

En la ideología del gusto existe una distancia que es ocultada, una diferencia que es negada y una distinción que es remarcada. Esta relación entre los términos, distancia diferencia y distinción no solo es semántica sino que adquieren una significación social dentro del espacio socialmente jerarquizado. Siguiendo el análisis de Bourdieu podíamos hablar de dos momentos: un primer momento objetivo en donde la distancia social de los grupos de agentes se expresa en diferencias de estilos de vida, y un segundo momento simbólico en el que esa diferencia se convierte en distinción. Así,

[...] la diferencia solo se convierte en signo y en signo de distinción (o de vulgaridad) si se le aplica un principio de visión y de división que, al ser producto de la incorporación de la estructura de las diferencias objetivas [...], esté presente en todos los agentes [...], y estructure sus percepciones [...]. (Bourdieu 2000, p. 21)

La institución escolar juega un papel activo en el proceso de imposición de los principios de visión y división propios de la cultura legítima sin develar las condiciones objetivas de surgimiento de los mismos. La *ideología del gusto natural* es sancionada y legitimada en la escuela a través de lo que Bourdieu denomino *ideología de los dones naturales*. Así, las diferencias en los modos de adquisición del capital cultural producto de desigualdades sociales son sancionadas como diferencias de talento individual de los estudiantes.

Las relaciones posibles y probables entre el capital cultural y el capital escolar

Para comprender la génesis social de la desigualdad educativa resulta necesario indagar en la relación entre capital

cultural y capital escolar. El espacio escolar, si bien posee una lógica institucional autónoma, mantiene un estrecho vínculo con el campo de la cultura. La escuela no solo es responsable de inculcar la cultura legítima sino que también es la institución oficial habilitada para trocar el capital cultural familiar acumulado en capital escolar de sus hijos, es decir, legitimar la transmisión de dicho capital. En éste proceso alquímico de reconversión de capital se consume el ocultamiento de la desigual distribución de los bienes simbólicos en pos de una lógica meritocrática de igualdad de oportunidades y de criterios universales de evaluación que invisibilizan los mecanismos de dominación simbólica y legitiman las taxonomías y jerarquías oficiales propias del orden social establecido.

El título escolar representa la forma institucionalizada del capital cultural:

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse [...]. Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. (Bourdieu 1987, p. 17)

Producto de una alquimia social, el certificado escolar deviene en unidad de medida que permite la cuantificación, comparación e intercambio de saberes incorporados por los agentes. Al constituirse en moneda de cambio, el diploma escolar escinde al capital cultural de su portador cosificándolo al valor de lo que vale su titulación.

En tanto capital sancionado y reconocido por el sistema educativo deviene también en capital simbólico. Este capital es instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial que garantiza el Estado. Éste, como productor de una clasificación

oficial confiere (e impone) un valor absoluto y universalmente válido de los certificados escolares en todos los mercados (Bourdieu 2000). Sin embargo, este proceso no es lineal. Los beneficios materiales y simbólicos que provee el título escolar depende: de la estructura de oportunidades objetivas que cada clase social tiene para hacerlos rentables, de su escasez y del campo en el cual se ponen en juego.

Para Bourdieu,

[...] se hace necesario fijar la atención, antes que nada, en el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la *imposición de titulaciones*, caso particular del *efecto de asignación de estatus*, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas. (1991, p. 20)

Mediante el título escolar lo que se sanciona son ciertas condiciones de existencia necesarias para adquirir dicho título y también la disposición estética, que impone, siempre de manera tácita, la cultura legítima para acceder a determinadas posiciones sociales. En este sentido se podría decir algo así como *dime a qué escuela has ido y te diré quién eres o dime qué título tienes y te diré de dónde provienes*.

Si bien la institución escolar tiene el monopolio de las certificaciones oficiales que avalan la transmisión o conversión de capital cultural heredado o adquirido en capital escolar, no tiene el monopolio de la producción cultural. Existe un cúmulo de experiencias y conocimientos que no son adquiridos dentro del mercado escolar sino que se encuentran en otros mercados, como el familiar, pero que son reconocidos por aquel. Estas actitudes y saberes forman parte de lo que Bourdieu denominó la *cultura libre legítima*.

La categoría de cultura libre resulta sumamente fértil para comprender las relaciones entre el capital cultural, el capital escolar y el origen social de los agentes. La asignación de estatus, que promulga el título escolar, se observa justamente en lo que

Bourdieu define como *efecto de allocation*.

Actividades tan ajenas a las exigencias explícitas y expresas de la institución (...) pueden, de este modo, encontrarse inscritas en la posición asignada en el seno de la institución, como una *exigencia tácita* que continuamente se está recordando gracias a diversas mediaciones, entre las cuales no son las menores las expectativas conscientes o inconscientes de los profesores y la presión colectiva del grupo de los semejantes, definida esta última en su orientación ética por los valores de clase introducidos en la institución y reforzados por la misma. (1991, p. 23)

Este vínculo entre capital cultural y capital escolar, que permanece invisibilizado, busca transmutar una desigualdad social originaria, en una desigualdad escolar legitimada (Kaplan 2008). Ese diferencial es uno de los factores explicativos de la selección escolar. Como ejemplo, Bourdieu menciona cómo a medida que se avanza en los niveles educativos, “[...] se otorga un precio cada vez más elevado a la cultura ‘libre’ y rechaza cada vez más las medidas más ‘escolares’ [...]” (Bourdieu 1991, p. 20).

Esta situación contribuye a certificar oficialmente el distanciamiento entre las clases dominantes que lograron adquirir los *títulos de nobleza*, transformando una gran parte del capital cultural heredado en capital escolar, y las clases populares que lograron obtener un menor capital escolar.

La cultura libre es el espacio para el desarrollo de disposiciones estéticas que no son provistas por la escuela pero que son valoradas en sus procesos de evaluación siendo sancionadas muchas veces como talento. La categoría de *talento* expresa la eficacia de la *ideología de los dones naturales o ideología carismática*, que busca transmutar las desigualdades sociales en desigualdades individuales. El talento pone el ojo solo en los rendimientos diferenciales de los individuos en lugar de ponerlo sobre la matriz social de la cuales provienen.

De este modo:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponerse otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal. (Bourdieu 2003, pp. 106-107)

Ese racismo de clase enmascarado del que Bourdieu refiere en este fragmento de *Los Herederos*, es lo que luego denominó como *racismo de la inteligencia*. Podríamos decir que la inteligencia es una propiedad cuantificable del talento que le da entidad científica a esta ideología. Se trata de una forma eufemizada de racismo que, bajo el carácter científico del discurso, pretende fundamentar las relaciones desiguales

de poder y la esencia superior de aquellos que dominan. No es casual, como menciona Bourdieu, que los test de inteligencia, y el desarrollo de las investigaciones socioeducativas bajo el paradigma determinista-biologicista, esté

relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían "disposiciones", no eran "bien dotados", es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares. (1990, p. 203)

Se trata de investigaciones científicas y discursos escolares que retoman las tesis biologicistas e innatistas para justificar que las capacidades y aptitudes diversas que expresan los agentes en el desarrollo de las tareas escolares se corresponde con las inevitables diferencias inscritas en la naturaleza humana, siendo estas últimas la fuente y origen de la desigual distribución del éxito escolar y social entre las clases.

Bourdieu no se conforma con develar la lógica de esta ideología sino que también se propone profundizar en la génesis social de la eficacia simbólica de la cual goza hasta nuestros días. Su vigor no solo se debe a que las clases dominantes logran imponer su punto de vista invisibilizando las causas sociales de los rendimientos escolares dispares, sino que también, estas lógicas son aceptadas y avaladas por aquellos que las padecen.

Desde esta perspectiva, hemos sostenido que:

La fuerza de los discursos individualizantes y autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes,

impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir, esto es, sobre la producción de subjetividades. (Kaplan 2008, p. 27)

La escuela es portadora de estos discursos que se manifiestan a través de los juicios profesoriales y que tienen un efecto de verdad sobre lo denominamos "auto-estima escolar" de los estudiantes. Dentro de la institución escolar, y fuera de ella también, los alumnos construyen una imagen de sí a partir de las expectativas sociales de las que son depositarios y las hacen propias según la experiencia social y escolar de cada uno de ellos (Kaplan 2008). Los maestros como figuras autorizadas y legítimas son actores protagónicos en la transmisión de expectativas hacia los alumnos en torno a su rendimiento escolar. Hijos de la taxonomía escolar, los estudiantes van tomando conciencia de sus posibilidades y probabilidades generando disposiciones prácticas anticipatorias de los límites objetivos. A lo largo de su formación los agentes van desarrollando un *sentido de los límites* (o conciencia de los límites o efectos de destino) de acuerdo a su posición en el espacio social.

Según Bourdieu (1999), la taxonomía escolar encierra una definición implícita de la excelencia y el éxito social que, al consagrar como excelentes cualidades propias de aquéllos que son socialmente dominantes, legitima su manera de ser y su estado. De esta forma, se institucionaliza, se oficializa y, por ende, se naturaliza, una forma de relacionarse con el conocimiento y la cultura propia de una clase social. Si la escuela les pide a las clases dominantes que sean como son, ellas se someten libremente a ser juzgadas bajo sus propios parámetros demostrando ser naturalmente como son. El éxito escolar y social lo llevan dentro de sí antes de ser juzgado según la taxonomía escolar.

De este modo

[...] las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los "dones" naturales [...], a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él. (Bourdieu 2003, p. 38)

La *ideología de los dones naturales* no solo radica en que las clases dominantes encuentran una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal; sino que también contribuye al disciplinamiento de las expectativas subjetivas de los sectores más desfavorecidos sobre sus posibilidades de acceso a ciertos espacios como puede ser la universidad. Por ejemplo, mientras que para los sectores más desfavorecidos la educación superior se percibe como "imposible", para sectores mejor posicionados en el espacio social se torna como "posible" y hasta "normal" o "natural".

La eficacia simbólica de este proceso radica en el ocultamiento del vínculo que existe entre un orden social y el sistema de clasificación escolar. A partir de un "lenguaje escolar", que se objetiva en una red de significados, se transmuta una clasificación social en otra puramente escolar que es legítimamente institucionalizada por una escuela que se muestra neutral y propiciadora de igualdad (Kaplan 2008).

Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial. (Bourdieu 1991, p. 23)

Así, la escuela se erige, de modo no intencional, en productora de *habitus* ajustados a las divisiones objetivas que

son vividas como comunes y naturales. Las taxonomías escolares son incorporadas subjetivamente, de modo no consiente, por los estudiantes como principios prácticos que atraviesan sus trayectorias sociales.

La contraposición entre cultura escolar y cultura "libre"

Si bien a medida que se asciende en los niveles de escolarización el fenómeno de superselección tiende a homogeneizar las trayectorias de los estudiantes, los poseedores de titulaciones equivalentes pueden mantener distintos vínculos con la cultura. Por ejemplo, los hábitos y saberes promovidos por la escuela son considerados de menor valía que los adquiridos en otros espacios como puede ser la crítica de arte. Así como los desiguales volúmenes de capital cultural tienden a marcar las diferencias entre las clases sociales, las diferentes maneras de adquirir dicho capital, que se encuentra asociado a las diferencias en la estructura de capital poseído, tienden a marcar las distinciones entre las fracciones de clase dominante (Bourdieu 1991).

La contraposición entre "doctos" y "mundanos" de la que habla Bourdieu expresa la permanente lucha simbólica al interior de las clases dominantes por legitimar dos formas contrapuestas de relacionarse con la cultura: "...aquellos que están totalmente de acuerdo con la definición escolar de la cultura y del modo escolar de adquisición y aquellos que se erigen en defensores de una cultura y de una relación con la cultura más 'libres' [...]" (Bourdieu 1991, p. 91).⁷

7. Esta misma lucha se da también en torno a la definición de la institución escolar y su forma de evaluación. Aquí se oponen dos perspectivas: una que privilegia el saber como experiencia y otra que promueve el conocimiento erudito. Mientras que las fracciones dominantes de la clase dominante se in-

Las fracciones más antiguas de la clase dominante, y generalmente poseedoras de un mayor capital económico, son partidarias de una relación más libre y no tan académica con la cultura. Al mantener una relación distante con las necesidades económicas, los individuos de estas fracciones de clases no se ven urgidos en adquirir titulaciones oficiales que posean un valor de cambio (económico); sino que disponen de una mayor libertad para alejarse de los veredictos escolares y realizar incursiones en campos culturales menos legitimados o en vías de legitimación haciendo inversiones menos "clásicas". En cambio, las fracciones intelectuales de la burguesía, de menor capital económico que las anteriores, se inclinan hacia una definición de la cultura donde prime la razón sobre el placer. Sus inversiones están inclinadas hacia campos "clásicos" de la cultura no desplazándose demasiado de lo que es considerado como legítimo.

En este marco, la cultura libre, adquiere relevancia para analizar las prácticas de distinción al interior de una misma clase social (dominante). Estas diferencias son

más importantes y visibles [...] cuanto que, en primer lugar, se requiere menos una competencia estricta y estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura, y que, en segundo lugar, esta competencia se aleja de los universos más "académicos", más clásicos, para aventurarse hacia regiones menos legítimas, más "arriesgadas", de la cultura llamada "libre" [...], que puede, en muchas ocasiones,

clinan por una definición aristócrata de la escuela que valore la educación frente a la instrucción, el carácter frente a la inteligencia, el deporte frente a la cultura, la cultura político-económica frente a la literatura y el arte; las fracciones intelectuales acompañados por la pequeña burguesía se inclinan siempre por una visión de la escuela más apegado a la erudición, la racionalidad y lo académico.

tener un rendimiento simbólico muy alto y procurar un gran beneficio de distinción. (Bourdieu 1991, p. 61)

Se plantea aquí otro nexo entre capital cultural y capital escolar que se pone en juego por fuera del mercado escolar y que está relacionada por los beneficios y rendimientos de las titulaciones académicas obtenidas por cada uno de los agentes. Bourdieu sostiene que las distancias entre fracciones de clase que el capital escolar deja inexplicadas, y que se manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en torno al capital cultural heredado o respecto del grado de sanción que éste tuvo mediante las titulaciones escolares.

El autor distingue tres grupos sociales al interior de las clases dominantes. Aquellos que han heredado un fuerte capital cultural y lo han validado con altos títulos, aquellos que contando con un fuerte capital cultural heredado han obtenido un capital escolar inferior; y por último, aquellos que con un capital cultural inicialmente pequeño han alcanzado los mismos titulaciones que aquellos que poseían un alto capital cultural heredado.

Mientras que algunos se encuentran más próximos en lo que se refiere a los consumos de la "cultura libre" otros se acercan respecto de las titulaciones académicas. Entre quienes poseen títulos equivalentes, la familiaridad con la cultura "libre" se manifiesta como un signo de distinción frente a aquellos que mantienen una relación más escolar con la cultura. Este puede ser el caso de los hijos que son la primera generación de familias en llegar a la universidad y que obtienen una titulación alta pero, sin lograr un vínculo de familiaridad con la cultura legítima más allá de lo que le proporcionó su trayectoria escolar. A su vez, aquellos que tienen un capital escolar inferior, pero un acervo

amplio de capital cultural familiar heredado, revalorizan las inversiones en bienes vinculados a la cultura libre tratando de mantener distancia con aquellos, que si bien poseen más capital escolar que ellos, no logran adquirir el "buen gusto".

Cada uno de estos grupos sociales idea estrategias de distanciamiento entre sí, y por ende de distinción tratando de imponer como legítimo el capital del que disponen en mayor volumen. El hecho de estar en posiciones homologas del espacio social no implica que no haya disidencia y que cada fracción utilice estrategias de conservación que muchas veces entran en pugna.

Resulta paradójico el caso de la pequeña burguesía, a quienes Bourdieu nomina como "recién llegados" (a las clases privilegiadas). Ellos son los que tiene menos antigüedad y por tanto se encuentran en la fracción más baja de la clase dominante. Con un menor capital económico que los grupos antes mencionado, sus posibilidades de reproducción como clase se basan en el incremento del capital cultural y la posibilidad de acceso que les dio el proceso de masificación escolar. Frente a esta situación, esta fracción de clase se muestra fiel y ansiosa por jugar al juego de las distinciones y las clasificaciones con el fin de distanciarse de las clases populares e intentar disputar algunos criterios de clasificación al interior de la clase dominante. Sin embargo, según Bourdieu (1991), la hiper-asimilación de las reglas de juego (meritocráticas) y su poco distanciamiento de ellas los sigue marcando como recién llegados.

A su vez, el autor destaca una encrucijada en la cual se ve envuelto este grupo social dentro del juego de proximidades y alejamientos. Mientras son propensos a aceptar, en contra del pueblo y con los "mundanos", la ideología de lo innato de los gustos, se ven obligado a afirmar, contra los "mundanos", el

valor de sus conocimientos adquiridos y el propio valor de la labor de adquisición aunque lo rebaje a los ojos de aquellos.

El sistema educativo en los procesos de reconversión de capital

El sistema educativo juega un rol preponderante en los procesos de reconversión de capital cultural y reencasamiento, ya sea ascendente o descendente, incluso para aquellas clases sociales que no basan su reproducción en este capital.

Los títulos escolares, en tanto credenciales oficiales, adquieren valores determinados que son reconocidos universalmente por el Estado. En ciertas circunstancias esto puede ser visto claramente. El título secundario habilita universalmente a toda persona que lo posea a iniciar cualquier carrera de nivel superior, así como el título de abogado habilita a quien lo posea para ejercer como tal. Sin embargo, estas clasificaciones oficiales, confieren un valor nominal a los títulos escolares que puede diferir del valor realmente efectivo. La rentabilidad de los títulos depende de las lógicas internas de los campos en los cuales son puestos en juego y de la estructura patrimonial de capital de que disponen los agentes para luchar por la valorización de dicho título.

Fuera del mercado propiamente escolar, la titulación vale lo que vale económicamente y socialmente su poseedor, siendo el rendimiento del capital escolar función del capital económico y social que puede ser dedicado a su valorización. (Bourdieu 1991, p. 133)

El análisis que hace Bourdieu sobre el proceso de masificación escolar y las transformaciones al interior del sistema

educativo resulta una herramienta interesante para comprender las estrategias de reconversión de capital y de rentabilidad de las titulaciones que llevan a cabo las diferentes fracciones de clase.

La entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela, ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela, a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas. (Bourdieu 1991, p. 130)

El aumento de competidores por las titulaciones académicas no solo se convierte en una amenaza para aquellas fracciones de clase que basan su reproducción en el capital escolar sino que también transforma el mercado escolar siendo una de sus consecuencias la devaluación de sus títulos.

Uno de los efectos que emana de estos procesos es lo que Bourdieu denominó *histéresis de los habitus*. Los habitus son disposiciones durables en tanto implican una memoria social que garantiza la continuidad de las prácticas a lo largo del tiempo. Por eso, cuando se producen transformaciones en las estructuras objetivas de los campos, los esquemas de percepción sufren un retraso (tardan en reajustarse) generando un desacople entre aspiraciones subjetivas que promete una titulación y el nuevo estatus objetivo que realmente brinda.

La histéresis de los habitus es el resultado de una reacción de los agentes por defender el valor nominal de sus títulos,

expresión de la estima de sí mismos, imponiendo categorías de percepción y apreciación de las titulaciones que les adjudican un valor correspondiente a un estado anterior de las estructuras objetivas. Este efecto, sumado a la relativa autonomía de ciertos campos, hace posible, en parte, desacelerar el ritmo de devaluación de las titulaciones académicas.

A modo de cierre

La apertura de la puerta de entrada del sistema educativo ha vuelto difusas las fronteras entre los elegidos y excluidos, haciendo más vagas las clasificaciones escolares respecto de las divisiones sociales objetivas. Sin embargo, los procesos de exclusión siguen operando al interior del sistema.

[...] la exclusión de la gran masa de los hijos de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas formas *negadas* de eliminación como son el *retraso* como eliminación diferida, la *relegación* a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de *estigmatización*, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la *concesión de títulos devaluados*. (Bourdieu 1991, p. 153)

Este proceso de eliminación suave, y también de aceptación suave de la eliminación, favorece la confusión en el desarrollo del sentido de los límites respecto de la posición social que hace sentir a algunos sectores sociales engañados o defraudados por la no obtención de los beneficios prometidos.⁸

8. Bourdieu habla de un proceso de prórroga constantemente renovada que retrasa el efecto de los límites objetivos o más preciso la incorporación sub-

En el marco de democratización de la escuela resulta pertinente recuperar los aportes realizados por Pierre Bourdieu y de nuestra propia línea de investigación inspirada en su obra. Desentrañar los vínculos entre el capital escolar, el capital cultural y el origen social en conjunto con la denuncia de los discursos y prácticas estigmatizadoras propias de las ideologías innatistas del talento natural constituye herramientas válidas para el diseño de políticas educativas inclusivas.

