

en argumentos, cosmovisiones y características retóricas; 5) revisión de las perspectivas identificadas; 6) incorporación/eliminación de textos ilustrativos (véase Paulston 2001).

Allí se produce el agrupamiento en conjunto de visiones estableciendo relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados. En este sentido, explica Paulston (1995) que "la comparación de perspectivas alternativas busca identificar las características distintivas o las estructuras esenciales de cada conceptualización... para que puedan hacerse visibles, descriptas y mapeadas" (p. 159).

En la medida en que se vuelve sobre los textos para su relectura y comprensión, se realiza una revisión de las perspectivas y de su denominación, esto es lo que se denomina en el análisis de contenido "el identificador". Según Cáceres (2003), estos identificadores reciben el nombre de códigos, y pueden adoptar la forma de un concepto conocido o una palabra o símbolo alfanumérico cualquiera de carácter distintivo:

Sin duda, los códigos resumen el conjunto de datos reunidos en una clase, o al menos eso es lo que se espera, por tanto, se dice que los códigos 'etiquetan' los segmentos, agregando información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo. (Cáceres 2003, p. 64)

Hay que tener en cuenta que la CS busca un balance entre el criterio de parsimonia (identificación de un número limitado de perspectivas principales) y el criterio de representar el más amplio rango posible de posiciones y voces. Esto es, de nuevo, un ejercicio altamente interpretativo y en este sentido debemos considerar que "marcar los límites de las orientaciones textuales o las categorías genéricas es, por supuesto, controversial" (Paulston 1995, p. 174).

La relación inter-perspectivas

Como estrategia poscrítica,⁵ la CS hace visible la intertextualidad de sentidos que comparten diversas perspectivas en la propia interacción cartográfica, proponiendo no una mirada de totalidad, sino de superposición y yuxtaposición de significados sin sellar fronteras en el discurso. Esto produce un dinamismo cartográfico, en tanto se da una interacción entre las diversas perspectivas a través de lo que Paulston (2001) denomina flujos discursivos, así como por los límites difusos entre las distintas perspectivas en su representación cartográfica (véase Figura 1).

La concepción de flujo discursivo nos permite reconocer que en el dominio de lo simbólico el mapa encierra una extrema dinámica, pues está basada en relaciones de flujos discursivos y por lo tanto posee efectos de sentido. En este sentido, Stromquist explica que la CS "genera la capacidad descriptiva que permita ver la complejidad de las perspectivas mediante la identificación de puntos de contacto y distancia entre las mismas" (Stromquist 2011, p. 175).

Esto se puede representar a través de flechas para indicar la genealogía y las direcciones de las relaciones de conocimiento entre los distintos elementos del mapa. De esta forma, el mapa se caracteriza por la "heterotopía" en el sentido de Foucault (1986). En contraste con el espacio utópico, las heterotopías se caracterizan por "ser capaces de yuxtaponer en un único

5. La perspectiva poscrítica, siguiendo el análisis de Silva (2001), daría cuenta de una difusa frontera respecto de las teorías críticas, pero asumiendo una perspectiva posmoderna. La perspectiva poscrítica en la que situamos a la CS reconoce un lugar protagónico otorgado a lo discursivo, la presencia de la contingencia, de relaciones discursivas, lo diferente, antagónico, los lugares y los no-lugares en un debate sobre políticas educativas.

espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismos incompatibles" (Foucault 1986, p. 25). Otro recurso que permite dar cuenta de lo difuso de los límites entre perspectivas es el de identificar textos que se sitúan entre dos o más perspectivas, combinando algunos elementos de cada una de ellas (véase Figura 2).

FIGURA 1. MAPA DE PERSPECTIVAS INDICANDO FLUJOS DISCURSIVOS EN EL DEBATE SOBRE LA POSMODERNIDAD EN EDUCACIÓN COMPARADA Y OTROS DISCURSOS RELACIONADOS*



* En Poulston 2001).

¿Cómo se construyen los mapas?

Dentro de un determinado campo intertextual, los textos y perspectivas son interpretadas, "clasificadas" y mapeadas topográficamente, esto último con la ayuda de imágenes o representaciones visuales para proveer un "ordenamiento" siempre provisorio. El mapa intenta representar la percepción del investigador/cartógrafo de un determinado fenómeno,

percepción que ha sido construida a partir de la exégesis textual. La representación visual también influencia el proceso de identificación de perspectivas ya que, por ejemplo, el mapa puede revelar espacios vacíos que impulsen al cartógrafo a buscar textos y perspectivas localizados en esos espacios. Tanto la construcción de las perspectivas como el diseño de los mapas demandan un análisis muy cuidadoso y reflexivo por parte del investigador, así como la búsqueda de instancias de contrastación de las representaciones construidas con las comunidades discursivas o actores sociales involucrados.

La construcción del mapa se lleva a cabo a partir de dos ejes cartográficos que representan dimensiones significativas en el campo inter-textual, las cuales comienzan a construirse con el relevamiento de los textos tomados para la investigación que se lleva a cabo. Estos ejes podrán ser re-diseñados a medida que se avanza con el análisis de los textos y la definición de las perspectivas.

La posición de las perspectivas con respecto a los ejes cartográficos no debe entenderse como ubicación sólo próxima a alguno de los polos de los ejes, sino en el continuo de ambos ejes, horizontal y vertical. La posición en este continuo representa el lugar asignado por el cartógrafo a una determinada perspectiva. Considerando que no existe una "unidad de medida" en la cartografía social, dado que se basa en un enfoque cualitativo e interpretativo, la ubicación en el mapa a partir de los ejes cartográficos es sólo a los efectos de la representación. Del mismo modo que el entrelazamiento, contacto o distancia entre perspectiva y perspectiva (obsérvese las Figuras 1 y 2). Por último, y no menos importante, el mapa muestra el posicionamiento del cartógrafo en el campo intertextual para revelar – según la interpretación del propio cartógrafo – desde qué posición se representa el fenómeno en cuestión.

Esta investigación abordó la relación entre los procesos de globalización y las reformas educativas en América Latina durante el periodo 1990-2010. Este estudio buscó caracterizar y comparar las principales perspectivas sobre esta temática a través del análisis de textos producidos por académicos y por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, teniendo en cuenta que el impacto y direccionalidad de los procesos de globalización en relación con la educación en América Latina han sido conceptualizados de diversas maneras por distintos actores, constituyéndose el discurso sobre esta cuestión en un espacio de disputa de significados con implicancias para la práctica y la política educativa.

En el mapeo realizado, identificamos siete perspectivas principales que surgían del análisis de los textos: Economicista, Inserción Imperativa, Integracionista, Humanista, Crítica Normativa, Crítica Analítica y Mundialización Alternativa. Las dos primeras sostienen una visión positiva de la globalización, asociada a una valorización del papel de la educación en contribuir a mejorar la competitividad económica de los países; la tercera es más ambigua, pero también apoya la idea de la adaptación de la educación a los requerimientos globales; las restantes destacan distintos aspectos negativos de los procesos de globalización que se han desarrollado en la región y de sus implicancias en términos de reforma educativa. La última perspectiva, además, argumenta a favor de una globalización antihegemónica que pueda ponerse al servicio de la democratización y la justicia social.

La Figura 2 presenta un mapa del discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina con las posiciones de las perspectivas identificadas y sus inter-

relaciones. El mapa fue construido en base a dos dimensiones. La dimensión horizontal se relaciona con la visión de los procesos de globalización, con el enfoque hiperglobalista en un polo y el enfoque escéptico en el otro; de acuerdo con la tipología presentada en Tikly (2001), el centro de esta dimensión estaría asociado al enfoque transformacionalista. La dimensión vertical, por su parte, alude a valorizaciones sobre las reformas educativas y sus fines, con la competitividad económica en un polo y la democratización social en el polo opuesto. Las flechas de líneas continuas indican los casos de perspectivas que se apoyan selectivamente en argumentos de otras perspectivas, mientras que las flechas de líneas punteadas indican críticas desde una perspectiva hacia los argumentos de otra. Se identifican también textos que combinan elementos de dos perspectivas, situados por lo tanto en un espacio de intersección.

FIGURA 2. UN MAPEO DEL DISCURSO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE GLOBALIZACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA COMO CAMPO INTERTEXTUAL



* Gorostio y Tello 2011.

Una de los aportes centrales de la cartografía social es que permite visualizar – y eventualmente integrar – diferentes perspectivas que conceptualizan un determinado fenómeno, y cómo estas perspectivas interactúan o se interrelacionan en un campo intertextual. Por otra parte, aparece como un intento válido de responder al desafío de la posmodernidad de dar cuenta de diferentes perspectivas del conocimiento asumiendo una posición frente a la problemática (en los mapas véase la posición del cartógrafo), pero tratando de interpretar y reflejar esas diferentes perspectivas en sus propios términos.

En la medida en que se busque comprender la lógica y las implicancias de la multiplicidad de perspectivas, así como su interrelación, la CS se constituye como una herramienta de análisis sumamente valiosa que puede ser combinada con otros métodos y técnicas para el estudio crítico de diversos problemas de política educativa. Además la CS ofrece a los investigadores una manera – entre otras posibles – de incorporar representaciones visuales al análisis y presentación de hallazgos, un tipo de representación que es poco usado y potencialmente valioso en el campo educativo y que constituye en sí mismo un tipo particular de discurso (Ruitenberg 2007). En términos de Yamamoto y McClure (2011, p. 153) la CS de Rolland Paulston “ha abierto nuevas formas de pensar e investigar sobre política educativa”.

