEIRA, D. A. (orgs.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRIGOTTO, G. (2011). "Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 46, pp. 235- 254.

MAINARDES, J. (2009). "Políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas." *Contrapontos*, vol. 9, n.º 1, pp. 4-16, jan/abr.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S. y TELLO, C. (2011). "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos", in: BALL, S. J. y MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

MARTINS, A. (2009). "A educação básica no século XXI: o projeto do organismo 'Todos pela Educação'." *Práxis Educativa*, vol. 4, n.º 1, jan/jun.

MOORE, R. y MULLER, J. (2003). "O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva.", *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 85, pp. 1319- 1340.

- MORAES, M. C. M. (2003). "Recuo da teoria", in: MORAES, M. C. M. de (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MORAIS, A. M. (2004). "Basil Bernstein: sociologia para a educação", in: TEODORO, A. y TORRES, C. *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MORAIS, A. My NEVES, I. (2007). "A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais." *Práxis Educativa*, vol. 2, n° 1, pp. 115- 130.
- NEVES, L. M. W. (org.) (2010). *Direita para o social e esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia de hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. y FERNANDES, M. D. E. (2009). "Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira." *Educação & Sociedade*, vol. 30, n° 108, pp. 761- 778.
- SAVIANI, D. (2009). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E. y SCHNEIDER, M. (2011). "Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente." *Práxis Educativa*, vol. 6, n.º 1, pp. 31-44, jan/jun.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa." *Práxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68.

- INVESTIGANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿CÓMO TEORIZAMOS LA "CAUSALIDAD" ENTRE LO MACRO Y LO MICRO?

Gary Anderson
Janelle Scott

En 2002 en los Estados Unidos, el *National Research Council (NRC)* publicó un reporte, *La investigación científica en la educación*, que impuso una definición más estrecha del concepto de la causalidad y por lo tanto lo que califica como investigación científica. La nueva definición tenía el efecto de deslegitimar la investigación cualitativa y su credibilidad para tener influencia en las políticas educativas. La nueva definición ha desatado una serie de debates epistemológicos entre los que investigan políticas educativas. Estos debates nos han llevado a discusiones sobre la causalidad en la investigación cualitativa tanto al micro nivel como al macro nivel.

Central en estos debates es la necesidad de comprender mejor los procesos de mediación o acaso de "causalidad" mutua que transcurren entre el micro y el macro nivel social. Esta problemática epistemológica, la ha explorado Anderson en un artículo denominado "La etnografía crítica en la educación", allí explicamos:

La etnografía crítica en el campo de la educación es el resultado de la siguiente dialéctica: por una parte, la etnografía crítica surgió a partir de la insatisfacción con las descripciones de "estructuras" sociales tales como la clase social, el patriarcado y el racismo, en las cuales nunca aparecen como participantes, seres humanos reales. Y por otra parte, surgió por el descontento con estudios etnográficos de actores sociales en los cuales

nunca aparecían presiones estructurales mayores, tales como, la clase social, el patriarcado y el racismo. (Anderson 1989, p. 249)

Aunque las investigaciones cualitativas y etnográficas han llegado a ser más sofisticadas y diversas en su capacidad metodológica para captar las sutilezas al nivel cultural, seguimos lidiando con el problema epistemológico entre lo macro y lo micro, particularmente en el campo de las políticas educativas.

Para superarlo, etnógrafos críticos han recurrido a teóricos neo-marxistas, post-estructuralistas, lingüistas críticos y en algunos casos a métodos como la historiografía, la etnometodología, el análisis crítico del discurso y la investigación participativa. Como ejemplo de este pluralismo, en su etnografía crítica de docentes, Batallan (2007) utilizó, además de referenciales antropológicos, los trabajos de Heller, Foucault, Bourdieu, Freire, Garfinkel, Giddens y Gramsci como enfoque teórico y metodológico. Este pluralismo epistemológico (véase Tello 2012) permitió comprender como el ejercicio del poder institucional y social incide de modo contradictorio en la construcción de la identidad profesional del docente argentino. Este tipo de investigaciones permitió el desarrollo y consolidación de la etnografía crítica en Latinoamérica en la década de 1980.

Sin embargo, muchas investigaciones cualitativas – por lo menos en USA – poseen un fuerte sesgo a favor de interpretaciones y atribuciones de “causalidad” sin desplegar análisis más allá del nivel micro-cultural y por lo tanto carecen de una perspectiva estructural. En parte, esto ocurre porque los modelos mentales culturales, tanto de los informantes¹ como de los investigadores tienden a priorizar lo cultural (Gee 2005). Por ejemplo, en un estudio que llevamos a cabo con una investigadora en México sobre como estudiantes adquirían la identidad académica (Herr

1. Entendemos la categoría de informante en la etnografía crítica como los actores que en términos metodológicos son los sujetos-objeto de investigación.

y Anderson 1997) encontramos una tendencia con informantes de orígenes humildes que daban una explicación cultural de su situación actual: el ser estudiante universitario. Explicando que ellos se encontraban en ese espacio porque los inspiró un educador en niveles previos del sistema educativo a la universidad, o por la influencia de los amigos o padres.

Sin embargo, en el estudio realizado observamos que era más probable que mediaciones estructurales tuviesen mayor influencia que las culturales, esto es: la existencia de un estado de bienestar que proveyó oportunidades tales como la accesibilidad económica a las universidades. Pero, tal vez por ser más abstractas, los estudiantes entrevistados no atribuyeron causalidad a fuerzas estructurales, y por lo tanto a ellos no se les ocurría mencionarlas.

En campos aplicados como la educación, esto ocurre en parte también porque buscamos resolver problemas prácticos y es más fácil buscar soluciones en micro-escenarios (salón de clases, escuela) donde se puede tener mayor “control” en el proceso de investigación. Es más “cómodo” buscar causalidad en escenarios locales que en las políticas estructurales. En este sentido Wilson (2010), un sociólogo Afro-Americano que lleva toda su carrera tratando de entender la relación entre lo cultural y lo estructural, afirma:

Mayor peso debe darse a las causas estructurales de la desigualdad, a pesar de las interrelaciones dinámicas de la estructura y la cultura, porque siguen desempeñando un papel mucho más importante en la subyugación de los Afro-Americanos. Además, la causalidad cultural es menos autónoma que la estructura social en el sentido de que, a menudo desempeña un papel mediador en la determinación de oportunidades en la vida de los afroamericanos. (Wilson 2010, p. 135)

Pero por qué hablar de causalidad en estudios cualitativos si la metodología no intenta comprender el binomio causa y

efecto, sino generar un mayor entendimiento de los patrones sociales y culturales que se desarrollan en los estudios cualitativos en políticas educativas. Es más, algunos teóricos como Lincoln y Guba (1985) han rechazado el concepto de causa y efecto en las ciencias sociales por las razones epistemológicas mencionadas anteriormente.