La categoría de capital cultural nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la génesis social de numerosos supuestos teóricos y epistemológicos que hoy guían las políticas educativas contemporáneas. Distinguiendo aquellas políticas y programas elitistas, selectivos y meritocráticos "puros" de aquellas con fines democráticos que asumen el desafío de la igualdad de posiciones hacia la justicia escolar.

Referencias

- BECKER, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural." *Sociológica*, vol. 5, pp. 11-17.
- _____. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- _____. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Trad. M. d. Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus.
- _____. (1997). "Espacio social y espacio simbólico", in: BOURDIEU, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

jetiva del sentido de los límites. el desengaño general de los estudiantes de sectores populares hacia el sistema escolar, como consecuencia del desajuste entre las aspiraciones que la escuela produce y las oportunidades realmente ofrecidas trae aparejado expresiones de desencanto y rebeldía.

- _____. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____. (2000). "Espacio social y poder simbólico", in: BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2001). "Describir y prescribir: las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", in: BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.
- _____. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación", in: BOURDIEU, P. *Estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral." *Propuesta Educativa*, vol. 19. Buenos Aires: FLACSO, Ed, pp. 4-18.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CHEVALLIER, S. y CHAUVIRÉ, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- GALAK, E. y RODRÍGUEZ, N. (2009). "Sinécdoque de un autor: habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu." *Cuadernos de H Ideas*, entrevista a Alicia Gutiérrez, vol. 3, pp. 9-17.

- GUTIÉRREZ, A. (2003). "Con Marx y contra Marx': el materialismo en Pierre Bourdieu." *Revista complutense de educación*, vol. 14, n.º 2, pp. 453-482.
- KAPLAN, C. y FERRERO, F. (2003). "La 'Marca de Caín' o el regreso de las explicaciones deterministas a los discursos escolares bajo la impronta de la ideología Neoliberal." *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, vol. 3, pp. 1-12.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- KARABEL, J. y HALSEY, H. (1976). "La investigación educativa: una revisión e interpretación", in: KARABEL, J. y HALSEY, H. (comp.) *Poder e Ideología en educación*. New York: Oxford University Press. Traducción de Jorge Batalas. México: UPN.
- SCHULTZ, T. (1961) "El concepto de capital humano", in: BLAUG, M. (comp.) (1972) *Economía de la Educación: Textos escogidos*. Madrid: Ed. Tecnos.

capítulo 14
**ETNOGRAFÍA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS
DESDE AMÉRICA LATINA**

Carlos Miñana Blasco

Es casi imposible hoy caracterizar la etnografía. Los límites y definiciones de este enfoque metodológico que nació en el seno de la antropología social y cultural han sido una y otra vez cuestionados, violados y tensionados, a la manera de un campo bourdiano en disputa.¹ Aunque no sea aplicable a todos

1. Etnografías novedosas, experimentales y recursivas metodológicamente las ha habido siempre, empezando desde Malinowski. Sin embargo, desde los años 70 ha habido un esfuerzo sistemático de algunos antropólogos por tensionar al máximo el ejercicio etnográfico violando las reglas y enseñanzas básicas de los maestros. Por ejemplo, los que intentaron realizar meta-etnografías que colocaban en el centro la escritura etnográfica como problema (Geertz 1973 y el Seminario de Santa Fé en 1984 - *Writing culture*); etnografías experimentales como las de Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer, Paul Rabinow, Dennis Tedlock, en las que -entre otros experimentos- se exploraba la autoría conjunta con los indígenas; etnografías de vanguardia, irracionalista, a manera de collage, donde la forma estalla, como los trabajos de Stephen Tyler o Michael Taussig (ver Reynoso 1996); etnografías militantes o al servicio de proyectos de intervención o transformación social,

los casos, voy a retomar aquí una caracterización que considero se aproxima bastante a un posible consenso sobre los mínimos etnográficos (Velasco Maillo 1997, p. 89 y ss). Como modelo de acción la etnografía se ha caracterizado por fundir en una sola persona las tareas de mesa, analíticas, con el trabajo de campo (lo cual no niega ejercicios colectivos). El trabajo de campo supone una inserción en el flujo de la vida social y una observación participante que es heredera del naturalismo y de los grandes exploradores, evitando el control externo de las variables (lo cual no quiere decir que no se realicen experimentos naturalísticos). En este marco, la etnografía echa mano de todo lo posible en cuanto a estrategias y fuentes, desde la revisión de fuentes documentales, pasando por censos y genealogías, o construyendo cartografías, hasta experimentos sociales. La presencia en campo se transforma en interacción social significativa (observación participante) y en información que se registra, organiza y analiza reflexivamente para producir finalmente un texto. El texto, eminentemente descriptivo y narrativo, no es un relato de ficción, sino que teje una serie de argumentos, una imagen científicamente válida, públicamente contrastable, de un modo de vida, de un problema de investigación, del flujo de la vida social. Esta descripción se caracteriza además, por su carácter polifónico, por incorporar sistemáticamente el punto de vista de los actores involucrados en el fenómeno que se describe, por localizar los datos en situaciones concretas de la vida social de la gente y en personas de carne y hueso.

Epistemológica y metodológicamente, la etnografía surgió del naturalismo, de las grandes exploraciones y viajes,

como las de Sol Tax en EEUU – *action anthropology* –, las del proyecto Vico en Perú, las marxistas de Luis Guillermo Vasco en Colombia, las etnografías en estudios de marketing, o los etnógrafos al servicio del ejército de los EEUU en Afganistán, entre otras muchas.

de la búsqueda del exotismo y de la diversidad humana, de la construcción de un “otro” radicalmente extraño (a veces lejano, a veces a la vuelta de la esquina, como en los estudios “*at home*”), para pensar la humanidad en su variabilidad y diversidad. Desde la construcción de ese “otro”, se ha cuestionado la naturalización y la supuesta deseabilidad o superioridad de las formas de vida “occidentales” o etnocéntricas. La etnografía, más que producir grandes teorías sobre la naturaleza humana o sobre la escuela, ha sido muy exitosa en deslegitimar y en poner en cuestión los etnocentrismos y la mayoría de las teorías pretendidamente universales sobre el hombre, la sociedad o la escuela, teorías que terminan resultando incapaces de explicar la variabilidad y diversidad social. No obstante sus orígenes, la etnografía ha logrado adaptarse a proyectos teóricos y epistemológicos muy diversos (evolucionistas, funcionalistas, culturalistas, estructuralistas, materialistas, ecologistas, marxistas, interpretativistas e incluso posmodernos), aportando a todos ellos un polo a tierra con el flujo de la vida social.

Antropología, etnografía y políticas educativas: caminos hacia la institucionalización

La preocupación de la antropología por la escuela y las políticas educativas es casi tan temprana como la misma disciplina, aunque sólo hasta hace muy poco se hayan institucionalizado como subcampos, especialmente en EEUU (Anthropology and Education en 1950, y Anthropology and Educational Policy en el 2000). Menciono inicialmente la antropología, y no la etnografía, pues en los primeros años, los estudios etnográficos eran casi exclusivos de esta disciplina.

Sólo muy recientemente se ha generalizado la etnografía como "método" en otras ciencias y profesiones, incluida la pedagogía. Este es un primer punto a señalar respecto a las epistemologías de la etnografía: el campo y las tradiciones disciplinares en que se inscribe el ejercicio etnográfico. El paso de la antropología a la pedagogía o al análisis de las políticas públicas, no se hace sin una transformación, como veremos. Igualmente resulta imposible hablar de la epistemología de la etnografía educativa en general, sin situarla temporalmente en las transformaciones disciplinares y espacialmente en las tradiciones regionales. Por esa razón, y aunque en forma muy esquemática por razones de espacio, voy a plantear algunos hitos y transformaciones al respecto.

La emergencia de las ciencias sociales en general, de la antropología en particular y de la educación como un asunto público (política pública) está asociada a la consolidación de los proyectos de estado-nación durante los siglos XIX y XX. En ese contexto, la antropología ha cumplido un papel importante en el conocimiento de las minorías y de los pueblos indígenas en el esfuerzo de los Estados-nación o de los imperios coloniales por integrarlos en un intento "centrípeto".² No obstante, la mayoría de los antropólogos han valorado profundamente la

2. Por ejemplo, y aunque tardíamente, el Instituto de Investigación Étnica en Japón se funda al interior del Ministerio de Educación en 1943, y en Colombia a la sombra de la Escuela Normal Superior por la misma época. Las políticas indigenistas en México y Perú, por ejemplo, estuvieron ligadas a la antropología y al Ministerio de Educación. Las críticas a la expansión de la escuela fueron bastante tardías en América Latina en relación con las antropologías hegemónicas. En Colombia, por ejemplo, una de las primeras etnografías de la escuela se encuentra en el libro *The people of Aritama*, de los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff, realizada en 1955 y publicada en Chicago en 1961 (Reichel-Dolmatoff and Reichel-Dolmatoff 1961). Ellos hacen una cruda crítica a los procesos de campesinización de los indígenas kankuamo desde la escuela. Años después, Jimeno y Triana harán lo mismo con los nasa en el sur del país (Jimeno and Triana Antorveza 1985).

diversidad humana y, desde el inicio, han asumido una posición crítica y de rechazo frente al papel de la escuela, del Estado y de los imperios coloniales en el aniquilamiento de esa diversidad cultural. Pero las críticas se enmarcan en los modelos de Estado-nación o de los proyectos imperiales o coloniales. Tanto es así que se desarrollaron dos grandes estilos de hacer antropología en relación con sus políticas educativas: las antropologías del "Empire-building" (por ejemplo, la antropología colonial francesa) y las antropologías de la "nation-building" (por ejemplo, la "ethnologie" francesa – el estudio de la Francia rural – (Stocking 1982, p. 172), o los estudios "at home" en EEUU). Lo anterior dio lugar a diferentes intereses y metodologías en la geopolítica de la producción y distribución de la investigación educativa. Al mismo tiempo se estableció una diferenciación entre antropologías hegemónicas o centrales (Inglaterra, Estados Unidos y Francia) y periféricas.