Además del valor heurístico de este tipo de análisis, puede haber un uso más político para aquellos que en ámbitos nacionales o locales promueven o critican determinadas políticas o programas de reforma educativa. Desde la perspectiva de los decisores puede argumentarse que para la elección entre

opciones de política, tan importante como los datos cuantitativos es entender los diferentes argumentos que configuran esas opciones. Por otra parte, desde el punto de vista de los países latinoamericanos, además de identificar y criticar el discurso educativo dominante, puede resultar importante analizar el debate de ideas a nivel global incluyendo aquellas perspectivas que – siendo menos poderosas en términos de qué actores las respaldan y difunden – tienen un potencial anti-hegemónico y transformador.

Referencias

- ACEDO, C. (2009). “Editorial.” *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, n.º 149. París: UNESCO.
- ANDRADE, H.; SANTAMARIA, G. (1997). “Cartografía social para la planeación participativa”, in: ANDRADE, H. y SANTAMARIA, G. *Memorias del curso: participación comunitaria y medio ambiente*. Proyecto Capacitación para profesiones del Sector Ambiental. Santa Fé de Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente de Colombia e ICFES.
- ARMANDO, J. (2011). “Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional.” *Actas... Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa*. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997[1968]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- BUZAI, G. D. (2003). *Mapas sociales urbanos*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- CÁCERES, P. (2003). "Análisis Cualitativo de Contenido: una Alternativa Metodológica Alcanzable." *Revista de la escuela de psicología*, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. 2, pp. 53- 82.
- CLAVAL, P. (1999). *La Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1986). "Of other spaces." *Diacritics*, vol. 16, n.º 1, pp. 22- 27.
- GIDDENS, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- GOROSTIAGA, J. (2003). *Mapping perspectives on school decentralization: the global debate and the case of Argentina*. Tesis Doctorado en Análisis Social y Comparado en Educación. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- _____. (2007). *Esquema de análisis para los textos en la cartografía social*. Mimeo.
- _____. (2009). "La cartografía social: aportes al análisis del discurso en educación", in: PINI, M. (comp.) *Discursos y educación: herramientas para un análisis de los discursos en educación*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- GOROSTIAGA, J. y TELLO, C. (2011). "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 47, pp. 363- 388.
- HABEGGER, S. y MANCILA, I. (2006). "La cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio." Disponible en: <http://areaciaga.net/index.php/plain>.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LIEBMAN, M. y PAULSTON, R. (1994). "Social cartography: a new methodology for comparative studies." *Compare*, vol. 24, n.º 3, pp. 233-245.
- MARTON, F. (1994). "Phenomenography", in: HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. N. (comps.) *The International Encyclopedia of Education*. 2ª ed. Oxford: Pergamon Press.
- MAYRING, P. (2000). "Qualitative content analysis." *Forum qualitative social research*, vol. 1, n.º 2. Disponible en: <http://qualitativevereseach.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- MORÍN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Argentina: Nueva Visión.
- PAULSTON, R. (1993). "Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico." *Revista de educación*, n.º 302, pp. 233-256. MEC: Madrid.
- _____. (1995). "Mapping knowledge perspectives in studies of educational change", in: COOKSON Jr., P. W. y SCHNEIDER, B. (eds.) *Transforming Schools*. New York: Garland.

- _____. (1996). "Preface: Four principles for a non-innocent social cartography", in: PAULSTON, R. (comp.) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- _____. (2001). "El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo." *Propuesta Educativa*, vol. 10, n.º 23, p. 18- 31.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PETERS, M. (2001). "Qué es el postestructuralismo?" *Cuadernos de Pedagogía*, año IV, n.º 8, pp. 39-66. Rosario: Laborde Editor.
- RUITENBERG, C. (2007). "Here be dragons: exploring cartography in educational theory and research." *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 4, n.º 1, pp. 7-24.
- STROMQUIST, N. (2011). "A social cartography of gender in education: visualizing private and public spheres and interconnecting forces", in: WEIDMAN, J. y JACOBS, J. (ed.) *Beyond the comparative. Advancing theory and its application to practice*, Netherlands: Sense Publishers, IISE.
- TELLO, C. (2009). *Un mapeo de los discursos de las políticas docentes en Latinoamérica 1990-2007*. Tesis Maestría. Buenos Aires: Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- _____. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul, pp. 53-68, Ponta Grossa.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- TIKLY, L. (2001). "Globalisation and education in the postcolonial world." *Comparative Education*, vol. 37, n.º 2, pp. 151- 171.
- Torres, C. (2005). "Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo." *Revista Lusófona de Educação*, vol. 5, pp. 15-36
- VALLES, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- VAN DIJK, T. (1989). "Social cognition and discourse", in: GILES, H. y ROBINSON, P. (eds.) *Handbook of social psychology and language*. Chichester: Wiley.
- WAGNER, J. (2002). "Contrasting images, complementary trajectories: sociology, visual sociology and visual research." *Visual Studies*, vol. 17, n.º 2.
- WALLERSTEIN, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México; Siglo XXI.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- YAMAMOTO, Y. y MCCLURE, M. (2011). "How can social cartography help policy researchers", in: WEIDMAN, J. y JACOBS, J. (ed.) *Beyond the comparative. Advancing theory and its application to practice*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, IISE.

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

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

Pedro Flores Crespo¹

Discutir la epistemología de las políticas es un tema interesante y pertinente. Cómo sabemos lo que sabemos en el campo de la acción pública es una reflexión necesaria pues, en países como México, se ha detectado que el estudio o "investigación" de políticas educativas es un objeto de estudio "poco frecuente" (Zorrilla y Villa Lever 2003, p. 20). Reflexionar sobre la forma en cómo se genera el conocimiento en este campo de estudio abona a su consolidación. Pero esta necesidad académica se une, además, a la realidad histórica-política de algunos países latinoamericanos, que por los cambios logrados por sus sociedades y gobiernos, empiezan a delinear modelos democráticos dignos de estudiarse más profundamente.

En este breve acercamiento al amplio tema de la epistemología de las políticas educativas, se hablará de tres aspectos conectados entre sí: (1) Un concepto de política pública, que aún hay que discutir y revisar por medio de futuros trabajos analíticos y empíricos; (2) los subsistemas de políticas (Sabatier y Jenkins-Smith 1999) y (3) la importancia de la teoría en el campo del análisis de las políticas.

1. Agradezco a César Tello su orientación para elaborar este escrito y a Dulce C. Mendoza sus atinados comentarios a versiones previas. Lógicamente, este reconocimiento no me exime de los errores que aún pudieran existir.

Los conceptos dentro de las discusiones sobre epistemología son centrales. Por medio de las definiciones identificamos espacios, dimensiones y unidades de análisis que nos ayudan a saber e indagar sobre el fenómeno. Por ello, resulta necesario señalar que en las revisiones de estudios, análisis e investigaciones sobre política educativa realizadas en México, la denominación de "política educativa" era tan amplia que bajo ésta, se podía incorporar un "sinnúmero de estudios" (Loyo y Miranda 1993, p. 7). Por política educativa se entendía desde una reforma, un acuerdo político, o un programa.

A partir de una revisión de algunas definiciones de política (*policy*), se propuso una nueva definición de ésta. Entonces, por política se entiende "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando" (Flores-Crespo 2008, p. 16).

Con esta definición se desea destacar tres aspectos básicos. El primero es que una política es *pública* cuando la consideramos como un espacio sobre el cual intervienen distintos actores y no sólo el gobierno. De lo contrario, la llamaríamos "acción gubernamental" o algo similar² y el abordaje metodológico que utilizaríamos en este caso sería mirar qué piensa y hace exclusivamente un actor político. El segundo aspecto que se quiso ofrecer con esta definición fue el carácter dinámico de la política. Por ello se habla de las "finalidades que el Estado se va

2. Es interesante constatar que en su brillante libro, *Análisis de un sexenio de Educación en México, 1970-1976*, Pablo Latapí Sarre utiliza recurrentemente el término "acción" para referirse a lo que el gobierno, en ese entonces en pleno auge del corporativismo, hacía para tratar de mejorar la educación.

fijando", las cuales pueden cambiar por perturbaciones externas a los sistemas de política. Por ejemplo, un cambio de régimen político-ideológico como ocurrió con los países de Europa del este.

El tercero y último aspecto que sobresale de esta definición es la convergencia de acciones que no sólo son explícitas y que pueden aparecer en los programas nacionales de educación o en los documentos oficiales. Poner atención en aquellos movimientos que son implícitos, puede ser también útil para ampliar y enriquecer el análisis de las políticas públicas. Un ejemplo: En México, por años no se le dio la suficiente importancia política (*politics*) y de políticas a la educación media superior o también llamado bachillerato o secundaria avanzada, la cual se estudia de los 15 a los 17 años. Esta "inacción" seguramente entró en contacto con algunas acciones explícitas y deliberadas para mejorar el sistema del bachillerato mexicano y por lo tanto, ambas acciones tendrían que ser incorporadas en los marcos analíticos de política si se quiere comprender mejor que ocurrió en este nivel.

Como es sabido, la revisión de los conceptos no es una cuestión trivial o sin importancia cuando se desea entrar al campo de la epistemología. En este sentido, a continuación, se va a ahondar sobre la confusión entre el término "política" y "programa" y se propondrá una salida al respecto con ayuda de algunos teóricos de las políticas.

Programas, políticas y subsistemas de políticas

Permítanme abrir esta sección con una anécdota. Hace algunos años escuché que un ministro de educación afirmó que el programa de pizarrones interactivos que se estaba echando a andar en las escuelas primarias tenía que ser una "política de

Estado”.³ Sin menospreciar el valor de las nuevas herramientas tecnológicas, mis dudas sobre lo dicho por el ministro se centraron en cómo podía un programa basado en la tecnología de información (TIC) escalar y cambiar de naturaleza hasta llegar a ser considerado como una “política de Estado”. ¿Acaso los análisis y evaluaciones que le han hecho al programa de pizarrones interactivos representaba una valoración general de la política pública?