Sostenemos la necesidad de incluir en los estudios etnográficos en política educativa una teoría de la causalidad. Al menos por razones pragmáticas, dado que sin esta teoría "quedamos fuera de la conversación".

El concepto de la causalidad en las ciencias sociales, aun en estudios experimentales y de correlación, es bastante descalificada por varios investigadores (Levi 2011; Lincoln y Guba 1985). En este sentido, la investigación cualitativa tiene una metodología capaz de describir la causalidad social como procesos de influencias mutuas. Maxwell (2004) compara los conceptos de causalidad en las investigaciones cuantitativas y cualitativas:

La teoría de varianza trata sobre las variables y las correlaciones entre ellas; está basada en un análisis de la contribución de diferencias en los valores de variables específicos a otros variables. La comparación de condiciones o grupos en los cuales el presunto factor causal toma diferentes valores, mientras otros factores se mantienen constantes o controlados estadísticamente, es central a este tipo de causalidad [...]. La teoría de procesos, en cambio, se trata de eventos y los procesos que los vinculan y se basa en un análisis de los procesos causales por los cuales algunos eventos tienen influencia sobre otros. (pp. 4-5)

Sin una teoría de causalidad amplia es más difícil demostrar las influencias mutuas entre lo macro y lo micro en parte por los bajos niveles de inferencia que las definiciones de causalidad normalmente requiere. Repensando como

entendemos la causalidad, puede conducir a mejores soluciones metodológicas para vincular lo estructural y lo cultural.

Hay intentos de hacer etnografía crítica y análisis crítico del discurso que promueven la vinculación, por ejemplo: entre los nuevos procesos neoliberales y cambios culturales en las nuevas ciudades globales, las comunidades, lugares de trabajo, escuelas y familias. En el campo de la educación, Gewirtz (2002) estudió como las políticas neoliberales británicas crearon un mercado en el cual las escuelas tenían que competir para reclutar alumnos. Ella documenta como esta nueva cultura neoliberal de elección de escuela ha cambiado fundamentalmente los roles profesionales de los directores de las escuelas y los docentes. Lipman (2011) investigó el sistema escolar bajo las reformas neoliberales en Chicago y como "una ciudad global" está desplazando a los pobres y creando escuelas urbanas para los empleados de las grandes corporaciones que están repoblando los centros urbanos que habían abandonado hace varias décadas. Michelson (1999) analizó como las corporaciones manipularon las municipalidades y consejos escolares en Charlotte – Carolina del Norte – para conseguir las escuelas que necesitan para los hijos de sus ejecutivos.

Buscar "causalidad" entre lo macro y lo micro no es sinónimo de promoción de investigaciones de altos niveles de inferencia que carezcan de rigor metodológico por interpretaciones ideológicas. Sin embargo no intentar establecer alguna forma de causalidad de procesos entre lo macro y lo micro significa que los estudios cualitativos en políticas educacionales se quedan meramente en lo cultural.

Referencias

ANDERSON, G.L. (1989). "Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions." *Review of Educational Research*, vol. 59, n.º 3, pp. 249-270.

- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- GEE, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. Nueva York: Routledge.
- GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Londres: Routledge.
- HERR, K. y ANDERSON, G. L. (1997). "Identity politics and student voice: The cultural politics of identity: Student narratives from two Mexican secondary schools." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, n.º 1, pp. 45-61.
- LEVI M. J. (2011). *The explanation of social action*. Londres: Oxford University Press.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LIPMAN, P. (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.
- MAXWELL, J. A. (2004). "Using qualitative methods for causal explanation." *Field Methods*, vol. 16, n.º 3, pp. 243-264.
- MICKELSON, R. (1999). "International business machinations: A case study of corporate involvement in local educational reform." *Teachers College Record*, vol. 100, n.º 3, pp. 476- 506.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul. Brasil: UEPG, pp. 53-68.
- WILSON, W. J. (2009). *More than just race: Being Black and poor in the inner city*. New York: W.W. Norton.

- EPISTEMOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA: UN ACERCAMIENTO DESDE FREIRE Y LA TEORÍA CRÍTICA

Carlos Alberto Torres

Introducción

De toda palabra ociosa darás cuenta a Dios¹

Sabemos que la palabra epistemología se refiere al estudio del conocimiento y de la ciencia; más precisamente, estudia el conocimiento y sus limitaciones. Le preocupa en particular qué es el conocimiento, cómo se adquiere y cómo sabemos que conocemos algo. No vale la pena adentrarnos en los vericuetos filosóficos del tema, importantes y profundos, pero quiero hablar desde mi experiencia como profesor universitario en una universidad pública de excelencia en los EEUU, aunque también por haber deambulado por el mundo académico de América Latina, siempre aprendiendo algo.

Partiré de una proposición que me parece indiscutible: nuestra epistemología es un aspecto central en nuestro proceso de aprendizaje y enseñanza. Por eso voy a referirme, en las pocas páginas autorizadas para este menester, a las epistemologías que atañen a la vinculación de investigación y la docencia.

Investigación

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de

1. Escrito en la puerta de una iglesia en Vizcaya, el país vasco.

*provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves,
de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de
astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir,
descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la
imagen de su cara. (Borges 1999)*

Al comienzo de un libro mío reciente, señalé que para los representantes de la Teoría Crítica la investigación no puede separarse de la lucha política; por lo tanto, el trabajo académico (*'scholarship'*) y el activismo son inevitablemente parte integrante de nuestra vida. Paulo Freire argumentó que la política y la educación no pueden ser fácilmente separadas. Lo mismo se aplica al trabajo académico o de investigación (*scholarship*) y a la lucha política, que no pueden ser disociadas, ni siquiera por propósitos didácticos. Llevamos a cabo investigaciones y hacemos docencia para cambiar el mundo, no simplemente para observar, como el cientista que se siente separado de los intereses humanos lo que ocurre alrededor de él o ella, o para manipular el conocimiento como alquimia social o ingeniería social. Los teóricos críticos no comparten con los tecnócratas la ilusión de que la manipulación del conocimiento, mediante medios tecnocráticos y la rígida aplicación de la racionalidad instrumental, resolverá muchos, si no todos los problemas de la educación (Torres 2009).

Nuestras voces y compromisos provienen de nuestra experiencia vivida. El conocido adagio feminista "lo personal es político" no podría ser más apropiado para este tema.

Docencia

*Nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero
nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena
(Borges 1999)*

Todos los académicos somos viajeros. Viajamos a través de construcciones sociales y culturales, a través de construcciones teóricas y meta-teóricas, y a través de análisis empíricos. No creo que ningún Teórico Crítico pueda alcanzar lo mejor de sus contribuciones sin un análisis empírico serio. Pero a la vez, reconozco que algunos tecnócratas que se llaman a sí mismos '*scholars*' o académicos, compilan, analizan, incluso 'torturan' los datos, hasta que estos les digan exactamente lo que ellos quieren escuchar u obtener de esos datos.