Resumiendo y simplificando una larga, diversa, contradictoria y compleja historia de la subdisciplina, el interés de la antropología por las políticas educativas podría describirse en tres etapas: la primera, un momento de crítica de las políticas educativas coloniales y de la expansión de la educación pública en poblaciones minoritarias al interior de los estados-nación.³ La segunda, ligada al desarrollismo y al humanismo optimista de posguerra que cristalizó en la década de los 60 del siglo XX en la "revolución verde" y en el "descubrimiento" de vínculos entre

Actualmente se siguen haciendo este tipo de etnografías de denuncia en Colombia y en el subcontinente.

3. En algunos casos estos estudios coloniales sirvieron incluso para cuestionar las políticas educativas de las metrópolis, como sucedió con Margaret Mead, que ya en su primer libro *Coming of Age in Samoa* (1928) incluyó dos capítulos (por sugerencia de su editor William Morrow) mostrando las aplicaciones de los hallazgos en Samoa en la realidad educativa norteamericana.

educación y desarrollo económico (teoría del capital humano); esta segunda etapa estuvo liderada no sólo por las agencias estatales, sino especialmente por los emergentes organismos internacionales. En tercer lugar, desde la década de los 80, la antropología educativa se ha centrado en la crítica o en la descripción de las reformas neoliberales, del nuevo capitalismo, de los nuevos colonialismos y la globalización.

Algunas formas de hacer etnografía y de abordar las políticas educativas de estas "etapas" mantienen su vigencia hoy, y se traslapan, especialmente por fuera de la disciplina antropológica. Al interior de la antropología las prácticas de etapas anteriores han recibido fuertes críticas y se ven como "demodés", mientras que en otras disciplinas mantienen todavía su frescura o novedad. En otro lugar he caracterizado con más detalle estas tres etapas en un contexto global (Miñana y Arango 2011). Aquí me centraré en las dos últimas y me circunscribiré al ámbito de algunos pocos países latinoamericanos, sin pretender ser exhaustivo.⁴

Intervencionismo y desarrollo

Las políticas educativas en su conceptualización contemporánea tienen su origen inmediato en la "planificación" o *educational planning*, ligada a las nuevas metodologías provenientes de la economía, impulsadas por los organismos internacionales de la posguerra para manejar los estados-nación

4. Si bien en México y Centroamérica, por influencia de la antropología norteamericana, hubo trabajos etnográficos desde los años 30 en relación con las políticas educativas en poblaciones indígenas y campesinas (Robert Redfield, Sol Tax, Oscar Lewis, entre otros) – lo cual implica una temporalidad escalonada en los países del subcontinente –, iniciaré desde la década de los 60, época en la que se generaliza el fenómeno.

(Fuhrman, Cohen y Mosher 2007) y para la reconstrucción de Europa (Plan Marshall 1947), y al concepto de "desarrollo" llevado posteriormente a otras regiones como el programa Alianza para el Progreso. En los años 40 no se hablaba tanto de "política educativa", sino de "planificación". La planeación como estrategia era impulsada por los organismos y bancos internacionales como una forma de garantizar y controlar el uso de los créditos. El modelo era normativo, prescriptivo y economicista, pero resultaba relativamente sensible al contexto, concibiendo la organización como un sistema abierto y adaptativo. La educación en esta perspectiva era un factor para el desarrollo, la modernización, la industrialización y el crecimiento económico: "*the driving force of economic growth*", en el vocabulario de la época.

A diferencia de lo que veremos en los países "subdesarrollados", "dependientes" y en el "Tercer Mundo" – en la terminología de ese momento –, en la que la antropología de la educación y el análisis de políticas educativas fueron impulsadas por organismos internacionales (Miñana Blasco 2002), en EEUU ésta se institucionalizó justo en el momento en que aparecieron los problemas al interior de la escuela formal norteamericana (Quillen 1955, p. 1), fruto de su expansión hacia la secundaria y de su universalización a finales de los 60 (1968). Se trataba de entender el fracaso y la exclusión ante la pretensión universalizadora e igualadora de la escuela.

En la década de los 70 la ciencia política y los organismos internacionales descubren las limitaciones de los enfoques *top-down* y meramente cuantitativos en el estudio de las políticas públicas que habían sido ampliamente usados hasta el momento (Lipsky 1971, 1980). Estos enfoques y métodos no podían dar cuenta de lo que realmente pasaba en las escuelas y explicar el "fracaso escolar" (Avalos 1981).

Los estudios etnográficos contratados por organismos internacionales para ser realizados en los países "en desarrollo" no tardaron en llegar. Por ejemplo, el proyecto "Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America" financiado por The International Development Research Centre (IDRC) del Canadá (Avalos 1986) centrado en la "efectividad del maestro" y el "fracaso escolar" en la educación primaria. Para este trabajo se constituyó una red de investigación sobre educación con investigadores locales basada en métodos cualitativos y en técnicas etnográficas. La red vinculó también a la Universidad de Texas (Austin) y al Instituto Politécnico Nacional de México (con la significativa participación de Elsie Rockwell). Esta iniciativa fue tal vez la más influyente en la introducción de los métodos etnográficos en el análisis de las políticas educativas en América Latina. Pero el contexto sociopolítico latinoamericano, en el que los problemas centrales no eran – como en EEUU o Canadá – de minorías migrantes, ni de raza, sino de clase y de exclusión de las mayorías, pronto llevó a una reconceptualización de la etnografía en el subcontinente, influenciada por la posición de John Ogbu denominada "*multilevel approach*" (Ogbu 1981). Ogbu mostró cómo las microetnografías que se realizaban en los estudios de las escuelas para afroamericanos en EEUU terminaban culpabilizando de los problemas a los maestros y a los mismos niños al no considerar una serie de factores macroestructurales y del entorno escolar. Si bien en América Latina se realizaron y se siguen realizando microetnografías y etnografías de aula y de escuela al servicio del análisis de las políticas públicas desde perspectivas positivistas, naturalistas o interpretativas, el espíritu crítico dominante en la academia latinoamericana de los 70, derivó en una nueva perspectiva, la "etnografía analítica". La cultura dejó de ser el eje, y los "sentidos" se asociaron a la historia, a lo material y a la política, es decir, un abordaje más

interdisciplinario. Lo local se articuló con lo estructural y los sujetos fueron vistos como sujetos históricos y como actores sociales. El objeto de la etnografía analítica son los procesos sociales y su perspectiva es histórica (Rockwell 1985). La etnografía educativa, desde el enfoque analítico permite construir nuevas explicaciones sobre los problemas educativos que no se resuelven dentro del ámbito escolar y reconceptualizar la escuela como objeto de estudio "como el espacio históricamente definido en el que se llevan a cabo prácticas relativas al quehacer educativo; se dan relaciones entre actores y se producen procesos específicos y diferenciales (...) es un campo de lucha, de confrontación y de negociación de intereses de diferentes grupos sociales" (Calvo 1992, pp. 15-18-20). La perspectiva analítica de la etnografía se presenta como una forma de aporte teórico e investigativo en la toma de decisiones, es decir, en el campo de la política. Además del liderazgo de Rockwell y Calvo, y de la difusión de sus planteamientos en AL especialmente entre los pedagogos y maestros que continúa hasta hoy (ver, por ejemplo, los encuentros en México sobre etnografía educativa y trabajos más recientes derivados de ese proceso sobre los problemas de la gestión y dirección, el tiempo escolar, o el papel de los padres de familia (Rockwell 1995), hay que reconocer también el trabajo continuado y pionero de Susan Street, desde finales de los 80 en México, inicialmente realizando una lectura política sobre los procesos de descentralización en América Latina (Street 1983, 1989; McGinn 1986) y luego sobre el papel del magisterio y el sindicalismo mexicanos como *policymakers* (Street 1988).

Neoliberalismo, neoinstitucionalismo y globalización

En 1973 se produce la segunda crisis cíclica del capitalismo del siglo XX. Los economistas neoliberales se

apresuraron a culpabilizar por ella a los gastos sociales excesivos por parte del Estado, el exagerado intervencionismo de éste en la economía y al poder desmesurado y nefasto del sindicalismo. En el denominado "Consenso de Washington" (1989) se trazaron las políticas económicas mundiales para la década de los 90 a partir de los experimentos de la década pasada en Chile, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y EEUU. Se cuestionaron la intervención estatal y los modelos desarrollistas y de planificación, otorgando a los mercados el liderazgo de las transformaciones sociales y económicas.

En antropología se hace un balance a comienzos de los 80 de los vínculos de la disciplina con los proyectos de desarrollo y con las políticas públicas durante los 60 y 70 (Foley 1991; Grillo 1985). A finales de los 90 buena parte del balance crítico anterior se concreta en *Anthropology of Policy*, una perspectiva crítica de análisis de políticas públicas (Okongwu 2000; Shore 1996; Shore 1999; Wright 1994), y en desplazamientos de la antropología aplicada más instrumental hacia perspectivas críticas como *activist anthropology, advocacy, militant anthropology, public policy anthropology...* Dos de los líderes de este movimiento trabajaron precisamente sobre el análisis de las reformas educativas neoliberales en Gran Bretaña (Susan Wright) y en Nueva Zelanda (Cris Shore).

Por su parte, la revista emblemática y con más tradición en antropología y educación, la *Anthropology and Education Quarterly*, sólo hasta la década del 2000 recoge una producción significativa en torno a políticas educativas (entre 1999 y 2008, 16 artículos, frente a cinco en la década anterior). Ligada también a la AEQ, es la publicación que sirvió de plataforma para el campo propiamente dicho de análisis de políticas educativas al interior de la antropología: *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy, Sociocultural*

studies in educational policy formation and appropriation (Porter 2000). Finalmente el campo se institucionalizó al interior de la American Anthropological Association en 2006 con la creación de the Task Force on Advancing Anthropology and Education Perspectives in Public Policy y an Ad Hoc Committee on Education Policy⁵ (Hamann 2007; Ladson-Billings 2007).