La declaración del ministro ilustra claramente uno de los problemas más recurrentes en el análisis o estudio de la política pública: Confundir un programa o una intervención pedagógica con una política. Esto no es un asunto trivial ni irrelevante. Puede haber gobiernos que asuman que con el diseño y puesta en marcha de diversos programas sobresalientes – y quizás necesarios – se introducen “cambios estructurales” en los sistemas nacionales de educación.

Los programas, como es sabido, forman parte de las políticas y cada uno demanda especificar una unidad para su pertinente análisis. Los teóricos de las políticas han contribuido enormemente a clarificar este asunto. Sabatier y Jenkins-Smith (1999), por ejemplo, afirman que la unidad de análisis más útil para comprender el cambio de política en las sociedades industriales modernas, no es una oficina gubernamental específica o un programa, sino un subsistema de política (*policy subsystem*), el cual está formado por actores provenientes de diversas organizaciones públicas y privadas, que están

3. En México, las “políticas de Estado” son aquellas acciones que pueden trascender el tiempo y los gobiernos de signo ideológico distinto. Las “políticas de Estado”, dice Latapí Sarre (2004) comúnmente están asentadas en leyes. Además, pueden ser impulsadas y mantenidas por un consenso general que en ocasiones responde a cuestiones históricas (e.g. laicidad) o a una necesidad revelada por la evidencia científica (la necesidad de elevar la calidad educativa en las opciones de estudio en mayor desventaja).

interesados en algún asunto público y que buscan influir en éste con frecuencia.

Sabatier y Jenkins-Smith (1999) dicen que la ventaja de centrarse en un subsistema de política y no en un programa se debe a que los especialistas de la implementación han detectado que no hay un dominio exclusivo para un programa en el terreno operativo, sino una multitud de programas que son puestos en operación en los distintos niveles de gobierno. Todos estos programas e interacciones entre ellos, según Sabatier y Jenkins-Smith (1999), son usados por los actores para lograr sus cometidos.

En resumen, si para comprender el cambio de política utilizamos como unidad de análisis primordial un programa y no un subsistema de política, podemos, en primer lugar, hacer juicios equivocados sobre el funcionamiento o efectividad de ese programa, tal como lo han resaltado algunos especialistas (Bracho 2011, Muñoz Izquierdo *et. al* 2010) y en segundo lugar, se corre el riesgo de ofrecer interpretaciones parciales y limitadas sobre el cambio de política.

La visión de Sabatier y Jenkins-Smith, como vemos, se asienta en al menos tres principios. El pluralista (diversos actores actúan dentro del subsistema de política), el de la complejidad (diversos factores interviene sobre el subsistema de políticas), y el interrelacional (lo que explica el cambio de políticas es el grado de interacción, colaboración y conflicto entre actores diversos). Estos tres principios pueden ser tomados en cuenta para seguir discutiendo la epistemología de las políticas públicas en aquellos países en donde la democracia representativa está consolidada – o en proceso de consolidación –, pero la de tipo deliberativo o participativo reclama mayores esfuerzos tanto del gobierno como de las sociedades mismas. Esto es una invitación a la reflexión en el caso de México.

En otro lugar se ha señalado que en México, existe escasez de estudios sobre política educativa que apliquen modelo teóricos o analíticos propios de la *policy* (Flores-Crespo 2008). Sin embargo, también vale la pena aclarar que la escasez del uso de la teoría en el campo de las políticas no es exclusiva de este país latinoamericano. En Europa, según Jean-Claude Thoenig, la mayoría de los estudios en el campo de la política carece de rigor analítico y los trabajos son “en esencia, descriptivos y teóricamente inestables; semejan más estudios prácticos o informes de consultoría.”; por lo tanto, “no producen mucho conocimiento nuevo ni información rigurosa o teorías sólidas” (2004, p. 189, énfasis agregado).

Esta aseveración, más que servir de consuelo, debería ser una motivación para darle un mayor impulso al análisis de la política ya que ello se podría:

Comprender mejor la realidad educativa gracias a supuestos y principios abstractos. Esta realidad en países que han pasado de dictaduras a la ampliación de la democracia constituye un referente ineludible.

Avanzar en el conocimiento al desarrollar nuestros propios modelos de análisis de políticas por medio del cuestionamiento y la aplicación empírica.⁴

Sobre este último aspecto, por qué no se genera, con mayor frecuencia, teoría de políticas cuando empíricamente se

4. A pesar de que hay un número creciente de estudios empíricos en el campo de la política educativa de México, aun persiste un vacío importante. Véase el número temático sobre “Análisis de política educativa” de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Flores-Crespo (2011) (coord.), n.º 50, vol. XVI, julio-septiembre, 2011. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?fdm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critério=ART50001>

han encontrado elementos particulares del contexto que podían servir para ello o bien para enriquecer considerablemente las teorías, esquemas (*frameworks*) y modelos de política⁵ surgidos, generalmente, dentro de la tradición anglosajona. Me refiero específicamente a conductas de los actores políticos particulares como aquellos que ha identificado Ornelas (2008) en su libro sobre la descentralización de los servicios educativos en México y el poder de las burocracias sindical y gubernamental. Ornelas encuentra que en el subsistema de política educativa de nivel básico, tenemos dependencias unificadas “sólo en lo formal”, incentivos para movilizar a los maestros llamados *marchómetros*, vertientes “clandestinas” de fondos públicos, “fintas” o simulación de los políticos cuando negocian y prácticas que “no existen en la norma pero que si está institucionalizadas”.

Como ciudadanos estamos en la libertad de cuestionar estas conductas, pero como analistas de políticas tendríamos que saber cómo incorporar estas prácticas en los estudios de políticas para comprender lo que ocurre en nuestra realidad educativa. Relacionar de una manera más sistemática la teoría con la evidencia empírica contribuiría a generar nuevo conocimiento sobre el desarrollo de las políticas educativas y quizás, nos ubiquemos más cerca de poder elevar su efectividad, cuestión que resulta urgente en la región.

Referencias

BRACHO, T. (2011). “El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n.º 50, pp. 853- 883.

5. Una explicación didáctica sobre la diferencia entre teoría, esquema y modelo puede encontrarse en el texto de Elinor Ostrom (2007). “An assessment of the Institutional Analysis and Development Framework.”, in: Sabatier, P. A. (ed.) *Theories of the Policy Process*. Boulder-Oxford: Westview Press.

FLORES-CRESPO, P. (2008). "Análisis de política pública en educación: Línea de investigación." *Cuaderno Investigación*, n.º 5. México: UIA-INIDE.

_____. (2011). "Presentación Temática: Análisis de política educativa. Un nuevo Impulso." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, n.º 50, julio-septiembre, pp. 687- 698.

LATAPÍ, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOYO, A. y MIRANDA, F. (coords.) (1993). "Políticas educativas y científicas." *Cuaderno 19*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

MUÑOZIZQUIERDO, C.; MAGAÑA, R. y BRAVO, M. (2010). ¿Cómo se invierten – y como sería más conveniente invertir – los recursos públicos que se destinan en México a mejorar la calidad de la educación básica? Cuaderno de investigación, México: UIA-INIDE.

ORNELAS, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

SABATIER, P. A. y JENKINS-SMITH, H. (1999). "The Advocacy Coalition Framework. An Assessment", in: SABATIER, P. A. (ed.) *Theories of the Policy Process*. Boulder-Oxford: Westview Press.

THÖENING, J. C. (2004). "La actualización del conocimiento en el campo de la administración y las políticas públicas", in: DEL PARDO, M. (comp.) *De la administración pública a la gobernanza*. México: COLMEX.

ZORRILLA, M. y VILLA, L. (2003). (coords.). *Políticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, n.º 9. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

• POLÍTICAS EDUCATIVAS O LA TRANSDISCIPLINARIEDAD DE UN CAMPO DE ESTUDIO

António Teodoro

El mundo está lleno de respuestas.

Lo que demora es el tiempo de las preguntas.

José Saramago, Memorial del Convento, 1982.

En un tiempo histórico relativamente corto, la educación, de un oscuro dominio de la política doméstica, pasó, progresivamente, a ser un tema central en los debates políticos, a nivel nacional e internacional. Este pasaje de la educación del dominio doméstico para el dominio público, tuvo una centralidad que le es atribuida a los procesos de desarrollo humano, plantea problemas complejos a los de las políticas educacionales.

El campo de estudio de las políticas de la educación ha sido marcado por una evidente ambigüedad, consecuencia, en gran medida, por la diversidad de preocupaciones y de metodologías que lo han atravesado. En sus orígenes figura lo que Boyd y Plank (1994) designaron como "macro-mach" approach, una versión del análisis político que creía que los grandes problemas nacionales, desde la defensa hasta la seguridad social, tenían posibilidades de encontrar soluciones, a partir de análisis económicos, basados en la relación entre teorías económicas, estadísticas, modelos computacionales y grupo de *experts*. Se creía que estos modelos podían abordar la complejidad de los problemas e identificar las políticas alternativas más eficientes, procurando en una especie de *ingeniería social* respuestas para los problemas de la sociedad.

