

• 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 teóricos-metodológicos en sus investigaciones, principalmente en el contexto actual caracterizado por una tendencia en reducir la preocupación por la fundamentación teórica de las investigaciones, dentro de lo que ha sido llamado el "retroceso de la teoría" (Moraes 2003) y el cuestionamiento de la validez de las metanarrativas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de que los investigadores tengan un determinado número de publicaciones en un periodo de tiempo; los intereses de los investigadores en demostrar elevada capacidad de producción, en un contexto de gerencialismo y performatividad.⁴

A partir de la lectura y del acompañamiento de las formulaciones de Tello sobre epistemologías de la política educativa, creemos que tales formulaciones son útiles y relevantes para el análisis y comprensión de la situación de investigación en el campo de las políticas educativas. Según Tello ha señalado (cap. 1 en este volumen; Tello 2012) los estudios epistemológicos en políticas educativas pueden ser empleados tanto para el estudio de la producción del propio campo (meta análisis) como para el propio investigador, como vigilancia epistemológica.

El meta-análisis permite el mapeo de situaciones de investigación en el campo de la política educativa, la identificación de temas, tendencias, características, perspectivas y posicionamientos epistemológicos de los investigadores. En términos generales, el meta-análisis permite reunir elementos para comprender como el campo se constituye. El meta-análisis en el campo de las políticas educativas, presupone tener en cuenta

4. Siguiendo a Ball (2010, p. 38) la performatividad "es una tecnología, una cultura y un modelo de regulación, tal como lo define Lyotard un sistema de "terror", sistema que implica juzgamiento, comparación y exposición, tomados respectivamente como forma de control, de fricción y de cambio. Performances – de sujetos individuales u organizaciones – sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de calidad o momentos de promoción o inspección. Ellas significan, encapsulando o representando un valor, la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento. "Una ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad es entonces establecida" (Lyotard 1984, p. 46). En nuestra evaluación, la performatividad ha llevado a un aumento cuantitativo de la producción de conocimiento y publicaciones que, no necesariamente, han sido acompañadas por un crecimiento de la calidad de esas producciones.

la historia de la constitución del campo y requiere investigadores que posean una visión amplia y abarcadora de las diferentes perspectivas epistemológicas. El meta-análisis conlleva a grandes desafíos a los investigadores que se proponen realizarla. Entre los principales desafíos, se destacan la necesidad de evitar que los análisis de los análisis de políticas se tornen instrumentos de juzgamiento de investigaciones y de los investigadores del campo y también evitar que los análisis resulten en prescripciones acerca de lo que sería un análisis adecuado y satisfactorio en el campo de las políticas educativas. De ese modo, el meta-análisis podría caracterizarse como punto de partida para la sistematización de la producción de conocimiento en el campo y también como un ejercicio de problematización de las investigaciones y de las orientaciones de constitución del campo de las políticas educativas.

Con relación a la metodología de meta-análisis del campo de las políticas educativas, señalamos que se hace necesario diferenciar el análisis de los fundamentos epistemológicos de las investigaciones (a partir de qué lugar los investigadores hablan) y el análisis del contenido de las investigaciones propiamente dicho (lo que investigadores dicen sobre las políticas y como articulan la perspectiva epistemológica, el posicionamiento epistemológico y las opciones epistemológicas). Creemos que ambos tipos y niveles de análisis pueden ser realizados simultáneamente, dado que están inter-relacionados. La diferenciación entre esos dos niveles de análisis es relevante, pues el análisis de contenido específico de investigación requiere más tiempo en un estudio minucioso de las publicaciones e informes de investigación.

Una segunda contribución del concepto de las epistemologías de las políticas educativas es incrementar la vigilancia epistemológica del investigador en política. Al hacer explícita o reflejar la perspectiva epistemológica y el

posicionamiento epistemológico, el investigador de políticas puede hacer que el uso de referenciales teóricos sea más consistentes y reflexivos y, en ese proceso, obtener un nivel más elevado y sofisticado de densidad teórica y coherencia entre las perspectivas epistemológicas y el proceso de análisis de políticas educativas.

Así, la concepción de epistemologías de la política educacional emerge como un procedimiento heurístico que posee fuerte potencial para una revisión de los estudios que vienen siendo desarrollados en el campo de las políticas educativas con vistas a su permanente expansión y profundización teórica.

Referencias

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. y ARELARO, L. (2009). "Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas." *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.º 108, pp. 799- 818.
- AZEVEDO, J. M. L. de y AGUIAR, M. A. (2001). "A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd." *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.º 77, pp. 49- 70, set/dez.
- BALL, S. J. (2010). "Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa." *Educação & Realidade*, vol. 35, n.º 2, pp. 37- 55.

BÉRNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control: Volumen 3: towards a theory of educational transmissions*. 2ª ed. Londres: Routledge & Kegan Paul.

_____. (1999). "Vertical and horizontal discourse: an essay." *British Journal of Education*, vol. 20, n.º 2, pp. 157- 173.

COUTINHO, C. N. (1991). "Pluralismo: dimensões teóricas e políticas.", *Cuadernos ABESS*, n.º 4, pp. 5- 17.

FERREIRA, E. B. (2009). "Políticas educativas no Brasil no tempo da crise", in: FERREIRA, E. B. y OLIVEIRA, D. A. (orgs.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRIGOTTO, G. (2011). "Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.º 46, pp. 235- 254.

MAINARDES, J. (2009). "Políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas." *Contrapontos*, vol. 9, n.º 1, pp. 4-16, jan/abr.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S. y TELLO, C. (2011). "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos", in: BALL, S. J. y MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

MARTINS, A. (2009). "A educação básica no século XXI: o projeto do organismo 'Todos pela Educação'." *Práxis Educativa*, vol. 4, n.º 1, jan/jun.

MOORE, R. y MULLER, J. (2003). "O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva.", *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 85, pp. 1319- 1340.

- MORAES, M. C. M. (2003). "Recuo da teoria", in: MORAES, M. C. M. de (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MORAIS, A. M. (2004). "Basil Bernstein: sociologia para a educação", in: TEODORO, A. y TORRES, C. *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MORAIS, A. My NEVES, I. (2007). "A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais." *Práxis Educativa*, vol. 2, n° 1, pp. 115- 130.
- NEVES, L. M. W. (org.) (2010). *Direita para o social e esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia de hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. y FERNANDES, M. D. E. (2009). "Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira." *Educação & Sociedade*, vol. 30, n° 108, pp. 761- 778.
- SAVIANI, D. (2009). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E. y SCHNEIDER, M. (2011). "Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente." *Práxis Educativa*, vol. 6, n.º 1, pp. 31-44, jan/jun.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa." *Práxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68.

- INVESTIGANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿CÓMO TEORIZAMOS LA "CAUSALIDAD" ENTRE LO MACRO Y LO MICRO?

Gary Anderson
Janelle Scott

En 2002 en los Estados Unidos, el *National Research Council (NRC)* publicó un reporte, *La investigación científica en la educación*, que impuso una definición más estrecha del concepto de la causalidad y por lo tanto lo que califica como investigación científica. La nueva definición tenía el efecto de deslegitimar la investigación cualitativa y su credibilidad para tener influencia en las políticas educativas. La nueva definición ha desatado una serie de debates epistemológicos entre los que investigan políticas educativas. Estos debates nos han llevado a discusiones sobre la causalidad en la investigación cualitativa tanto al micro nivel como al macro nivel.