Sin lograr la institucionalización ni la reflexividad que se dio en EEUU, en AL se han realizado varios estudios críticos de las reformas neoliberales desde la antropología de la educación: A) Estudios de tipo más general de crítica ideológica y con una perspectiva histórica amplia (Rojas Alcayaga 2002) (Soto Sepúlveda 2004). B) Estudios generales sobre las reformas: En Colombia, articulando el accionar de los organismos internacionales, el Ministerio de Educación, las Secretarías regionales, los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, y analizando cómo operan en esas relaciones las lógicas estatales (derechos), mercantiles (precio) y comunitarias (don) (Miñana 2006). En Argentina, María Paula Montesinos, Sara Pallma y Liliana Sinisi (Pallma y Sinisi 2004) reflexionan sobre qué es hacer etnografía en el contexto de las reformas educativas recientes. C) Los procesos de reingeniería, optimización de recursos y tiempos: fusión de escuelas en 1996 en Argentina (Gessaghi 2004), ampliación de la jornada y control del tiempo escolar en Chile (Martinic y Vergara 2007) (Martinic, Huepe, y Madrid 2008) y en Colombia (Miñana 2008). D) La oposición de educadores y sindicatos a las reformas (Street 2000, 2001) (Porter 2001). E) La implementación de una nueva política de educación religiosa en las escuelas públicas de São Paulo a finales de los 90, con foco en las estrategias de los actores involucrados (Lui 2007). F) Degregori y Sandoval López

5. Véase <http://www.aaanet.org/sections/cae/policy.html>.

(2009) han trabajado el impacto del neoliberalismo, las reformas universitarias y la violencia política en la antropología y en la enseñanza de la antropología en Perú. Miñana (2011) sobre el impacto de las reformas universitarias en cuatro universidades latinoamericanas, pero con una perspectiva etnográfica en el caso colombiano.

Varios de estos trabajos se alejan cada vez más de las microetnografías de aula y del denominado "presente etnográfico". El abordar las reformas educativas de los últimos 30 años ha exigido fortalecer una perspectiva histórica (como diría Sabatier, una política pública debe analizarse al menos en un marco de 10 años), interdisciplinaria (economía, ciencia política, sociología, pedagogía, antropología...), multisituada, multinivel (aula, escuela, administración local y regional, ministerio, organismos internacionales), incorporando cada vez más estrategias cuantitativas, análisis de indicadores sociales e incluso grandes encuestas. La perspectiva comparativa y transcultural que ha caracterizado la antropología resulta aquí de gran utilidad epistemológicamente en el análisis de las políticas educativas.

Las políticas de la diversidad en la escuela

Si bien, como hemos visto, los estudios antropológicos y etnográficos siguieron grosso modo las políticas educativas en sus transformaciones, algunas temáticas se han mantenido en el tiempo: escuela y diversidad cultural y étnica (multiculturalismo, interculturalidad, actual diversidad fruto de la movilidad global, afroamericanos...); en relación con lo anterior las políticas lingüísticas y el bilingüismo; finalmente, las desigualdades sociales y la reproducción de éstas en la escuela, incluyendo la perspectiva de género.

En torno a las políticas para los grupos minoritarios (emigrantes, discapacitados...), con frecuencia los trabajos están orientados a visibilizar esas minorías para el Estado, y a señalar que no existe una política educativa específica para ellos, o que es inadecuada (Poblete Melis 2006) sobre migrantes peruanos en Chile; caben también en esta perspectiva los trabajos sobre indígenas en contextos urbanos (Bertely Busquets 1998).

Otra segunda línea de trabajo en América Latina se ha producido en torno a la etnoeducación y la educación indígena. Ha denunciado el impacto de las escuelas misioneras en las comunidades, ha descrito las formas de socialización tradicional de los niños en contraste con la socialización escolar y, más recientemente, ha realizado estudios aplicados en apoyo a proyectos específicos bajo el control de las mismas comunidades (Bolaños et al. 2004). Desde este campo se han formulado críticas de tipo culturalista a las reformas y políticas educativas por no tener en cuenta las especificidades y los derechos autonómicos de las comunidades indígenas (García Segura 2004). No obstante, la mayoría de los trabajos se orientan a evaluar las políticas y el funcionamiento de los programas estatales (ver en Guatemala Chesterfield, Ray y Ned Seelye. 1986. *Process Evaluation of the Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)*. Final Report for USAID/Guatemala and PRONEBI Washington, DC. United States Agency for International Development), en Argentina (Bordegaray y Novaro 2004), en Colombia (Enciso 2004), en Chile (Donoso Romo *et. al.* 2006), en México (Muñoz Cruz 1999).

Etnografía y la política de investigación en políticas educativas: nuevos horizontes

Refiriéndonos ahora en forma explícita a la invitación de los coordinadores de este libro, podríamos concluir que la

etnografía de las políticas educativas en su historia ha estado al servicio de casi todas las “perspectivas epistemológicas” (Tello y Mainardes 2012). Sin embargo, en el contexto latinoamericano, principalmente se ha movido entre el funcionalismo – marcado con frecuencia por el culturalismo –, el marxismo – especialmente influenciado por Gramsci –, y el “pluralismo” – con cierta afinidad con el constructivismo social, la fenomenología y el interaccionismo –; en el primer caso, especialmente, los trabajos han estado asociados a las consultorías para el Estado y los organismos internacionales.

Resulta curioso, no obstante, que la mayoría de los trabajos latinoamericanos, incluso los funcionalistas y culturalistas, terminen adoptando un “posicionamiento” crítico (Tello 2012) o, por lo menos, exhibiendo un claro escepticismo frente a las políticas educativas. Esto se debe, sin lugar a dudas, a la “intención” etnográfica, una perspectiva epistemológica que caracterizamos al comienzo de este escrito. Las corrientes dominantes de la ciencia política y del análisis de las políticas se han caracterizado por enfoques *top-down*, dando prioridad a los formuladores de políticas, y acercándose a la implementación desde metodologías basadas en encuestas e indicadores cuantitativos. No es gratuito que la estadística sea la “ciencia del Estado” (*Statistik*, en alemán), la “aritmética política”. A través de las cifras el gobierno gobierna, controla, proyecta, se legitima.⁶ Sin embargo, la política siempre tiene que concretarse en el nivel local, en la calle, en la ventanilla, en la escuela, en el aula. Y en el nivel en el que la vida social fluye, en el nivel local, la etnografía

6. “La encuesta estadística es un dispositivo de control, semánticamente pobre pero pragmáticamente rico. Aunque no se justifique teóricamente, se justifica prácticamente” (con esto se refiere a la “elección”, el encuestado elige pragmáticamente, no produce un discurso) (Ibáñez 1991, p. 111). Ver, por ejemplo, el capítulo Arqueología de la encuesta (p. 115 y ss.)

se mueve como en su estado natural. El etnógrafo serio, no importa cual sea su “posicionamiento” político, no puede dejar de observar, registrar y dar cuenta de las estrategias emergentes, de la capacidad agentiva de los actores locales, de sus tácticas a la manera de Certeau, y terminar señalando que, finalmente, la política no funciona como se pensó, que se producen líneas de fuga y numerosos efectos no previstos e incluso perversos.

Algunos autores norteamericanos han señalado que la perspectiva “antropológica” y etnográfica en la investigación de las políticas educativas hoy sería el resultado de la articulación de cinco dimensiones: histórica, comparativa, local, cultural y holística (Foley, Levinson y Hurtig 2000). Pero creo que el holismo debe dar cuenta de las fuerzas económicas, políticas y culturales que han enmarcado la configuración del Estado contemporáneo y sus políticas en relación con los contextos locales, actores e instituciones.

Considero a futuro que los trabajos etnográficos que podrán dar un aporte más novedoso y significativo al análisis de las políticas educativas son aquéllos que logren articular las dimensiones políticas, económicas, ecológicas y simbólicas. Y quisiera subrayar que hasta ahora se ha desestimado lo económico en los trabajos etnográficos sobre políticas educativas, siendo que una política es básicamente una asignación de recursos. Igualmente se ha desperdiciado el potencial para el análisis del simbolismo que tienen las tradiciones etnográficas y antropológicas, en un momento en que los estudios del ritual y el performance han probado su capacidad para analizar la política pública como espectáculo (Rosen 2009). En cuanto a lo ecológico, la antropología desde sus inicios, por su perspectiva holística, se ha resistido a pensar el mundo social desvinculado de lo “natural” y ha cuestionado las fronteras entre estos dos mundos que hemos levantado desde la Ilustración.

El estudio de las políticas educativas desde una perspectiva etnográfica puede llegar a ser igualmente un aporte muy importante para teorizar el nuevo Estado y sus políticas en el contexto de la globalización, un Estado y unas políticas más fluidas, menos fijas organizacional y geográficamente (Trouillot 2001). Hoy el Estado opera con herramientas más sutiles de control e intervención, volviéndose omnipresente en la vida social. La pedagogización de lo social, como lo advirtió Gilles Deleuze (1990), implica la explosión de sutiles pedagogías en los medios masivos, empresas, lugares de trabajo, hospitales, Internet y la vida cotidiana en general. La etnografía puede ser una herramienta insustituible para reconocer las políticas educativas en lugares insospechados y en nuevos contextos globales en los que operan.

Referencias

- ANDERSEN, P. (2006). "An Insight into Ideas Surrounding the 2003 University Law. Development contracts and management reforms", in: WRIGHT, D. (ed.) *Working Papers on University Reform*. Copenhagen: Danish University of Education.
- AVALOS, B. y HADDAD, W (1981). *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results*. Ottawa: International Development Research Centre.
- AVALOS, B. (1986). *Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T. y MURILLO, E. (2002). "The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 33, n.º 1, pp. 5- 29.
- BERTELY BUSQUETS, M. (1998). "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 5, pp. 39- 51,
- _____. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Publicaciones de la Casa Chata. México: CIESAS.
- BOLAÑOS, G.; RAMOS, A.; RAPPAPORT, J. y MIÑANA BLASCO, C. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca – Terre des Hommes.
- BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 101- 119.
- CALVO, B. (1992). "Etnografía de la educación." *Nueva Antropología*, n.º 42, pp. 9-25.
- CHESTERFIELD, R. y NED SEELYE, H. (1986). *Process Evaluation of the Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI)*. Final Report for USAID/Guatemala y PRONEBI Washington, DC. United States Agency for International Development.