Viajamos, sí, pero lo hacemos enmarcados (*framed*) por la política de nuestra localización y la política de la identidad. Esta posicionalidad nos lleva a entender no sólo las fuentes de la 'sabiduría', sino, en cuanto Teórico Crítico que es un viajero sin fin, nos permite localizar nuestra propia posicionalidad y la política de la identidad, para confrontar el proverbial racismo, el sexismo, el absolutismo religioso, la homofobia o el clasismo, sólo para mencionar algunos de los males sociales de las sociedades modernas.

Por lo tanto, separar el análisis científico de la defensa de las causas justas para lograr un mundo donde sea más fácil amar, como diría Freire,² es un proceso muy difícil, quizá imposible. Ciertamente este es uno de los grandes dilemas de inteligibilidad en las políticas de la representación.

La cuestión es, por lo tanto, cómo lograr avanzar nuestra agenda de investigación, impregnando nuestros cursos del nuevo conocimiento adquirido y vincularlo, por cierto, a las tradiciones

2. "Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra confianza en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar" (Freire 1969, p. 171).

de las disciplinas y/o interdisciplinas de donde proviene nuestro conocimiento y experiencia.³

Las siguientes sugerencias constituyen las bases epistemológicas de una filosofía de la enseñanza y del aprendizaje en clave de Teoría Crítica Freireana.

- a) *Respeto por el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.* Este es, en clave Freireana, el punto central e inicial en todo encuentro académico respetuoso y científicamente serio.
- b) *Respeto por los clásicos apropiadamente de-construidos.* Si la enseñanza y la investigación es un proceso interminable de deliberación y análisis, los clásicos de la teoría social y la pedagogía no pueden ser ignorados o dejados a un lado. Ellos son centrales a nuestra investigación y docencia. El *dictum* de C. Wright Mills es muy apropiado. Permítanme citarlo *in extenso*:

[...] lo importante acerca de los sociólogos clásicos es que aún cuando hayan resultados equivocados e inadecuados, incluso en su época, por su trabajo y la manera en la cual lo hicieron, ellos revelan mucho de la naturaleza de la sociedad, y sus ideas siguen siendo relevantes para nuestro trabajo hoy [...]. En general, nuestra inmediata generación de científicos sociales vivimos de sus ideas. (Mills 1960, pp. 3-4)

- c) *Énfasis en los datos.* Sin pretender crear un fetiche en el uso de datos para documentar cada uno de los aspectos de nuestra investigación y docencia,

3. En el idioma inglés tiene una palabra muy simpática para vincular esta dupla de conocimiento y experiencia: *expertise*.

así como el contenido mismo del conocimiento, recurrir a los datos es importante en nuestra docencia e investigación. De igual modo, y sin caer en la trampa epistemológica que nos asegura que recurrir a los métodos nos permitiría garantizar y obtener la científicidad requerida o deseada, es imperativo que nos dirijamos a los datos tanto como a la epistemología, a los métodos, a las teorías y a las meta-teorías en el salón de clases

- d) *Métodos adecuados de investigación.* La actividad en el aula debe estar basada en una multitud de estrategias de vinculación de métodos adecuados de investigación con una dosis saludable de escepticismo analítico.
- e) *Análisis relacional.* Tal vez sea mi propia obsesión, pero cuando uno comienza a analizar un problema concreto, y coloca el foco específico en las diferentes dimensiones del problema, es imperativo que lo hagamos de forma relacional, vinculando este problema al análisis de las otras dimensiones que nos ocupamos de modo general en la educación. Para ser breve, yo diría que estamos constantemente relacionando los ámbitos económico, político y cultural, o las esferas del conocimiento y de la praxis educativa, con las cuestiones relacionadas con el origen étnico, la raza, el género, la sexualidad, la clase social, y muchas otras "variables" de los análisis. Recurrir a un análisis relacional es fundamental para la enseñanza, y ni qué decir para la investigación (véase McCarthy y Apple 1988).
- f) *La distinción entre lo normativo y lo analítico deben ser preservados en nuestra enseñanza e*

investigación. Por lo tanto, debemos ser conscientes que nuestro trabajo es a la vez normativo y analítico. Como señalé anteriormente, los representantes de las Teorías Críticas enseñan e investigan para cambiar el mundo, no para reproducirlo.

- g) *Respeto por las contradicciones y tensiones*. Un eje clave para entender la historia de la sociología es la distinción entre la sociología del conflicto y una sociología del consenso. Sin embargo, tanto el conflicto y el consenso tienen lugar constante en nuestras aulas. Debemos prestar atención y respetar el grado de contradicciones y tensiones de la que todos nosotros, profesores y estudiantes, experimentamos en un salón de clases.
- h) *Nuestra enseñanza debe abordar también las conexiones entre la teoría, la praxis y la transformación social*. Esto es parte del compromiso moral de la enseñanza. Con la presencia generalizada en el enfoque de una "ciencia libre de valores" en las universidades, la cuestión del compromiso moral en nuestra enseñanza se convierte en un eje en la vinculación de la normativo y los momentos de descripción y análisis, comprensión y explicación del trabajo científico.

Gouldner, uno de los críticos más severos de Parsons y la sociología funcionalista, en su discurso presidencial en la reunión anual de la Sociedad para el Estudio de los Problemas Sociales, que tuvo lugar el 28 de agosto de 1961, lo dijo muy bien, y me gustaría citarlo extensamente, haciendo mía sus observaciones:

Si hoy nos ocupamos exclusivamente de la capacidad técnica de nuestros estudiantes y rechazamos toda responsabilidad por su sentido moral, o la falta de él, entonces algún día podríamos estar obligados a aceptar la responsabilidad de haber formado a una generación dispuesta a servir en un futuro Auschwitz. Por supuesto que la ciencia siempre tiene potencialidades, tanto constructivas como destructivas, inherente a ella, pero de esto no significa que debemos estimular a nuestros estudiantes a ser ajeno a la diferencia. Y esto no es en detrimento de las normas indispensables de la objetividad científica, sino simplemente insistir en que éstas difieren radicalmente de la indiferencia moral. (Gouldner 1964, p. 216)

- i) *Crítica e insatisfacción*. Por último, en la larga tradición clásica del compromiso académico, es imprescindible promover la crítica y una cierta insatisfacción, quizá descontento, en el tratamiento de los materiales y el análisis en nuestras clases.

Por todo esto, dejo al lector estas palabras reconociendo la admonición de Jorge Luis Borges, cuando nos dijo que:

El que lee mis palabras está inventándolas.
(Borges 1999)

Referencias

- BORGES, J. L. (1999). "Fragmentos de un evangelio apócrifo." *Selected Poems*, Editado por Alexander Coleman. New York: Penguin Group.