Central en estos debates es la necesidad de comprender mejor los procesos de mediación o acaso de "causalidad" mutua que transcurren entre el micro y el macro nivel social. Esta problemática epistemológica, la ha explorado Anderson en un artículo denominado "La etnografía crítica en la educación", allí explicamos:

La etnografía crítica en el campo de la educación es el resultado de la siguiente dialéctica: por una parte, la etnografía crítica surgió a partir de la insatisfacción con las descripciones de "estructuras" sociales tales como la clase social, el patriarcado y el racismo, en las cuales nunca aparecen como participantes, seres humanos reales. Y por otra parte, surgió por el descontento con estudios etnográficos de actores sociales en los cuales

nunca aparecían presiones estructurales mayores, tales como, la clase social, el patriarcado y el racismo. (Anderson 1989, p. 249)

Aunque las investigaciones cualitativas y etnográficas han llegado a ser más sofisticadas y diversas en su capacidad metodológica para captar las sutilezas al nivel cultural, seguimos lidiando con el problema epistemológico entre lo macro y lo micro, particularmente en el campo de las políticas educativas.

Para superarlo, etnógrafos críticos han recurrido a teóricos neo-marxistas, post-estructuralistas, lingüistas críticos y en algunos casos a métodos como la historiografía, la etnometodología, el análisis crítico del discurso y la investigación participativa. Como ejemplo de este pluralismo, en su etnografía crítica de docentes, Batallan (2007) utilizó, además de referenciales antropológicos, los trabajos de Heller, Foucault, Bourdieu, Freire, Garfinkel, Giddens y Gramsci como enfoque teórico y metodológico. Este pluralismo epistemológico (véase Tello 2012) permitió comprender como el ejercicio del poder institucional y social incide de modo contradictorio en la construcción de la identidad profesional del docente argentino. Este tipo de investigaciones permitió el desarrollo y consolidación de la etnografía crítica en Latinoamérica en la década de 1980.

Sin embargo, muchas investigaciones cualitativas – por lo menos en USA – poseen un fuerte sesgo a favor de interpretaciones y atribuciones de “causalidad” sin desplegar análisis más allá del nivel micro-cultural y por lo tanto carecen de una perspectiva estructural. En parte, esto ocurre porque los modelos mentales culturales, tanto de los informantes¹ como de los investigadores tienden a priorizar lo cultural (Gee 2005). Por ejemplo, en un estudio que llevamos a cabo con una investigadora en México sobre como estudiantes adquirían la identidad académica (Herr

1. Entendemos la categoría de informante en la etnografía crítica como los actores que en términos metodológicos son los sujetos-objeto de investigación.

y Anderson 1997) encontramos una tendencia con informantes de orígenes humildes que daban una explicación cultural de su situación actual: el ser estudiante universitario. Explicando que ellos se encontraban en ese espacio porque los inspiró un educador en niveles previos del sistema educativo a la universidad, o por la influencia de los amigos o padres.

Sin embargo, en el estudio realizado observamos que era más probable que mediaciones estructurales tuviesen mayor influencia que las culturales, esto es: la existencia de un estado de bienestar que proveyó oportunidades tales como la accesibilidad económica a las universidades. Pero, tal vez por ser más abstractas, los estudiantes entrevistados no atribuyeron causalidad a fuerzas estructurales, y por lo tanto a ellos no se les ocurría mencionarlas.

En campos aplicados como la educación, esto ocurre en parte también porque buscamos resolver problemas prácticos y es más fácil buscar soluciones en micro-escenarios (salón de clases, escuela) donde se puede tener mayor “control” en el proceso de investigación. Es más “cómodo” buscar causalidad en escenarios locales que en las políticas estructurales. En este sentido Wilson (2010), un sociólogo Afro-Americano que lleva toda su carrera tratando de entender la relación entre lo cultural y lo estructural, afirma:

Mayor peso debe darse a las causas estructurales de la desigualdad, a pesar de las interrelaciones dinámicas de la estructura y la cultura, porque siguen desempeñando un papel mucho más importante en la subyugación de los Afro-Americanos. Además, la causalidad cultural es menos autónoma que la estructura social en el sentido de que, a menudo desempeña un papel mediador en la determinación de oportunidades en la vida de los afroamericanos. (Wilson 2010, p. 135)

Pero por qué hablar de causalidad en estudios cualitativos si la metodología no intenta comprender el binomio causa y

efecto, sino generar un mayor entendimiento de los patrones sociales y culturales que se desarrollan en los estudios cualitativos en políticas educativas. Es más, algunos teóricos como Lincoln y Guba (1985) han rechazado el concepto de causa y efecto en las ciencias sociales por las razones epistemológicas mencionadas anteriormente.

Sostenemos la necesidad de incluir en los estudios etnográficos en política educativa una teoría de la causalidad. Al menos por razones pragmáticas, dado que sin esta teoría "quedamos fuera de la conversación".

El concepto de la causalidad en las ciencias sociales, aun en estudios experimentales y de correlación, es bastante descalificada por varios investigadores (Levi 2011; Lincoln y Guba 1985). En este sentido, la investigación cualitativa tiene una metodología capaz de describir la causalidad social como procesos de influencias mutuas. Maxwell (2004) compara los conceptos de causalidad en las investigaciones cuantitativas y cualitativas:

La teoría de varianza trata sobre las variables y las correlaciones entre ellas; está basada en un análisis de la contribución de diferencias en los valores de variables específicas a otros variables. La comparación de condiciones o grupos en los cuales el presunto factor causal toma diferentes valores, mientras otros factores se mantienen constantes o controlados estadísticamente, es central a este tipo de causalidad [...]. La teoría de procesos, en cambio, se trata de eventos y los procesos que los vinculan y se basa en un análisis de los procesos causales por los cuales algunos eventos tienen influencia sobre otros. (pp. 4-5)

Sin una teoría de causalidad amplia es más difícil demostrar las influencias mutuas entre lo macro y lo micro en parte por los bajos niveles de inferencia que las definiciones de causalidad normalmente requiere. Repensando como

entendemos la causalidad, puede conducir a mejores soluciones metodológicas para vincular lo estructural y lo cultural.

Hay intentos de hacer etnografía crítica y análisis crítico del discurso que promueven la vinculación, por ejemplo: entre los nuevos procesos neoliberales y cambios culturales en las nuevas ciudades globales, las comunidades, lugares de trabajo, escuelas y familias. En el campo de la educación, Gewirtz (2002) estudió como las políticas neoliberales británicas crearon un mercado en el cual las escuelas tenían que competir para reclutar alumnos. Ella documenta como esta nueva cultura neoliberal de elección de escuela ha cambiado fundamentalmente los roles profesionales de los directores de las escuelas y los docentes. Lipman (2011) investigó el sistema escolar bajo las reformas neoliberales en Chicago y como "una ciudad global" está desplazando a los pobres y creando escuelas urbanas para los empleados de las grandes corporaciones que están repoblando los centros urbanos que habían abandonado hace varias décadas. Michelson (1999) analizó como las corporaciones manipularon las municipalidades y consejos escolares en Charlotte – Carolina del Norte – para conseguir las escuelas que necesitan para los hijos de sus ejecutivos.

Buscar "causalidad" entre lo macro y lo micro no es sinónimo de promoción de investigaciones de altos niveles de inferencia que carezcan de rigor metodológico por interpretaciones ideológicas. Sin embargo no intentar establecer alguna forma de causalidad de procesos entre lo macro y lo micro significa que los estudios cualitativos en políticas educacionales se quedan meramente en lo cultural.

Referencias

- ANDERSON, G.L. (1989). "Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions." *Review of Educational Research*, vol. 59, n.º 3, pp. 249-270.

- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- GEE, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. Nueva York: Routledge.
- GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Londres: Routledge.
- HERR, K. y ANDERSON, G. L. (1997). "Identity politics and student voice: The cultural politics of identity: Student narratives from two Mexican secondary schools." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, n.º 1, pp. 45-61.
- LEVI M. J. (2011). *The explanation of social action*. Londres: Oxford University Press.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LIPMAN, P. (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.
- MAXWELL, J. A. (2004). "Using qualitative methods for causal explanation." *Field Methods*, vol. 16, n.º 3, pp. 243-264.
- MICKELSON, R. (1999). "International business machinations: A case study of corporate involvement in local educational reform." *Teachers College Record*, vol. 100, n.º 3, pp. 476- 506.
- TELLO, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador." *Praxis Educativa*, vol. 7, n.º 1, jan/jul. Brasil: UEPG, pp. 53-68.
- WILSON, W. J. (2009). *More than just race: Being Black and poor in the inner city*. New York: W.W. Norton.

- EPISTEMOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA: UN ACERCAMIENTO DESDE FREIRE Y LA TEORÍA CRÍTICA

Carlos Alberto Torres

Introducción

De toda palabra ociosa darás cuenta a Dios¹

Sabemos que la palabra epistemología se refiere al estudio del conocimiento y de la ciencia; más precisamente, estudia el conocimiento y sus limitaciones. Le preocupa en particular qué es el conocimiento, cómo se adquiere y cómo sabemos que conocemos algo. No vale la pena adentrarnos en los vericuetos filosóficos del tema, importantes y profundos, pero quiero hablar desde mi experiencia como profesor universitario en una universidad pública de excelencia en los EEUU, aunque también por haber deambulado por el mundo académico de América Latina, siempre aprendiendo algo.

Partiré de una proposición que me parece indiscutible: nuestra epistemología es un aspecto central en nuestro proceso de aprendizaje y enseñanza. Por eso voy a referirme, en las pocas páginas autorizadas para este menester, a las epistemologías que atañen a la vinculación de investigación y la docencia.

Investigación

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de

1. Escrito en la puerta de una iglesia en Vizcaya, el país vasco.

*provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves,
de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de
astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir,
descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la
imagen de su cara. (Borges 1999)*

Al comienzo de un libro mío reciente, señalé que para los representantes de la Teoría Crítica la investigación no puede separarse de la lucha política; por lo tanto, el trabajo académico (*'scholarship'*) y el activismo son inevitablemente parte integrante de nuestra vida. Paulo Freire argumentó que la política y la educación no pueden ser fácilmente separadas. Lo mismo se aplica al trabajo académico o de investigación (*scholarship*) y a la lucha política, que no pueden ser disociadas, ni siquiera por propósitos didácticos. Llevamos a cabo investigaciones y hacemos docencia para cambiar el mundo, no simplemente para observar, como el cientista que se siente separado de los intereses humanos lo que ocurre alrededor de él o ella, o para manipular el conocimiento como alquimia social o ingeniería social. Los teóricos críticos no comparten con los tecnócratas la ilusión de que la manipulación del conocimiento, mediante medios tecnocráticos y la rígida aplicación de la racionalidad instrumental, resolverá muchos, si no todos los problemas de la educación (Torres 2009).

Nuestras voces y compromisos provienen de nuestra experiencia vivida. El conocido adagio feminista "lo personal es político" no podría ser más apropiado para este tema.

Docencia

*Nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero
nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena
(Borges 1999)*

Todos los académicos somos viajeros. Viajamos a través de construcciones sociales y culturales, a través de construcciones teóricas y meta-teóricas, y a través de análisis empíricos. No creo que ningún Teórico Crítico pueda alcanzar lo mejor de sus contribuciones sin un análisis empírico serio. Pero a la vez, reconozco que algunos tecnócratas que se llaman a sí mismos '*scholars*' o académicos, compilan, analizan, incluso 'torturan' los datos, hasta que estos les digan exactamente lo que ellos quieren escuchar u obtener de esos datos.

Viajamos, sí, pero lo hacemos enmarcados (*framed*) por la política de nuestra localización y la política de la identidad. Esta posicionalidad nos lleva a entender no sólo las fuentes de la 'sabiduría', sino, en cuanto Teórico Crítico que es un viajero sin fin, nos permite localizar nuestra propia posicionalidad y la política de la identidad, para confrontar el proverbial racismo, el sexismo, el absolutismo religioso, la homofobia o el clasismo, sólo para mencionar algunos de los males sociales de las sociedades modernas.

Por lo tanto, separar el análisis científico de la defensa de las causas justas para lograr un mundo donde sea más fácil amar, como diría Freire,² es un proceso muy difícil, quizá imposible. Ciertamente este es uno de los grandes dilemas de inteligibilidad en las políticas de la representación.

La cuestión es, por lo tanto, cómo lograr avanzar nuestra agenda de investigación, impregnando nuestros cursos del nuevo conocimiento adquirido y vincularlo, por cierto, a las tradiciones

2. "Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra confianza en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar" (Freire 1969, p. 171).

de las disciplinas y/o interdisciplinas de donde proviene nuestro conocimiento y experiencia.³

Las siguientes sugerencias constituyen las bases epistemológicas de una filosofía de la enseñanza y del aprendizaje en clave de Teoría Crítica Freireana.

- a) *Respeto por el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.* Este es, en clave Freireana, el punto central e inicial en todo encuentro académico respetuoso y científicamente serio.
- b) *Respeto por los clásicos apropiadamente de-construidos.* Si la enseñanza y la investigación es un proceso interminable de deliberación y análisis, los clásicos de la teoría social y la pedagogía no pueden ser ignorados o dejados a un lado. Ellos son centrales a nuestra investigación y docencia. El *dictum* de C. Wright Mills es muy apropiado. Permítanme citarlo *in extenso*:

[...] lo importante acerca de los sociólogos clásicos es que aún cuando hayan resultados equivocados e inadecuados, incluso en su época, por su trabajo y la manera en la cual lo hicieron, ellos revelan mucho de la naturaleza de la sociedad, y sus ideas siguen siendo relevantes para nuestro trabajo hoy [...]. En general, nuestra inmediata generación de científicos sociales vivimos de sus ideas. (Mills 1960, pp. 3-4)

- c) *Énfasis en los datos.* Sin pretender crear un fetiche en el uso de datos para documentar cada uno de los aspectos de nuestra investigación y docencia,

3. En el idioma inglés tiene una palabra muy simpática para vincular esta dupla de conocimiento y experiencia: *expertise*.

así como el contenido mismo del conocimiento, recurrir a los datos es importante en nuestra docencia e investigación. De igual modo, y sin caer en la trampa epistemológica que nos asegura que recurrir a los métodos nos permitiría garantizar y obtener la científicidad requerida o deseada, es imperativo que nos dirijamos a los datos tanto como a la epistemología, a los métodos, a las teorías y a las meta-teorías en el salón de clases

- d) *Métodos adecuados de investigación.* La actividad en el aula debe estar basada en una multitud de estrategias de vinculación de métodos adecuados de investigación con una dosis saludable de escepticismo analítico.
- e) *Análisis relacional.* Tal vez sea mi propia obsesión, pero cuando uno comienza a analizar un problema concreto, y coloca el foco específico en las diferentes dimensiones del problema, es imperativo que lo hagamos de forma relacional, vinculando este problema al análisis de las otras dimensiones que nos ocupamos de modo general en la educación. Para ser breve, yo diría que estamos constantemente relacionando los ámbitos económico, político y cultural, o las esferas del conocimiento y de la praxis educativa, con las cuestiones relacionadas con el origen étnico, la raza, el género, la sexualidad, la clase social, y muchas otras "variables" de los análisis. Recurrir a un análisis relacional es fundamental para la enseñanza, y ni qué decir para la investigación (véase McCarthy y Apple 1988).
- f) *La distinción entre lo normativo y lo analítico deben ser preservados en nuestra enseñanza e*

investigación. Por lo tanto, debemos ser conscientes que nuestro trabajo es a la vez normativo y analítico. Como señalé anteriormente, los representantes de las Teorías Críticas enseñan e investigan para cambiar el mundo, no para reproducirlo.