- CORONIL, F. (2000). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", in: LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- DEGREGORI, C. I. y SANDOVAL LÓPEZ, P. (2009). *Antropología y antropólogos en el Perú: la comunidad académica de ciencias sociales bajo la modernización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – CLACSO.
- DELEUZE, G. (1990). *Pourparlers 1972-1990*. Paris: Les éditions de Minuit.
- DIXON, M. L.; BORMAN K. M., y COTNER, B. A. (2009). "Current Approaches to Research in Anthropology and Education", in: SYKES, G.; SCHNEIDER, B. y PLANK, D. N. *Handbook of Education Policy Research*. New York: American Educational Research Association. Routledge.
- DONOSO ROMO, A.; CONTRERAS MÜHLENBROCK, R.; CUBILLOS PUELMA, L. y ARAVENA ARAGÓN, L. (2006). "Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile." *Estudios pedagógicos*, vol. 32, n.º 1, pp. 21-31.
- ENCISO PATIÑO, P.; SERRANO RUIZ, J., y NIETO GÓMEZ, J. (1996). "Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia (MEN-GTZ)." *Informe final*, vol. 5. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – GTZ.
- FOLEY, D. E.; LEVINSON, A. B. y HURTIG, J. (2000). "Anthropology Goes inside: The New Educational Ethnography of Ethnicity and Gender." *Review of Research in Education*, vol. 25, pp. 37- 98.
- FOLEY, D. E. (1991). "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 22, n.º1, pp. 60- 86.
- FOX, J. A. (2007). *Accountability Politics: Power and Voice in Rural Mexico*. New York: Oxford U. Press.
- FUHRMAN, S. H.; COHEN, D. K. y MOSHER, D. (eds) (2007). *The State of Education Policy Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARCÍA SEGURA, S. (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 20, pp. 61- 91.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- GESSAGHI, V. (2004). "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 173- 189.
- GRILLO, R. D. (ed.) (1985). *Social Anthropology and Development Policy*. London: Association of Social Anthropologists.
- GRILLO, R. D. y REW, A. (eds.), (1985). *Social Anthropology and Development Policy*. London: Association of Social Anthropologists.
- GUPTA, A. (1995). "Blurred boundaries: the discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state." *American Ethnologist*, vol. 22, n.º 2, pp. 375- 402.
- GUPTA, A. y FERGUSON J. (1992). "Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference." *Cultural Anthropology*, vol. 7, pp. 1- 23.
- HAMANN, E. T. y LANE, B. (2004). *The Roles of State Departments of Education as Policy Intermediaries: Two Cases*. *Educational Policy*, vol. 18, n.º 3, pp. 426- 455.

- HAMANN, E. T., ANDERSON, K. S., LEVINSON, B. A., CANNELLA, C., POLLOCK, M. y WRIGHT, S. (2007). "Educational Policy as a Matter for Anthropologists' Scholarly and Applied Engagement." Position paper draft submitted to the Board of AAA's Council on Anthropology and Education, *American Anthropological Association (AAA). Council on Anthropology and Education*.
- IBÁÑEZ, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- JIMENO, M. y TRIANA ANTORVEZA, A. (1985). "Estado y minorías étnicas en Colombia." *Cuadernos del Jaguar*. Bogotá: FUNCOL.
- LADSON-BILLINGS, G.; MC. CARTY, T. L.; BRAYBOY, B.; CAMMAROTA, J.; ERICKSON, F. y GUTIÉRREZ, K. (2007-2008). "Advancing Anthropology and Education. Perspectives in Public Policy." *American Anthropological Association (AAA). Council on Anthropology and Education*.
- LEVINSON, B. A. (2005). "Programs for Democratic Citizenship Education in Mexico's Ministry of Education: Local Appropriations of Global Cultural Flows." *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n.º 1, pp. 251-284.
- LEVINSON, B. A.; SUTTON, M., y WINSTEAD, T. (2009). "Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options." *Educational Policy*, vol. 23, n.º 6, pp. 767-795.
- LIPSKY, M. (1971). "Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform." *Urban Affairs Quarterly*, vol. 6, pp. 391-409.
- _____. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- LOWI, T. J. (1979). *The End of Liberalism: The Second Republic of the United States*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Co. Inc.
- LUI, J. (2007). "Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n.º 131, pp. 333-349.
- MARTINIC, S. (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina." *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 27, pp. 17-33.
- MARTINIC, S. y VERGARA, C. (2007). "Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile." *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n.º 5e, pp. 3-20. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf>.
- MARTINIC, S; HUEPE, D. y MADRID, Á. (2008). "Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 1, pp. 124-139. Disponible en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html>.
- MCGINN, N. y STREET, S. (1986). "Educational Decentralization: Weak State or Strong State?." *Comparative Education Review*, vol. 30, n.º 4, pp. 471-490.
- MIÑANA BLASCO, C. (2002). *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la*

- gestión en América Latina. Bogotá: IPE (UNESCO) y Programa RED (UNC). Reporte. <http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/>
- _____. (2008). "Tiempo para el aprendizaje: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas." *Propuesta Educativa*, vol. 29, pp. 41- 50.
- _____. (2011). "Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas." *Revista de Ciencia Política*, vol. 12, pp. 77- 108.
- _____. (2006). *Estado, mercado y comunidad: Reformas educativas y redefinición de lo público en Colombia, 1994-2005*. Barcelona: Ph. D. Tesis, Departamento de Antropología, Universitat de Barcelona.
- MIÑANA, C. y ARANGO, C. (2011). "Educational Policy, Anthropology, and the State", in: LEVINSON, B. y POLLOCK, M. (ed.) *A Companion to the Anthropology of Education*, New York: Wiley-Blackwell Pub.
- MUÑOZ CRUZ, H. (1999). "Política pública y educación indígena escolarizada en México." *Cadernos CEDES*, vol. 19, n.º 49, pp. 39- 61.
- OGBU, J. U. (1981). "School Ethnography: A Multilevel Approach." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 12, n.º 1, pp. 3-29.
- OKONGWU, A. F. y MENCHER J. P. (2000). "The anthropology of public policy: shifting terrains." *Annual Review of Anthropology*, vol. 29, pp. 107- 124.
- PALLMA, S. y SINISI, L. (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica." *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 19, pp. 121- 138.
- POBLETE MELIS, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona: Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PORTER, M. (2001). "We are Mountain': Appalachian Educators Responses to the Challenge of Systemic Reform", in: SUTTON, M. y LEVINSON, B. A. (eds.) *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, Conn.: Ablex Pub.
- QUILLEN, I. J. (1955). "An Introduction to Anthropology and Education", in: SPINDLER, G. (ed.) *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- REICHEL-DOLMATOFF, G. y REICHEL-DOLMATOFF, A. (1961). *The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian Mestizo village*. Chicago; London: University of Chicago Press: Routledge.
- REYNOSO, C. (comp.) (1996). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- ROCKWELL, E. (1985). "Etnografía y teoría en la investigación educativa.", *Cuadernos del Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá: CIUP – Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (ed.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- ROJAS ALCAYAGA, M. (2002). "Las siete paradojas 'capitales' de la Reforma Educacional chilena." *Revista MAD*, n.º 7.
- ROSEN, L. (2009). "Rhetoric and Symbolic Action in the Policy Process", in: SYKES, B.; SCHNEIDER, B. y PLANK,

- D. N. *Handbook of Education Policy Research*, B. New York: American Educational Research Association. Routledge.
- SHORE, C. (2007). "After Neoliberalism? The reform of New Zealand's university system." *Working Papers on University Reform*. Denmark: Danish University of Education.
- SHORE, C. y WRIGHT S. (eds.) (1996). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. London: Routledge.
- _____. (1999). "Audit Culture and Anthropology: Neoliberalism in British Higher Education." *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 5, n.º 4, pp. 557-575.
- SLOAN, K. (2007). "High-Stakes Accountability, Minority Youth, and Ethnography: Assessing the Multiple Effects." *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 38, (1), pp. 24-41.
- SOTO SEPÚLVEDA, M. (2004). "Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX." *Revista MAD*, n.º 10, pp. 1-13.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (2000). "Fifty years of anthropology and education, 1950-2000.", in: MAHWAH, N. J. *Aspindler anthology*. London: L. Erlbaum Associates.
- STOCKING, G. W. (1982). "Afterword: A view from the center." *Ethnos* vol. 47, n.º 1-2, pp. 172-186.
- STREET, S. (1983). "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)." *Estudios Sociológicos*, vol. 1, n.º 2, pp. 239-261.
- _____. (1988). *Organized teachers as policymakers: Domination and opposition in Mexican public education*. Harvard: Harvard Graduate School of Education.
- _____. (1989). "Descentralización educativa en el Tercer Mundo: una revisión de la literatura." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 19, n.º 4, pp. 13-51.
- _____. (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México", in: GENTILI, P. y FRIGOTO, G. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2001). "When Politics Become Pedagogy: Oppositional Discourse as Policy in Mexican Teachers's Struggles for Union Democracy", in: SUTTON, M. y LEVINSON, B. A. *Policy as Practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, Conn.: Ablex Pub.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul. Brasil: UEPG, pp. 53-68.
- TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 9. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- TROUILLOT, M. R. (2001). "Forum on Theory in Anthropology: The Anthropology of the State in the Age of Globalization:

- Close Encounters of the Deceptive Kind." *Current Anthropology*, vol. 42, n.º 1, pp. 125-138.
- TSING, A. (2000). "The Global Situation." *Cultural Anthropology*, vol. 15, n.º 3, pp. 327-360.
- VELASCO MAILLO, H. M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- WRIGHT, S. (1994). *Anthropology of organizations*. London: Routledge.
- _____. (2005). "Processes of Social Transformation: An anthropology of English higher education policy", in: KREJSLER, J.; KRYGER, N. y MILNER, J. *Pædagogisk Antropologi – et Fag i Tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Univer.

capítulo 15
LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y EL PLURALISMO
COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO PARA
EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

César Tello
Jorge M. Gorostiaga

Unos pocos, que Rorty denomina poetas "acérrimos", se mantienen firmes sobre las cumbres de la ortodoxia del Olimpo y aplican el enfoque de la verdad privilegiada, esto es, la Verdad con mayúscula. Por el contrario, un creciente número de luchadores del paradigma kuhniano se decide por la heterodoxia y proclama una Verdad nueva desde un punto de partida antiguo y "agonístico". Un tercer grupo, aún pequeño, pero creciente, sortea tanto la ortodoxia como la heterodoxia y está en busca de un marco de investigación más heterogéneo que rechace estructuras centralizadoras. (Paulston 1993)

