



César Tello
(coord. y compilador)

EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

POSICIONES,
PERSPECTIVAS Y
ENFOQUES

RECIBO®
GR. 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: Suñsabar (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 epistemológicos. 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.