A partir de los años 1960, fueron evidentes las dificultades de los modelos construidos en esta perspectiva teórica. Como reconocen Boyd y Plank (1994, p. 1836) para el desánimo de los analistas, "la complejidad triunfó sobre las aspiraciones de los modelos analíticos". En muy poco tiempo y, después de un período de confusión y de polémica, este abordaje macro fue confrontado con otra perspectiva, donde lo incremental surgía como lo opuesto al cambio radical, el análisis de lo micro substituía los grandes problemas, la descentralización y la innovación, desde la periferia se tomaba el lugar de la centralización y de la decisión de "arriba abajo". El análisis político se convertía más en un arte o en un oficio que en una ingeniería o en una ciencia misma. Por contraste, esta perspectiva estaba fuertemente marcada por problemas particulares, instituciones particulares, contextos políticos particulares, en particulares períodos de tiempo.

Trabajos publicados en los años 1990 (Armove y Torres 1999; Charlot y Beillerot 1995; Elmore, Wells, Serna, Weiss, y Nieto 1996; Ginsburg 1991; Nóvoa 1998; Nóvoa y Popkewitz 1992; Nóvoa y Schriewer 2000; Popkewitz 1994), estos, vinieron a señalar otra perspectiva para este campo de análisis de las políticas educacionales, que se sitúan en lo que se puede designar como estudios de educación comparada y que pretenden abarcar en su objeto de estudio tanto lo *local* como lo *global*. Este doble movimiento es marcado por una presencia creciente de las cuestiones educacionales en la creación de identidades locales, definidas no tanto por una perspectiva *geográfica*, sino más bien en el sentido de una pertenencia a ciertas comunidades discursivas, y por "una reorganización de los espacios educativos, a través de regulaciones económicas y políticas que atraviesan las fronteras de los diferentes países" (Nóvoa 1994, p. 105).

Asumiendo este contexto de análisis, importa señalar la estricta vinculación entre los conceptos de *política* y de *poder*. Al definirse la política como el medio a través del cual el poder es utilizado, con el fin de influenciar en la naturaleza y los contenidos de la acción gubernativa (Giddens 1997) o como una cuestión de fijación autoritaria de valores, constituyendo declaraciones operacionales e intencionales con una intención prescriptiva, insertándose en contextos sociales bien determinados y pretendiendo proyectar imágenes de un idea de sociedad (Ball 1990) lo que se tiene siempre presente es un complejo y heterogéneo conjunto de elementos, por tanto, es importante conocer las prescripciones y orientaciones como los compromisos, las discontinuidades o las omisiones.

Ambos conceptos de política llaman la atención sobre la centralidad del poder. Centralidad que no significa que una política pueda ser entendida como una respuesta simple y directa a los intereses dominantes, pero ante el resultado, siempre provisorio, de un proceso de negociación asimétrico entre grupos y fuerzas económicas, políticas y sociales potencialmente conflictivas. Esta perspectiva significa que como punto de partida es necesario, para el estudio de la política educacional una teoría crítica del poder y del Estado, como lo explican Morrow y Torres (1997).

En este contexto teórico, las políticas de educación son entendidas como una construcción, y no como una simple deducción, es el resultado de un trabajo de ajustes o de adecuación de las estructuras y de los medios de la educación a las evoluciones demográficas o económicas (Charlot y Beillerot 1995). Las políticas de educación, sobre todo en las sociedades contemporáneas, son construidas en medios marcados por la heterogeneidad y por la complejidad, sujetas a búsquedas sociales ni siempre compatibles y muchas veces contradictorias,

y que obligan a definir prioridades, a excluir caminos y ir más allá de los compromisos.

Asumiendo que las políticas implican acción, o en ausencia de ella, en la definición de valores y en la distribución de recursos, y que su elaboración se traduce en el ejercicio del poder político a través del lenguaje que es utilizada para legitimarlas, Codd (1988) defiende que el estudio de las políticas constituye un proceso de investigación que puede proporcionar tanto una base de información sobre la cual las políticas son construidas como una apreciación crítica sobre las políticas existentes.

En el primer caso, los objetivos dominantes se sitúan al nivel de proporcionar información que apoye el proceso de elaboración de las políticas y de producción de recomendaciones para su implementación práctica, mientras que, en el segundo caso, predominan objetivos centrados en el análisis de los procesos que influyen o determinan la construcción de las políticas y sus efectos sobre determinados grupos sociales, bien como los valores, los presupuestos y las ideologías que están en la base de la construcción de las políticas educacionales.

Roger Dale (1986) basa sus estudios sobre políticas de educación (*education policy*), explicando que estos pueden ser divididos en tres grupos; conforme su proyecto principal: (i) el proyecto de administración social (*social administration*), (ii) el proyecto de análisis político (*policy analysis*) y, (iii) el proyecto de ciencias sociales (*social science*)

Destacándose en el primer grupo el proyecto de administración social, en este proyecto la preocupación dominante se sitúa al nivel de las propuestas para mejorar el funcionamiento de un determinado aspecto del sistema educativo, concentrándose en problemas prácticos y localizados. Dale (1986) apunta diversas implicaciones de esta perspectiva teórica:

una focalización en las políticas nacionales y en problemas específicos; un abordaje intervencionista y prescriptivo; un empiricismo acentuado, es decir, la concentración de esfuerzos en hechos, pero que en teorías e interpretaciones teóricas, una focalización en los problemas del Estado de Bienestar y de análisis de las necesidades sociales.

El segundo grupo se destaca el proyecto del *análisis político* que presenta un nivel de preocupaciones más amplio, no está centrado en la mejoría de los resultados de una determinada política social, más bien busca encontrar caminos seguros para una efectiva y eficiente formulación e implementación de las políticas sociales, independientemente de su contenido concreto. Los estudios que se sitúan en esta perspectiva teórica dan un particular énfasis a los aspectos de la decisión política y la búsqueda de nuevas políticas alternativas, el planeamiento estratégico y la reflexión prospectiva, los métodos cualitativos y el reconocimiento de la complejidad y de la interdependencia de las finalidades y de los procesos de decisión.

En el tercer grupo se resalta el proyecto de *ciencia social*, basado en las propias características del trabajo de los científicos sociales, más preocupados en descubrir como las cosas funcionan que ponerlas a su servicio. Sin embargo, Dale (1986) plantea que este proyecto no es homogéneo, distinguiendo en él dos propósitos principales, en función de la actitud dominante que se toma frente a las relaciones de poder en las instituciones y en la sociedad en general. A uno lo designa como teoría de resolución de problemas (*problem-solving theory*); y al otro, como teoría crítica (*critical theory*).

Tal clasificación, por rigurosa o aleatoria que sea, no puede jamás hacer olvidar que el *conocimiento es una práctica política* (Popkewitz 1997) y que las teorías y conocimientos producidos en el ámbito de las ciencias sociales no son solamente cuadros de

referencia, pero constituyen también "intervenciones morales en la vida de la sociedad, cuyas condiciones de existencia procuran clarificar" (Giddens 1996, p. 8).

Las políticas educacionales constituyen un campo de estudio privilegiado donde pueden superarse muchas de las divisiones artificiales creadas entre disciplinas y campos científicos. Émile Durkheim, en lo que se refiere a la Historia y a la Sociología ya lo defendía en 1904-1905, al abrir su curso en la Sorbonne sobre La evolución pedagógica en Francia: "el presente no es nada por sí mismo; no es sino la continuación del pasado, del cual no puede ser separado sin perder gran parte de su significado" (Durkheim 1990, p. 22).

Siguiendo el pensamiento de Durkheim, Prost (1992) señala la importancia de la complementariedad entre el abordaje histórico y el sociológico en el estudio de las políticas de educación. Según Prost en el abordaje sociológico hay una centralidad prioritaria en los constringimientos, en las condiciones y mismo en las determinaciones que encierran la acción de los actores; en el abordaje histórico, por su vez, se privilegian los momentos de crisis, de desestabilización y de ruptura, bien como las decisiones que toman los actores en función de sus intenciones de cara a los acontecimientos. Asumir uno o otro abordaje es, la feliz síntesis de Prost, combinar "a eficacia propia de los actores y la fuerza de las cosas" (1992, p. 214).

La superación de esas fronteras disciplinares conduce al rechazo de todas las formas de *monismo* o *absolutismo metodológico*, como defiende Pierre Bourdieu. Considerando que todo el proceso de investigación es simultáneamente empírico y teórico, Bourdieu sostiene que la organización y la práctica de recolección de datos – o mejor, como precisa, de la *construcción* de los datos- están íntimamente imbricados en la construcción

teórica del objeto de estudio que no pueden ser reducidas a meras tareas técnicas. Bourdieu designa esta conducta de investigación como *reflexividad* (Véase Bourdieu y Wacquant 1992).

El método es el camino hecho después del recorrido, explica Mark Ginsburg (1993) a propósito de los estudios de política educacional. Las estrategias de investigación se asientan se seguimos la recomendación de Ginsburg, en el recurso de diversas técnicas de recolección y análisis cualitativo, se destaca aquí las técnicas documentales, y, obviamente, la observación interna y participante.

En este contexto teórico, el estudio de las políticas educacionales, en particular los situados en los campos del análisis político o de la ciencia social, según la tipología de Dale (1986), sólo ha de ganarse con la diversificación de las fuentes documentales, facilitando el recurso a las técnicas de validación por *triangulación*, tanto en la colecta y construcción de datos como en el referencial metodológico para la elaboración teórica.

Foucault, en *Las palabras y las cosas*, insiste que: "lo que es propio del saber no es ver ni demostrar, pero interpretar", lo que significa, en su bella expresión, "en restituir la gran planicie de las palabras y de las cosas", "en hacer hablar todo", "en hacer nacer por sobre las marcas, el discurso ulterior del comentario." (1991[1966], p. 95). Trabajar los discursos, las historias de vida, conocer los contextos de las decisiones; analizar las decisiones (y no decisiones) políticas y sus implicaciones y consecuencias, constituyen instrumentos imprescindibles de la "*démarche*" propia del saber.

La escritura es un trabajo intelectual de descubrimiento y de diálogo, testimonio de Carlos Alberto Torres a propósito de la elaboración de un texto suyo (Torres 1995). La redacción de una investigación en el campo de las políticas educativas

deriva como resultado directo de la propia problemática y de las hipótesis formuladas, ella propia, debe ser construida en el ir y venir constante entre la recolección, el análisis de los datos, el debate y su presentación escrita, de esa forma potenciar ese proceso de *descubrimiento y diálogo*.

Referencias

- ARNOVE, R. F. y TORRES, C. A. (ed.) (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Reino Unido: Rowman & Littlefield.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1992). *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOYD, W. L. y PLANK, D. N. (1994). "Educational Policy Studies: Overview", in: HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *The International Encyclopaedia of Education*, vol. 4. 2ª ed. Oxford, Reino Unido: Pergamon, pp. 1835-1841.
- CHARLOT, B. y BEILLEROT, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CODD, J. A. (1988). "The construction and deconstruction of educational policy documents." *Journal of Educational Policy*, vol. 3, n.º 3, pp. 233-247.
- DALE, R. (1986). "Perspectives on Policy-Making." *E 333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes: The Open University, pp. 43-103.
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Quadrige / Presses Universitaires de France.
- ELMORE, R. F.; WELLS, A. S.; SERNA, I.; WEISS, C. H. y NIETO, S. (1996). *Working Together Toward Reform*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- FOUCAULT, M. (1991[1966]). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- GIDDENS, A. (1997[1993]). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GIDDENS, A. (1996). *Novas regras do método sociológico. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. 2.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- GINSBURG, M. B. (ed.) (1991). *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York: Garland.
- MORROW, R. A. y TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento
- NÓVOA, A. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- _____. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. y POPKEWITZ, T. S. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. y SCHRIEWER, J. (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

POPKEWITZ, T. S. (1997). "A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research." *Educational Researcher*, vol. 9, n.º 26, pp. 18-29.

PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.

TORRES, C. A. (1995). "State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education", in: APPLE, M. W. (ed.) *Review of Research in Education 21 (1995-1996)*. Washington: American Educational Research Association, pp. 255- 331.

- EPISTEMOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

Dermeval Saviani

Como se sabe, la palabra "epistemología", de origen griego, es considerada, corrientemente como sinónimo de "teoría del conocimiento". Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en la lengua griega, el significado de conocimiento se expresa a través de varios términos: γνῶσις (gnosis), ἐπιστήμη (episteme), σοφία (sofia) y δόξα (doxa).

Aunque todas estas palabras refieran al concepto de conocimiento, sus significados no son idénticos.

Podemos considerar que "gnosis" (Pereira 1976 p. 115) significa conocimiento en términos generales, en su acepción más amplia. "Episteme" (*ibidem*, p. 220) en cambio, se refiere al conocimiento metódico, sistemático, controlado, es decir, científico. Por otro lado, "sofia" (*ibidem*, p. 523) significa sabiduría, esto es, el conocimiento que resulta de la experiencia vivida. Por último, "doxa" (*ibidem*, p. 150) designa opinión, que remite al conocimiento del sentido común, espontáneo, relacionado con la vida cotidiana.

Como conocimiento del sentido común, la "doxa" es compartida por todos los hombres, indistintamente. Por eso, Descartes pudo decir, ya en la primera frase del *Discurso del método*, que: "El sentido común es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada uno piensa estar tan bien provisto de él que aun aquellos que son más difíciles de contentar en todo lo demás,

no acostumbran desear más del que tienen" (Descartes 1962, p. 41). En contraposición, la "sofía", conocimiento que resulta de una larga experiencia de vida, no puede ser encontrada entre los jóvenes. Y a la "episteme" sólo acceden aquellos que se dedican al estudio sistemático de los fenómenos, dominando los procedimientos metodológicos correspondientes. Por lo tanto, si desde el punto de vista de la "sofía", los viejos son siempre más sabios que los jóvenes, desde el punto de vista de la "episteme", un joven puede ser más sabio que un viejo.

En conclusión, cabe entender que, rigurosamente, el término derivado del griego que corresponde al significado de "teoría del conocimiento" es "gnoseología", mientras que la epistemología referiría más específicamente a la teoría del conocimiento científico o teoría de las ciencias.

Partiendo de estas precisiones terminológicas, la expresión "epistemología de las políticas educativas" se estaría refiriendo al análisis del carácter científico de las políticas educativas.

Considerando que la teoría del conocimiento o gnoseología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento humano, se deduce que la epistemología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico. En consecuencia, la epistemología de las políticas educativas apuntaría al estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico que se puede producir sobre las políticas educativas.

Es en este sentido que César Tello, en el capítulo 1, titulado "Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo", distingue tres niveles de política educativa: a) las políticas educativas en acción, es decir,

las decisiones y acciones relacionadas con la regulación del funcionamiento de los sistemas educativos, b) el estudio de este proceso que el autor sitúa como una rama de la ciencia política, c) y la "categoría de las epistemologías de la política educativa" que "se centra en el meta-análisis del proceso de investigación el campo" (véase capítulo 1 de esta obra).

Como "meta-análisis", la epistemología se configura, entonces, como el análisis del análisis, es decir, el estudio de las condiciones que hicieron posible el conocimiento que se alcanzó sobre las políticas educativas.

Se trata entonces, desde el punto de vista epistemológico, de comprender qué tipo de conocimiento es aquel que se tiene o se busca tener sobre las políticas educativas. Y, en la medida en que se pretende que este conocimiento tenga carácter científico, se debe determinar cuál es el estatuto teórico que rige la ciencia política de la cual la política educativa es entendida como una rama particular.

Norberto Bobbio, en la entrada "ciencia política" del *Diccionario de Política*, indica que esta ciencia puede ser entendida en sentido amplio y en sentido estricto.

En sentido amplio y no técnico, se refiere a "cualquier estudio de los fenómenos y de las estructuras políticas, conducido con sistematicidad y rigor, apoyado en un amplio y agudo examen de los hechos, expuestos con argumentos racionales" (Bobbio 1999, p. 164). Y añade que, en este contexto, el término "ciencia" expresa el sentido tradicional de conocimiento opuesto a la mera "opinión", significando que los juicios formulados no se basan en creencias o datos imprecisos, sino en la prueba de los hechos.

En sentido estricto, es decir, "en un sentido más limitado y más técnico", la ciencia política abarca estudios especializados, constituyendo un campo de cierto modo institucionalizado con profesionales que se reconocen como científicos políticos que buscan aplicar al fenómeno político la metodología de las ciencias empíricas con el sentido definido por la filosofía neopositivista. Y Bobbio resume su conceptualización afirmando que en ese sentido estricto y técnico se constituye la "ciencia (de la) política", que toma como referencia la "metodología de las ciencias empíricas más desarrolladas, como la física, la biología etc." (1999, p. 64).

En este sentido, se puede decir que la ciencia política propiamente dicha, como disciplina y como institución, nació a mediados del siglo XIX. En consecuencia, los clásicos del pensamiento político que detectamos desde la antigüedad como Platón, Aristóteles pasando por la Edad Media, llegando a los humanistas utópicos y a la filosofía moderna como Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, se sitúan en un ámbito cuya denominación más apropiada sería "filosofía política" en lugar de "ciencia política".

Sin embargo, aunque la ciencia política sea un fenómeno reciente si lo comparamos con la relativa longevidad de la filosofía política, Bobbio reconoce que "algunas obras clásicas, como las de Aristóteles, Maquiavelo, Montesquieu, Tocqueville, en tanto ellas tienden a la formulación de tipologías, generalizaciones, teorías generales, leyes, relativas a los fenómenos políticos, fundamentadas en el estudio de la historia, es decir, basándose en el análisis de los hechos" (1999, p. 64), ellas integran el campo de la ciencia política en el sentido limitado y técnico referido anteriormente.

Esta conceptualización de Bobbio es útil para comprender formalmente el alcance específico de la ciencia política. Sin embargo, no contempla una particularidad que me parece esencial en esta disciplina científica que es su estrecha relación con la práctica. En realidad, cuando consideramos el estatuto de la ciencia política, observamos que ella pertenece al dominio de las ciencias prácticas o ciencias de la práctica.

El filósofo alemán de educación, Wolf Dietrich Schmed-Kowarzik, al hablar de las "ciencias prácticas", se refiere, además de la política, a la medicina, al derecho y a la teología, haciendo la siguiente observación:

Es preciso recordar que, además de la pedagogía, ninguna de las otras ciencias "burguesas" tradicionales enseñadas actualmente en las universidades conoce este problema de la mediación entre teoría y práctica. En el caso de la medicina, del derecho y de la teología esto no sucede porque, o ellas aparentemente no requieren ninguna investigación de la práctica, pudiendo partir de proposiciones normativas o de sentido, simplemente desarrolladas en la práctica de acuerdo con las normas y con la habilidad técnica, como ocurre con el derecho o la teología, o porque, como en el caso de la medicina, sólo necesitan traducir en la práctica de modo técnico-artesanal los conocimientos que tienen de las enfermedades y de cómo combatirlos, bajo la égida de la finalidad específica de la curación. (Schmed-Kowarzik 1983, p. 11)

A continuación, este autor va a considerar que la pedagogía, como ciencia, se define exactamente por la "dialéctica constitutiva entre la teoría y la práctica", de tal modo que, si se pierde de vista esta relación, terminará sucediendo con ella lo mismo que ocurrió con la ciencia política, que también era una ciencia práctica, pero "que ha perdido/que perdió toda capacidad

de influir en la praxis política en cuanto ciencia del conocimiento histórico y sociológico o ciencia expositivo jurídica" (1983, p. 12).

Frente a esta argumentación de Schmied-Kowarzik, pienso que es plausible inferir que, al pretender constituirse como una ciencia empírica, siguiendo la metodología de las "ciencias más desarrolladas en el sentido definido por la filosofía neo-positivista", la ciencia-política perdió la relación dialéctica constitutiva entre la teoría y la práctica, perdiendo su carácter de ciencia práctica.

Cabe, pues, concluir que una epistemología de la política educativa deberá imponerse, como su principal tarea, rescatar el carácter de la política como ciencia práctica. Más que eso: como el móvil y el objetivo del proyecto epistemológico en cuestión es la política educativa, cabe considerar que los enunciados que componen este campo teórico se producen en el cruce entre la política y la pedagogía. En efecto, si la formulación de la política educativa debe tener en cuenta, desde el punto de vista de la forma, esto es, de la perspectiva adoptada, las determinaciones políticas ligadas a los mecanismos de poder, a la correlación de fuerzas y a la legalidad y la legitimidad instauradas por la forma de Estado y el régimen político predominantes (véase Tello cap. 1 de este volumen), desde el punto de vista del contenido, esto es, del objeto, las referidas políticas se deben basar en/orientar por las exigencias educacionales definidas en el ámbito de la ciencia pedagógica. Por lo tanto, dado que las políticas educativas se formulan en el entrecruzamiento de dos ciencias prácticas, la política y la pedagogía, se concluye de forma inevitable que la tarea principal de la epistemología de las políticas educativas será precisar el estatuto teórico de las ciencias prácticas. En esa

tarea será preciso hacer intervenir intencionalmente la categoría dialéctica de la relación entre teoría y práctica.

Es este, en definitiva, el proyecto epistemológico a ser iniciado preliminarmente si queremos determinar la posibilidad de pensar en una epistemología de la política educativa latinoamericana.

Referencias

- BOBBIO, N. (1999). "Verbete 'Ciência Política'", in: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 12ª ed. Brasília: Ed. UnB.
- DESCARTES, R. (1962). *Obra escolhida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- PEREIRA, I. (1976). *Dicionário grego-português e português-grego*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

• LA EPISTEMOLOGÍA DEL OPRIMIDO
Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

José Eustáquio Romão

Introducción

Hablar de epistemología no es muy apropiado en la perspectiva del pensamiento de Paulo Freire, que es la referencia teórica del autor de este texto. Para nosotros, "freirianos",¹ el principio fundante de la historicidad no permite una ciencia del conocimiento, una ciencia de las ciencias, pero ciencias de los conocimientos, ciencias de las ciencias. Entonces, sería más apropiado hablar de "sociología del conocimiento", o mejor, de "sociologías de los conocimientos". Además es necesario no olvidar que no existe sociología a-histórica, ni historia a-sociológica. Por eso, sería más apropiado aunque hablar de "sociología-histórica de los conocimientos" o, finalmente, "historia-sociológica de los conocimientos", como nos ha enseñado Goldmann en varios de sus textos.

Hasta hoy, ha predominado una concepción de Epistemología que intenta ser una racionalidad única, una razón de las racionalidades, aunque cada sociedad, cada grupo social desarrolla su razón propia sobre las determinaciones naturales, sobre los procesos sociales y sobre los propios procesos de conocimiento.

Además, la ventaja "epistemológica" de los oprimidos y de las oprimidas subrayada por Paulo Freire obliganos a

1. Los adjetivos derivados del nombre de Freire deben ser escritos con "i", porque los sufijos son invariables (son portadores de significado) y cuando desease la eufonía, el sacrificio debe ser de la vocal temática, "e" en el caso.

reconocer que nos es posible una ciencia, pero muchas ciencias, muchas lecturas del mundo, desde variadas perspectivas, y que producen diferentes miradas sobre la realidad, diferentes racionalidades. Esto no quiere decir que los oprimidos y las oprimidas desarrollan conocimientos más científicos que los opresores. Sin embargo significa que tienen más posibilidad, más potencialidad para desarrollar conocimientos más cercanos de la objetividad de la realidad, aunque, en la mayoría de los casos, sean dominados por la visión de mundo del opresor. Por eso, solo cuando logran libertarse de esta visión es posible emerger su propia conciencia, es decir, su conciencia históricamente atribuida (*zugerenechtes Bewusstsein*), y solo así es que se hace posible construir la razón oprimida, que presentase con la ventaja epistemológica mencionada.

¿Cuáles son los fundamentos de esta ventaja? Primeramente, los oprimidos y las oprimidas están siempre ubicados en el ojo del huracán de las contradicciones socio históricas y, por eso, tienen la posibilidad de ver mejor las posibilidades de transformación. ¿No fue lo que ocurrió en los fines del medievo, cuando la burguesía – clase social oprimida – decía que era posible transformar la realidad y los nobles y los miembros del alto clero proclamaban que la sociedad feudal era terminal?

Epistemología Oprimida y Políticas Educativas

Cuando Paulo Freire escribió la *Pedagogía del oprimido*, pensaba, por supuesto, en las premisas de la introducción de este texto, hablando de una pedagogía “del” – y no “para” – oprimido, o sea, de una pedagogía desde la mirada de los desarraigados del mundo, desde la perspectiva gnoseológica y epistemológica de los dominados y de las dominadas. De una manera muy directa,

oponía esta pedagogía (emancipadora, liberadora) a la “pedagogía bancaria” fundamentada en los depósitos de conocimiento de “los que saben” en la cabeza de “los que no saben”.

Es cierto que las formulaciones de políticas educativas direccionadas para los intereses de la mayoría de la población que desconocen esta potencialidad gnoseológica oprimida tienden para el fracaso, por una serie de razones, de entre las cuales merecen destaque:

- 1) Ninguna política logra suceso cuando no involucra los sujetos de sus metas y objetivos en su propia formulación, porque nadie siéntese comprometido con propuestas ajenas.
- 2) En general, los *politymakers* son miembros de las élites de los países y, por eso, tienen una visión elitista de los problemas, planeando de acuerdo con sus concepciones, quedándose lejos de los deseos, intereses y prioridades de los dominados.

Cuando se habla de la “cultura popular”, en general se le opone la “cultura erudita”, como se fuera posible existir solo una oposición en la miríada de conocimientos que emergen en el universo de variadas clases sociales, cada una con su respectiva visión de mundo. Sí, porque solamente las clases sociales son capaces de construir visiones de mundo, es decir, proyectos globales para toda la sociedad. Goldman las llama, por eso, de “grupos sociales (epistemológica y políticamente) privilegiados”.

Sumarias Consideraciones de (In)conclusión

Un análisis a partir de la perspectiva freiriana solo puede llegar a inconclusiones. Y esto no es característico de

un trabajo sumario como esto, pero es de la "esencia" – entre comillas porque nosotros no somos "esencialistas" – misma de la ontología y de la epistemología freirianas.

Para Paulo Freire, los seres son incompletos, inconclusos e inacabados. Son incompletos porque necesitan unos de los otros; son inconclusos porque está en evolución y son inacabados porque son imperfectos. Los seres humanos son, como los demás seres también incompletos, inconclusos e inacabados, pero, diferentemente de ellos tienen conciencia de que son incompletos, inconclusos e inacabados. Por eso, siempre están insatisfechos, porque desean la "completud", la conclusión y el acabamiento. Perciben que solo lograron realizar esto su deseo por el cambio de lo que son por lo que quieren ser (más). El ser humano no es un ser; no es una estructura; es un "siendo", porque es un permanente proceso de tensión entre lo que es y lo que quiere ser.

De la misma forma, su conocimiento, su "epistemología" non son certezas, pero incertezas, representaciones inconclusas de la realidad. Mientras esto pueda parecer, por un lado, un límite, potencializa, por otro, potencializa una dinámica de permanente transformación (innovación) del conocimiento. Las escuelas trabajan todo el tiempo con las "certezas". Deberían trabajar con las dudas, con las interrogaciones, con las preguntas. El conocimiento solo avanza cuando se pregunta, cuando hay dudas, extrañamientos; no cuando hay certezas, cánones, fundamentalismos.

Paulo Freire escribió en la *Pedagogía de la autonomía*: "solo puede enseñar a pensar cierto quien piensa cierto; pero solo piensa cierto quien no tiene certeza de sus propias certezas" (1997, p. 34).

Esto verdadero "principio (epistemológico) de la incerteza" es el impulso del aprendizaje.

Referencias

- FREIRE, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- _____. (1981). *Pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação comoprática da liberdade*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1991). *A importância do ato de ler*. 26ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Col. "Leitura")
- GOLDMANN, L. (1970). *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos.
- _____. (1972b). *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, 2 vols.
- _____. (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- _____. (1980). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- _____. (1986). *Ciências humanas e filosofia*. 10ª ed. São Paulo: DIFEL.

- LA INDISCIPLINA DE LOS CAMPOS:
UNA MIRADA DESDE LA EPISTEMOLOGÍA
DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Enrique Del Percio

Mercedes Palumbo

Asumiendo el desafío que lanza César Tello cuando, siguiendo a Wallerstein, nos plantea la necesidad de *impensar* la política educativa, y en línea con lo planteado en el capítulo 1 de esta obra, quisiéramos realizar una breve referencia a la categoría epistemológica de *indisciplina*.

Por cierto, no se trata de ningún descubrimiento revolucionario, sino de rescatar un modo de aproximación a nuestro campo de estudio que fue eficazmente ejercido por muchos de los clásicos pero que por diversas e interesadas razones ha sido dejado de lado.

Usamos este término en un triple sentido: en primer lugar, empleamos el prefijo *in* en su aspecto inclusivo, para significar la necesidad de partir de una disciplina y adentrarse en otra a fin de comprender mejor qué acontece en nuestro campo de estudio. En segundo lugar, lo empleamos para referir a la actitud de incorporar elementos, conocimientos y categorías propios de esa otra disciplina en aquella de la que se partió. Y, finalmente, lo empleamos en su significación negatoria, para denotar la importancia de negar los paradigmas epistemológicos de cada disciplina e incluso la misma noción canónica de "disciplina" como saber protocolizado cuando ello resulta estrictamente necesario.

Usted se preguntará por qué no usamos los conceptos habituales de *inter-*, *multi-* o *trans-disciplina*: por ahora, baste

señalar que la *indisciplina* connota una cierta disconformidad, una rebeldía frente al estado de cosas; es decir, hace referencia a la cuestión del poder y alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia.¹

Claro que es imposible que una sola persona reúna todos los saberes necesarios para abordar un campo tan complejo como es la política educativa. Por eso, la *indisciplina* metodológica, al igual que ocurre con la *indisciplina* en la escuela, merece ser corregida; es decir, *co-regida*, regida con otros. La *indisciplina* metodológica requiere necesariamente el trabajo integrado y en equipo que, al proceder de distintas formaciones e intereses, tienen – o deberían tener – una mayor apertura al campo de la realidad social. Porque siempre existe la posibilidad de líneas de fuga frente a la dominación. Y es allí central el registro de las propias potencias. Este registro que nunca se realiza en soledad, sino que se compone con los otros.

Para que este trabajo en equipo sea realmente tal es preciso que haya un punto de encuentro, un lugar compartido, y la filosofía puede ser ese espacio. Su mayor nivel de abstracción con respecto a las ciencias sociales hace que pueda fungir como factor de integración de los otros saberes al tiempo que contribuye a gestar ese ámbito en el que científicos de distintas procedencias teóricas y disciplinarias puedan entenderse. Por cierto, algunas corrientes o tendencias filosóficas son más aptas a tal fin que otras, pero en general también en esto se trata de ser *indisciplinario* y tomar los elementos o categorías adecuadas en cada caso.

1. Si algún lector quisiera profundizar en estos aspectos puede consultar, entre otros textos, el primer capítulo de *La condición social* o texto que están publicadas en la web. Pero como un autor hablando de sus libros es más insufrible que un abuelo hablando de sus nietos, preferimos no abundar en estas citas.

¿Qué percepción tendríamos de Europa si el planisferio tuviese la línea del Ecuador en el medio y no corrida “para abajo” a efectos de dejar a Europa con el tamaño y en el lugar de “cabeza del mundo”? ¿O si viésemos a América o a China e India en el medio? ¿Acaso no nos interesaría saber algo más de esas culturas y de esos pueblos sobre los que nada o casi nada nos enseñan en el colegio? Todavía en muchas escuelas se sigue enseñando que el 12 de octubre de 1492 se produjo el “Descubrimiento”, lo cual obviamente no tiene ningún sentido; si lo pensamos desde las víctimas hablaríamos de la invasión. Es decir: el pensar desde las víctimas como actitud epistemológica (no necesariamente ética) permite una mejor comprensión del campo de estudio.

Pues bien: una epistemología *indisciplinaria* no sólo implica la concreción – no exenta de dificultades – de un diálogo fecundo entre disciplinas académicas sino un desafío mayor asociado al primero: pensar desde las víctimas sacándonos las anteojeras que nos limitan la percepción de la realidad, no para alcanzar el desideratum de conocer “la realidad tal cual es”. Pero si no se tiene en cuenta lo que Reyes Mate denomina “la razón de los vencidos”, no es posible incursionar científicamente en el campo de la realidad social.

Revertir el olvido de la razón y las razones de las víctimas requiere una crítica a la Modernidad y a la ciencia occidental moderna como su compañera de aventuras. No se trata de tirar al bebé con los pañales, sino de asumir lo que de positivo tiene esto en términos de emancipación y liberación, pero cuestionando la falsa universalidad que emerge como la epistemología propia de

Occidente. Esta universalidad elimina toda marca de subjetividad y de origen geopolítico al tiempo que se autoerige como momento superador en términos de producción y validación del conocimiento. De allí que una epistemología indisciplinaria requiera un *diálogo geopolítico* con todos aquellos que piensan desde las víctimas sin importar su lugar de enunciación. En este sentido, la geografía no responde sólo a una inquietud neutral sino a una localización inserta en un modo de producción global del conocimiento caracterizado por asimetrías y jerarquías, en base a una subordinación respecto a la falsa universalidad del Norte colonial que es reproducida por las academias locales de los países periféricos.

En otros términos, no se trata de negar la universalidad, sino de asumirla situadamente. Hablar de lo universal situado (concepto que tomamos de Mario Casalla) implica una comprensión de lo universal que no es producto de la universalización de un particular (el varón europeo conquistador, que eleva a rango de validez universal su particular cosmovisión) sino de asumir la diversidad que conlleva en sí una apertura al otro y a lo otro; a los demás seres humanos y al resto de la naturaleza. Una totalidad que va más allá de sí misma y se lanza al infinito. Es que sin el infinito que la salva, la totalidad acarrea serios riesgos, como diría Levinas.

Además, una epistemología indisciplinaria requiere un *diálogo con saberes no científicos* que pongan en cuestión la monocultura del saber y del rigor, para tomar el concepto de Sousa Santos (2008), en la cual el conocimiento científico es la vara a partir de la cual se mide y se atribuye la validez y rigurosidad a otros saberes no científicos. De esta manera, a través de un epistemicidio, se reduce la realidad de lo existente y se construyen como ausentes o no-existentes aquellos saberes

que no se atienen a los cánones de neutralidad y objetividad de la ciencia. La epistemología indisciplinaria no implica descartar por completo la ciencia moderna occidental sino develar sus pretensiones coloniales y su posicionamiento como única forma posible de producción y validación del conocimiento. Precisamente, el problema es que no sólo se jerarquizan conocimientos sino también sujetos sociales potencialmente involucrados en la comprensión crítica de la realidad social y en sus posibilidades de transformación.

Es cierto que el diferente estatuto epistemológico de estos modos de conocer provoca una inconmensurabilidad de sus discursos que torna, en apariencia, imposible el empleo eficaz de estas en forma conjunta. Sin embargo, inconmensurabilidad significa que no pueden ser medidas en común, que no hay un patrón común de medida, pero no significa que no puede generarse un diálogo fecundo entre ellas.

Baste pensar en el tratamiento que la escuela le otorga a otras racionalidades que allí se ponen en juego. El binomio *conocimiento ilustrado - saberes populares* es fundamental para entender las pretensiones de la gramática escolar en tanto parte del proyecto global moderno occidental, por imponer su propia racionalidad como único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos a partir de la conformación de una subjetividad escolar asumida como *normal*. Imposición que implica, como contrapartida, la invisibilización de una amplia gama de saberes a los cuales se les impide el ingreso. En este sentido, el saber escolar se traduce en una ruptura de la experiencia previa de los alumnos y de sus contextos cotidianos de crianza. En la escuela se estudia la historia del progreso importada del centro por las élites nacionales periféricas, en el marco de la cual los saberes populares se identifican con

un pensamiento irracional –inferior, primitivo, mágico – que requiere ser “completado” en vista al despliegue del pensamiento racional y, por tanto, ahistórico, neutral y universal.

La operatoria de una serie de mecanismos para incorporar lo otro – a lo diferente, a lo popular, a la barbarie, a las víctimas – a lo mismo de la totalidad va desde la negación de la alteridad, la asimilación y hasta la integración plena por medio de la reinención del sujeto vía una conversión civilizatoria. De allí el imperativo que debemos plantearnos los investigadores en ciencias sociales – y particularmente aquellos dedicados al campo educativo – sobre programas escolares compensatorios para la diferencia que operan no sólo segregando y estigmatizando al otro como diferente – y en este sentido requiere una política focalizada – sin contemplar a la propia población escolar como sujeto diverso; sino que, además, se quedan en el plano de la declamación discursiva y el reconocimiento de la diferencia sin indagar en las desigualdades que las diferencias de identidad conllevan y que son necesarias revertir.

Por último, la *traducción*² aparece como apuesta de una epistemología indisciplinaria que posibilite un diálogo entre los saberes, conocimientos y estrategias elaborados por los distintos colectivos de víctimas de la injusticia que permitan, a la vez, el desenmascaramiento de los mecanismos empleados por la estructura de dominación y la elaboración de propuestas superadoras. La traducción apunta a crear zonas de inteligibilidad que actúan como marco de una conversación en la cual poner en juego nuevas reglas de producción de saber caracterizadas por su pluralidad para abordar la realidad social. De este modo, la traducción debiera evitar el sometimiento

de la diversidad y la reducción a las reglas de juego de un solo conocimiento (científico, fragmentado en disciplinas y supuestamente universal). Es decir, la traducción permite iluminar la diversidad epistémica constitutiva del mundo y la existencia de una multiplicidad de epistemes y de geopolíticas del conocimiento alternativas, invisibilizadas y subvalorizadas por los parámetros válidos (de la colonialidad) del saber. Y esta traducción es posible si entendemos el carácter analógico de todo discurso. Esto es imprescindible para la elaboración de políticas educativas interculturales.