Presentación

En este capítulo describimos el enfoque metodológico de la Cartografía Social (CS) en términos de una epistemología,

en tanto posee componentes para llevar a cabo procesos de investigación en política educativa. La CS fue empleada inicialmente por su creador, Rolland Paulston, para estudios en el campo de la educación comparada que comenzó a desarrollar a inicios de la década de 1990 en la Universidad de Pittsburgh. Nuestro objetivo es describir el valor heurístico y, considerando la temática que es objeto de este libro, la perspectiva epistemológica del pluralismo en la investigación y del perspectivismo en términos de enfoque epistemológico de la CS.¹

Para esto es necesario señalar el cuestionamiento epistemológico que planteó Paulston a los modelos clásicos de producción de conocimiento de la educación comparada y que luego fueron aplicados al campo de la política educativa. Debemos considerar que la CS² es un enfoque epistemológico (Tello 2012) basado en el análisis textual que busca la representación de fenómenos socio-educativos a través de mapas que reinscriben

1. También puede verse el desarrollo de la CS en términos de una epistemología de lo visual en "Aportes da Cartografia Social para uma epistemologia do visual na pesquisa sobre política educativa" (Tello y Gorostiaga 2013, en prensa).
2. El término "Cartografía Social" se utiliza para nombrar otros enfoques que, aunque comparten la característica de representación visual, poseen como eje, en el caso de la sociología, la Investigación Acción Participante (Andrade 1997; Habegger y Mancilla 2006). En el campo de la geografía se la utiliza para referirse a enfoques que toman en cuenta los contextos socio-culturales de producción y "morfología humana" a través del uso de mapas (Buzal 2003; Claval 1999). Otro uso en donde se pueden encontrar imágenes de países o regiones tiene que ver con lo que se denomina el mapeo cultural, donde se despliegan costumbres, lenguas, orígenes de música folclora señaladas en un mapa tradicional. Pero éstos no son más que los clásicos mapas con señalamientos referenciales de los componentes mencionados, ubicándose en las antipodas de la cartografía social desarrollada por Rolland Paulston.

y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos.

La CS ha sido utilizada para diversas investigaciones en Latinoamérica, sin embargo aún no es lo suficientemente conocida. En este sentido, podemos mencionar las investigaciones de Gorostiaga (2003) para el mapeo de debates educativos, en una investigación sobre descentralización educativa: "Mapeando perspectivas sobre la descentralización escolar: el debate global y el caso argentino"; en cuanto a políticas docentes, Tello (2009) "Un Mapeo de las principales perspectivas discursivas en políticas docentes: 1990-2007"; o, sobre cuestiones de género, Stromquist (2006) "Una cartografía social del género en educación"; también podemos mencionar el estudio de Armando (2011) "Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional" y finalmente la investigación que hemos llevado a cabo sobre "Globalización y reforma educativa en América Latina" (Gorostiaga y Tello 2011) y que presentamos brevemente a los efectos de la ilustración de la CS en este capítulo.

Así desarrollamos cuatro apartados a modo de organización del capítulo:

- a) La cartografía social como enfoque epistemológico pluralista,
- b) El perspectivismo como epistemología de la CS,
- c) El proceso metodológico de la CS y, como mencionábamos anteriormente,
- d) Un ejemplo de la aplicación de la CS: Globalización y Reformas Educativas en América Latina

El enfoque de la CS se inscribe en el pluralismo epistemológico en el sentido postulado por Paulston (2001), entendido como una nueva percepción para acrecentar nuestra capacidad de reflexión, concebir la multiplicidad y “contrastarla con la armonía y la racionalidad apolínea” (p. 19):

Esta representación espacial o mapa de posiciones y relaciones de saber, representación enredada e interconectada (o rizoma deleuziano), puede ser visto como una metáfora del debate, como un enfoque heurístico y como un sitio real de paralogía y proceso posmoderno. También puede ser visto como una nueva y útil herramienta específicamente creada para dar forma visual a la creciente complejidad del trabajo del conocimiento en la actualidad. (Paulston 2001, p. 19)

En fin, podemos considerar que los pilares onto-filosóficos fundamentales en la CS de Paulston vinculada al enfoque del pluralismo epistemológico se basan en cuatro obras, que se pueden leer, en algunos casos, entre líneas de la producción del autor y, en otros, de un modo directo en sus explicaciones sobre el desarrollo de la CS. Estas obras son la de Michel Foucault: “*Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias Humanas*” [1966], a partir de la cual Foucault analiza el pensamiento clásico y el moderno, considerando ese “más allá” del sistema con una arqueología de las discontinuidades en las sujeciones, base de la autoproclamada “continua” historia de la *ratio* occidental. Es un autor al que Paulston toma en reiteradas ocasiones. Por ejemplo, cuando explica la contribución que hacen los mapas al conocimiento social, recurre a la categoría de heterotopía como espacio que se contrapone a la utopía de conocer la realidad. Michael Foucault fue uno de los primeros en

denunciar la obsesión utópica que el siglo XIX y gran parte del XX demostró por la historia y por el tiempo, reivindicando que nuestra época era la época del espacio, *la época del cerca y el lejos, del lado a lado, de lo disperso.*

Otra de las obras clave se vincula a Gilles Deleuze (y Guattari) en “*Mil Mesetas*” [1980], donde Deleuze describe la imagen del ‘pensamiento dogmático’ como el espacio estriado o métrico de un ámbito doble, indivisible del espacio liso u ocupación-sin-contar, inter-mantenidos en una metafísica de flujos o fuerzas plurales en tensión, que producen efectos de identidades o sentidos excluyentes, permitiendo concebir la inter-contaminación del adentro y el afuera. Como vimos en la cita anterior, Paulston entiende la cartografía como la representación enredada e interconectada o rizoma deleuziano. Para Deleuze, un rizoma es un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica – con una base o raíz, dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio –, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. En un modelo arbóreo o jerárquico tradicional de organización del conocimiento – como las taxonomías – lo que se afirma de los elementos de mayor nivel es necesariamente verdadero de los elementos subordinados, pero no a la inversa. En un modelo rizomático, cualquier predicado afirmado de un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su posición recíproca. El rizoma carece, por lo tanto, de centro.

La vinculación de la CS con la perspectiva deconstruccionista se evidencia cuando Paulston afirma que “Para revelar tales disposiciones utilizo la idea de texto de Barthes: “ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar

el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el intérprete" (Barthes 1979, p. 81)" (Paulston 1993, p. 133). Así, Paulston asume lecturas de sentidos múltiples de los textos en términos de Barthes:

Interpretar un texto no es determinar sus rasgos representativos o referenciales; no es ni siquiera un sentido, sino observar la pluralidad misma de sus sentidos, de su lenguaje, su permanente "mise en abîme": observar que, en última instancia, el texto es una galaxia de significantes, no una estructura de significados. (Barthes 1990, p. 254)

También, en el sentido planteado por Paulston (1995, 2001), la CS comparte, desde nuestra perspectiva, algunos elementos del pensamiento complejo de Edgar Morin, en tanto asume la categoría de *complexus* como aquello que "está tejido junto".

El pensamiento complejo es un pensamiento que trata a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir. En términos de Morin (1999), el dogma de un determinismo universal se ha derrumbado. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el campo de acción de una relación dialogal-discursiva entre el orden, el desorden y la organización. El pensamiento complejo es, esencialmente, el pensamiento que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización. Que es capaz de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto. En esto consiste la epistemología de la cartografía social. Como afirma Wallerstein (1997), "es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable" (p. 8).

Desde esta perspectiva, Paulston (2001) explica cuáles son pilares epistémicos de la CS:

- a) rechaza los fundamentos del iluminismo, como conocimiento acabado y "verdadero"
- b) rechaza el eurocentrismo y las prácticas poscoloniales
- c) rechaza las posiciones binarias como formas de conocimiento
- d) asume un viraje en el modo de investigar: del tiempo al espacio, de los hechos a las interpretaciones, de posiciones firmemente asentadas a la lectura de narrativas, y de verificación de proposiciones a la representación de diferencias.

Así, Paulston mantenía una preocupación a través de la CS por la injusticia social, la perspectiva de género, el colonialismo del conocimiento, y las presiones hegemónicas sobre los países periféricos (véase Acedo 2009), pero desde una perspectiva auto-reflexiva y alejada del logocentrismo racionalista y de las grandes narrativas de la modernidad. En este sentido, Paulston propone abandonar los sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes. El carácter intertextual de la CS constituye un cuestionamiento fundamental a la lógica subordinativa que ha imperado en el pensamiento occidental, y una reivindicación de los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y trans-disciplinario. En este sentido, Deubel (2007, p. 138) afirma que "al pluralismo de valores presente en la sociedad corresponde también un pluralismo en el peritaje (*expertise*)" para el análisis e investigación en ciencias sociales. El pluralismo epistemológico permite, en términos de Souza Santos, confrontar con el "pensamiento abismal", en tanto este consiste en,

[...] un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del 'otro lado de la línea'. (Sousa Santos 2009, p. 31)

Así, la perspectiva epistemológica del pluralismo que asume la CS consiste en mapear ambos lados de las líneas. El otro lado de la línea que en general desaparece como realidad o que se convierte en no existente, pero también lo hegemónico: "este lado de la línea" y así se produce la confrontación con el pensamiento abismal, ya que, siguiendo las reflexiones de Souza Santos, su principal característica consiste en la imposibilidad de mapear los dos lados de la línea.

En este sentido, debemos considerar que el pluralismo epistemológico³ se caracteriza por su carácter constructivista (Torres 2005), a partir del cual se considera la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann [1968]1997) y así el único modo de acceder a ella que tienen los investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva (perspectiva positivista) no existe o no puede ser aprehendida en forma directa. Por lo tanto, la investigación desde la perspectiva epistemológica pluralista posee un alto grado de interpretación por parte del investigador. Y según la posición desde la que se realiza la interpretación, obtendrá determinados resultados como parte de la interacción e interpretación que haga 'de' y 'con' la realidad. En este sentido, Deubel (2008) explica que la perspectiva pluralista conjuga especialmente

3. No se debe confundir el pluralismo epistemológico en términos onto-filosóficos con la teoría política del pluralismo. Para la perspectiva onto-filosófica pueden verse las obras de Leibniz y para la teoría política, a Rawls.

los aportes del pos-estructuralismo de Foucault y de la teoría crítica de Habermas, y afirma que, "privilegia los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existentes" (Deubel 2008, p. 75). Y así, la pretensión de que exista una única interpretación de la realidad inhabilitaría cualquier explicación científica de la realidad social. La perspectiva epistemológica del pluralismo intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama, en nuestro caso, socio-político-educativo

En fin, el pluralismo epistemológico como enfoque para el análisis de la política educativa, a través de la CS, se basa en la posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político-educativo. Lo cual, para lo investigadores que sostienen esta posición permite el dialogo entre las diversas "voces". Carlos Torres (2005) explica que en el pluralismo epistemológico "la realidad aparece como un producto de discontinuidades y de efectos imprevisibles" (p. 25), se encontraría en el polo opuesto al positivismo. El enfoque de la CS asume como posición epistemológica, en el sentido de Peters (2001), rehusarse a abordar el conocimiento sobre la realidad como una representación precisa de la misma.