- g) *Respeto por las contradicciones y tensiones*. Un eje clave para entender la historia de la sociología es la distinción entre la sociología del conflicto y una sociología del consenso. Sin embargo, tanto el conflicto y el consenso tienen lugar constante en nuestras aulas. Debemos prestar atención y respetar el grado de contradicciones y tensiones de la que todos nosotros, profesores y estudiantes, experimentamos en un salón de clases.
- h) *Nuestra enseñanza debe abordar también las conexiones entre la teoría, la praxis y la transformación social*. Esto es parte del compromiso moral de la enseñanza. Con la presencia generalizada en el enfoque de una "ciencia libre de valores" en las universidades, la cuestión del compromiso moral en nuestra enseñanza se convierte en un eje en la vinculación de la normativo y los momentos de descripción y análisis, comprensión y explicación del trabajo científico.

Gouldner, uno de los críticos más severos de Parsons y la sociología funcionalista, en su discurso presidencial en la reunión anual de la Sociedad para el Estudio de los Problemas Sociales, que tuvo lugar el 28 de agosto de 1961, lo dijo muy bien, y me gustaría citarlo extensamente, haciendo mía sus observaciones:

Si hoy nos ocupamos exclusivamente de la capacidad técnica de nuestros estudiantes y rechazamos toda responsabilidad por su sentido moral, o la falta de él, entonces algún día podríamos estar obligados a aceptar la responsabilidad de haber formado a una generación dispuesta a servir en un futuro Auschwitz. Por supuesto que la ciencia siempre tiene potencialidades, tanto constructivas como destructivas, inherente a ella, pero de esto no significa que debemos estimular a nuestros estudiantes a ser ajeno a la diferencia. Y esto no es en detrimento de las normas indispensables de la objetividad científica, sino simplemente insistir en que éstas difieren radicalmente de la indiferencia moral. (Gouldner 1964, p. 216)

- i) *Crítica e insatisfacción*. Por último, en la larga tradición clásica del compromiso académico, es imprescindible promover la crítica y una cierta insatisfacción, quizá descontento, en el tratamiento de los materiales y el análisis en nuestras clases.

Por todo esto, dejo al lector estas palabras reconociendo la admonición de Jorge Luis Borges, cuando nos dijo que:

El que lee mis palabras está inventándolas.
(Borges 1999)

Referencias

- BORGES, J. L. (1999). "Fragmentos de un evangelio apócrifo." *Selected Poems*, Editado por Alexander Coleman. New York: Penguin Group.

- FREIRE, P. (1969). *Pedagogia del Oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- GOULDNER, A. (1964). "Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology", in: HOROWITZ, I. (ed.) *The New Sociology. Essays in Social Science and Social Theory in Honor of C. Wright Mills*. New York: Oxford University Press, pp. 196-217.
- MCCARTHY, C. y APPLE, M. (1988). "Class, Race, and Gender in American Educational Research: Towards a Nonsynchronous Parallelist Position", in: WEIS, L. (comp.) *Race, Class, and Gender in American Education*. New York: State University of New York Press.
- MILLS, C. (1960). *Images of Man: The Classical Tradition in Sociological Thinking*. New York: G. Braziller.
- TORRES, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York: Teachers College Press-Columbia University.

• PRINCIPALES CORRIENTES
EPISTEMOLÓGICAS EN EDUCACIÓN
COMPARADA¹

Erwin H. Epstein

En general, los historiadores de la educación comparada han considerado el desarrollo de este campo en tanto progreso en etapas, desde los relatos de viajeros de tipo expresivo hasta las investigaciones sistemáticas; cada etapa eclipsando a la previa en rigor y aceptabilidad. Sin embargo, esta visión "darwiniana" es simplista y distorsiona el desarrollo real de la educación comparada. En lugar de etapas, yo sostengo que el campo se ha desarrollado dentro de tres corrientes epistemológicas: positivismo, relativismo y funcionalismo histórico. Estas corrientes, conformadas a lo largo de varias décadas, continúan vigentes y delimitan las fronteras normativas del campo. Así, los comparativistas difieren notablemente en sus definiciones del campo, porque esas definiciones surgen de la corriente epistemológica particular a la que cada uno adhiere. Mi definición, que permite la incorporación de las tres corrientes epistemológicas normativas, es la siguiente: *la educación comparada es la aplicación de las herramientas intelectuales de la historia y las ciencias sociales a la comprensión de los problemas internacionales de la educación*.

Ningún campo de estudio tiene un comienzo preciso. Todos tienen sus antecedentes, sin los cuales no se habrían podido desarrollar. Por supuesto, todos contienen un consenso algo vago, sobre un momento o período crítico en el cual cada

1. Traducción realizada por Jorge M. Gorostiaga

campo emerge y adquiere forma, cuando algunos estudiosos comienzan a identificarse con un constructo analítico común. Al respecto, hay una sutil diferencia entre una *fundación* y un *comienzo*. Este último se refiere a las semillas iniciales de un campo. William Brickman (1966) identifica las raíces más tempranas de la educación comparada en la Roma, la Grecia y la Persia antiguas. No obstante, la fundación de la educación comparada *como un campo profesional de estudio* se produjo mucho más tarde, cuando un evento particular en el inicio del siglo diecinueve fue ampliamente reconocido como el momento más definitorio del campo. Me refiero a la publicación del trabajo de Marc-Antoine Jullien, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, en 1817. Jullien buscaba, primero, emplear un método altamente sistemático para el estudio de las escuelas, y, segundo, crear una *ciencia* de la educación comparada que establecería 'leyes' – derivadas de los estudios sistemáticos conducidos – sobre las características educativas observadas. El modelo de Jullien sirvió como la primera plataforma epistemológica de la educación comparada. Esa plataforma era el positivismo.

Positivismo: la primera plataforma epistemológica

Para Jullien, las unidades de análisis serían las entidades culturales que daban forma a las características educativas, las cuales a su vez influenciaban los productos de la escolaridad. Normalmente, las unidades a ser analizadas debían ser escuelas categorizadas por países, pero no necesariamente. Faltándole los recursos para realizar estudios comprensivos de la escolaridad en una variedad de países, Jullien propuso usar los cantones

suizos en lugar de países como las unidades para categorizar las escuelas en sus primeros estudios. En este intento de establecer relaciones nomotéticamente entre unidades de análisis culturales, que podían o no ser países, Jullien se diferenció de anteriores esfuerzos banales por discernir lo 'bueno' de lo 'malo' en estudios nacionales de la escolaridad.

Jullien, sin los recursos suficientes, no pudo implementar su propuesta en forma completa. No obstante, su plataforma sirve como un modelo aún hoy para los positivistas del campo, alcanzando su mayor popularidad en las décadas de 1950 y 1960 (véase especialmente Foster 1960, Anderson 1961 y Noah y Eckstein 1969) y un crecimiento en 1967 con el estudio coordinado por Torsten Husén, sobre logros en matemática del *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. El positivismo puede haber sido la plataforma epistemológica inicial de la educación comparada, pero no fue en absoluto la única plataforma influyente en el campo.

Relativismo: La segunda plataforma epistemológica

Aunque el positivismo fue la plataforma epistemológica inicial de la educación comparada y, a su vez, investigaciones influenciadas por el positivismo, como la de Friedrich Thiersch en 1838 (véase Hausmann 1967) continuaron apareciendo, a mediados del siglo XIX, el relativismo encarnado en el concepto de *carácter nacional* pasó a ser dominante. En particular, K.D. Ushinsky, de Rusia, publicó en 1857 un tratado, titulado *On National Character of Public Education*, en el cual describía en detalle el "carácter nacional" de la educación en Alemania,

Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. El método utilizado por Ushinsky rompía completamente con el enfoque nomotético de Jullien. Para Ushinsky (reimpreso en Piskunov 1975), "Cada nación tiene su propio y particular sistema nacional de educación; por lo tanto el tomar prestado [*borrowing*] por parte de una nación del sistema educativo de otra nación es imposible" (p. 205). Ushinsky veía a la educación en forma ideográfica – ligada íntimamente al ambiente social y cultural social circundante, haciendo infructuosas las inferencias de tipo nomotético. Este es un relativismo epistémico que proclama que el conocimiento (y el comportamiento basado en ese conocimiento) depende de esquemas conceptuales, una idea que se originó, al menos, con Protágoras (véase MacIntyre 1985). Para Ushinsky, cada esquema conceptual que da forma al conocimiento tal como se transmite en las escuelas está moldeado por un ambiente nacional distinto y único y, como tal, no es transferible a otros ambientes.

Ushinsky fue quizás el primero en plantear el relativismo como una posición epistemológica en la educación comparada, pero fue Michael Sadler, de Inglaterra, su apóstol más elocuente e influyente. Como se expresa en su famosa conferencia de Guildford, Inglaterra, en 1900, donde podemos discernir dos elementos clave en el relativismo de Sadler. El primero se refiere a la importancia del carácter nacional, suscribiendo a la perspectiva de Ushinsky. El segundo elemento del relativismo de Sadler, sin embargo, adquiere un significado que va más allá de Ushinsky y el carácter nacional. Este elemento clave sugiere que sólo a través de la educación comparada podemos apreciar la verdadera naturaleza de nuestro propio sistema educativo. Aquí, de forma tácita, Sadler está proponiendo una *metodología* para la educación comparada: ir más allá del funcionamiento interno y del medio externo de nuestro propio sistema educativo a través

de un esfuerzo por "comprender con un espíritu benévolo" un sistema educativo extranjero. Necesitamos, en otras palabras, abrimos camino mental e intelectualmente dentro de otro sistema para obtener un entendimiento profundo del nuestro.

Así, vemos cómo la educación comparada ha adoptado dos epistemologías opuestas – el universalismo del positivismo y el particularismo del relativismo, las cuales tienen raíces profundas en el siglo diecinueve. Acompañando a los conceptos sobre el conocimiento, encontramos métodos para conocer. En la perspectiva de los positivistas, como Noah, Eckstein, Anderson, y Foster, el relativismo de Ushinsky y Sadler falla completamente como una forma de conocer en la educación comparada. ¿Cómo, se preguntarían ellos, podemos llamar a algo comparativo si no se compara? La comparación, argumentan, requiere examinar las diferencias y las semejanzas entre unidades que pueden ser sometidas a análisis. Para el positivismo, el método científico consiste en la especificación de variables empíricamente observadas y en la contrastación de hipótesis sobre las relaciones entre esas variables, y se aplica para obtener conocimiento objetivo.

En cambio, relativistas como Mallinson (1957) y Edmund King (1968) consideran a la comparación de manera muy diferente. Ellos ven el uso del método científico para el descubrimiento de principios en forma de leyes y su aplicación a un conjunto de naciones o grupos como un ejercicio útil, como un intento injustificable de arrancar a la educación de sus amarras culturales. La comparación, sostienen, surge de obtener una comprensión – *Verstehen* – a través de una profunda inmersión intelectual dentro de la historia y la cultura de un grupo. Poseer tal comprensión proporciona un dominio conceptual sobre las estructuras y funciones educativas en la propia nación o grupo,

en tanto el comparativista penetra el ambiente social y cultural – lo que los relativistas llaman las “fuerzas” y “factores” – de las estructuras y funciones educativas de una nación o grupo diferente.

Funcionalismo Histórico: La tercera plataforma epistemológica

A la luz de la auténtica disparidad entre positivismo y relativismo, puede ser difícil imaginar, encontrar espacio para la reconciliación de estas dos posturas epistemológicas. Para algunos positivistas (e.g., Psacharopoulos 1990), los estudios relativistas se sitúan fuera de los límites de la educación comparada, así como para algunos relativistas (e.g., Masemann 1990), la investigación positivista está directamente equivocada. No obstante, un grupo altamente influyente de comparativistas, liderado principalmente por Freidrich Schneider (1961a, 1961b), de Alemania, e Isaac Kandel, inicialmente del Reino Unido pero más tarde de los Estados Unidos, establecieron entre la década de 1930 y la 1960 la base de lo que se convertiría en la corriente epistemológica central en el campo, la cual era ciertamente una combinación de positivismo y relativismo: el *funcionalismo histórico*. Tanto Schneider como Kandel le atribuyen a Wilhelm Dilthey, el historiador y filósofo alemán de fines del siglo diecinueve, el mérito de haber soldado lo universal del positivismo con lo particular del relativismo.

Kandel muestra su relativismo en frecuentes referencias a Sadler, en el énfasis recurrente sobre los peligros de la adopción de elementos de otros sistemas nacionales (*borrowing*

cross-nationally), y en el uso ocasional del carácter nacional para describir determinados sistemas educativos (e.g., Kandel 1955). Sin embargo, también abre ampliamente la puerta a la investigación positivista al subrayar que las comparaciones entre países son posibles y potencialmente valiosas. Ciertamente, en el párrafo de apertura de su famoso libro, *Comparative Education*, afirma: “Estos métodos [comparaciones estadísticas de los sistemas educativos de varios países] son atractivos y pueden llegar a ser útiles algún día; en la etapa actual. . . es imposible establecer comparaciones de ese carácter hasta que la materia prima, las estadísticas, sean más uniformes y compatibles” (Kandel 1933, xi). Así, para Kandel, lo que hacía que los análisis de conjuntos de países no fueran recomendables era sólo que el material estadístico no estaba suficientemente desarrollado. No era que tales métodos fueran epistemológicamente defectuosos o contrarios al estudio comparativo.

El trabajo de Dilthey, sin embargo, tal como fue presentado por Kandel y Schneider, fue la verdadera fuente detrás del funcionalismo histórico y de la fusión de conceptos relativistas y positivistas en la educación comparada. Dilthey postulaba que la comparación comienza con la propia experiencia interior: “Sólo en la comparación de mí mismo con otros realizo la experiencia [*Erfahrung*] en mí mismo de lo individual en mí; sólo llego a ser consciente de lo que difiere de los otros en mi propia existencia [*Dasein*]” (Dilthey 1888; citado por Owensby 1994, p. 144). Pero, “Junto con el análisis de la experiencia interior aparece el de la comprensión [*Verstehen*], y ambos unidos dan prueba para las ciencias humanas de la *posibilidad* y los *límites* del conocimiento universal en ellos, en tanto esto es determinado por la forma en la cual los hechos psíquicos se nos presentan originalmente” (Dilthey, 1988; citado por Owensby 1994, p. 144). Es en Dilthey

donde observamos la tensión más pronunciada entre “formas individuales [i.e., prácticas educativas] íntimamente vinculadas por el desarrollo progresivo de la humanidad” y violaciones de “la ética histórica de un pueblo [a través de] las intervenciones de una teoría radical que preferiría regular la educación de todos los pueblos en base a un sistema universalmente válido” (Dilthey 1988; citado por Robinsohn 1992, p. 36). Esta tensión, para Dilthey, es parte intrínseca de los métodos comparativos.

Conclusión

En este ensayo he tratado de identificar las fronteras epistemológicas *normativas* de la educación comparada. Estas fronteras incluyen la creencia en la posibilidad de realizar generalizaciones, aunque en forma diferente por parte de positivistas y relativistas. Para los positivistas, las generalizaciones se realizan en términos de relaciones universales entre la educación y otras instituciones sociales a través del muestreo de poblaciones en un conjunto de países, usando a menudo la inferencia estadística. Por contraste, los relativistas generalizan sobre cómo la educación se vincula con el carácter nacional de determinadas poblaciones sin realizar inferencias sobre otras poblaciones. Los funcionalistas históricos usan las generalizaciones en ambos sentidos, pero utilizan los métodos de comparación trans-nacional menos que los positivistas y utilizan las inferencias basadas en el carácter nacional menos que los relativistas.

Marcar los límites normativos de la educación comparada a través de una perspectiva de los puntos cruciales de referencia

epistemológicos, como lo he hecho en este ensayo, es una manera más exacta de describir el campo que el método usual de mostrar una suerte de progresión darwiniana desde los relatos de viajeros hasta las exploraciones científicas. El enfoque evolutivo, adoptado por casi todos los textos de la educación comparada, desde Bereday (1964) a Phillips y Schweisfurth (2006), enmascara la importancia de las corrientes epistemológicas en el desarrollo del campo. Contrariamente al enfoque usual, sostengo que la educación comparada se ha desarrollado en líneas paralelas, no a través del eclipse de una etapa por parte de otra, sino a través del posicionamiento de distintos marcos conceptuales en yuxtaposición y en tensión unos con otros. Ciertamente, el enfoque positivista introducido por Jullien en 1817 es todavía utilizado por algunos, así como el método relativista introducido por Ushinsky en 1857 todavía es seguido por otros. Si existe un patrón evolutivo discernible en la educación comparada, es el surgimiento y ampliación del funcionalismo histórico como la epistemología principal. En la medida en que este proceso sea mejor entendido, y en que los límites normativos se definan con mayor claridad, también lo será la educación comparada como campo – para los demás y para los propios comparativistas.

Referencias

- ANDERSON, C. A. (1961). “Methodology of comparative education.” *International Review of Education* 7, n.º 1, pp. 1-23.
- BEREDAY, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- BRICKMAN, W. W. (1966). "Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century." *Comparative Education Review* 10, n.º 1, pp. 30- 47.
- DILTHEY, W. (1961[1888]). *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* [On the possibility of a generally valid pedagogical science] ed. H. Nohl, vol. 2 of *Gesammelte Schriften* [Collected writings]. Weinheim.
- FOSTER, P. J. (1960). "Comparative methodology and the study of African education." *Comparative Education Review* 4, n.º 2, pp. 110- 117.
- HAUSMANN, G. (1967). "A century of comparative education, 1785-1885." *Comparative Education Review* 11, n.º 1, pp. 1-21. (Trans. W. Brewer).
- HUSÉN, T. (ed.), (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: a comparison of twelve countries*, vols. 1 and 2. New York: Wiley.
- JULLIEN, M. A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* [A plan for a work on comparative education]. Paris: L. Colas.
- KANDEL, I. L. (1933). *Comparative Education*. New York: Houghton Mifflin.
- _____. (1955). "The study of comparative education." *Educational Forum* 20, n.º 1, pp. 5-15.
- KING, E. J. (1968). *Comparative studies and educational decision*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- MACINTYRE, A. (1985). "Relativism, power and philosophy." *Proceedings and addresses of the American Philosophical Association*, vol. 59, pp. 5-22.

- MALLINSON, V. (1957). *An introduction to the study of comparative education*. London: Heinemann.
- MASEMANN, V. (1990). "Ways of knowing: implications for comparative education.", *Comparative Education Review*, vol. 34, n.º 4, pp. 465- 473.
- NOAH, H. J. and ECKSTEIN, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- OWENSBY, J. (1994). *Dilthey and the narrative of history*. Ithaca: Cornell University Press.
- PHILLIPS, D. and SCHWEISFURTH, M. (2006). *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice*. London: Continuum.
- PSACHAROPOULOS, G. (1990). "Comparative education: from theory to practice, or are you A:\neo.* or B:*.ist?" *Comparative Education Review* 34, n.º 3, pp. 369- 380.
- ROBINSON, S. B. (1992). *Comparative education: a basic approach*. Jerusalem: Magnes.
- RUNCIMAN, W. G. (1983). *A treatise on social theory: The methodology of social theory*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEIDER, F. (1961a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre* [Comparative pedagogy: history, research, instruction]. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- _____. (1961b). "The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education." *Comparative Education Review*, vol. 4, n.º 3, pp. 136- 139. (ed. U. Kirkpatrick, L. Fellner and G. Bereday).

USHINSKY, K. D. (1975[1857]). *On national character of public education*. Reprinted in *Selected works, K.D. Ushinsky*, ed. A. J. Piskunov. Moscow: Progress Publishers.

• MARCO METAANALÍTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS¹

Sally Power

Este breve artículo establece un marco para ayudarnos a comprender las cambiantes políticas educativas. Las políticas educativas ocupan el centro de los esfuerzos por hacer que las sociedades sean más justas. A diferencia de otras áreas de las políticas sociales, la educación se considera, paradójicamente, no solo una de las principales causas de desigualdad, sino también la solución a estas mismas desigualdades. Por consiguiente, el seguimiento de los cambios de las políticas educativas tal vez pueda indicarnos algo acerca del continuo fracaso de los sistemas educativos a fin de poder conciliar estas dos dimensiones. El seguimiento del cambio de enfoque de estas políticas también puede revelar algo sobre la compleja naturaleza de las desigualdades que forman la base de este fracaso.

Ya existen excelentes trabajos que dan cuenta de los cambios en las políticas educativas (por ejemplo Ball 2008) enfocados en los cambios en los “regímenes” políticos (socialdemocráticos, neoliberales etc.) o con un tinte político (“vieja” izquierda, “nueva” derecha etc.). Este artículo sostiene que entender estas políticas en términos de sus objetivos, también

1. Este texto es una versión condensada del artículo “From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education”, publicado en *Globalization, Societies and Education*, vol. 10, n° 4, 2012, pp. 473-492; y también publicado en “Redistribution, reconnaissance et représentation: parcours de la lutte contre l’injustice et des changements de politique éducative”, *Education et Sociétés*, n° 29, 2012, pp 27-44.

puede resultar provechoso. Inspirado en el análisis de injusticia social de Nancy Fraser (2008), este artículo parte de la premisa de que la mayoría de las políticas pueden verse como esfuerzos por hacer que la educación sea menos desigual, pero las formas en que esto ha de lograrse plantea distintas suposiciones sobre lo que cuenta como un sistema educativo socialmente justo y los obstáculos que impiden que esto se concrete.²

Modelo analítico de las injusticias sociales

Este análisis se basa en la teorización de las bases de la injusticia social de Nancy Fraser (1997, 2008). Según Fraser, las *injusticias económicas* abarcan la explotación, la marginación económica y la privación material. Estas injusticias requieren de políticas de redistribución que intenten reducir los obstáculos planteados por la pobreza a través de la eliminación de las barreras económicas o la redistribución de los recursos a fin de compensar la desigualdad.

Por otro lado, las *injusticias culturales* incluyen la dominación cultural, el no reconocimiento (invisibilidad) y la falta de respeto (ser vilipendiado y menospreciado rutinariamente). Estas injusticias requieren una política de reconocimiento. Esta puede incluir estrategias de afirmación, en las cuales los grupos "despreciados" celebran su diferencia, o de deconstrucción de la base sobre la cual se realizan las distinciones culturales.

2. Con otros colegas, he usado los esquemas de injusticias de Fraser en otros artículos a fin de explorar algunas de las tensiones en las políticas (por ejemplo Power y Gewirtz 2001), criticar los movimientos contemporáneos que intentan valorar los logros de las escuelas en las poblaciones menos favorecidas (Power y Frandji 2010) y comparar las políticas de educación prioritaria según las zonas en Inglaterra y Francia (Kherroubi, Power y van Zanen, próximamente).

Las *injusticias políticas* se relacionan con las injusticias económicas y culturales porque estas limitan la capacidad de las personas de involucrarse en todo tipo de actividad civil y política. No obstante, Fraser sostiene que las injusticias políticas pueden existir más allá de las injusticias económicas y culturales. Estas injusticias residen en "la naturaleza de la jurisdicción del estado y en las reglas de decisión mediante las cuales se estructura el debate" (Fraser 2008, p. 278) y contribuyen a la marginalización y a la exclusión política.

La siguiente sección muestra cómo este marco analítico puede emplearse para comprender el cambio en un contexto nacional específico: el de Inglaterra.

Seguimiento de los cambios en las políticas educativas inglesas

Desde la Segunda Guerra Mundial ha habido un lento, pero apreciable cambio en las políticas educativas en Inglaterra. El foco de atención se ha desplazado desde los obstáculos en el ámbito económico tratados con una política de redistribución, a obstáculos en el ámbito cultural abordados mediante una política de reconocimiento, hasta esfuerzos más recientes por resolver los obstáculos en el ámbito político con una política de representación.

Política de redistribución

Si el principal obstáculo para la justicia educativa es la mala distribución económica, entonces se deduce que la única forma de tratar el problema adecuadamente es mediante una política de redistribución. Este tipo de política era la que predominaba en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, época durante la cual las políticas educativas diseñadas para abordar

las desigualdades adoptaron dos direcciones principales: la eliminación de las barreras financieras y la redistribución de los recursos. Por ejemplo, la Ley de Educación de 1944 eliminó la barrera financiera haciendo gratuito el acceso a la educación secundaria mediante la legislación en torno a la educación universal gratuita para todos los niños. No obstante, si bien la Ley eliminó el obstáculo de las barreras financieras para acceder a la educación secundaria, este acceso se limitaba a una forma muy diferenciada de estudios secundarios donde los hijos de la clase trabajadora eran encomendados a las escuelas de menor categoría. Para 1960, era evidente que la simple eliminación de las barreras financieras no era lo suficientemente fuerte como para acabar con el impacto de las injusticias económicas sobre las desigualdades educativas. Estaba claro que los mecanismos redistributivos deberían ser más radicales que la simple eliminación de las barreras financieras.

Las políticas educativas compensatorias pueden verse como un intento más radical de abordar el tema de las injusticias económicas. En la década del 60, un importante programa de educación compensatoria comenzó en Inglaterra. El establecimiento de Zonas de Educación Prioritaria (EPA, por sus siglas en inglés) condujo al desarrollo de nuevos programas de edificación y a la realización de pagos adicionales para los maestros que trabajaban en las escuelas en mayor desventaja. De este modo, se pretendía que la privación económica en los hogares fuera compensada por la redistribución de fondos y la retención de buenos maestros en las escuelas pobres.

Sin embargo, al igual que en EE. UU., las políticas educativas compensatorias en Inglaterra no lograron reducir las desigualdades educativas de manera considerable. Además, a medida que avanzaba la década del 70, las políticas redistributivas dejaron de ser la estrategia principal para tratar de resolver

las injusticias. De hecho, el mismo concepto de la educación compensatoria fue muy criticado por aquellos que afirmaban que implicaba una visión de déficit de los pobres (por ejemplo Bernstein 1971). Tal vez pueda argüirse que las injusticias experimentadas por los niños, los padres y las comunidades de las zonas urbanas deprimidas necesitaban un tipo de respuesta política diferente. Quizá, los obstáculos que impiden que la educación sea el vehículo para lograr una sociedad mejor no residan en la desventaja económica de la clase social de origen, sino en el ámbito cultural.

Política de reconocimiento

Con el avance de la década del 80, en Inglaterra había cada vez más conciencia de que el obstáculo principal para la desigualdad educativa eran las injusticias culturales. Esto fue reflejado y reafirmado por una variedad de estudios que señalaron las formas en que distintos aspectos del sistema educativo (tales como los tipos de escuelas, la organización interna, las actitudes de los maestros, los planes de estudio etc.) contribuyeron a las injusticias educativas. Lejos de ser parte de la solución, la educación se convirtió en parte del problema. La respuesta no fue hacer que la educación estuviera más disponible, sino desafiar sus injusticias culturales inherentes. Y esto implicaría una política de políticas de reconocimiento más que de redistribución.

El traslado de los obstáculos para la justicia al ámbito cultural puede adoptar dos formas. Una estrategia es intentar disolver las categorías que crean la diferenciación grupal que lleva al reconocimiento erróneo. Otra estrategia es volver a concederle respeto a grupos/identidades previamente marginadas y estigmatizadas a través de la afirmación: haciendo visibles a

las poblaciones 'ocultas' y desafiando los estereotipos negativos de los 'marginados'.

Aunque ha habido numerosos debates sobre las fuerzas que impulsaron la introducción de las escuelas de segunda enseñanza para alumnos de cualquier nivel de aptitud, conocidas como *comprehensive schools* en la década del 60 (Ford 1969), uno de los factores principales fue la necesidad de superar la injusticia cultural creada por la temprana categorización de los niños en 'éxitos' educativos y 'fracasos' educativos.

Junto con los intentos por disolver las categorías que exacerbaban la injusticia cultural de la segregación organizativa en 'fracasos' y 'éxitos', 'normal' y 'subnormal', la década del 70 vio la fuerte aparición de las políticas diseñadas para invertir las atribuciones de estatus por medio de la afirmación de las identidades y de los grupos previamente ocultos, marginados o estigmatizados.

La injusticia del reconocimiento erróneo surgió de la imposición de los valores de la clase media a los hijos de la clase trabajadora. Y fue incluso más pronunciada en el caso de los hijos de las comunidades negras y las minorías étnicas. Es posible argumentar que estos niños experimentaron todo tipo de injusticias en el ámbito cultural. Fueron sometidos a una forma de dominación cultural por medio de la imposición de un plan de estudios de 'hombres blancos ya fallecidos' que hicieron que sus historias y sus culturas resultasen inferiores o fuesen invisibles. Y cuando ciertos aspectos de sus historias o de sus culturas fueron representados en libros e historias, estos fueron, en su mayoría, representaciones negativas, distorsionadas e irrespetuosas.

A medida que avanzaba la década del 90, las injusticias culturales se centraron menos en los planes de estudio y en los libros de textos y más en las bajas expectativas respecto de los

niños en desventaja que los maestros, los padres y los mismos niños tenían. Las políticas del nuevo laborismo, en particular, pusieron énfasis en el daño psicológico que las bajas aspiraciones y la baja autoestima pueden ocasionar e implementaron un régimen de establecimiento de objetivos que obligaría a los maestros a esperar más de sus alumnos.

En los últimos años, la política de reconocimiento ha dejado de ser una prioridad y ya no constituye el principal vehículo para superar las injusticias culturales en la política educativa. Es posible que, al igual que con la política de redistribución, hubiera demasiadas dudas sobre su efectividad. De hecho, hay muy poca evidencia que señale que haya tenido un impacto notable en términos de disminución de las desigualdades entre los distintos grupos étnicos minoritarios, especialmente entre blancos y afrocaribeños. Quizá, la valoración de la diferencia no sea suficiente.

Dado que parecería ser que la política de redistribución y la política de reconocimiento no pudieron resolver el problema de la desigualdad educativa, la atención se centró en la política de representación.

Política de representación

La política de representación intenta eliminar los obstáculos en el ámbito político. Olsen sostiene que la creciente justicia política puede tener dos dimensiones: una que incluye la participación en términos de perseguir proyectos individuales (elección) y una más amplia, que implica trabajar para cumplir con objetivos colectivos (la definición más convencional de política). Ambas dimensiones pueden verse en políticas educativas recientes en Inglaterra.

Desde 1980, ha habido una gama completa de mecanismos diseñados a fin de promover la elección de los padres. Antes de ello, puede decirse que los padres y las comunidades experimentaban una suerte de marginación y distorsión política al momento de decidir y controlar el tipo de educación que querían para sus hijos. La asignación de los niños a las escuelas era mayormente determinada por las zonas de captación de las autoridades locales. El proceso de admisiones definido geográficamente llevó al aumento de los precios de los inmuebles en zonas donde se encontraban las escuelas más populares y a una situación a veces referida como 'selección por hipoteca'. Los padres más acaudalados que no podían reubicarse en las zonas de captación de las mejores escuelas del estado podían enviar a sus niños a escuelas privadas.

Además de fomentar los derechos de elección de los individuos, la política de representación puede verse en el ánimo por aumentar la participación de la comunidad. Las primeras medidas incluyeron el aumento de la representación de los miembros de la comunidad y los padres en los consejos escolares y la capacidad de los padres de decidir quién 'dirige' su escuela. Aún más radical es la reciente política del gobierno de la coalición sobre escuelas 'libres' que pueden ser propuestas por cualquier grupo de tres personas como mínimo. Al momento de escribir este artículo, ya se habían recibido cientos de solicitudes para las escuelas 'libres'.

Desde luego que es poco probable que la política de representación, encarnada por la elección de los padres y el poder conferido a la comunidad, pueda resolver las injusticias políticas del sistema educativo mucho más de lo que las políticas que han intentado abordar las injusticias económicas y culturales lo hicieron. Como ya se ha reconocido, la representación política no puede reducirse a las injusticias en el ámbito económico y

cultural, pero tampoco puede separarse de ellas. Respecto a la elección de los padres, por ejemplo, es difícil investigar los resultados y refutarlos (véase Whitty *et al.* 1997, Gorard *et al.* 2003). No obstante, existe un consenso general de que si bien las políticas de elección no han empeorado significativamente la situación de los padres e hijos en desventaja, ciertamente, tampoco la han mejorado.

Conclusión

Este pequeño artículo ha presentado un breve resumen de un nuevo tipo de análisis de políticas educativas. En vez de analizar las políticas educativas en términos de procedencia política (izquierda/derecha) o régimen político (social democrático, neoliberal etc.), ha intentado examinar las políticas en términos de los tipos de injusticias que han intentado tratar.

En base a las teorizaciones de los distintos tipos de justicia social de Nancy Fraser, el artículo ha usado ejemplos de Inglaterra para mostrar cómo, en ese país, las políticas educativas han intentado tratar secuencialmente las injusticias en el ámbito económico, cultural y político. Esto ha ocasionado un cambio de orientación de una política de redistribución a una política de reconocimiento y, en los últimos años, a una política de representación.

Analizar el cambio de este modo tiene numerosas ventajas. En primer lugar, puede facilitar las comparaciones entre los contextos nacionales, donde la especificidad de las tradiciones políticas y las afiliaciones generan demasiado 'ruido'. En segundo lugar, al centrarse en los objetivos más que en la procedencia de las políticas, contribuye a evitar prejuzgar ciertas estrategias como buenas o malas. En tercer lugar, este tipo de enfoque nos permite tratar los detalles con seriedad, pero también

nos muestra las corrientes más profundas de continuidad y de cambio y, potencialmente, nos lleva a una explicación de tales corrientes. Por último, por medio del estudio de las diferentes orientaciones respecto de las injusticias sociales de la educación, el análisis puede mostrar cuántos ámbitos de injusticia distintos se deben afrontar a fin de construir un sistema educativo más equitativo.

Referencias

- BALL, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). "Education cannot compensate for society", in: BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*, vol. 1. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FORD, J. (1969). *Social Class and the Comprehensive School*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FRASER, N. (1997). *Justice Interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*. Nueva York: Routledge.
- _____. (2008). "Reframing Justice in a Globalizing World", in: OLSON, K. (ed) *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser debates her critics*. Londres: Verso.
- GORARD, S.; TAYLOR, C. y FITZ, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge Falmer.
- POWER, S. y GEWIRTZ, S. (2001). "Reading Education Action Zones." *Journal of Education Policy*, vol. 16, n.º 1, pp. 39-51.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.

• ¿HAY ALGÚN OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO PARA INCORPORAR LA CULTURA VISUAL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL?¹

Gustavo E. Fischman

El interés creciente de los estudios académicos sobre las experiencias visuales sigue una indiscutible dinámica: las imágenes se han vuelto omnipresentes, mediaciones poderosas en la circulación de signos, símbolos e información. Como afirma Susan Buck-Morss (2004) el presente "se distingue de todos los siglos previos porque ha dejado un rastro fotográfico. Lo que se ve una sola vez y se registra, puede ser percibido cuando se quiera por quien quiera. La historia se torna la singularidad compartida de un evento" (p. 23). Muchas actividades y eventos cotidianos como usar Internet, mirar películas y televisión, participar en video-conferencias o incluso mirar vidrieras se han convertido en experiencias clave de la "cultura visual" de la modernidad urbana. Las sociedades contemporáneas demandan de sus ciudadanos-consumidores-espectadores la capacidad de seguir y comprender reglas implícitas de la cultura visual, las cuales son desarrolladas a través de múltiples, heterogéneas y a menudo efímeras, imágenes.² Dadas estas dinámicas, y siguiendo

1. Traducción realizada por Mónica Pini.

2. La circulación de la cultura visual también ha sido transformada. "Las imágenes hoy circundan el globo en patrones descentrados que permiten un acceso sin precedentes, deslizándose casi sin fricción al atravesar barreras lingüísticas y fronteras nacionales." (Buck-Morss 2004, p. 2). Pero esos patrones son producidos dentro de interacciones globales que son "ampliamente desiguales en relación con las capacidades de producción y los efectos distributivos." (Buck-Morss 2004, p. 2).