Insistimos en que esta propuesta de formulación indisciplinaria no pretende soslayar la importancia de la racionalidad occidental. Es posible retomar lo válido e irrenunciable de esta racionalidad; tanto de la clásica como de la ilustrada, pero a partir de un *nuevo horizonte de comprensión* más abarcante. Claro que esto no es fácil. No se trata simplemente de una cuestión de actitud o voluntad. Desentrañar la verdad de la historia para entender el presente y pensar el futuro implica actualizar el grito silenciado. Y eso no es gratuito. Pero no hacerlo, significa vaciar de sentido y contenido a cualquier estudio sobre políticas educativas con pretensión de seriedad.

Referencias

- DEL PERCIO, E. (2003). *La condición social. Poder, consumo y representación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Altamira.
- MATE, M. R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.

2. Concepto que tomamos de Santos (2009 pp. 135 ss).

- MORENO OLMEDO, A. (2011). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: Convivium Press.
- SANTOS, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI.
- SCANNONE, J. C. (2010). *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas*. Barcelona: Anthropos.

- LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA EL CAMPO

Jefferson Mainardes

En este texto, pretendemos señalar algunas contribuciones del concepto *epistemologías de la política educativa* y de sus elementos analíticos para el campo de la investigación de las políticas educativas. Argumentaremos que las formulaciones de Tello (véase capítulo 1) ofrecen elementos potentes y promisorios para el campo de la política educativa, dado que destacan la importancia que los investigadores expliciten la perspectiva epistemológica que fundamenta su investigación, y el posicionamiento epistemológico en la definición epistemometodológica.

En trabajos anteriores (Mainardes 2009; Mainardes, Santos y Tello 2011) hemos destacado que el campo de la investigación sobre políticas educativas es un campo aún en construcción y en permanente expansión (aumento de número de grupos de investigación, líneas de investigación en programas de pos-graduación, revistas especializadas, eventos etc.) Como se trata de un campo aún no consolidado en términos de referenciales analíticos consistentes (Azevedo y Aguiar 2001) podemos identificar la existencia de estudios con elevada o satisfactoria densidad teórico-metodológica, tanto como otros estudios sin mucha densidad. Entre los principales problemas teórico-metodológicos que caracterizan las investigaciones y publicaciones de políticas educativas, destacamos los siguientes: a) muchos investigadores no explicitan el referencial teórico (perspectiva epistemológica) que fundamenta la investigación;

b) en cuanto a algunas investigaciones se basan en referencias teóricas consistentes, otras utilizan ideas y conceptos de autores contemporáneos (algunas veces de matrices epistemológicas distintas) c) o solo de autores que realizan investigaciones sobre el mismo tema; el análisis de investigaciones y publicaciones, principalmente de un conjunto de investigaciones sobre un mismo tema, indica que hay un nivel significativo de redundancia y circularidad en las conclusiones y contribuciones de [los estudios; d) se puede observar, en los últimos años, la disminución de estudios que presentan análisis críticos de las políticas educativas¹ e) el posicionamiento epistemológico del investigador (crítico, crítico-radical, neoliberal etc.) no siempre es explicitado.

Desde nuestro punto de vista, diversos factores están relacionados a las causas de los problemas citados. En tanto, el factor decisivo y principal está relacionado a la forma como los investigadores trabajan con los fundamentos teórico-metodológicos en sus investigaciones, principalmente en el contexto actual caracterizado por una tendencia en reducir la preocupación por la fundamentación teórica de las investigaciones, dentro de lo que ha sido llamado el “retroceso de la teoría” (Moraes 2003) y el cuestionamiento de la validez de las metanarrativas.

Las formulaciones de Bernstein (1999) sobre el discurso vertical y horizontal es un ejemplo de la teoría que ofrece elementos para la comprensión de la problemática de las opciones teórico-metodológicas de los investigadores. Siguiendo a Bernstein, el discurso horizontal se refiere al conocimiento

1. Los trabajos de Adrião *et. al.* (2009), Ferreira (2009), Frigotto (2011), Martins (2009), Neves (2010), Saviani (2009), Peroni *et. al.* (2009), Shiroma; Schneider (2011) son algunos ejemplos de trabajos que presentan un análisis crítico de políticas educacionales brasileña en la actualidad.

cotidiano de sentido común y que implica un conjunto de estrategias que son locales, organizadas de forma segmentada y que dependen de un contexto específico. Los conocimientos de ese discurso son relacionados no por la integración de sus significados, sino por medio de las relaciones funcionales de los segmentos de la vida cotidiana. En contraste, el discurso vertical toma la forma de una estructura coherente, explícita y con principios sistemáticos. En cuanto los conocimientos del discurso horizontal son integrados al nivel de las relaciones entre segmento o contexto, los conocimientos del discurso vertical son integrados en el nivel de los significados que se relacionan jerárquicamente. Moraes (2004) explica que la ciencia de la educación es una estructura de conocimiento fundamentalmente horizontal caracterizada por gramáticas débiles, esto es, una estructura de conocimiento caracterizada por lenguajes paralelos, producida por diversos autores y que contienen un débil poder de conceptualización.² Este hecho no permite a las teorías educacionales un lenguaje externo de descripción y una actividad empírica como una estructuración segura. Las teorías de la gramática fuerte poseen “una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empírica ‘relativamente’ precisas y/o para generar modelos de relaciones empíricas” (Bernstein 1999, p. 164). En el caso de las estructuras horizontales de conocimiento, existe aún una diferencia entre los conocimientos que poseen un lenguaje de descripción con *gramáticas fuertes* (como, por ejemplo, la economía, la matemática, la lingüística y partes de la psicología) y los conocimientos que poseen un lenguaje interno de descripción con *gramáticas débiles* (como,

2. Moore y Muller (2003) consideran que la sociología de la Educación es una estructura de conocimiento horizontal con una gramática débil, con una sintaxis conceptual incapaz de generar descripciones empíricas precisas y sí ambigüedades.

por ejemplo, la sociología, la antropología social y los estudios culturales). Esa diferencia se traduce en el hecho de que las teorías de gramática fuerte poseen una sintaxis conceptual explícita que permite la generación de descripciones empíricas relativamente precisa y/o la formación de los modelos formales de relaciones empíricas. Otro aspecto que distingue las estructuras horizontales de conocimiento se refiere al número de lenguajes internos que caracterizan estas estructuras, siendo menor en el caso de las estructuras de conocimiento con gramáticas fuertes. Los lenguajes de las estructuras horizontales de conocimiento tienden a ser redundantes, pudiendo ser designadas por lenguajes retrospectivos (Morais y Neves 2007).

Así, para Bernstein, en un área en que las teorías y los métodos son débiles, los cambios intelectuales parecen surgir de conflictos entre *abordajes* en lugar de conflictos entre explicaciones. Eso porque, por definición, las explicaciones, en su mayoría, serán débiles y, frecuentemente, no comprobables, en tanto los abordajes son específicos (Bernstein 1977). Así, tomando como base esas ideas, se puede comprender que el empleo de teorías de la gramática débil, dificulta a los investigadores en el campo de las políticas educacionales producir investigaciones con un nivel de conceptualización más sofisticado y con un mayor poder de generalización, dado que esas teorías ofrecen pocos principios explicativos y poseen, en general, una fundamentación frágil y poco consistente. En tanto las teorías de gramática fuerte son parte del problema y no la solución, en tanto que pueden ser empleadas de forma limitada, restringiendo, de ese modo, el potencial para fundamentar los análisis y conclusiones. Cuando hay una concentración significativa de investigaciones y publicaciones con un débil poder de generalización y conceptualización, es posible deducir que el campo de conocimiento específico se caracteriza por un nivel

más o menos elevado de redundancia y, de esa forma, el avance cualitativo del conocimiento de ese campo podrá ser más lento. En el campo de la política educativa, el empleo de las gramáticas débiles puede ser identificado en diferentes situaciones: a) cuando no hay un empleo de una perspectiva epistemológica específica, de una teoría específica o de un conjunto de ideas y/o conceptos de diferentes teorías, con un elevado nivel de coherencia interna, con la presentación de los justificativos de las combinaciones realizadas;³ b) cuando el referencial teórico de la investigación incluye apenas autores contemporáneos y/o autores de la misma temática de la investigación.

La superación de la poca valoración de la teoría como fundamento de la investigación y la tendencia al empleo de teorías de gramática débil supone la necesidad de una revisión de la formación ofrecida en la graduación y en la pos-graduación. La formación en esos niveles debería tener como objetivo garantizar la apropiación crítica de las principales perspectivas epistemológicas, sus características y posibles aproximaciones. Más allá del uso de las teorías por los investigadores, debemos destacar que hay otros factores que interfieren en la calidad y en la densidad teórica de las investigaciones, tales como la reducción del tiempo destinado a la conclusión de la pos-graduación y al desarrollo de investigaciones en las universidades; las exigencias

3. La combinación de conceptos de diferentes teorías o de ideas de diferentes autores, en principio, no es algo rechazable o inadecuado. Sin embargo, esa combinación debe resultar de una fundamentación coherente, justificable y defendible. Tal opción se encuadra en la perspectiva epistemológica pluralista. El pluralismo no significa el empleo aleatorio de conceptos o teorías, al contrario, presupone que el investigador conoce la perspectiva epistemológica que está en la base de las diferentes teorías y es capaz de articularlas de modo coherente. Siguiendo a Coutinho (2000), el pluralismo, no es sinónimo de eclecticismo. El pluralismo "es una apertura hacia lo diferente, de respeto por la posición ajena" (Coutinho 2000, p. 14).