- FREIRE, P. (1969). *Pedagogia del Oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- GOULDNER, A. (1964). "Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology", in: HOROWITZ, I. (ed.) *The New Sociology. Essays in Social Science and Social Theory in Honor of C. Wright Mills*. New York: Oxford University Press, pp. 196-217.
- MCCARTHY, C. y APPLE, M. (1988). "Class, Race, and Gender in American Educational Research: Towards a Nonsynchronous Parallelist Position", in: WEIS, L. (comp.) *Race, Class, and Gender in American Education*. New York: State University of New York Press.
- MILLS, C. (1960). *Images of Man: The Classical Tradition in Sociological Thinking*. New York: G. Braziller.
- TORRES, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York: Teachers College Press-Columbia University.

• PRINCIPALES CORRIENTES
EPISTEMOLÓGICAS EN EDUCACIÓN
COMPARADA¹

Erwin H. Epstein

En general, los historiadores de la educación comparada han considerado el desarrollo de este campo en tanto progreso en etapas, desde los relatos de viajeros de tipo expresivo hasta las investigaciones sistemáticas; cada etapa eclipsando a la previa en rigor y aceptabilidad. Sin embargo, esta visión "darwiniana" es simplista y distorsiona el desarrollo real de la educación comparada. En lugar de etapas, yo sostengo que el campo se ha desarrollado dentro de tres corrientes epistemológicas: positivismo, relativismo y funcionalismo histórico. Estas corrientes, conformadas a lo largo de varias décadas, continúan vigentes y delimitan las fronteras normativas del campo. Así, los comparativistas difieren notablemente en sus definiciones del campo, porque esas definiciones surgen de la corriente epistemológica particular a la que cada uno adhiere. Mi definición, que permite la incorporación de las tres corrientes epistemológicas normativas, es la siguiente: *la educación comparada es la aplicación de las herramientas intelectuales de la historia y las ciencias sociales a la comprensión de los problemas internacionales de la educación*.

Ningún campo de estudio tiene un comienzo preciso. Todos tienen sus antecedentes, sin los cuales no se habrían podido desarrollar. Por supuesto, todos contienen un consenso algo vago, sobre un momento o período crítico en el cual cada

1. Traducción realizada por Jorge M. Gorostiaga

campo emerge y adquiere forma, cuando algunos estudiosos comienzan a identificarse con un constructo analítico común. Al respecto, hay una sutil diferencia entre una *fundación* y un *comienzo*. Este último se refiere a las semillas iniciales de un campo. William Brickman (1966) identifica las raíces más tempranas de la educación comparada en la Roma, la Grecia y la Persia antiguas. No obstante, la fundación de la educación comparada *como un campo profesional de estudio* se produjo mucho más tarde, cuando un evento particular en el inicio del siglo diecinueve fue ampliamente reconocido como el momento más definitorio del campo. Me refiero a la publicación del trabajo de Marc-Antoine Jullien, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, en 1817. Jullien buscaba, primero, emplear un método altamente sistemático para el estudio de las escuelas, y, segundo, crear una *ciencia* de la educación comparada que establecería 'leyes' – derivadas de los estudios sistemáticos conducidos – sobre las características educativas observadas. El modelo de Jullien sirvió como la primera plataforma epistemológica de la educación comparada. Esa plataforma era el positivismo.

Positivismo: la primera plataforma epistemológica

Para Jullien, las unidades de análisis serían las entidades culturales que daban forma a las características educativas, las cuales a su vez influenciaban los productos de la escolaridad. Normalmente, las unidades a ser analizadas debían ser escuelas categorizadas por países, pero no necesariamente. Faltándole los recursos para realizar estudios comprensivos de la escolaridad en una variedad de países, Jullien propuso usar los cantones

suizos en lugar de países como las unidades para categorizar las escuelas en sus primeros estudios. En este intento de establecer relaciones nomotéticamente entre unidades de análisis culturales, que podían o no ser países, Jullien se diferenció de anteriores esfuerzos banales por discernir lo 'bueno' de lo 'malo' en estudios nacionales de la escolaridad.

Jullien, sin los recursos suficientes, no pudo implementar su propuesta en forma completa. No obstante, su plataforma sirve como un modelo aún hoy para los positivistas del campo, alcanzando su mayor popularidad en las décadas de 1950 y 1960 (véase especialmente Foster 1960, Anderson 1961 y Noah y Eckstein 1969) y un crecimiento en 1967 con el estudio coordinado por Torsten Husén, sobre logros en matemática del *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. El positivismo puede haber sido la plataforma epistemológica inicial de la educación comparada, pero no fue en absoluto la única plataforma influyente en el campo.

Relativismo: La segunda plataforma epistemológica

Aunque el positivismo fue la plataforma epistemológica inicial de la educación comparada y, a su vez, investigaciones influenciadas por el positivismo, como la de Friedrich Thiersch en 1838 (véase Hausmann 1967) continuaron apareciendo, a mediados del siglo XIX, el relativismo encarnado en el concepto de *carácter nacional* pasó a ser dominante. En particular, K.D. Ushinsky, de Rusia, publicó en 1857 un tratado, titulado *On National Character of Public Education*, en el cual describía en detalle el "carácter nacional" de la educación en Alemania,

Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. El método utilizado por Ushinsky rompía completamente con el enfoque nomotético de Jullien. Para Ushinsky (reimpreso en Piskunov 1975), "Cada nación tiene su propio y particular sistema nacional de educación; por lo tanto el tomar prestado [*borrowing*] por parte de una nación del sistema educativo de otra nación es imposible" (p. 205). Ushinsky veía a la educación en forma ideográfica – ligada íntimamente al ambiente social y cultural social circundante, haciendo infructuosas las inferencias de tipo nomotético. Este es un relativismo epistémico que proclama que el conocimiento (y el comportamiento basado en ese conocimiento) depende de esquemas conceptuales, una idea que se originó, al menos, con Protágoras (véase MacIntyre 1985). Para Ushinsky, cada esquema conceptual que da forma al conocimiento tal como se transmite en las escuelas está moldeado por un ambiente nacional distinto y único y, como tal, no es transferible a otros ambientes.

Ushinsky fue quizás el primero en plantear el relativismo como una posición epistemológica en la educación comparada, pero fue Michael Sadler, de Inglaterra, su apóstol más elocuente e influyente. Como se expresa en su famosa conferencia de Guildford, Inglaterra, en 1900, donde podemos discernir dos elementos clave en el relativismo de Sadler. El primero se refiere a la importancia del carácter nacional, suscribiendo a la perspectiva de Ushinsky. El segundo elemento del relativismo de Sadler, sin embargo, adquiere un significado que va más allá de Ushinsky y el carácter nacional. Este elemento clave sugiere que sólo a través de la educación comparada podemos apreciar la verdadera naturaleza de nuestro propio sistema educativo. Aquí, de forma tácita, Sadler está proponiendo una *metodología* para la educación comparada: ir más allá del funcionamiento interno y del medio externo de nuestro propio sistema educativo a través

de un esfuerzo por "comprender con un espíritu benévolo" un sistema educativo extranjero. Necesitamos, en otras palabras, abrimos camino mental e intelectualmente dentro de otro sistema para obtener un entendimiento profundo del nuestro.

Así, vemos cómo la educación comparada ha adoptado dos epistemologías opuestas – el universalismo del positivismo y el particularismo del relativismo, las cuales tienen raíces profundas en el siglo diecinueve. Acompañando a los conceptos sobre el conocimiento, encontramos métodos para conocer. En la perspectiva de los positivistas, como Noah, Eckstein, Anderson, y Foster, el relativismo de Ushinsky y Sadler falla completamente como una forma de conocer en la educación comparada. ¿Cómo, se preguntarían ellos, podemos llamar a algo comparativo si no se compara? La comparación, argumentan, requiere examinar las diferencias y las semejanzas entre unidades que pueden ser sometidas a análisis. Para el positivismo, el método científico consiste en la especificación de variables empíricamente observadas y en la contrastación de hipótesis sobre las relaciones entre esas variables, y se aplica para obtener conocimiento objetivo.

En cambio, relativistas como Mallinson (1957) y Edmund King (1968) consideran a la comparación de manera muy diferente. Ellos ven el uso del método científico para el descubrimiento de principios en forma de leyes y su aplicación a un conjunto de naciones o grupos como un ejercicio útil, como un intento injustificable de arrancar a la educación de sus amarras culturales. La comparación, sostienen, surge de obtener una comprensión – *Verstehen* – a través de una profunda inmersión intelectual dentro de la historia y la cultura de un grupo. Poseer tal comprensión proporciona un dominio conceptual sobre las estructuras y funciones educativas en la propia nación o grupo,

en tanto el comparativista penetra el ambiente social y cultural – lo que los relativistas llaman las “fuerzas” y “factores” – de las estructuras y funciones educativas de una nación o grupo diferente.

Funcionalismo Histórico: La tercera plataforma epistemológica

A la luz de la auténtica disparidad entre positivismo y relativismo, puede ser difícil imaginar, encontrar espacio para la reconciliación de estas dos posturas epistemológicas. Para algunos positivistas (e.g., Psacharopoulos 1990), los estudios relativistas se sitúan fuera de los límites de la educación comparada, así como para algunos relativistas (e.g., Masemann 1990), la investigación positivista está directamente equivocada. No obstante, un grupo altamente influyente de comparativistas, liderado principalmente por Freidrich Schneider (1961a, 1961b), de Alemania, e Isaac Kandel, inicialmente del Reino Unido pero más tarde de los Estados Unidos, establecieron entre la década de 1930 y la 1960 la base de lo que se convertiría en la corriente epistemológica central en el campo, la cual era ciertamente una combinación de positivismo y relativismo: el *funcionalismo histórico*. Tanto Schneider como Kandel le atribuyen a Wilhelm Dilthey, el historiador y filósofo alemán de fines del siglo diecinueve, el mérito de haber soldado lo universal del positivismo con lo particular del relativismo.

Kandel muestra su relativismo en frecuentes referencias a Sadler, en el énfasis recurrente sobre los peligros de la adopción de elementos de otros sistemas nacionales (*borrowing*

cross-nationally), y en el uso ocasional del carácter nacional para describir determinados sistemas educativos (e.g., Kandel 1955). Sin embargo, también abre ampliamente la puerta a la investigación positivista al subrayar que las comparaciones entre países son posibles y potencialmente valiosas. Ciertamente, en el párrafo de apertura de su famoso libro, *Comparative Education*, afirma: “Estos métodos [comparaciones estadísticas de los sistemas educativos de varios países] son atractivos y pueden llegar a ser útiles algún día; en la etapa actual. . . es imposible establecer comparaciones de ese carácter hasta que la materia prima, las estadísticas, sean más uniformes y compatibles” (Kandel 1933, xi). Así, para Kandel, lo que hacía que los análisis de conjuntos de países no fueran recomendables era sólo que el material estadístico no estaba suficientemente desarrollado. No era que tales métodos fueran epistemológicamente defectuosos o contrarios al estudio comparativo.

El trabajo de Dilthey, sin embargo, tal como fue presentado por Kandel y Schneider, fue la verdadera fuente detrás del funcionalismo histórico y de la fusión de conceptos relativistas y positivistas en la educación comparada. Dilthey postulaba que la comparación comienza con la propia experiencia interior: “Sólo en la comparación de mí mismo con otros realizo la experiencia [*Erfahrung*] en mí mismo de lo individual en mí; sólo llego a ser consciente de lo que difiere de los otros en mi propia existencia [*Dasein*]” (Dilthey 1888; citado por Owensby 1994, p. 144). Pero, “Junto con el análisis de la experiencia interior aparece el de la comprensión [*Verstehen*], y ambos unidos dan prueba para las ciencias humanas de la *posibilidad* y los *límites* del conocimiento universal en ellos, en tanto esto es determinado por la forma en la cual los hechos psíquicos se nos presentan originalmente” (Dilthey, 1988; citado por Owensby 1994, p. 144). Es en Dilthey

donde observamos la tensión más pronunciada entre “formas individuales [i.e., prácticas educativas] íntimamente vinculadas por el desarrollo progresivo de la humanidad” y violaciones de “la ética histórica de un pueblo [a través de] las intervenciones de una teoría radical que preferiría regular la educación de todos los pueblos en base a un sistema universalmente válido” (Dilthey 1988; citado por Robinsohn 1992, p. 36). Esta tensión, para Dilthey, es parte intrínseca de los métodos comparativos.

Conclusión

En este ensayo he tratado de identificar las fronteras epistemológicas *normativas* de la educación comparada. Estas fronteras incluyen la creencia en la posibilidad de realizar generalizaciones, aunque en forma diferente por parte de positivistas y relativistas. Para los positivistas, las generalizaciones se realizan en términos de relaciones universales entre la educación y otras instituciones sociales a través del muestreo de poblaciones en un conjunto de países, usando a menudo la inferencia estadística. Por contraste, los relativistas generalizan sobre cómo la educación se vincula con el carácter nacional de determinadas poblaciones sin realizar inferencias sobre otras poblaciones. Los funcionalistas históricos usan las generalizaciones en ambos sentidos, pero utilizan los métodos de comparación trans-nacional menos que los positivistas y utilizan las inferencias basadas en el carácter nacional menos que los relativistas.

Marcar los límites normativos de la educación comparada a través de una perspectiva de los puntos cruciales de referencia

epistemológicos, como lo he hecho en este ensayo, es una manera más exacta de describir el campo que el método usual de mostrar una suerte de progresión darwiniana desde los relatos de viajeros hasta las exploraciones científicas. El enfoque evolutivo, adoptado por casi todos los textos de la educación comparada, desde Bereday (1964) a Phillips y Schweisfurth (2006), enmascara la importancia de las corrientes epistemológicas en el desarrollo del campo. Contrariamente al enfoque usual, sostengo que la educación comparada se ha desarrollado en líneas paralelas, no a través del eclipse de una etapa por parte de otra, sino a través del posicionamiento de distintos marcos conceptuales en yuxtaposición y en tensión unos con otros. Ciertamente, el enfoque positivista introducido por Jullien en 1817 es todavía utilizado por algunos, así como el método relativista introducido por Ushinsky en 1857 todavía es seguido por otros. Si existe un patrón evolutivo discernible en la educación comparada, es el surgimiento y ampliación del funcionalismo histórico como la epistemología principal. En la medida en que este proceso sea mejor entendido, y en que los límites normativos se definan con mayor claridad, también lo será la educación comparada como campo – para los demás y para los propios comparativistas.

Referencias

- ANDERSON, C. A. (1961). “Methodology of comparative education.” *International Review of Education* 7, n.º 1, pp. 1-23.
- BEREDAY, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- BRICKMAN, W. W. (1966). "Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century." *Comparative Education Review* 10, n.º 1, pp. 30- 47.
- DILTHEY, W. (1961[1888]). *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* [On the possibility of a generally valid pedagogical science] ed. H. Nohl, vol. 2 of *Gesammelte Schriften* [Collected writings]. Weinheim.
- FOSTER, P. J. (1960). "Comparative methodology and the study of African education." *Comparative Education Review* 4, n.º 2, pp. 110- 117.
- HAUSMANN, G. (1967). "A century of comparative education, 1785-1885." *Comparative Education Review* 11, n.º 1, pp. 1-21. (Trans. W. Brewer).
- HUSÉN, T. (ed.), (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: a comparison of twelve countries*, vols. 1 and 2. New York: Wiley.
- JULLIEN, M. A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* [A plan for a work on comparative education]. Paris: L. Colas.
- KANDEL, I. L. (1933). *Comparative Education*. New York: Houghton Mifflin.
- _____. (1955). "The study of comparative education." *Educational Forum* 20, n.º 1, pp. 5-15.
- KING, E. J. (1968). *Comparative studies and educational decision*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- MACINTYRE, A. (1985). "Relativism, power and philosophy." *Proceedings and addresses of the American Philosophical Association*, vol. 59, pp. 5-22.
- MALLINSON, V. (1957). *An introduction to the study of comparative education*. London: Heinemann.
- MASEMANN, V. (1990). "Ways of knowing: implications for comparative education." *Comparative Education Review*, vol. 34, n.º 4, pp. 465- 473.
- NOAH, H. J. and ECKSTEIN, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- OWENBY, J. (1994). *Dilthey and the narrative of history*. Ithaca: Cornell University Press.
- PHILLIPS, D. and SCHWEISFURTH, M. (2006). *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice*. London: Continuum.
- PSACHAROPOULOS, G. (1990). "Comparative education: from theory to practice, or are you A:\neo.* or B:*.ist?" *Comparative Education Review* 34, n.º 3, pp. 369- 380.
- ROBINSON, S. B. (1992). *Comparative education: a basic approach*. Jerusalem: Magnes.
- RUNCIMAN, W. G. (1983). *A treatise on social theory: The methodology of social theory*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEIDER, F. (1961a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre* [Comparative pedagogy: history, research, instruction]. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- _____. (1961b). "The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education." *Comparative Education Review*, vol. 4, n.º 3, pp. 136- 139. (ed. U. Kirkpatrick, L. Fellner and G. Bereday).

USHINSKY, K. D. (1975[1857]). *On national character of public education*. Reprinted in *Selected works, K.D. Ushinsky*, ed. A. J. Piskunov. Moscow: Progress Publishers.

• MARCO METAANALÍTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS¹

Sally Power

Este breve artículo establece un marco para ayudarnos a comprender las cambiantes políticas educativas. Las políticas educativas ocupan el centro de los esfuerzos por hacer que las sociedades sean más justas. A diferencia de otras áreas de las políticas sociales, la educación se considera, paradójicamente, no solo una de las principales causas de desigualdad, sino también la solución a estas mismas desigualdades. Por consiguiente, el seguimiento de los cambios de las políticas educativas tal vez pueda indicarnos algo acerca del continuo fracaso de los sistemas educativos a fin de poder conciliar estas dos dimensiones. El seguimiento del cambio de enfoque de estas políticas también puede revelar algo sobre la compleja naturaleza de las desigualdades que forman la base de este fracaso.

Ya existen excelentes trabajos que dan cuenta de los cambios en las políticas educativas (por ejemplo Ball 2008) enfocados en los cambios en los “regímenes” políticos (socialdemocráticos, neoliberales etc.) o con un tinte político (“vieja” izquierda, “nueva” derecha etc.). Este artículo sostiene que entender estas políticas en términos de sus objetivos, también

1. Este texto es una versión condensada del artículo “From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education.”, publicado en *Globalization, Societies and Education*, vol. 10, n° 4, 2012, pp. 473-492; y también publicado en “Redistribution, reconnaissance et représentation: parcours de la lutte contre l’injustice et des changements de politique éducative”. *Education et Sociétés*, n° 29, 2012, pp 27-44.

puede resultar provechoso. Inspirado en el análisis de injusticia social de Nancy Fraser (2008), este artículo parte de la premisa de que la mayoría de las políticas pueden verse como esfuerzos por hacer que la educación sea menos desigual, pero las formas en que esto ha de lograrse plantea distintas suposiciones sobre lo que cuenta como un sistema educativo socialmente justo y los obstáculos que impiden que esto se concrete.²

Modelo analítico de las injusticias sociales

Este análisis se basa en la teorización de las bases de la injusticia social de Nancy Fraser (1997, 2008). Según Fraser, las *injusticias económicas* abarcan la explotación, la marginación económica y la privación material. Estas injusticias requieren de políticas de redistribución que intenten reducir los obstáculos planteados por la pobreza a través de la eliminación de las barreras económicas o la redistribución de los recursos a fin de compensar la desigualdad.

Por otro lado, las *injusticias culturales* incluyen la dominación cultural, el no reconocimiento (invisibilidad) y la falta de respeto (ser vilipendiado y menospreciado rutinariamente). Estas injusticias requieren una política de reconocimiento. Esta puede incluir estrategias de afirmación, en las cuales los grupos "despreciados" celebran su diferencia, o de deconstrucción de la base sobre la cual se realizan las distinciones culturales.

2. Con otros colegas, he usado los esquemas de injusticias de Fraser en otros artículos a fin de explorar algunas de las tensiones en las políticas (por ejemplo Power y Gewirtz 2001), criticar los movimientos contemporáneos que intentan valorar los logros de las escuelas en las poblaciones menos favorecidas (Power y Frandji 2010) y comparar las políticas de educación prioritaria según las zonas en Inglaterra y Francia (Kherroubi, Power y van Zanen, próximamente).

Las *injusticias políticas* se relacionan con las injusticias económicas y culturales porque estas limitan la capacidad de las personas de involucrarse en todo tipo de actividad civil y política. No obstante, Fraser sostiene que las injusticias políticas pueden existir más allá de las injusticias económicas y culturales. Estas injusticias residen en "la naturaleza de la jurisdicción del estado y en las reglas de decisión mediante las cuales se estructura el debate" (Fraser 2008, p. 278) y contribuyen a la marginalización y a la exclusión política.

La siguiente sección muestra cómo este marco analítico puede emplearse para comprender el cambio en un contexto nacional específico: el de Inglaterra.

Seguimiento de los cambios en las políticas educativas inglesas

Desde la Segunda Guerra Mundial ha habido un lento, pero apreciable cambio en las políticas educativas en Inglaterra. El foco de atención se ha desplazado desde los obstáculos en el ámbito económico tratados con una política de redistribución, a obstáculos en el ámbito cultural abordados mediante una política de reconocimiento, hasta esfuerzos más recientes por resolver los obstáculos en el ámbito político con una política de representación.

Política de redistribución

Si el principal obstáculo para la justicia educativa es la mala distribución económica, entonces se deduce que la única forma de tratar el problema adecuadamente es mediante una política de redistribución. Este tipo de política era la que predominaba en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, época durante la cual las políticas educativas diseñadas para abordar

las desigualdades adoptaron dos direcciones principales: la eliminación de las barreras financieras y la redistribución de los recursos. Por ejemplo, la Ley de Educación de 1944 eliminó la barrera financiera haciendo gratuito el acceso a la educación secundaria mediante la legislación en torno a la educación universal gratuita para todos los niños. No obstante, si bien la Ley eliminó el obstáculo de las barreras financieras para acceder a la educación secundaria, este acceso se limitaba a una forma muy diferenciada de estudios secundarios donde los hijos de la clase trabajadora eran encomendados a las escuelas de menor categoría. Para 1960, era evidente que la simple eliminación de las barreras financieras no era lo suficientemente fuerte como para acabar con el impacto de las injusticias económicas sobre las desigualdades educativas. Estaba claro que los mecanismos redistributivos deberían ser más radicales que la simple eliminación de las barreras financieras.

Las políticas educativas compensatorias pueden verse como un intento más radical de abordar el tema de las injusticias económicas. En la década del 60, un importante programa de educación compensatoria comenzó en Inglaterra. El establecimiento de Zonas de Educación Prioritaria (EPA, por sus siglas en inglés) condujo al desarrollo de nuevos programas de edificación y a la realización de pagos adicionales para los maestros que trabajaban en las escuelas en mayor desventaja. De este modo, se pretendía que la privación económica en los hogares fuera compensada por la redistribución de fondos y la retención de buenos maestros en las escuelas pobres.

Sin embargo, al igual que en EE. UU., las políticas educativas compensatorias en Inglaterra no lograron reducir las desigualdades educativas de manera considerable. Además, a medida que avanzaba la década del 70, las políticas redistributivas dejaron de ser la estrategia principal para tratar de resolver

las injusticias. De hecho, el mismo concepto de la educación compensatoria fue muy criticado por aquellos que afirmaban que implicaba una visión de déficit de los pobres (por ejemplo Bernstein 1971). Tal vez pueda argüirse que las injusticias experimentadas por los niños, los padres y las comunidades de las zonas urbanas deprimidas necesitaban un tipo de respuesta política diferente. Quizá, los obstáculos que impiden que la educación sea el vehículo para lograr una sociedad mejor no residan en la desventaja económica de la clase social de origen, sino en el ámbito cultural.

Política de reconocimiento

Con el avance de la década del 80, en Inglaterra había cada vez más conciencia de que el obstáculo principal para la desigualdad educativa eran las injusticias culturales. Esto fue reflejado y reafirmado por una variedad de estudios que señalaron las formas en que distintos aspectos del sistema educativo (tales como los tipos de escuelas, la organización interna, las actitudes de los maestros, los planes de estudio etc.) contribuyeron a las injusticias educativas. Lejos de ser parte de la solución, la educación se convirtió en parte del problema. La respuesta no fue hacer que la educación estuviera más disponible, sino desafiar sus injusticias culturales inherentes. Y esto implicaría una política de políticas de reconocimiento más que de redistribución.

El traslado de los obstáculos para la justicia al ámbito cultural puede adoptar dos formas. Una estrategia es intentar disolver las categorías que crean la diferenciación grupal que lleva al reconocimiento erróneo. Otra estrategia es volver a concederle respeto a grupos/identidades previamente marginadas y estigmatizadas a través de la afirmación: haciendo visibles a

las poblaciones 'ocultas' y desafiando los estereotipos negativos de los 'marginados'.

Aunque ha habido numerosos debates sobre las fuerzas que impulsaron la introducción de las escuelas de segunda enseñanza para alumnos de cualquier nivel de aptitud, conocidas como *comprehensive schools* en la década del 60 (Ford 1969), uno de los factores principales fue la necesidad de superar la injusticia cultural creada por la temprana categorización de los niños en 'éxitos' educativos y 'fracasos' educativos.

Junto con los intentos por disolver las categorías que exacerbaban la injusticia cultural de la segregación organizativa en 'fracasos' y 'éxitos', 'normal' y 'subnormal', la década del 70 vio la fuerte aparición de las políticas diseñadas para invertir las atribuciones de estatus por medio de la afirmación de las identidades y de los grupos previamente ocultos, marginados o estigmatizados.

La injusticia del reconocimiento erróneo surgió de la imposición de los valores de la clase media a los hijos de la clase trabajadora. Y fue incluso más pronunciada en el caso de los hijos de las comunidades negras y las minorías étnicas. Es posible argumentar que estos niños experimentaron todo tipo de injusticias en el ámbito cultural. Fueron sometidos a una forma de dominación cultural por medio de la imposición de un plan de estudios de 'hombres blancos ya fallecidos' que hicieron que sus historias y sus culturas resultasen inferiores o fuesen invisibles. Y cuando ciertos aspectos de sus historias o de sus culturas fueron representados en libros e historias, estos fueron, en su mayoría, representaciones negativas, distorsionadas e irrespetuosas.

A medida que avanzaba la década del 90, las injusticias culturales se centraron menos en los planes de estudio y en los libros de textos y más en las bajas expectativas respecto de los

niños en desventaja que los maestros, los padres y los mismos niños tenían. Las políticas del nuevo laborismo, en particular, pusieron énfasis en el daño psicológico que las bajas aspiraciones y la baja autoestima pueden ocasionar e implementaron un régimen de establecimiento de objetivos que obligaría a los maestros a esperar más de sus alumnos.

En los últimos años, la política de reconocimiento ha dejado de ser una prioridad y ya no constituye el principal vehículo para superar las injusticias culturales en la política educativa. Es posible que, al igual que con la política de redistribución, hubiera demasiadas dudas sobre su efectividad. De hecho, hay muy poca evidencia que señale que haya tenido un impacto notable en términos de disminución de las desigualdades entre los distintos grupos étnicos minoritarios, especialmente entre blancos y afrocaribeños. Quizá, la valoración de la diferencia no sea suficiente.

Dado que parecería ser que la política de redistribución y la política de reconocimiento no pudieron resolver el problema de la desigualdad educativa, la atención se centró en la política de representación.

Política de representación

La política de representación intenta eliminar los obstáculos en el ámbito político. Olsen sostiene que la creciente justicia política puede tener dos dimensiones: una que incluye la participación en términos de perseguir proyectos individuales (elección) y una más amplia, que implica trabajar para cumplir con objetivos colectivos (la definición más convencional de política). Ambas dimensiones pueden verse en políticas educativas recientes en Inglaterra.

Desde 1980, ha habido una gama completa de mecanismos diseñados a fin de promover la elección de los padres. Antes de ello, puede decirse que los padres y las comunidades experimentaban una suerte de marginación y distorsión política al momento de decidir y controlar el tipo de educación que querían para sus hijos. La asignación de los niños a las escuelas era mayormente determinada por las zonas de captación de las autoridades locales. El proceso de admisiones definido geográficamente llevó al aumento de los precios de los inmuebles en zonas donde se encontraban las escuelas más populares y a una situación a veces referida como 'selección por hipoteca'. Los padres más acaudalados que no podían reubicarse en las zonas de captación de las mejores escuelas del estado podían enviar a sus niños a escuelas privadas.

Además de fomentar los derechos de elección de los individuos, la política de representación puede verse en el ánimo por aumentar la participación de la comunidad. Las primeras medidas incluyeron el aumento de la representación de los miembros de la comunidad y los padres en los consejos escolares y la capacidad de los padres de decidir quién 'dirige' su escuela. Aún más radical es la reciente política del gobierno de la coalición sobre escuelas 'libres' que pueden ser propuestas por cualquier grupo de tres personas como mínimo. Al momento de escribir este artículo, ya se habían recibido cientos de solicitudes para las escuelas 'libres'.

Desde luego que es poco probable que la política de representación, encarnada por la elección de los padres y el poder conferido a la comunidad, pueda resolver las injusticias políticas del sistema educativo mucho más de lo que las políticas que han intentado abordar las injusticias económicas y culturales lo hicieron. Como ya se ha reconocido, la representación política no puede reducirse a las injusticias en el ámbito económico y

cultural, pero tampoco puede separarse de ellas. Respecto a la elección de los padres, por ejemplo, es difícil investigar los resultados y refutarlos (véase Whitty *et al.* 1997, Gorard *et al.* 2003). No obstante, existe un consenso general de que si bien las políticas de elección no han empeorado significativamente la situación de los padres e hijos en desventaja, ciertamente, tampoco la han mejorado.

Conclusión

Este pequeño artículo ha presentado un breve resumen de un nuevo tipo de análisis de políticas educativas. En vez de analizar las políticas educativas en términos de procedencia política (izquierda/derecha) o régimen político (social democrático, neoliberal etc.), ha intentado examinar las políticas en términos de los tipos de injusticias que han intentado tratar.

En base a las teorizaciones de los distintos tipos de justicia social de Nancy Fraser, el artículo ha usado ejemplos de Inglaterra para mostrar cómo, en ese país, las políticas educativas han intentado tratar secuencialmente las injusticias en el ámbito económico, cultural y político. Esto ha ocasionado un cambio de orientación de una política de redistribución a una política de reconocimiento y, en los últimos años, a una política de representación.

Analizar el cambio de este modo tiene numerosas ventajas. En primer lugar, puede facilitar las comparaciones entre los contextos nacionales, donde la especificidad de las tradiciones políticas y las afiliaciones generan demasiado 'ruido'. En segundo lugar, al centrarse en los objetivos más que en la procedencia de las políticas, contribuye a evitar prejuzgar ciertas estrategias como buenas o malas. En tercer lugar, este tipo de enfoque nos permite tratar los detalles con seriedad, pero también

nos muestra las corrientes más profundas de continuidad y de cambio y, potencialmente, nos lleva a una explicación de tales corrientes. Por último, por medio del estudio de las diferentes orientaciones respecto de las injusticias sociales de la educación, el análisis puede mostrar cuántos ámbitos de injusticia distintos se deben afrontar a fin de construir un sistema educativo más equitativo.

Referencias

- BALL, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). "Education cannot compensate for society", in: BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*, vol. 1. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FORD, J. (1969). *Social Class and the Comprehensive School*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FRASER, N. (1997). *Justice Interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*. Nueva York: Routledge.
- _____. (2008). "Reframing Justice in a Globalizing World", in: OLSON, K. (ed) *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser debates her critics*. Londres: Verso.
- GORARD, S.; TAYLOR, C. y FITZ, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge Falmer.
- POWER, S. y GEWIRTZ, S. (2001). "Reading Education Action Zones." *Journal of Education Policy*, vol. 16, n.º 1, pp. 39-51.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.

• ¿HAY ALGÚN OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO PARA INCORPORAR LA CULTURA VISUAL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL?¹

Gustavo E. Fischman

El interés creciente de los estudios académicos sobre las experiencias visuales sigue una indiscutible dinámica: las imágenes se han vuelto omnipresentes, mediaciones poderosas en la circulación de signos, símbolos e información. Como afirma Susan Buck-Morss (2004) el presente "se distingue de todos los siglos previos porque ha dejado un rastro fotográfico. Lo que se ve una sola vez y se registra, puede ser percibido cuando se quiera por quien quiera. La historia se torna la singularidad compartida de un evento" (p. 23). Muchas actividades y eventos cotidianos como usar Internet, mirar películas y televisión, participar en video-conferencias o incluso mirar vidrieras se han convertido en experiencias clave de la "cultura visual" de la modernidad urbana. Las sociedades contemporáneas demandan de sus ciudadanos-consumidores-espectadores la capacidad de seguir y comprender reglas implícitas de la cultura visual, las cuales son desarrolladas a través de múltiples, heterogéneas y a menudo efímeras, imágenes.² Dadas estas dinámicas, y siguiendo

1. Traducción realizada por Mónica Pini.
2. La circulación de la cultura visual también ha sido transformada. "Las imágenes hoy circundan el globo en patrones descentrados que permiten un acceso sin precedentes, deslizándose casi sin fricción al atravesar barreras lingüísticas y fronteras nacionales." (Buck-Morss 2004, p. 2). Pero esos patrones son producidos dentro de interacciones globales que son "ampliamente desiguales en relación con las capacidades de producción y los efectos distributivos." (Buck-Morss 2004, p. 2).