El perspectivismo en la CS

La CS consiste en desarrollar un enfoque que permita "identificar y comparar la diferencia" (Paulston 1996, p. 19). Un elemento fundamental de la CS es el enfoque fenomenográfico, definido como "el estudio empírico de las diferentes y limitadas formas cualitativas en las cuales varios fenómenos y aspectos del

mundo a nuestro alrededor son experimentadas, conceptualizadas, entendidas, percibidas y aprehendidas" (Marton 1994, p. 4424, nuestra traducción). Para un determinado tema o campo teórico, la CS permite identificar y caracterizar los argumentos (y presuntos saberes) de diversas perspectivas, y analizar las relaciones entre estas perspectivas. Esto resulta particularmente relevante en un escenario de creciente relativismo y fragmentación (Liebman y Paulston 1994) a la vez que justifica la representación de una multiplicidad de visiones en lucha – multiplicidad que en las ciencias sociales ya había sido advertida por Giddens (1979) – afín a la sensibilidad posmoderna. En este sentido, Paulston plantea que:

Quizás la característica más importante de la sensibilidad posmoderna sea un viraje ontológico desde una visión esencialista de una realidad fija, en la cual la razón es el principio que controla el universo, hacia una visión antiesencialista en donde las construcciones de la realidad aparecen resistiendo su clausura, y donde múltiples y diversos postulados de verdad se vuelven parte de una lucha constante. (Paulston 2001, p. 19)

Así, el enfoque de la CS posee como uno de sus ejes epistemológicos el perspectivismo. Entendiendo el perspectivismo en primer término como la corriente filosófica que sostiene que toda percepción de la realidad se hace desde una perspectiva particular, y a partir de esquemas conceptuales específicos que conjugan determinados juicios de valor y en definitiva una posición política frente a esa construcción que realiza el sujeto. En fin, desde la filosofía de Nietzsche el perspectivismo puede ser asumido como la teoría opuesta al objetivismo. Es así que el perspectivismo se despliega en el enfoque de la CS en dos líneas: la de los propios textos que "interpretan" el mundo de una determinada posición, y la del

investigador que lee los textos e interpreta la posición política de esos textos. Para Maresca (2004) el perspectivismo de Nietzsche es una acción constante de lectura que surge con su obra "Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres"; esto implica "que la <misma> cosa, pongamos la "verdad", puede ser leída en forma divergente de una obra a otra, dentro de una misma obra, de un párrafo a otro y, en el límite, dentro de un mismo renglón" (Maresca 2004, p. 89). Considerando de este modo que no hay garantías de reunir el todo.

El perspectivismo posee sus raíces en la filosofía nietzscheana, que plantea el núcleo duro del problema en las posiciones dualistas de la filosofía metafísica, en tanto, binomios que se confrontan: objetividad-subjetividad; sujeto-objeto; cuestiones de hecho-cuestiones de valor.

Es antes estos binomios donde Paulston confronta con la objetividad y linealidad de lo que se puede, y particularmente cómo se puede, conocer. Es decir, la racionalidad apolínea, considerando lo apolíneo como la totalidad del mundo ordenado y racional. Nietzsche presenta este concepto en su primer escrito importante: "El nacimiento de la tragedia". Según Nietzsche, Apolo (el dios griego) significaba para los griegos un modo de estar en el mundo: era el dios de la luz, de la claridad y la armonía, frente al mundo de las fuerzas instintivas. Simbolizaba también la norma, el orden, la serenidad, el equilibrio, la moderación, la medida, la forma, la perfección, la racionalidad, la felicidad, lo coherente, lo proporcionado, lo que nos gusta mostrar de nosotros mismos. Mientras que para el filósofo, Dionisio representaba el mundo de la confusión, la contradicción, la deformidad, el desorden, el caos, el riesgo, la lucha, la noche, el mundo instintivo, la irracionalidad, la vida en sus aspectos oscuros, lo oculto, lo que nunca quiere mostrarse, lo que hay que callar de nosotros mismos. Así, Hopenhayn (1997) explica

que el perspectivismo de Nietzsche instala desde un comienzo la lógica de la singularidad y la pluralidad "Abre a la lógica del descentramiento (no hay una única interpretación) y a la lógica de la diferencia (todas las interpretaciones son singulares)" (Hopenhayn 1997, p. 89).

Carlos Torres (2005) señala que el pluralismo epistemológico permite "abandonar la 'defensa de la certeza' [y] no exige que se abandone la búsqueda del conocimiento." (p. 25). Esto no quiere decir que "cualquier cosa sirve" sino que deberemos reconocer que hay diversas lógicas en uso y que contribuyen al pensar (Torres 2005). Esto es clave para la política de investigación y el desarrollo de concepciones coherentes de investigación.

Proceso metodológico de la CS

El análisis textual de contenidos para el mapeo de perspectivas

En la CS el análisis textual de contenido constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un determinado fenómeno. En la mayoría de los casos, se trata de una cantidad considerable de textos, lo cual implica favorecer la identificación de los *principales* supuestos, argumentos y características retóricas salientes de cada texto en relación al universo de textos seleccionados, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto. Un punto importante a tener en cuenta es que el propósito de la CS es el de leer e interpretar los textos, no los autores: "Este planteamiento descentralizador es una práctica política e intelectual que interpreta los textos [...] en relación con otros textos, no con sus autores" (Paulston 1993, p. 133).

Esto requiere que, en la medida de lo posible, se le permita a los textos *hablar por sí mismos*; contar, con el uso de citas, sus propias historias. El uso de citas en la presentación de los resultados de la investigación ayuda también a mostrar que la interpretación del texto por parte del investigador no es arbitraria, a la vez que deja abierta la posibilidad de nuevas interpretaciones por parte del lector (Gorostiaga 2009).

La metodología del mapeo implica una serie de procedimientos que hagan posible la identificación/construcción de las diversas perspectivas en un determinado campo del debate. Esto se realiza con la metodología de análisis textual de contenido para cada texto seleccionado y un análisis global del conjunto de textos (como campo intertextual). Desde este enfoque interpretativista, se intenta revelar y comprender tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los textos analizados (Bardin 1996; Krippendorff 1990; Mayring 2000). Así, la técnica cualitativa del análisis textual del contenido se convierte en el procedimiento para la interpretación de los textos. Entendiendo que:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido. (Mayring 2000, p. 4)

Para esto es necesario llevar a cabo una lectura profunda y minuciosa (*close reading*) o exégesis de cada texto para develar su cosmovisión, sus posiciones de pensamiento, postulados de verdad, estrategias de argumentación etc., con el objeto de identificar las principales visiones en el campo intertextual. En este sentido, Pérez (1994) plantea que el enfoque de análisis de

contenido favorece la obtención de análisis integrales, profundos e interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales.

Según Cáceres (2003), el análisis de contenido – como una rama del análisis del discurso⁴ – inicia su aplicación durante la Segunda Guerra Mundial estudiando la publicidad en el ámbito comunicacional con la intención de ofrecer “la visión más objetiva posible de aquello que analizaba” (p. 56). Posteriormente, y luego de diversas críticas (Hernández 1994), esta búsqueda metodológica objetivista que intentaba responder al método científico se alejó de las características del monismo metodológico y se desplegó como análisis de contenido manifiesto y latente. Tesch (1990) se refiere a “ramas” analíticas, una más orientada a lo estructural (análisis del discurso) y la otra hacia lo interpretativo (análisis del contenido). En términos del desarrollo que realizamos en nuestras investigaciones, consideramos ambas orientaciones como de complementariedad. Teniendo en cuenta el desarrollo epistemológico que ha tenido el Análisis del Discurso a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el Análisis Político del Discurso (APD).

La Metodología para la construcción de mapas: la relación intra-perspectiva

Para el análisis textual de contenido, Gorostiaga (2007) desarrolló un esquema posible para el abordaje de textos del campo de la política educativa en el marco de la CS:

4. Tanto el análisis textual del contenido como el análisis del discurso pueden abordar los mismo textos pero las modalidades de trabajo y los hallazgos, si bien similares, determinarán, según Valles (2000), énfasis diferentes para los resultados obtenidos.

1. *Estructura*: a) Tipo de texto: documento de política, ensayo académico, informe científico etc. b) Organización del texto: principales secciones y funciones 2. *Características retóricas* (el modo en que se argumenta y el “tono” discursivo.) a) *Language*: técnico, político, poético etc. b) *Vocabulario*: términos clave y distintivos c) *Tono*: prescriptivo, aseverativo, agresivo, defensivo etc. d). *Estrategias argumentativas*: contrastes, analogías, justificaciones cuantitativas etc. 3. *Argumentos* (qué se argumenta) a) argumentos centrales del texto b) argumentos principales en relación al tema estudiado c) posicionamiento respecto a los argumentos de otros textos 4. *Cosmovisión* (desde dónde se argumenta) a) orientación respecto al cambio socio-educativo (funcionalismo vs teorías del conflicto) b) perspectiva ontológica (objetivismo vs subjetivismo) c) posicionamiento respecto a cuestiones centrales de la política educativa en general, y en particular al tema de investigación que se lleva a cabo.

Por otra parte, agrupar los textos dentro de las diversas perspectivas supone eslabonar la intertextualidad como una cosmovisión compartida de significados. Miles y Huberman (1994) se refieren a este agrupamiento de diversos textos que comparte una cosmovisión como un aglutinamiento en “clusters” o conjuntos que agrupan textos que comparten sentido.

Para la identificación y caracterización de las perspectivas, se realiza un proceso iterativo de: 1) lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales; 2) identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectivas; 3) selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva, lo cual puede implicar reducir el número de textos bajo análisis, eliminando aquellos que presentan argumentos ya desarrollados por otros textos; 4) lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada