



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University  
Estados Unidos

Tello, César; Mainardes, Jefferson

La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a  
las perspectivas neo- marxista, pluralista y pos-estructuralista

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, 2012, pp. 1-31

Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista

**César Tello**

Universidad Nacional de San Martín  
Argentina

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Brasil

**Citación:** Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

**Resumen:** En este artículo se presentan los resultados parciales de una indagación que tiene por objeto caracterizar y describir perspectivas epistemológicas empleadas en la investigación en Política Educativa en Latinoamérica. Aquí se expone el análisis del muestreo de artículos de investigación que comprendió el período 1993-2001 en seis países de Latinoamérica, donde se observó la presencia de referenciales teóricos de autores que hemos denominado en este trabajo como ‘investigador-referente’ y que se sitúan en perspectivas epistemológicas específicas. Así, presentamos los debates en torno al neo-marxismo y la ‘Agenda Globalmente Estructurada para la Educación’ desarrollada por Roger Dale, el pluralismo epistemológico y el ‘perspectivismo’ desde la Cartografía

Artículo recibido: 10-08-2011  
Revisiones recibidas: 27-09-2011  
Aceptado: 1-11-2011

Social de Rolland Paulston, y el pos-estructuralismo y el ‘ciclo de políticas’ de Stephen Ball. Sin embargo, en el conjunto de las investigaciones se detectó que el uso de los referenciales teóricos se planteaba en términos metodológicos, aislados de los fundamentos epistemológicos con los que fueron elaborados. Por otro lado, en el análisis no se pudo elucidar claramente la presencia del posicionamiento epistemológico de los investigadores aunque se utilizaran estos referenciales teóricos. Metodológicamente el abordaje se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo y es de carácter analítico-descriptivo, para esto se recurrió a fuentes secundarias de carácter bibliográfico. Tras la descripción conceptual de cada una de las perspectivas epistemológicas se advierte que difícilmente puedan desarrollarse de un modo ‘puro’ en las investigaciones en Política Educativa. Sin embargo, esta premisa no anula la necesidad de establecer la presencia del posicionamiento epistemológico del investigador.

**Palabras Clave:** investigación; Política Educativa; posicionamiento epistemológico; perspectivas epistemológicas.

### **The epistemological position of researchers in education policy: Theoretical debates about the neo-Marxist, pluralist and post-structuralism perspectives**

**Abstract:** This article presents partial results of an inquiry that aims at characterizing and describing epistemological perspectives applied in research on educational policy in Latin America. It presents an analyses of the research carried out in six Latin American countries and published between 1993-2001. The references to authors in this paper as ‘referring authors’ where identified and these authors can be included in specific epistemological perspectives. Thus, the paper presents discussions on the neo-Marxism and ‘Globally Structured Agenda for Education’ developed by Roger Dale, epistemological pluralism and ‘perspectivism’ from the Social Cartography of Rolland Paulston, and post-structuralism and ‘policy cycle approach’ of Stephen Ball. However, in all papers analyzed the use of theoretical frameworks were posed in terms of methodology, isolated from its epistemological foundations in which they were produced. On the other hand, the analysis could not clearly elucidate the presence of epistemological positioning of the researchers even when the authors of the papers analyzed were applying those theoretical frameworks. Methodologically, the research presented in this paper was carried out from a qualitative and descriptive-analytical perspective, based on secondary sources of a bibliographical nature. After the conceptual description of each of epistemological perspectives, the paper concludes that the epistemological perspectives cannot be applied in a ‘pure’ way in the field of educational policy. However, this assumption does not negate the need for the presence of the researcher's epistemological positioning.

**Keywords:** research; educational policy; epistemological positions; epistemological perspectives.

### **A posição epistemológica dos pesquisadores de Política Educacional: Debates teóricos sobre as perspectivas neo-marxista, pluralista e pós-estruturalista**

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados parciais de uma investigação que tem como objetivo caracterizar e descrever as perspectivas epistemológicas utilizadas em pesquisas sobre política educacional na América Latina. Apresenta a análise de artigos de pesquisas realizadas no período de 1993 a 2001, em seis países da América Latina nos quais observou-se a presença de referências teóricas de autores designados, nesse artigo, como ‘pesquisador-referente’ e que estão localizados em perspectivas epistemológicas específicas. Assim, apresentamos os debates sobre o neo-marxismo e ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação’ desenvolvido por Roger Dale, o pluralismo epistemológico e ‘perspectivismo’ da Cartografia Social do Rolland Paulston, e o pós-estruturalismo e a abordagem do ‘ciclo de políticas’ de Stephen Ball. No entanto, em todas as investigações constatou-se o uso de referenciais teóricos colocados em termos de metodologia, sem levar em consideração as bases epistemológicas para a qual foram produzidos. Por outro lado, a análise não

permitiu a identificação de um posicionamento epistemológico dos pesquisadores ainda que tenham adotado referenciais teóricos específicos. Metodologicamente, a abordagem foi realizada a partir de um enfoque qualitativo e descritivo-analítico. Para isso, foram utilizadas fontes secundárias de natureza bibliográfica. Após a descrição conceitual de cada uma das perspectivas epistemológicas verificou-se que essas dificilmente podem ser utilizadas de modo ‘puro’ na pesquisa da política educacional. No entanto, esta hipótese não nega a necessidade da presença da posição epistemológica do pesquisador.

**Palavras-chave:** pesquisa; política educacional; posicionamiento epistemológico; perspectivas epistemológicas.

## Introducción

El objetivo del estudio que estamos desarrollando consiste en presentar un panorama de los principales debates teóricos en la investigación en Política Educativa en Latinoamérica, centrándonos de modo específico en las contribuciones y limitaciones de las diversas perspectivas epistemológicas en la producción de conocimiento del campo de la Política Educativa<sup>1</sup>. En este trabajo exponemos los resultados parciales del análisis de un muestreo de artículos de investigaciones en Política Educativa que abarcó el período 1993-2001 en seis países de Latinoamérica.

El estudio de base cualitativa, toma como objeto empírico los artículos de investigaciones en Política Educativa publicados en las revistas indexadas en la Red de Revistas Científicas de América Latina (Redalyc), de allí surge que solo seis países de Latinoamérica se encuentran registrados –en el área de educación– en esta Red<sup>2</sup>: Argentina, Brasil, México, Chile, Colombia y Venezuela. Entre los seis países se suman un total de treinta y nueve revistas. La decisión metodológica del relevamiento en Redalyc se asocia a la reflexión que realizan Gorsotiaga, Tello e Ísola (en prensa) cuando explican que los investigadores de los países de Latinoamérica publican, mayoritariamente, los resultados de sus investigaciones en sus propios países y/o en el ámbito regional.

A partir de allí se construyó el relevamiento de ciento cuarenta y seis artículos de investigación en Política Educativa publicados durante este período. Luego, se identificó la procedencia de los autores obteniendo ciento dieciocho artículos de autores latinoamericanos. Con el universo constituido por artículos de investigaciones en políticas educativas publicadas en revistas indexadas en Redalyc de autores latinoamericanos, se llevó a cabo el muestro al azar-proporcional del cincuenta por ciento de artículos por conglomerado de países. En la Tabla 1 se señalan las etapas del proceso metodológico.

---

<sup>1</sup> No tomamos aquí la compleja distinción anglosajona entre politics y policy. Dado que es ambigua al intentar traducirla al español y también al portugués Como afirma Cox “no se puede recuperar el sentido del segundo término si no es especificando políticas sectoriales” (2006, p.3). Por esta razón nos referimos con el término Política Educativa al campo teórico y con Políticas Educativas a la acción política como fenómeno educativo posible de ser investigado.

<sup>2</sup> Cfr.: REDALYC en

<http://www.redalyc.org/principal/BusquedaDeArticulosPorArea.jsp?area=9&nomare=Educación>

Tabla 1.

*Proceso Metodológico para la obtención de la muestra de artículos de investigación.*

Etapa	Denominación	Resultados totales
I	Relevamiento de Revistas en Redalyc	39 revistas
II	Relevamiento de artículos de investigación en Política Educativa	146 artículos
III	Relevamiento de artículos de investigación en Política Educativa de autores Latinoamericanos	118 artículos
IV	Muestreo al azar-proporcional por países del relevamiento de artículos de investigación en Política Educativa de autores Latinoamericanos	59 artículos

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se especifica como se obtuvo la muestra, que se constituye en la base empírica del análisis en este trabajo.

Tabla 2.

*Obtención de la Muestra por países (Muestreo por conglomerados de países al azar-proporcional del 50%)*

País	Cantidad de artículos de investigación de autores del País	Obtención proporcional de artículos de investigación para la muestra
Brasil	28	14
Argentina	26	13
México	24	12
Chile	16	8
Colombia	14	7
Venezuela	10	5
Total	118	59

Fuente: elaboración propia

Tomando los cincuenta y nueve artículos de investigación que constituyeron la muestra<sup>3</sup> hemos observado la presencia de diversas perspectivas epistemológicas (como se observa en la Tabla 3) particularmente la centralidad de las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista, como así también se han relevado otras aunque en menor medida, tales como las perspectivas marxista, pos-modernista, funcionalista y algunas investigaciones que podríamos enmarcar dentro de la perspectiva positivista.

<sup>3</sup> El muestreo indica el título del artículo, el autor y la revista donde se publicó. No lo incluimos en este artículo dado que el objeto de este trabajo es de carácter reflexivo-analítico y no es nuestra intención desplegar un tono 'acusatorio' sobre los investigadores latinoamericanos y sus producciones.

Tabla 3.

*Cantidad de Perspectivas empleadas en los artículos de investigaciones de la muestra.*

Perspectiva Epistemológica	Perspectivas utilizadas en N investigaciones	Perspectivas utilizadas en N % investigaciones
Pos-Estructuralismo	23	38,98 %
Neo-Marxismo	16	27,11 %
Pluralismo	12	20,33 %
Otras	8	13,55
	Total: 59	Total: 99,97 %
		Desviación: 0.3

Fuente: elaboración propia.

A los efectos analíticos hemos denominado *investigador-referente* a aquellos autores cuyos referenciales teóricos se observaron con mayor frecuencia en las conceptualizaciones y referencias bibliográficas de las investigaciones relevadas, de este modo surge metodológicamente (a través de las conceptualizaciones y referencias bibliográficas) la categoría de *referencial teórico*. Así, en el exhaustivo análisis de los cincuenta y nueve artículos de investigación hemos observado con mayor frecuencia la presencia de investigadores-referentes y referenciales teóricos: a) Roger Dale y la categoría de ‘Agenda Globalmente Estructurada para la Educación’ en la perspectiva neo-marxista, b) Rolland Paulston y el ‘perspectivismo’ en la perspectiva pluralista, y c) Stephen Ball con la categoría del ‘ciclo de políticas’ en la perspectiva pos-estructuralista.

Una de las principales dificultades que hemos observado en el análisis de las investigaciones consistió en advertir que el desarrollo conceptual que llevan a cabo los investigadores, tomando a alguno de los tres investigadores-referentes se convierten en metodología para el análisis, pero se desentienden de los fundamentos epistemológicos y ontológicos con que fueron construidos los referenciales teóricos.

Otra de las carencias apreciadas en el relevamiento realizado residió en la ausencia del posicionamiento epistemológico del investigador de la investigación y, en algunos casos, la inclusión de matrices epistemológicas que generaban investigaciones con poca consistencia teórica en su análisis y resultados. De este modo surge la preocupación por observar en investigaciones recientes del campo, como ya hemos señalado en otro lado (Cfr. Mainardes, 2009; Tello, 2009 y 2010; Mainardes, Santos y Tello, 2011), la ausencia de posicionamientos epistemológicos explícitos. Como afirma Mainardes (2009) “muchos investigadores no explicitan los presupuestos teóricos que sustentan sus análisis [...] observando el uso de un conjunto de autores (muchas veces de matrices epistemológicas distintas) para sostener el análisis. Esto torna difusos e inconsistentes los fundamentos de estas investigaciones” (p. 7). En el contexto de discusión sobre los fundamentos teóricos-metodológicos de investigación en Política Educativa, se construyó la categoría de “posicionamiento epistemológico”<sup>4</sup> (Cfr. Tello, 2009 y 2010), que se constituye en el eje de este

<sup>4</sup> En Tello (2009 y 2010) desarrollamos tres categorías que pueden ser útiles para comprender en términos analíticos las vinculaciones que se realizan en una investigación en Política Educativa y que manifiestan mayor o menor solidez epistemológica. Estas son: a) Perspectivas epistemológicas: marxista, neo-marxista, estructuralista, pos-estructuralista, pluralista, positivista y posmodernista. Entendiendo las perspectivas epistemológicas como las grandes corrientes del pensamiento que pueden constituirse en términos de Losada

trabajo y que tiene como base la idea que el desarrollo de una investigación reposa sobre una cierta visión del mundo y así asume inevitablemente una perspectiva epistemológica (Martinet, 1990). En esta línea argumentativa presentamos las perspectivas epistemológicas para re-pensar los modos de construcción y desarrollo de una investigación, a partir de los referenciales teóricos utilizados en los artículos de investigación relevados. Considerando que los referenciales teóricos poseen supuestos y posiciones ontológicas y epistemológicas. Y que los autores que la desarrollaron asumen determinados posicionamientos epistemológicos, entendiendo que la posición epistemológica del investigador esta inherentemente vinculada a la perspectiva o a los vínculos entre perspectivas que se construyen y asumen en una investigación. En este sentido y como desarrollamos en este trabajo, los referenciales teóricos de los investigadores-referentes que vinculan perspectivas (a través de categorías y conceptualizaciones) conservan la coherencia de la matriz epistemológica con la que desarrollan sus indagaciones en Política Educativa. Por esto, es necesario señalar que el investigador en Política Educativa puede tomar una posición epistemológica ecléctica, pero también se requiere explicitar y conjugar teóricamente los conceptos y/o vinculaciones entre perspectivas, quizá con mayor esfuerzo y precisión que aquel que asume solo una única perspectiva epistemológica para el desarrollo de su investigación.

Por esta razón es necesario realizar dos señalamientos iniciales y fundamentales para este artículo, aunque puedan ser considerados como no-novedosos, son clave para la presentación y el desarrollo conceptual que realizamos aquí. Nos referimos en primer término a la no neutralidad de la investigación y de la producción del conocimiento (Habermas, 1981 y 1984; Leblond, 1975; Sousa Santos, 2006 y 2009; entre otros) en nuestro caso, en Política Educativa y, en segundo lugar y de modo consecuente a la necesidad de establecer el ‘terreno’ en que se posiciona el investigador para llevar a cabo su proceso investigativo, realizar su análisis y obtener determinados resultados de investigación (Tello, 2009 y 2010). En este sentido Sousa Santos (2006) denuncia que la producción del conocimiento, en reiteradas ocasiones, es tomada desde una perspectiva positivista, considerando que existen métodos que contribuyen a sostener una objetividad relativa dentro del campo de la investigación de las ciencias sociales para llevar a cabo el proceso de investigación, pero nunca un investigador en Política Educativa podrá situarse en o desde la neutralidad. Es necesario considerar el postulado de Max Weber sobre la “neutralidad valorativa” que suponía, al igual que el positivismo, la falacia de una ciencia “libre de valores” y una radical separación entre sujeto cognoscente y objeto conocible. Pues, el no establecimiento de la posición epistemológica del investigador lo dejaría muy cerca de dos posibles situaciones: a) en una posición positivista (que considera la neutralidad de las ciencias y del conocimiento producido) o b) del desconocimiento de perspectivas epistemológicas para llevar a cabo una investigación.

También debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones el investigador no hace explícita su posición epistemológica porque considera que *está claro* desde dónde se posiciona, y así sucede que no revisa ni explicita sus postulados epistemológicos en el proceso de investigación, lo cual lo lleva en ocasiones a vincular e incluir matrices epistemológicas ‘opuestas’ o ‘muy ‘distanciadas’ entre sí. En este caso el investigador estará frente a la construcción de una ‘nueva perspectiva’

---

y Casas Casas (2010), como ‘macromoldes’, es decir como las “grandes escuelas de pensamiento”, b) Posicionamiento Epistemológico: crítico, crítico-radical, crítico-analítico, teórico de la resistencia, humanista, economicista, etc. Esta categoría se plantea principalmente en la visión del mundo que asume el investigador y finalmente c) Enfoque epistemológicos: pos-modernista, hiperglobalista, escéptico, neoliberal, perspectiva transformadora, funcional-analítico; de la complejidad, etc.

epistemológica, pero debemos tener en cuenta que no se trata del eclecticismo<sup>5</sup> epistemológico y tampoco, como veremos aquí, del pluralismo epistemológico como suelen plantear algunos analistas.

Habiendo hecho estas aclaraciones, es apropiado señalar la posición epistemológica que asumimos como investigadores en Política Educativa, y particularmente ante el desafío de caracterizar las contribuciones y limitaciones de las perspectivas que se analizan. Entendiendo en términos epistemológicos (Tello, 2011) que el objeto de este artículo consiste en mapear y describir las perspectivas, por tanto asumimos la perspectiva pluralista con un posicionamiento crítico-analítico. En tanto no consideramos que unas perspectivas sean ‘mejores’ que otras para el análisis de Política Educativa, sin embargo debemos construir un instrumental de carácter crítico-analítico como requerimiento metodológico que nos permita definir parámetros teóricos que establezcan las distinciones entre las perspectivas epistemológicas para la producción de conocimiento en Política Educativa, sin dejar de observar y describir las debilidades y potencialidades, desde nuestro posicionamiento crítico, de cada una de las perspectivas analizadas.

Presentamos en primer término *Las Perspectivas epistemológicas*, donde desarrollamos un panorama de las principales características de las perspectivas epistemológicas vinculadas al análisis de la Política Educativa, particularmente desde los referenciales teóricos de cada uno de los investigadores-referentes relevados en los artículos de investigación a partir de sus propias producciones bibliográficas. En el siguiente apartado ‘*La discusión y las revisiones epistemológicas*’ desplegamos algunos aspectos de divergencia y distanciamiento entre las perspectivas y los referenciales teóricos de los investigadores-referentes, donde presentamos algunos de los debates que se dan entre las perspectivas en general y entre los referenciales teóricos en particular, preguntándonos para el segundo punto: cómo son interpelados por otros autores, quién los cuestiona, qué componentes de esas categorías (dentro de una perspectiva epistemológica específica) es rechazada por otros actores del campo, como así también el modo en que los propios investigadores-referentes realizan algún tipo de revisión de sus referenciales teóricos. Para esto incluimos referencias bibliográficas de otros autores que discuten a través de sus producciones con los investigadores-referentes. Y finalmente, concluimos con las *Notas Finales* que intentan reflexionar acerca de las categorías clave de este artículo en la realidad del campo de la producción de conocimiento en Política Educativa en Latinoamérica.

## Las Perspectivas Epistemológicas

En esta sección describimos y analizamos las tres perspectivas: neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista en investigación y producción de conocimiento en Política Educativa. Cuyo eje son los referenciales teóricos de los investigadores-referentes, sin ánimo de ser exhaustivos en cada una, dado que se requeriría de mayor extensión para ello. Sin embargo, consideramos que comenzar a plantear de un modo panorámico las perspectivas puede contribuir al debate y reflexión de los estudios epistemológicos en Política Educativa en Latinoamérica.

Con el objeto de no sobre-simplificar las perspectivas epistemológicas, realizamos en primer término una breve descripción teórica sobre la principales bases y fundamentos para luego tomar lo que hemos denominado metodológicamente investigador-antecedente, que se centra en presentar

---

<sup>5</sup> Distinguimos entre ‘nueva perspectiva’ y ‘eclecticismo’ dado que al plantear una perspectiva ecléctica los investigadores deberían tomar matrices epistemológicas que de algún se vinculen, para estos casos se da lo que hemos denominado “vinculación coherente” de perspectivas epistemológicas (Tello, 2010). En caso que no exista vinculación epistemológica coherente nos encontramos ante una ‘nueva perspectiva epistemológica’ o un modo incoherente e inconsistente en la construcción de la perspectiva y en consecuencia del desarrollo de la investigación.



aquella/s investigación/es que han asumido la perspectiva y que han contribuido sustancialmente a los fundamentos epistemológicos de las mismas, considerando también que los investigadores-antecedentes han generado a nivel internacional gran repercusión por sus estudios. Como investigaciones-antecedentes seleccionamos, entre otros posibles de ser incluidos, para la perspectiva neo-marxista el referencial de Althusser y Bowles y Gintis; para la perspectiva pluralista tomamos los estudios de Cochran, y la investigación de Muller; y en el caso de la perspectiva epistemológica del pos-estructuralismo la investigación-antecedente llevada a cabo por Taylor, Rizvi, Lingard y Henry. Para luego continuar señalando ‘otros autores’ que realizan investigaciones desde esa perspectiva. De algún modo también realizamos algunos comentarios sobre el surgimiento o impacto de la perspectiva en Latinoamérica. Y así continuamos con el investigador-referente, haciendo hincapié en su principal referencial teórico empleado en los artículos de investigaciones relevadas (véase Tabla 4). Finalmente, planteamos al concluir cada perspectiva probables derivaciones, que, como hemos mencionado esas derivaciones se convierten en posibles posiciones epistemológicas de los investigadores.

Tabla 4.

*Investigadores-antecedentes, investigadores-referentes, otros investigadores e impacto en AL de las perspectivas de análisis.*

Perspectiva	Investigador/es-Antecedente/s	Investigador-Referente	Otros Investigadores	Impacto de la Perspectiva en AL
Neo-marxista	Althusser, Bowles y Gintis	Dale	Baudelot y Establet, Giroux, Apple, Bates.	1970
Pluralismo	Cochran y Muller	Paulston	Ruitenbergh, Gorostiaga, Tello, Braidotti, Fischman.	1990
Pos-estructuralismo	Taylor, Rizvi, Lingard, Henry	Ball	Larrosa, Popkewitz y Brennan, Silva [Tomaz Tadeu], Bonal, Bernstein.	1980

Fuente: elaboración propia

Con esta Tabla queremos desplegar la idea que las perspectivas se constituyen con las múltiples aportaciones de diversos investigadores, y que a los efectos de este artículo no es arbitraria la selección de los investigadores-referentes y sus referenciales teóricos. Esto es: no se personaliza la perspectiva epistemológica en un investigador, sino que estos surgen, como hemos explicado, del relevamiento de artículos de investigaciones realizada. Del mismo modo cabe señalar que se podrían incorporar otros investigadores a los nombrados tanto en los investigadores-antecedentes como en ‘otros investigadores’ pero su inclusión sería un exceso para este artículo. Ahora bien, consideramos que el ‘exceso’ al cual nos referimos debe seguir siendo analizado y mapeado, particularmente en la realidad de la producción de conocimiento en Política Educativa en Latinoamérica, dado que existe una gran carencia de este tipo de estudios en nuestra región a diferencia de lo que ocurre en EE. UU o Gran Bretaña, entre otros. Ahora bien, también es necesario advertir que los estudios sobre cuestiones epistemológicas en Política Educativa no deben ‘copiar’ los realizados en otros países,

sino comenzar a pensar la dimensión epistemológica de los estudios en Política Educativa en la realidad Latinoamericana.

También es necesario aclarar que los períodos de impacto señalados pueden ser discutidos, pero no intentan ser una ‘línea de tiempo’ del impacto de las perspectivas, sino simplemente señalar la ubicación a modo de organización temporal.

### **La perspectiva neo-marxista**

El neo-marxismo deviene de su corriente principal, el marxismo, que parte del presupuesto que no es posible analizar y describir el sentido de una Política Educativa sin comprender la lógica global de un determinado sistema de producción. Esto significa que la especificidad del análisis de una política en educación es un complejo que forma parte de una totalidad social, por esta razón y desde esta perspectiva es clave el estudio de la génesis, movimiento y contradicciones de las políticas educativas. No se puede analizar la Política Educativa en su aparente ‘aislamiento’ de otras manifestaciones sociales dado que la comprensión de un determinado período histórico, en el marxismo, presupone la comprensión del desarrollo del contexto epocal histórico, social y económico.

Ahora bien, el neo-marxismo como las perspectivas epistemológicas con el prefijo ‘neo’ posee algunas ‘adaptaciones’ y/o ‘alteraciones’ según el análisis que se haga de la misma, con esto decimos según quién lo realice, no lo hará del mismo modo un marxista ortodoxo que un posmodernista.

Nuestra perspectiva sobre el neo-marxismo se sitúa en la corriente de la adaptación que deviene del movimiento de renovación del marxismo, aunque ésta no pierde su eje central: el materialismo, y sí probablemente la dimensión histórica. Consideramos que el neo-marxismo, de un modo metafórico comienza con Marx, dado que los propios Marx y Engels encontraban dificultades ante el problema de comprender la historia y sus contenidos de un modo universal, y es precisamente en estas oscilaciones donde, podríamos decir, se apoya el neo-marxismo. El análisis neo-marxista concede un lugar central a las entidades colectivas, que se definen en términos objetivos en cuanto a las características económicas de los individuos, generando de algún modo una gramática global de la lucha de clases. La amplitud de esta última categoría genera debates y discusiones alrededor de esta perspectiva, dado que las políticas educativas se explicarían por los intereses de ciertas clases sociales que favorecen de uno u otro modo los intereses del capitalismo mundial, expresando particularmente la falta de autonomía del Estado. En este sentido y siguiendo los postulados de Gramsci (de gran influencia en las investigaciones en educación) las discusiones y análisis sobre el rol del Estado se inician teniendo en cuenta, lo que el autor denomina ‘la realidad’, esto es: las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes. En esta línea de análisis Torres (1996) explica el neo-marxismo como perspectiva crítica del liberalismo, afirmando que el Estado aparece como un instrumento heurístico, y como tal “la noción del Estado refleja, a su vez, la imagen de condensación de poder y fuerza en la sociedad” (p. 159). Expresando que en esa ‘condensación’ se da la alianza de la clase dominante con el Estado.

Hacia mediados de la década 1960 surge en Latinoamérica la adhesión a perspectivas neo-marxistas para el análisis de Política Educativa, como los desarrollos teóricos-conceptuales que analizan la educación como reproductora cultural y/o económica de las relaciones de producción dominantes (Suásnabar, 2009). Entre ellos, la teoría de los aparatos ideológicos del Estado de Althusser (1973). En el marco de las teorías crítico-reproductivista podemos mencionar las teorías de la correspondencia de Baudelot y Establet, (1976) y Bowles y Gintis, (1983 y 1986), desde la teoría de las resistencia se destacan los trabajos de Giroux, (1983), Apple (1988) y Bates, (1980).

Refiriéndonos a los investigadores-antecedentes debemos comprender que la educación cumple, en términos de Althusser, la función de reproducción capitalista en las relaciones de

producción estructural, así la escuela se convierte en un aparato ideológico del Estado, en línea con los planteos neo-marxistas al considerar la educación como superestructura encargada de la ideología de la clase dominante. Ahora bien, el concepto althusseriano de 'ideología' fue teniendo algunas variaciones en sus reformulaciones conceptuales dado que en sus primeros planteos la inculcación ideológica la realizaba la Escuela a través 'del conocimiento' y la transmisión de contenidos. Luego Althusser hará hincapié no sólo en los mensajes sino, y sobre todo, en los rituales y prácticas escolares, complejizando su definición inicial, dado que la ideología, para el autor, no solo actuaría como falsa conciencia sino que conformaría políticas de construcción de subjetividad, en términos de políticas por parte del Estado. Aunque Althusser en su referencial teórico otorga una 'relativa autonomía' a la 'superestructura' y al sistema educativo, sigue estando muy subordinado a las exigencias económicas, en una perspectiva claramente neo-marxista.

El reconocido referencial teórico de Althusser sobre 'Aparatos Ideológicos del Estado' para el estudio de Política Educativa, fue continuado en particular para el análisis de los órganos y el sistema educativo, por los sociólogos franceses Baudelot y Establet y por los norteamericanos Bowles y Gintis.

Así, Bowles y Gintis, continúan con esta línea teórica, pero planteando que el sistema educativo legitima una matriz pre-existente de desigualdad que permite la estratificación de la fuerza de trabajo. En esta argumentación conceptual, se observa un eje propio de las perspectivas y posicionamientos neo-marxistas, al explicar que existe una correspondencia entre la estructura de las relaciones existentes en el mundo de la producción y en el terreno de la Escuela. Estos autores, plantean que la transmisión de la ideología dominante no se da solo por saberes que ocultan las relaciones sociales de dominación. Sino que principalmente se despliega a través de la institución escolar en cuanto a que allí se dan las relaciones sociales de la vida económica y así las cuestiones centrales de la 'vida en las escuelas' se convierten en una expresión de la reproducción de las relaciones de dominación.

Habiendo hecho esta breve introducción a la perspectiva nos centraremos en el referencial teórico de Dale, que surge principalmente por su preocupación conceptual sobre la concepción de 'ideología' en un claro posicionamiento epistemológico neo-marxista como lo hemos visto en los investigadores-antecedentes con esta categoría. Desde allí construye su referencial teórico para el análisis de políticas educativas, que denominó "Agenda Globalmente Estructurada para la Educación" (AGEE), que surge de dos ideas centrales previas de su desarrollo teórico en cuanto a investigaciones en Política Educativa: ideología dominante (Dale, 1994b) y cambio educativo (Dale, 1989). Así, Dale, en su obra de 1973 citando a Gramsci propone el concepto de hegemonía<sup>6</sup> como elemento que satura y obtura la conciencia social, argumentando que si la dominación hegemónica "fuera simplemente el resultado de la manipulación específica de una especie de formación manifiesta" (Dale, Esland y Macdonald, 1973, p. 3) sería mucho fácil ejercer la dominación. Por esta razón intenta complejizar esta categoría desplegando su referencial teórico de AGEE, con la cual manifiesta que las instituciones y los estados son modelados por una ideología dominante. Así, explica, que la justificación que desarrollan los "institucionalistas mundiales" consiste en que las instituciones del Estado, no solo deben ser moldeados sino que "deben ser vistos esencialmente como moldeados o modelizados a un nivel supranacional a través de una ideología del mundo dominante (de occidente), y no como creaciones nacionales autónomas y únicas. Bajo esta perspectiva, los Estados tienen su actividad y sus políticas moldeadas por normas y culturas universales" (Dale, 1994a, p. 136). En este sentido su vinculación con el aparato y el sistema

---

<sup>6</sup> Chantal Mouffe (1979) señala que hegemonía no es un concepto estático; por el contrario, hegemonía es un proceso dinámico que se cumple a modo instalación ideológica y subjetiva, mediante el cual las fuerzas de oposición o se acomodan, o son objeto de coacción o derrotadas.

educativo es consecuentemente demostrable, concibiendo las políticas educativas como “(...) interpretaciones de versiones o guiones que son informados por, y reciben su legitimación ideológica, de valores y de cultura a nivel mundial” (íbidem, p. 139). Estableciendo en este análisis la categoría de hegemonía, en tanto según el autor, no consiste en que el Estado gane en aprobación respecto a sus relaciones internacionales sino “Más bien, lo que parece estar en la mira es la prevención del rechazo, la oposición o las alternativas al status quo, en la medida en que se niega el uso de las escuelas para estos propósitos” (Dale, 1982, p. 157). Y así establece que el ámbito escolar no es simplemente un espacio de reproducción de la ideología hegemónica, sino principalmente espacios institucionales de construcción de esa ideología. Para Dale la mayor parte de los efectos de la globalización sobre la educación son de naturaleza indirecta, es decir, no se derivan directamente de la aplicación de determinadas políticas o programas educativos, sino que son consecuencia de las transformaciones socioeconómicas experimentadas bajo un contexto de globalización.

Así la AGEE, se constituye como categoría analítica para la globalización de políticas educativas que devela el conjunto de dispositivos políticos, económicos y socio-culturales que organizan la economía global pero que son conducidos por un único objetivo: “la necesidad de mantener el sistema capitalista” (Dale, 1994a, p. 136). Los Estados deben adherir a través de la presión económica que se ejerce con diversos formatos, como explica Bonal (2002) para el caso de Latinoamérica: “Structural Adjustment Loans, Sectoral, Adjustment Loans, Structural Adjustment Facilities, Extended Fund Facilities, entre otros, para acceder a nuevos créditos necesarios, en gran medida, para financiar la deuda” (p. 3).

Es necesario considerar que Dale ha desplegado su categoría analítica, contraponiéndola a la de la “Cultura Educacional Común” (CMEC) desarrollada por Meyer (y su equipo de la Universidad de Stanfor, USA). Para Dale (2004) la categoría de Meyer para el estudio de la relación de la globalización y la educación legitima de algún modo las posiciones capitalistas de la globalización neoliberal dado que las nuevas realidades de los sistemas educativos se explican a través de modelos universales de educación, de Estado y sociedad, en tanto el planteo epistemológico de la CMEC se basa en el análisis de la economía política internacional, que instituye una fuerza de direccionamiento global que profundiza el sistema capitalista “tratando de establecer sus efectos, intensamente mediado por lo local, en los sistemas educativos” (Dale 2004, p. 426).

Así, Dale profundiza la mirada y el análisis que hace sobre el Estado en su rol en cuanto a la educación y a las políticas educativas, superando las limitaciones que proponía la teoría de la correspondencia (Cfr. Bonal, 1998a). Para explicar esta superación, Dale (1989) incorpora una categoría analítica: *el mandato* de los sistemas educativos, es decir aquello que se supone que un aparato o sistema educativo ‘debe cumplir’ según las condiciones históricas de cada momento, considerando que también se construye como dispositivo de lo ‘que debe ser’. Para complementar la categoría de ‘mandato’ Dale despliega otros dos conceptos teóricos: *capacity* y *governance* del aparato y el sistema educativo. Y allí completa su referencial teórico, dado que por ‘capacidad’ entiende la real capacidad de cumplir con el mandato, con esto el autor trata de explicar que el Estado en realidad posee cierta autonomía para conducir el sistema educativo y la gobernabilidad es el modo, a través de la gestión, en que se llevará a cabo el cumplimiento del mandato. Que no es otro que el mandato capitalista.

Uno de los principales aportes que realiza el autor consiste en proponer un enfoque que contribuya a desplazar las preguntas clásicas sobre la globalización y a cambiar la perspectiva de las mismas, es decir: en lugar de dar por sentado las nociones de “modelo” o de “sistema educativo”, es necesario plantear la pregunta fundamental de saber por qué razonamos en dichos términos, y a qué forma de proyecto político y social están asociados dichos modelos. Así pues, el hecho de considerar por defecto un sistema educativo a partir del nivel nacional presupone un modelo que impide el análisis profundo de las políticas educativas.

Finalmente para concluir con el análisis de la perspectiva es necesario considerar que dentro de la perspectiva epistemológica del neo-marxismo se pueden establecer derivaciones onto-epistemológicas que de algún modo podrían considerarse como posicionamientos epistemológicos de los investigadores (véase Tabla 5), tales como el ‘neo-marxismo radical’, que se situaría más cercano a los postulados del marxismo ortodoxo, el ‘neo-marxismo situado’, que lo podríamos ubicar en relación a conceptualizaciones que devienen de la producción capitalista mundial, pero se entiende por la realidad regional/local, el neo-marxismo latinoamericanista que surge como oposición regional ante el avance de las teorías del desarrollo en Latinoamérica, y en los últimos años ha tenido cierto desarrollo el ‘neo-marxismo panteísta’. Entre otras posibles posiciones epistemológicas.

Tabla 5.

*Perspectiva epistemológica y posición epistemológica del investigador*

Perspectiva Epistemológica	Posición Epistemológica
Neo-marxista	Neo-Marxismo Radical
	Neo-Marxismo Situado
	Neo-Marxismo Latinoamericanista
	Neo-Marxismo Panteísta
	Neo-Marxismo Feminista
	Otros

Fuente: elaboración propia

### La perspectiva pluralista

Siguiendo los postulados de Coimbra (1987), la propia palabra *pluralismo* sugiere una de las principales características de esta perspectiva epistemológica en donde la concepción acerca de las políticas es tomada como espacio de intereses diversos con actores plurales, que poseen en sí, una multiplicidad de principios, y que en un determinado espacio y tiempo se encuentran, y es allí donde se produce algún tipo de interacción política, que no es necesariamente de confrontación. En fin, el pluralismo epistemológico como perspectiva para el análisis de la Política Educativa se basa en la posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político-educativo, lo cual permite el dialogo entre las diversas ‘voces’. Torres (2005) explica que el pluralismo epistemológico se encuentra en el polo opuesto al positivismo dado que desde esta perspectiva “la realidad aparece como un producto de discontinuidades y de efectos imprevisibles” (p. 25).

El pluralismo epistemológico posee sus raíces en la filosofía nietzscheana, que plantea el núcleo duro del problema en las posiciones dualistas de la filosofía metafísica, en tanto binomios que se confrontan: objetividad-subjetividad; sujeto-objeto; cuestiones de hecho-cuestiones de valor. Refiriéndose a este último binomio Deubel (2007, p. 138) afirma que “al pluralismo de valores presente en la sociedad corresponde también un pluralismo en el peritaje (*expertise*)” para el análisis e investigación en ciencias sociales.

La perspectiva pluralista se caracteriza por su carácter constructivista (Torres, 2005), a partir de la cual se considera la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann, 1975) y en este sentido el único modo de acceder a ella que tienen los investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva (perspectiva positivista) no existe. Deubel (2008) explica que la perspectiva pluralista conjuga especialmente los aportes del pos-estructuralismo de Foucault y de la teoría crítica de Habermas, y afirma, en términos constructivistas, que “privilegia los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existentes” (Deubel, 2008, p. 75), por tanto el hecho que exista una única interpretación de la realidad

inhabilitaría cualquier explicación científica de la realidad social. Con esta premisa es necesario realizar una distinción entre lo que se denomina ‘pluralismo metodológico’ y la ‘perspectiva epistemológica del pluralismo’, en la primera no se observa el posicionamiento epistemológico del investigador en el sentido planteado en este trabajo, dado que la metodología *per se* no refiere a una perspectiva, y el pluralismo metodológico es el uso de diversas metodologías para abordar un objeto de estudio<sup>7</sup> a diferencia de la perspectiva epistemológica del pluralismo que intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama, en nuestro caso, socio-político-educativo.

Entre los principales estudios desde la perspectiva epistemológica del pluralismo en políticas educativas pueden mencionarse para la cartografía social los estudios de Ruitenberg (2007), Gorostiaga (2003), Tello (2009), Gorostiaga y Tello (2011) y Armando (2011), para estudios sobre el feminismo las investigaciones de Braidotti (2005) y Fischman (2005), sobre la conflictividad de la cultura visual se pueden tomar los estudios de Fischman (2001), y para estudios sobre narrativa la investigación llevada a cabo por Connelly y Clandinin (1990).

Es necesario considerar que en Latinoamérica la perspectiva epistemológica del pluralismo ha tenido un impacto reciente. En los últimos diez o quince se ha observado cierto desarrollo en investigaciones en Política Educativa desde este enfoque. Particularmente esta perspectiva es confundida en muchos casos con ‘una metodología’ y no como un modo de comprensión de la realidad, por eso algunos autores (véase Follari, 2002) la han denominado como ‘teorías débiles’. Sin embargo desarrollamos aquí algunos postulados teóricos que la ubican, desde nuestro posicionamiento epistemológico, como perspectiva epistemológica.

Los investigadores-antecedentes seleccionados para esta perspectiva son Cochran (1993) que ha desarrollado el modelo de análisis de políticas y programas y Muller (2000) con su categoría de ‘análisis cognitivo de políticas’, considerando que los modelos analíticos desplegados por estos investigadores-antecedentes son los de mayor difusión en la literatura internacional para esta perspectiva.

La propuesta de Cochran (1993) inspirada en Bronfenbrenner (1973, 1979 y 1993) propone un esquema para la identificación de factores que producen políticas y programas (Rossetti-Ferreira, Ramon, y Silva, 2002), considerando que Bronfenbrenner postula que el despliegue de una política debe ser comprendida en su contexto, siendo resultado de influencias recíprocas y sinérgicas entre las personas en desarrollo y el ambiente en constante transformación. Los sistemas a ser considerados son los siguientes: microsistema, mesosistema y macrosistema. Siguiendo a Rossetti-Ferreira et al. (2002), Cochran (1993) formula un esquema que busca superar “la mera identificación de los factores causales, estimulando el análisis de la asociación entre ellos, las influencias mediadoras del orden del microsistema y las tendencias actuales en políticas educativas” (p. 72). En síntesis Cochran propone la inclusión de estos componentes en el análisis de políticas para comprender la relación por la cual las políticas se configuran de un determinado modo.

Por su parte, Muller parte de las contribuciones de corrientes que destacan la importancia concedida a los valores, las ideas y las representaciones en el estudio de las políticas, buscando sistematizar lo que ha denominado el abordaje cognitivo de políticas públicas (Muller, 1990, 2000 y 2002; Surel, 2002). En este sentido Muller (2002) menciona tres contribuciones que ha empleado

---

<sup>7</sup> Como dijimos la metodología en sí misma no se identifica con la perspectiva epistemológica. En todo caso lo hace una epistemometodología (Tello, 2011) que es “la conjugación de la metodología con el posicionamiento epistemológico del investigador en el desarrollo de proceso de producción de conocimiento” (p. 7.), sin embargo este no es un tema que ahondaremos aquí.

para construir su referencial teórico: la noción de paradigma de Peter Hall, la categoría de *advocacy coalition*<sup>8</sup> de Sabatier y Jenkins-Smith (1999) y la idea de referencial de Jobert y Muller (1987).

Con estas nociones Muller plantea que cada política representa una tentativa de resolver un problema de la sociedad, configurada a partir de procesos de decisión en la cual participa un cierto número de actores. La política pública y la expresión de poder público construyen un cuadro normativo de acción constituyendo un determinado orden local. Así, el análisis cognitivo de las políticas requiere estudiar el papel de las ideas desarrolladas por los actores, las ideas en acción, el referencial global y local que fundamentan la política y los mediadores que intervienen en esas políticas.

El enfoque de Paulston de la Cartografía Social (CS) es tomado como un modelo analítico que se emplea para el mapeo de debates educativos (Paulston, 2001; Paulston y Leibman, 1996) y su eje analítico es el perspectivismo (Paulston, 2001) dado que este modelo contribuye a organizar las distintas visiones/perspectivas de un fenómeno socio-político-educativo (Tello y Gorostiaga, 2009; Gorostiaga, 2009).

Así, entendemos el perspectivismo como la corriente filosófica que sostiene que toda percepción de la realidad se hace desde una perspectiva particular, y a partir de determinados esquemas conceptuales que conjugan determinados juicios de valor y en definitiva una posición política frente a esa construcción que realiza el sujeto. En términos de Sire (2004) la perspectiva de un sujeto es “un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos (consciente o inconscientemente) acerca de la constitución básica de nuestro mundo.” (p. 17). Para Rancière (1996), el estudio de los fenómenos políticos podría considerarse como un estudio del caótico desacuerdo, en tanto que “El desacuerdo no es un conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre blancura” (p. 8).

En fin, desde la filosofía de Nietzsche el perspectivismo puede ser asumido como la teoría contraria al objetivismo. Es así que el perspectivismo se despliega en el enfoque de la CS en dos líneas: la de los propios textos que ‘interpretan’ el mundo desde una determinada posición, y la del investigador que lee los textos e interpreta la posición política de esos textos. Para Maresca (2004) el perspectivismo de Nietzsche es una acción constante de lectura que surge con su obra “Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres” esto implica que “la <misma> cosa, pongamos la “verdad”, puede ser leída en forma divergente de una obra a otra, dentro de una misma obra, de un párrafo a otro y, en el límite, dentro de un mismo renglón” (p. 89).

Es en este eje donde Paulston confronta con la objetividad y linealidad de lo que se puede conocer y, particularmente cómo se puede conocer. Es decir la racionalidad apolínea, considerando lo apolíneo como la totalidad del mundo ordenado y racional. Nietzsche presenta este concepto en su primer escrito importante “El nacimiento de la tragedia”, en donde explica que Apolo (el dios griego) expresaba para los griegos un modo de estar en el mundo: era el dios de la luz, de la claridad y la armonía. Simbolizaba la norma, el orden, la serenidad, el equilibrio, la moderación, la medida, la forma, la perfección, la racionalidad y lo coherente. Así Hopenhayn (1997) explica que el perspectivismo de Nietzsche instala desde un comienzo la lógica de la singularidad y la pluralidad

---

<sup>8</sup> El modelo de coalición de defensa (*advocacy coalition*) fue propuesto por Sabatier y Jenkins-Smith. Siguiendo estos autores, la política pública debería ser concebida como un conjunto de subsistemas relativamente estable que se articulan con los acontecimientos externos, los cuales darían los parámetros de las restricciones y recursos de cada política pública. Las creencias, valores e ideas son dimensiones importantes del proceso de formulación de políticas. Cada subsistema que integra una política pública está compuesto por un número de coaliciones de defensa que se distinguen por sus valores, creencias e ideas y por los recursos que disponen (Souza, 2006).

“Abre a la lógica del descentramiento (no hay una única interpretación) a la lógica de la diferencia (todas las interpretaciones son singulares)” (p. 89).

La CS es entendida como una nueva percepción para acrecentar la capacidad de análisis de la realidad, concebir la multiplicidad y “contrastarla con la armonía y la racionalidad apolínea” (Paulston, 2001, p. 19). Desde esta perspectiva Paulston (2001) establece que los principales pilares del perspectivismo consisten en rechazar los fundamentos del iluminismo, como conocimiento acabado y ‘verdadero’ desechando así las posiciones binarias como formas de conocimiento. En este sentido propone abandonar los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por otros como multilinealidad, nodos, nexos y redes. El perspectivismo de la CS constituye un cuestionamiento fundamental a la lógica subordinativa que ha imperado en el pensamiento occidental, y una reivindicación de los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y trans-disciplinario.

En el sentido planteado por Paulston (1995 y 2001), la CS comparte, desde nuestra posición epistemológica, algunos elementos del pensamiento complejo de Morin, en tanto asume la categoría de *complexus* como aquello que ‘está tejido junto’. El pensamiento complejo es un pensamiento que trata a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir. Considerando en términos de Morín (1999) que el dogma de un determinismo universal se ha derrumbado y así, el pensamiento complejo es, esencialmente, el pensamiento que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización. En este sentido afirma Wallerstein (1997) que “es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable” (p. 8).

La CS, como metodología, implica una serie de procedimientos que permitan develar las posiciones de pensamiento con el objeto de identificar las perspectivas sobre un fenómeno socio-político-educativo, así “la comparación de perspectivas alternativas busca identificar las características distintivas o las estructuras esenciales de cada conceptualización... para que puedan hacerse visibles, descriptas y mapeadas” (Paulston, 1995, p. 159, citado en Gorostiaga, 2009).

De esta forma el perspectivismo en la CS se caracteriza por la ‘heterotopía’ en el sentido de Foucault (1986) dado que en contraste con el espacio utópico, las heterotopías se definen por “ser capaces de yuxtaponer en un único espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismo incompatibles” (p. 25).

Uno de los principales desafíos que poseen los mapas de la CS para los investigadores en Política Educativa se centra en el modo de producción de conocimiento fuertemente atravesado por la ‘tradición académica’, como explica Fischman (2001) “la dependencia de las palabras y los números entre los investigadores educativos y la tendencia general de rechazar imágenes es generalizado y cruza las tradiciones académicas, teóricas, orientaciones y métodos de investigación” (p. 28).

Es necesario considerar que el perspectivismo es una de los ejes centrales de la perspectiva epistemología pluralista, pero existen otras derivaciones, tales como el pluralismo epistemológico de la visualidad para el estudio de las políticas educativa, el pluralismo deconstruccionista entre otras posibles combinaciones de matrices epistemológicas con sólida vinculación entre ellas y que se convierten, como hemos explicado anteriormente en posiciones epistemológicas como señalamos en la Tabla 6.



Tabla 6.

*Perspectiva epistemológica y posición epistemológica del investigador*

Perspectiva Epistemológica	Posición Epistemológica
Pluralista	Pluralismo Visual
	Pluralismo Crítico
	Pluralismo Analítico
	Pluralismo Feminista
	Pluralismo Posmodernista
	Otros

Fuente: elaboración propia

### La perspectiva pos-estructuralista

Debemos considerar al pos-estructuralismo como una de las varias perspectivas epistemológicas que conviven dentro del estructuralismo, teniendo en cuenta que todas ellas tienen como eje común la centralidad que conceden a la estructura, entendida como “una red de relaciones –correlaciones y oposiciones– lógicas que vinculan a los elementos de un sistema en una totalidad que les da una legalidad interna” (Bolívar Botía, 1986, p. 67).

Como perspectiva epistemológica el estructuralismo dominó la escena intelectual francesa durante los años sesenta del siglo pasado como reacción al existencialismo, la fenomenología, el personalismo y el marxismo más o menos hegeliano, tal como los casos de Sartre, Beauvoir y Merleau Ponty (Cano Cuenca, 2003). Su influencia fue notable en disciplinas como la antropología (Lévi-Strauss, 1908-1984), el psicoanálisis (Lacan, 1901-1981) o la semiología (Barthes, 1915-1980).

El estructuralismo intentó mostrarse con cierta potencia para ser ideológicamente neutro considerando que no analizaba ‘la subjetividad’ sino ‘la estructura’ y el pos-estructuralismo surge cuestionando de algún modo esta mirada. Entendiendo que en el análisis de la realidad no se pueden dejar a un lado cuestiones como las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos que son parte de ‘las estructuras’ sociales, políticas y económicas.

La perspectiva pos-estructuralista en Política Educativa intenta resolver las limitaciones de los abordajes descriptivos y pluralistas (que se centran la circulación del poder entre los diversos actores sociales) y los abordajes del materialismo-dialéctico (los cuales enfatizan el papel del Estado y la generación de políticas como resultado de las disputas de poder entre la economía y los actores políticos) en el análisis de políticas educativas. Los analistas pos-estructuralistas consideran la acción de los sujetos como un aspecto crucial para la comprensión de las políticas y enfatizan la fluidez del poder en manos de los diferentes y múltiples actores. Para esto se pueden ver los estudios en pedagogía, subjetividad, sociología y currículo en políticas educativas de Larrosa, (1995); Popkewitz y Brennan, (2000); Da Silva, (1997); Bonal, (1998b) y Bernstein, (1974).

Este enfoque epistemológico apunta a la importancia de analizar el discurso de las políticas. Considerando que el término discurso fue utilizado por Foucault para designar la conjunción del poder y el conocimiento, en tanto el lenguaje es un elemento que constituye la realidad y en consecuencia el poder y así el sujeto en tanto sujeto de realidad despliega a través de su discurso efectos de poder. Así el discurso no se centra en las palabras que utilizamos para designar a las cosas, sino por el contrario, en el modo en que las palabras construyen las realidades a las que se refieren como ejercicio de poder (Foucault, 1999).

En la perspectiva de las teorías críticas del discurso, la formulación de políticas es vista como una arena de disputa por los significados de las “políticas del discurso” (Yeatman tomado de Taylor, Rizvi, Lingard y Henry 1997). El énfasis se coloca en el proceso de formulación de las políticas, que se entiende como una disputa entre competidores para definir objetivos, en donde el lenguaje, más específicamente el discurso, es utilizado tácitamente.

Los investigadores-antecedentes en esta perspectiva epistemológica son Taylor, Rizvi, Lingard y Henry (1997) que propusieron un análisis crítico de políticas por medio del estudio de contextos, textos y consecuencias. Para ellos, el análisis de políticas debe llevarse a cabo en todas las etapas y niveles del proceso de formulación de políticas: niveles macro, meso y micro. De este modo el análisis de políticas debe superar la preocupación por los textos de políticas educativas y considerar los antecedentes y el contexto de las políticas (contexto económico y político, contexto social y cultural), incluyendo los antecedentes históricos, las relaciones con otros textos y políticas y los efectos a corto y largo plazo que las políticas pueden generar en las prácticas. Para eso proponen que el análisis en políticas educativas considere el contexto, los textos, las consecuencias de la política y principalmente tener en cuenta que las políticas son interpretadas de diferentes modos por los sujetos que actúan en el nivel de la práctica.

El análisis del contexto se refiere a los antecedentes y presiones que posee la gestión de una política específica. Esto incluye factores económicos, sociales y políticos que llevarán a preguntarse y cuestionarse sobre los temas que se incluyen en la agenda política. Allí también, residen las influencias de grupos de presión y de movimientos sociales. Más allá de los aspectos del contexto contemporáneo, el análisis requiere considerar los antecedentes históricos de las políticas, incluyendo las iniciativas con las que fueron construidas y desplegadas. Estas consideraciones sobre el contexto contemporáneo e histórico ayudan a esclarecer los motivos que impulsan el surgimiento de una Política Educativa en un determinado momento histórico.

Estos investigadores incluyen desde la perspectiva pos-estructuralista, la teoría del discurso<sup>9</sup>, en tanto el análisis del texto permite observar los presupuestos que fundamentan o que están subyacentes en las políticas, los valores implícitos y explícitos, los silencios (aquello que no es enunciado en los textos), tanto como las ideas y conceptos que sí se hacen explícitos.

Con relación a las consecuencias Taylor et al. (1997) consideran que ellas pueden ser medidas o evaluadas en términos de construcciones de problemas que motivarán la formulación de políticas y en términos de efectividad de la política para resolver determinada problemática.

En Latinoamérica se observa una fuerte presencia de investigaciones en Política Educativa en la década de 1990, particularmente a partir de lo que Suasnábar (2010) denomina ‘el efecto Foucault’, que intentan describir, en el contexto neoliberal latinoamericano, la emergencia de nuevas tecnologías de control cuyo eje radica en la construcción de políticas de subjetividad<sup>10</sup>.

Una de las contribuciones de mayor difusión en los ámbitos académicos es la de Ball (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball, 1994). Ball propone que las políticas educacionales sean analizadas como texto y como discurso. La conceptualización de política como texto se basa en la teoría literaria que entiende las políticas como representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ‘ciclo de políticas’. Los textos son así, productos de múltiples influencias como intenciones políticas y negociaciones.

En ese proceso, solo algunas influencias y agendas son reconocidas como legítimas y sólo algunas ‘voces son oídas’. Así, el análisis de documentos de políticas no es algo sencillo, demanda investigadores que sean capaces de identificar ideologías e intereses de los conceptos utilizados, de las voces presentes en la lucha tanto como las que están ausentes, entre otros aspectos. La política

---

<sup>9</sup> La investigación llevada a cabo por Taylor, et al. (1997) es claro ejemplo que la Teoría del Discurso como metodología no está siempre vinculada a los enfoques pluralistas o posmodernista, como lo consideran algunos analistas.

<sup>10</sup> Sin embargo, consideramos que el referencial teórico de Ball sobre el Ciclo de Políticas, se convirtió en un esquema analítico propicio para el análisis de las reformas educativas en la región durante esa década y de ese modo hubo una fuerte instalación de la perspectiva pos-estructuralista. En este sentido no es sorprendente encontrar una gran cantidad de artículos de investigación que emplean este referencial teórico.

como discurso establece límites sobre lo que está permitido pensar y su finalidad es distribuir las ‘voces’, una vez que somete a algunas de ellas, otras serán oídas como legítimas e investidas de autoridad.

De ese modo, asumiendo los postulados de Foucault, Ball explica que las políticas pueden tornarse como “regímenes de verdad”<sup>11</sup>. En la práctica, los actores están inmersos en una variedad de discursos, es más algunos discursos serán más dominantes que otros.

Ball propone el análisis de políticas educativas a través del referencial teórico que ha denominado ciclo de políticas (*policy cycle approach*) a partir del cual el proceso de formulación de políticas es considerado como un ciclo continuo, en el cual las políticas son formuladas y recreadas. Los tres ciclos principales son: contexto de influencia, de producción del texto y el contexto de la práctica. Esos contextos están ligados e inter-relacionados, no tienen una dimensión temporal o secuencial y no son etapas lineales. Cada uno de ellos presenta espacios, lugares y grupos de intereses e implica confrontaciones y luchas de poder. Este es un aspecto importante a ser destacado, dado que en ocasiones el referencial teórico de Ball ha sido tomado como mera metodología y muchos investigadores ven esos contextos como sendas separadas o desconectadas entre sí, y esta no es la intención original de su formulación. En 1994 Ball sumó otros dos contextos: el contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política (Cfr. Lopes, 2004; Macedo, 2006; Mainardes, 2006). Más recientemente, Ball ha indicado que los dos contextos de resultados/efectos es una extensión del contexto de la práctica y el contexto de la estrategia/acción política pertenece al contexto de influencia porque “parte del ciclo es el proceso de transformación de las políticas” (Mainardes y Marcondes, 2009, p. 306). Debemos considerar que el referencial teórico promueve la reflexión de lo que él denominó la trayectoria de la política, en tanto contribuye al análisis de las influencias en todo el proceso de las trayectorias de las políticas educativas: formulación, las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación, los resultados y los impactos y también las estrategias de intervención para enfrentar las desigualdades creadas o reproducidas por las políticas. Rompiendo de esa forma, con los modelos lineales y secuencias de análisis de política: agenda, formulación, implementación, evaluación y reformulación.

También Ball proporciona elementos para el análisis de los textos de política (materiales impresos, textos oficiales, videos, folletos, etc.) en una perspectiva crítica que busca ‘no ser superficial’, tomando las contribuciones de Foucault, Barthes y Codd. Este referencial teórico posee la particularidad de pensar la trayectoria desde la macropolítica a la micropolítica, dado que incluye el contexto de influencia y de estrategia política, que supone un ‘ir y venir’ en la trayectoria del circuito macro y micro político de un aparato o sistema educativo

Así Ball instaló de algún modo lo que Bardiza Ruiz (1997) ha definido como el ‘modelo político’ para el análisis de políticas educativas que permite reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones: la micro-política o el enfoque interno, y la macro-política o el enfoque externo. Ambas confluyen en la complejidad del análisis que propone Ball en su referencial teórico.

Como hemos planteado en las perspectivas anteriores es necesario considerar, como se observa en la Tabla 7, los posicionamientos epistemológicos que se pueden derivar de la perspectiva epistemológica descripta.

---

<sup>11</sup> Siguiendo a Foucault (1980) “cada sociedad tiene su sistema de verdades, sus ‘políticas generales’ de verdades, esto es, los tipos de discurso que ella acepta y hace funcionar como verdaderos, los mecanismos e instancias que capacitan a las personas para distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas, los medios por los cuales cada afirmación es sancionada; las técnicas y procedimientos evaluados en conjunto en la apropiación de la verdad; la posición social de aquellas que están a cargo de decir lo que debe ser considerado como verdadero” (p. 131).

Tabla 7.

*Perspectiva epistemológica y posición epistemológica del investigador*

Perspectiva Epistemológica	Posición Epistemológica
Pos-estructuralista	Pos-estructuralismo Funcionalista
	Pos-estructuralismo Crítico
	Pos-estructuralismo Analítico
	Pos-estructuralismo Posmodernista
	Pos-estructuralismo Feminista
	Otros

Fuente: elaboración propia

## La discusión y las revisiones epistemológicas

En este apartado desarrollaremos lo que hemos denominado ‘la discusión y las revisiones epistemológicas’ de las perspectivas y los referenciales teóricos en tanto los debates que se generan a su alrededor. Esto es: las revisiones de los investigadores-referentes de sus referenciales teóricos a través del tiempo; las críticas que éstos realizan a otras perspectivas epistemológicas y las críticas que otros autores del campo le realizan a los referenciales teóricos en algunos casos y a las perspectivas, en otros. De este modo los apartados que presentamos pueden ser tomados como el debate intertextual de posicionamientos epistemológicos diversos.

### La perspectiva neo-marxista y la Agenda Globalmente Estructurada de Roger Dale

Comenzando con el referencial teórico aportado por Dale, dentro de la perspectiva neo-marxista, es necesario señalar que el autor debate y contrapone su referencial teórico de AGEE a otra posición epistemológica, como explicamos anteriormente, en contraposición a la categoría de Cultura Mundial Educacional Común (CMEC) de Meyer, al que Dale lo ubica como parte de la perspectiva neo-institucional dado que Meyer afirma en su argumentación que “(...) la educación, por sí sola, es una formalidad mundialmente estandarizada, por lo que la educación de los países se ven implicados en dispositivos comunes” (Meyer, 2000, p. 20). Dale por el contrario plantea que la globalización es un “conjunto de dispositivos políticos-económicos para la organización de la economía global” (Dale, 2004, p. 436) que principalmente intenta sostener y mantener el sistema capitalista. Ahora bien, en una producción más reciente, Dale (2008) realiza una revisión de su referencial teórico, asumiendo que la AGEE posee una serie de limitaciones internas y externas que requerirían ser revisadas y que el abordaje que se hacía de ese referencial teórico estaba siendo inadecuado, considerando que “es claro que en el nacionalismo metodológico, la ecuación ‘sociedad con Estado-nación’, que caracterizó no solo a la educación sino a las otras ciencias sociales, no es solamente inadecuada si no también engañadora”. Dado que desde que se formuló originalmente su propuesta en 1998 hubo importantes cambios en categorías claves como: currículo, Estado, Nación. Y así, plantea la necesidad de apoyarse en tres puntos fundamentales para el análisis de la globalización, enriqueciendo su categoría de AGEE: a) para comprender mejor la relación entre globalización y educación se debe reconocer las consecuencias de la modernidad reproducidas como universales, b) el concepto de Agenda Globalmente Estructurada para la Educación sigue teniendo validez, pero solo en los términos planteados en el primer punto, c) la relación entre educación y globalización debe ser analizada en términos de las relaciones entre el capitalismo y la modernidad en la era neoliberal. Como se puede observar Dale, re-sistematiza su categoría, la re-conceptualiza pero siempre desde la perspectiva neo-marxista. En su referencial teórico se puede analizar como los actores se van transformando y mutando, pero lo que no cambia son las relaciones de producción en el capitalismo.

Vega Cantor (1999) en una crítica no-explicita al referencial teórico de Dale, señala que existen algunas modas discursivas que confunden la postura del neo-marxismo en un sincretismo epistemológico con postulados posmodernos que intercambian términos como globalización por imperialismo o economía de mercado por capitalismo, y explica que “si se quiere dar cuenta de un orden tan totalitario y opresivo como el del capitalismo mundial, de nada nos sirven los discursos fragmentarios y micros, como nos lo propone el posmodernismo” (Vega Cantor, 1999, p. 57).

En la gramática global del neo-marxismo se carece del contexto histórico. Desde nuestra posición epistemológica el marxismo debe ser comprendido como histórico pero situado localmente, en la medida que se lo globaliza pierde la dimensión histórica, entendiendo esta dimensión como las particularidades, dispositivos y construcciones políticas que las clases dominantes ejercen sobre las dominadas en ese espacio socio-histórico y no en otro<sup>12</sup>. Así, afirma Brandist (2001) que la perspectiva neo-marxista se ha desinteresado de la noción de lo social como una categoría que no es apta metodológicamente para el análisis de la realidad y desde esta perspectiva, refiriéndose al neo-marxismo afirma: “el marxismo se transformó entonces en poco más que una fuente inspiradora de intuiciones notablemente apropiadas acerca de fenómenos tales como la globalización” (Brandist, 2001, p. 136)

Otro aspecto de las críticas, que realizan algunos analistas como Dobuzinkis (1992) a la perspectiva epistemológica del neo-marxismo tienen que ver en el análisis de políticas con un ‘excesivo deductivismo’ en tanto esta perspectiva está más preocupada por transmitir que por analizar. Tomando la transmisión en términos de enfoque, dado que su debilidad radica en su enraizamiento en la lucha de clases para cualquier explicación y análisis dentro del determinismo económico. Por su parte Apple (1982) sostiene una crítica a las perspectivas neo-marxistas para el análisis de las políticas y se pregunta casi de modo retórico:

“¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital, o su función es más compleja? ¿Es el Estado la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego, y no un simple resultado predeterminado donde ésta simplemente se impone? ¿Son las escuelas -como instancias importantes del Estado- simplemente ‘aparatos ideológicos del Estado’ (para citar a Althusser), cuya función primordial es reproducir los requerimientos ideológicos y de “fuerza de trabajo” planteados por las relaciones sociales de producción? ¿O encarnan también tendencias contradictorias y proporcionan el sitio donde las luchas ideológicas entre las clases, las razas y los sexos -y en el seno de ellos- pueden ocurrir y de hecho ocurren?” (p. 14).

También Paulston en su ‘Mapa de Comunidades Discursivas en los últimos años sobre el estudio del cambio educativo desde el campo intelectual y social’<sup>13</sup> analiza al neo-marxismo con una mirada cuasi peyorativa definiéndolo en el campo educativo como “una combinación del liberalismo y el marxismo” (1995, p. 17) en búsqueda de un teoría social menos determinista de una “Transitions-state theory”. Para Paulston esta *theory* “enfatisa el rol del estado y des-enfatiza la influencia de las fuerzas productivas y los conflictos de clase” (íbidem: p. 17).

<sup>12</sup> Así planteamos la idea que el marxismo siempre fue pensado para el análisis científico en espacios sociales: el marxismo alemán, el marxismo latinoamericano, el marxismo soviético, el marxismo chino.

Indefectiblemente el marxismo es regional, por las causas que explicábamos anteriormente.

<sup>13</sup> Cfr. Paulston, R. (1993). Mapping knowledge perspectives in studies of social an educational change. Research Report N° 1. June, 1993. Department of Administrative and Policy Studies. University of Pittsburgh.

Otro señalamiento que recibe el neo-marxismo es de analistas pos-estructuralistas como Bowe et al. (1992) y Ball (1994), en tanto plantean que en las investigaciones neo-marxistas no se analizan las voces de los actores, cuyos discursos son clave, al momento de la toma de decisiones políticas para las políticas educativas como trayectoria. Giroux (1985) también realiza su crítica a esta perspectiva explicando que “se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes” (p. 58). Pero lo que puede ser considerado como crítica, puede ser visto como un aspecto positivo de la perspectiva, dado que el mismo autor plantea que la perspectiva neo-marxista tiene algunas ventajas para el análisis político de la educación porque contribuye a que los analistas en general no posean una mirada a-política de la educación, o al menos, esté advertidos sobre esta cuestión (Giroux, 1985).

### **La perspectiva pluralista y el perspectivismo de la cartografía social de Rolland Paulston**

En la perspectiva epistemológica del pluralismo, Paulston recibe descarnadas críticas a su referencial teórico de la CS por parte de su colega Epstein (1984), en cuanto al mapeo que el investigador-referente realiza sobre el estado de situación de la educación comparada denominado “Mapa de Perspectivas indicando flujos discursivos en el debate sobre la posmodernidad en educación comparada y otros discursos relacionados” (Cfr. Paulston, 2001, p. 30) explicando que:

“Desafortunadamente, aun cuando Paulston satisface los principios de compatibilidad interna y de exclusividad mutua, y por consiguiente propone un sistema que constituye un mejoramiento considerable sobre el modelo evolucionario, viola el principio de inclusividad al ignorar totalmente la tradición relativista. Y lo que es más importante, aun cuando alaba el papel de la ideología en la interpretación del paradigma sin llegar a hacer nada práctico al respecto, Paulston vicia su significado exigiendo un sistema común que especifique generalizaciones que puedan someterse a prueba acerca de las condiciones necesarias y suficientes para esfuerzos de cambio <estructural y normativo> a gran escala, y que no esté encerrado por teorías funcionales o de conflicto sino que aproveche en forma selectiva y crítica cada orientación<sup>14</sup>. Lamentablemente las ideologías son menos dóciles a tales impulsos acomodaticios que lo que Paulston nos quiere hacer creer”. (Epstein, 1984, p. 24).

Ninnes y Mehta (2004), por el contrario, subrayan en referencia al perspectivismo que ofrece la CS de Paulston que constituyen un viraje radical en la conceptualización del campo de la educación en contraste con la visión prevaleciente de un campo fijo, unificado, coherente e impermeable y un punto de partida para la continuación del diálogo (en vez de una respuesta definitiva).

Para el caso de los abordajes pluralistas, los investigadores de políticas educativas han recibido varias críticas por considerarlos como excesivamente descriptivos y en consecuencia legitimadores de la ideología dominante (Mészáros, 2004). Abriendo sospecha sobre la validez del deconstruccionismo pluralista en el análisis de políticas (Mészáros, 2005).

<sup>14</sup> Epstein se refiere al texto de Paulston, “Social and Educational Change: Conceptual Frameworks”, *Comparative Education Review* 21 (Junio/Octubre 1977): 370-95, específicamente en su página 395 a partir de la cual afirma “El sistema de Paulston incluye el paradigma que comparte suposiciones en común con el neopositivismo y el paradigma de conflicto, cuyo término análogo más prominente es el neo-marxismo”.

En este sentido Torres (2005, p. 25) advierte en contraposición a las críticas de relativismo del pluralismo que “abandonar la ‘defensa de la certeza’ no exige que se abandone la búsqueda del conocimiento” y explica que “el pluralismo viene de una concepción constructivista del pensamiento científico. Esto no quiere decir que ‘cualquier cosa sirve’ sino que deberemos reconocer que hay diversas lógicas en uso y hacen pensar. Esto es clave para la política de investigación y el desarrollo de concepciones coherentes de investigación” (íbidem, p. 26).

En la perspectiva pluralista podríamos afirmar, desde nuestro propio posicionamiento epistemológico, que todos los actores (el Estado, los sujetos, los grupos sociales, etc.) participan del análisis político con el mismo ‘tono de voz’, cuando en realidad se puede considerar que el poder que circula desde cada uno de ellos es distinto y por lo tanto su ‘voz’ es oída con mayor o menor ‘intensidad’, esto se observa claramente en las perspectivas neo-marxista y pos-estructuralista que en los análisis de políticas educativas develan de qué modo circula el poder, y para esto emplean un instrumental conceptual que les permite ubicar a ‘los poderosos’. En respuesta a esta premisa es necesario retomar los postulados de Coimbra (1987) en tanto plantea que se debe considerar que los actores poseen diversas motivaciones para actuar y, estas, en ocasiones son ajenas a la economía, en contraposición a la perspectiva neo-marxista. La perspectiva epistemológica del pluralismo no concibe a la política como una instancia que es determinada por la economía (Coimbra, 1987), por el contrario la perspectiva pluralista tiende a abordar el análisis de la política como autónoma, ya que en el mapeo de los múltiples factores y orígenes de políticas educativas se comprende la complejidad de las mismas. Los pluralistas tienden a ver un conjunto no articulado de “focos de poder e influencia”, de los cuales el Estado es apenas un actor más. Así donde el marxismo se refiere a clases, los pluralistas observan: “grupos de presión y de intereses constituidos de múltiples maneras” (Coimbra, 1987, p. 98); donde el marxismo concibe las políticas gubernamentales como explicables a partir de una lógica inmanente al propio capitalismo, los pluralistas las consideran como derivadas de un juego de causas más complejo y original. De otro modo, se terminaría, para la perspectiva pluralista, por anular la posibilidad de comprender la trama socio-política-educativa al reducirse a la exclusividad causal de un factor determinante.

### **La perspectiva pos-estructuralista y el ciclo de políticas de Stephen Ball**

Ball realizó una revisión crítica de su propio referencial teórico, donde pareciera acercarse a una perspectiva epistemológica ecléctica, pero con elementos del pos-estructuralismo. En uno de sus últimos libros “*Education plc: understanding private sector in public sector education*” del año 2007 el autor explica que el examen que realizará sobre la privatización asume el uso de una variedad de esquemas analíticos para entender, interpretar y explicar ese objeto de estudio y afirma: “estos instrumentos son de tres tipos y son utilizados auto-conscientemente y como una tentativa de proveer un referencial metodológicamente flexible y epistemológicamente pluralista (Sibeon, 2004) como un conjunto de conceptos analíticos que sean potentes y maleables” (Ball, 2007, p. 1). Ellos son los aspectos discursivos, estructurales e interpretativos que le permitan explorar la complejidad de las diversas intersecciones de las relaciones sociales, económicas y discursivas, y que no existe un predominio de ninguna de ella en su investigación. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, Ball asume una posición de las denominadas concepciones mixtas, que como afirma Roth Deubel (2007), estas concepciones son “una consecuencia de la tendencia contemporánea de considerar las interacciones entre sociedad y Estado, más en sus dimensiones horizontales (el uno y el otro son socios) que verticales (el uno domina al otro o viceversa) y de señalar la interpenetración creciente entre las esferas pública y privada” (p. 51). Pero no ‘abandona’ en ese estudio, la perspectiva pos-estructuralista. Precisamente, porque, como hemos mencionado, el pos-estructuralismo surge como una crítica al estructuralismo que se centra solo sobre las estructuras. Lo que Ball está diciendo aquí,

siguiendo las argumentaciones que venimos sosteniendo, es que asumirá la perspectiva pos-estructuralista con un pluralismo metodológico.

Pero no consideramos, como lo hace Ball (2007) que su perspectiva epistemológica sea la del pluralismo porque posee ‘conceptos analíticos que serán potentes y maleables’, dado que la potencia y maleabilidad de un concepto analítico se puede encontrar en otras perspectivas. Y, por otro lado la perspectiva pluralista no asume la dimensión estructural como parte de su análisis ni busca comprender las relaciones sociales y económicas, sí lo hace con las relaciones discursivas (véase el desarrollo sobre Paulston en la perspectiva pluralista).

Para Bonal, las explicaciones desde la perspectiva pos-estructuralista en políticas educativas no terminan por dar respuestas o explicar cabalmente los cambios que producen las políticas en los aparatos o sistemas educativos y solo *acomodan* las interpretaciones “al principio causal sobre el que se fundamenta la teoría, sea éste el cambio tecnológico, la reproducción de la cultura dominante o las relaciones sociales de la producción” (Bonal, 1998a, p. 188). Por su parte, Dale, realiza severas críticas a la perspectiva pos-estructuralista cuando explica y conceptualiza los cambios que se producen en el sistema educativo, planteando que esta perspectiva de algún modo genera algunas interpretaciones, pero no dejan de ser reduccionistas, porque solo analizan la delimitación estructural que está en la base del origen del cambio pero “no pueden explicar nada en particular” (Dale, 1989, p. 25).

El referencial teórico de Ball recibe críticas de diversos autores, Nespor (1996)<sup>15</sup> refiriéndose al ciclo de políticas plantea que “políticas y reformas aparecen apenas en la interacción de políticos, administradores, profesores e investigadores” (p. 380), y que solo se los puede observar en la medida que son nombrados como ‘consumidores’ o ‘clientes’, esto significa, en la medida que son nombrados por el discurso dominante, y allí reside la crítica, la pregunta de Nespor sería ¿cómo se denominan así mismos esos actores?, acusando de algún modo que la perspectiva pos-estructuralista, en general, y el referencial teórico de Ball, en particular, deja de lado y excluye los puntos de vista de ‘los otros actores’ y no establece relaciones entre los diversos niveles del aparato escolar. Por otro lado podríamos tomar las críticas de los neo-marxistas Hatcher y Troyna (1994) que consideran que el referencial teórico del ciclo de políticas no establece el lugar que ocupa el Estado en los procesos de desarrollo de políticas educativas y de este modo carece de una teoría de Estado clara, que los autores consideran clave para comprender de modo adecuado las políticas educativas y su relación con los intereses económicos (Cfr. Mainardes, 2006). Otra de las críticas es la que planteó Vidovich (2002) sugiriendo algunas modificaciones al ciclo de políticas tales como: a) la necesidad de comprender el campo del contexto de influencia no solo en las políticas educativas de un país, sino en relación al contexto global, b) coincidiendo con Hatcher y Troyna (1994) en tanto que la influencia del Estado debe ser incorporada con mayor centralidad en su esquema analítico y, c) en relación a la misma crítica que plantea Nespor (1996) en cuanto que es necesario explicitar las relaciones entre los tres niveles (macro, meso y micro) dado que son contextos que están continuamente interrelacionados.

El desconocimiento del nivel meso se puede observar en varias investigaciones en políticas educativas, y este nivel de decisión en los aparatos y sistemas educativos poseen altas posibilidades de empoderamiento y transformación del texto y del discurso, siguiendo los postulados de Jephcote y Davies (2004) los actores de los niveles intermedios (“meso levels”) son claves porque cumplen la función de ‘recontextualizar’ lo que acontece en los niveles macro y micro de las políticas educativas. Se podría inferir que la verdadera ‘toma de decisiones’ se da en los niveles meso, dado que son los

---

<sup>15</sup> La crítica de Nespor es retomada por Ball en su texto “Policy Sociology and Critical Social Research” publicado en *British Journal of Educational Research* en 1997.



nexos de información, y así de producción de sentido y construcción de políticas de subjetividad en términos de Ball (1993).

Por otro lado Ball no ha escrito más sobre el ciclo de las políticas educativas y en una entrevista reciente (Cfr. Mainardes y Marcondes, 2009) el investigador explicó que el ciclo de las políticas era un modo de explicar lo que sucedió en la década de 1990 en Inglaterra. Y que en sus trabajos más recientes ha enfatizado los procesos históricos, los cambios en la economía, el papel del Estado, de las redes sociales y el impacto de las políticas sobre las clases sociales (Ball, 2007 y 2008).

El abordaje del ciclo de políticas viene siendo utilizado por diversos investigadores en políticas educativas<sup>16</sup>. De modo general, el análisis de las políticas educativas desde el ciclo de políticas permite un análisis más amplio de las políticas, dado que implica abordar el contexto de influencia, de producción del texto y el contexto de la práctica.

Es aquí donde el referencial teórico confronta con la perspectiva neo-marxista en cuanto a la AGEE de Dale que de algún modo se detendría excesivamente en el contexto de la práctica y con la perspectiva pluralista y la CS que lo haría en el contexto de producción del texto.

## Notas Finales

A partir del análisis de las perspectivas epistemológicas y referenciales teóricos analizados en este artículo es necesario señalar que muy difícilmente se pueda desarrollar o encontrar una investigación en Política Educativa siguiendo una perspectiva epistemológica *strictu sensu*, dado que las mismas poseen variaciones y ciertas adaptaciones para el análisis de la realidad. Allí es donde reside la construcción del posicionamiento epistemológico del investigador en Política Educativa conservando de algún modo la matriz epistemológica con que desarrolla la investigación (véanse las Tablas 5, 6 y 7). En este sentido es necesario considerar los postulados de Saunders (1981) cuando explica que la “dependencia teórica” no implica una “determinancia teórica”. Esto quiere decir que no hay razones para considerar que diferentes perspectivas epistemológicas no puedan converger en puntos comunes de conceptualización y criterios para la producción de conocimiento en Política Educativa. Así, la dependencia teórica y determinancia teórica indican que, aunque una investigación se base en una perspectiva epistemológica específica, el investigador puede emplear conceptos e ideas de otras perspectivas para enriquecer el análisis de su producción. Ahora bien, no se trata aquí del uso indiscriminado y aleatorio de perspectivas y conceptos para generar explicaciones. El investigador que se propone emplear conceptos e ideas de otras perspectivas deberá explicitar de qué modo construye su posición epistemológica para la producción de conocimiento, esto permitirá comprender cómo ha desarrollado su investigación, cuáles fueron los ejes centrales de análisis y permitirá sostener con solidez y coherencia sus conclusiones. Por eso es clave, entender la perspectiva epistemológica en tanto matriz de conceptos y categorías, en la cual las perspectivas epistemológicas puedan converger sin confrontarse. Esto se ha podido observar en los propios desarrollos de los investigadores-referentes que aquí presentamos, que formularon determinados referenciales teóricos, y que luego, en general, modificaron y/o ajustaron, pero dentro de determinada matriz epistemológica.

En particular, las perspectivas epistemológicas planteadas aquí, asumen compromisos éticos, en la medida en que toman una posición epistemológica, dado que esto implica reflexión sobre el propio quehacer del proceso de producción de conocimientos en Política Educativa. En este sentido

---

<sup>16</sup> Cfr el relevamiento realizado de investigaciones que utilizan el ciclo de políticas y los trabajos de Stephen J. Ball en el Grupo de Investigaciones de Políticas Educativas y Prácticas Educativas de la Universidade Estadual de Ponta Grossa, en: <http://www.uepg.br/gppepe>.

para Ball existe un desafío que consiste en considerar la importancia del uso consciente y reflexivo de los referenciales teóricos (Véase Santos, 2004; Mainardes y Marcondes, 2009; Tello, 2009) y esa reflexividad se convierte en una “reflexividad ética sobre el trabajo de investigación” (Gewirtz, 2007; Gewirtz y Cribb, 2011) que permite, en primer lugar vincularse con la realidad social que abordará el investigador desde un posicionamiento ético y en segundo término desarrollar su proceso de investigación con coherencia y consistencia en la medida que asume y reflexiona sobre su posicionamiento epistemológico. Aunque sería parte de otro trabajo es necesario afirmar que el posicionamiento epistemológico es posicionamiento ético. Esto es: de qué forma la producción de conocimiento legítima ciertos posicionamientos y no otros.

Finalmente, consideramos que existe una carencia en el campo de estudios epistemológicos en Política Educativa en Latinoamérica y que este trabajo de algún modo intenta contribuir al debate y la reflexión al respecto, considerando que en nuestra región es imprescindible la reflexión ético-política en la producción de conocimiento en Política Educativa.

## Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Barcelona: Laia.
- Apple, M. W. (Ed.). (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Chs, Ideology, and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1988). Standing on the shoulders of Bowles and Gintis: class formation and capitalist schools. *History and Education Quarterly*, 28 (2), 230-241.
- Armando, J. (2011). Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional. Actas del Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa. 1 y 2 de septiembre. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Ball, S.J. (1993). La gestión como tecnología moral. En Ball, S.J. (Ed). *Foucault y la educación* (pp.155-163). Madrid: Morata.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research. *British Journal of Educational Research*, 3 (23), 257-274.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bardiza Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bates, R. (1980). New developments in the New Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 67-79.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1974). Clases sociales, lenguaje y socialización. En Torregrosa, J. R. *Teoría e investigación social* (pp. 582-598). Madrid: Instituto de la opinión pública.
- Bolívar Botía, A. (1986). *El estructuralismo. De Lévi-Strauss a Derrida*. Madrid: Cincel
- Bonal, X. (1998a). La sociología de la Política Educativa. Aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Bonal, X. (1998b). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. (2002). Globalización y Política Educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3), 3-35.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

- Bowe, R., Ball, S. J., y Gold, A. (1992). *Reforming education y changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo. *Educación & Sociedad*, 2, 7-23.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1986). *Democracy and Capitalism*. Nueva York: Basic Books.
- Braidotti, R. (2005). A critical cartography of feminist post-postmodernism. *Australian Feminist Studies*, 20 (47), 169-180.
- Brandist, C. (2001). El marxismo y el nuevo giro ético. *Herramienta*, 5 (14), 125-140.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The Ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. En Worzniak, R. H., y Fisher, K. (Eds.). *Scientific environments* (pp. 3-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cano Cuenca, G. (2003). Estructuralismo. En Muñoz, J. (Dir.). *Diccionario Espasa de Filosofía* (pp. 221-224). Madrid, Espasa.
- Mouffe, C. (1979). Hegemony and Ideology in Gramsci. En Chantal Mouffe (Comp.). *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 168-206). London: Routledge & Kegan Paul.
- Cochran, M. (1993). *The International handbook of child care policies and programs*. Westport; London: Greenwood Press.
- Coimbra, M. A. (1987). Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. En Abranches, S., Santos, W. H y Coimbra, M. A., *Política Social e Combate à Pobreza* (pp. 65-10). Rio de Janeiro: Zahar.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-24.
- Dale, R. (1982). Education and the Capitalist State: contributions and contradictions. En: Apple, M. (Comp.). *Cultural and Economic Reproduction in Education* (pp.126-161). London: Routledge y Kegan Paul.
- Dale, R. (1989). *The State and education policy. Milton Keynes*. Philadelphia: Open University Press.
- Dale, R. (1994a). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade y Culturas*, 2, 109-139.
- Dale, R. (1994b). *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?* Porto: Edições Afrontamento.
- Dale, R. (2000). Globalisation and Education; Demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally Structured Educational Agenda"? *Educational Theory*, 50 (4), 427-448.
- Dale, R. (2008). *Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on*. Paper presented to 52th Conference Comparative and International Education Society (CIES), Teachers College, Columbia University, New York, 17-21 March.
- Dale, R.; Esland, G. y Macdonald, M. (Eds.). (1976). *Schooling and Capitalism: a Sociological Reader*. London: Routledge y Kegan.
- Deem, R., y Brehony, K. (2000). Educational policy-making and analysis: diverse viewpoints. En Moon, B., Brown, S., y Ben-Peretz, M. (Eds.). *Routledge International Companion to Education* (pp. 193-202). London: Routledge.

- Deubel, A. N. (2007). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá D.F: Ediciones Aurora.
- Deubel, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, 67-91.
- Dobuzinkis, L. (1992). Modernist and Postmodernist metaphors of the Policy Process. *Policy Sciences*, 25, 355-380.
- Dutra, A. A. (1993). Questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de Janeiro de 1983 a 1987. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 33-42.
- Epstein, E. (1984). Corrientes ideológicas en la educación comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 3-24.
- Faria, C. A. P. (2003). Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18 (51), 21-19.
- Fischman, G. E. (2001). Reflections about images, visual culture, and educational research. *Educational Researcher*, 30 (8), 28-33.
- Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7 (2). Recuperado el 25 de Marzo de 2011. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>
- Foucault, M. (1980) Truth and power. En Gordon, C. (Ed.). *Power/knowledge: selected interviews and other writings – 1972/1977* (pp. 109-133). London: Harvester Wheatsheaf.
- Follari, R. (2002). *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*, Rosario, Homo Sapiens.
- Fulcher, G. (1999). *Disabling policies? A comparative approach to education and disability*. Sheffield: Philip Armstrong.
- Gewirtz, S. (2007). A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 2 (1), 7 – 12.
- Gewirtz, S. y Cribb, A. (2011). O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. En Ball, S. J. y Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas* (pp. 100 - 122). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Nueva York: Bergin Garvey.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Gorostiaga, J. (2003). *Mapping perspectives on school decentralization: the global debate and the case of Argentina*. 198 pp. Tesis (Doctorado en Análisis Social y Comparado en Educación). *Disertación doctoral no publicada*, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Gorostiaga, J. (2009). *La Cartografía Social: Aportes al análisis del discurso en educación*. En Pini, M. (comp.). *Discursos y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos en educación*. (pp. 139-160). Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educación*, 16 (47), 363-388.
- Gorostiaga, J., Tello, C. y Isola, N. (en prensa) Investigación educativa en América Latina: Notas históricas y tendencias recientes. En: Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Gorostiaga, J. (comps.) *Producción de conocimiento y políticas educativas en América Latina*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hatcher, R. y Troyna, B. (1994). The "policy cycle": a Ball by Ball account. *Journal of Education Policy*, London, 9 (2), 155-170.

- Jephcote, M. y Davies B. (2004). Recontextualizing Discourse: exploring the meso-level. *Journal of Education Policy*, 19 (5), 547-564.
- Jobert, B. y Muller, P. (1987). *L'Etat en action*. et. al. Paris: PUF.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Leblond, J. M. (1975). *La ideología de/ en la física contemporánea y otros ensayos críticos*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Liebman, M. y Paulston, R. G. (1994). Social cartography: a new methodology for comparative studies. *Compare*, 24 (3), 233-245.
- Lingard, B. y Ozga, J. (2007). Introduction – Reading education policy and politics. En Lingard, B., y Ozga, J. (Eds.). *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics* (pp. 1-8). London: Routledge.
- Losada, R. y Casas Casas, A. (2010). *Enfoques para el análisis político: Historia, Epistemología y Perspectivas de la ciencia política*. Bogotá: Editorial Javeriana
- Lopes, A. C. (2004). ¿Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, 1 (26), 109-118.
- Macedo, E. A. (2006). Diferença nos PCN do Ensino Fundamental. En Lopes, A. C., y Macedo, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos* (pp. 159-184). São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318.
- Mainardes, J., Santos, M. y Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. En Ball, S. J. y Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. (pp. 143- 172). São Paulo: Cortez.
- Marshall, J. y Peters, M. (1999). Studies in educational policy at the end of the millennium. En Marshall, J. y Peters, M. (Eds.). *Education Policy* (pp. 14-29). Cheltenham: Edward Elgar.
- Martinet, A. C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion. En Martinet, A. C. (Coord.). *Epistémologies et sciences de gestion* (pp. 9-31). Paris: Economica.
- Medina, A. M. (1987). Modelos e lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas públicas. *Análise e Conjuntura*, 2 (1), 40-55.
- Mészáros, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50 (2), 189-208.
- Muller, P. y Surel, Y. (2002). *A análise das políticas públicas*. Trad. Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT.
- Munn, P. (2005). Researching policy and policy research. *Scottish Educational Review*, 37 (1), 17-28.
- Nespor, J. (1996). A review of: Stephen J Ball, Education Reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9, 380-381.
- Ninnes, P. y Metha, S. (2004). A meander thorough the maze: comparative education and postfoundational studies. En Ninnes, P., y Metha, S. (Comps.). *Re-Imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times* (pp. 1-18). London: RoutledgeFalmer.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Paulston, R. (1993). *Mapping knowledge perspectives in studies of social an educational change*. (APS conceptual mapping project research report). Departament of Administrative an Policy Studies. Pittsburg: University of Pittsburgh.

- Paulston, R. G. (1995). Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. En Cookson, P. W., y Schneider, B. (Eds.). *Transforming schools: trend, dilemmas and prospects* (pp. 137-179). New York: Garland.
- Paulston, R. G. (2001). El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo. *Propuesta Educativa*, 23, 18-31.
- Paulston, R. G. y Liebman, M. (1996). Social cartography: A new metaphor/tool for comparative studies. En Paulston, R. G. (Ed.). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change* (pp. 7-28). New York: Garland.
- Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (Comp.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Red de Revistas Científicas de América Latina. [Redalyc. Sistema de Información Científica] Recuperado el 18/08/2011. Disponible en <http://www.redalyc.org/principal/BusquedaDeArticulosPorArea.jsp?area=9ynomare=Educación>.
- Rico, E. (Org.). (1998). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F. y Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100.
- Ruitenbergh, C. W. (2007). Here be dragons: exploring cartography in educational theory and research. *Journal of Complexity and Education*, 4 (1), 7-24.
- Sabatier, P. A. y Jenkins-Smith, H. (1999). The Advocacy colalition framework: an assessment. En Sabatier, P. A. (Ed). *Theories of the policy process*. (pp.117-166). Boulder: Westview Press.
- Santos, L. L. (2004). Stephen Ball e a educação (Entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). *Educação em Revista*, (40), 11-25.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI
- Saunders, P. (1981). *Social theory and the urban question*. London: Taylor y Francis, Routledge.
- Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?. En Veiga Nieto, A. (Comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación* (pp. 273-290). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Sire, J. (2004). *The universe next door: a basic worldview catalogue*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, 8 (16), 20-45.
- Suasnábar, C. (2009). *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años*. Actas del Seminario “Elites intelectuales y formación del Estado” Realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.
- Suasnabar, C. (2010). Prólogo. En Ruiz, G. y Cardinaux, N. *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. (pp. 9-14). Buenos Aires. Facultad de Derecho. UBA-La Ley
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: studies in the politics of education*, 18 (1), 23-35.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., y Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Tello, C. (2009). *Las epistemologías de las políticas educativas*. Simposio. Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”. La Pampa, Argentina.

- Tello, C. (2010). Política Educativa y fraternidad en América Latina. Notas Epistemológicas. En Barreneche, O. (Coord.). *Estudios sobre fraternidad. Serie Política y Sociedad* (pp. 187-201). Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tello, C. (2011). *El Objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis debates sobre las decisiones epistemológicas en un proyecto de investigación*. Mimeo.
- Tello, C. y Gorostiaga, J. (2009). El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*, 4 (2), 159-168.
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres, C. (2005). Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 15-36
- Vidovich, L. (2002). Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches. Hong Kong: *Comparative Education Policy Research Unit*
- Vega Cantor, R. (1999). La mundialización del capital y la metamorfosis del mundo del trabajo. En López F. (Ed.). *Globalización, incertidumbres y posibilidades. Política, comunicación, cultura* (pp. 51-93). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales*. México. Siglo XXI.

**Acerca de los autores:**

**César Tello**

Email: cesargeronimotello@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Martín-Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mgr. en Políticas y Administración de la Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

**Jefferson Mainardes**

Email: jefferson.m@uol.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Phd (Education Policy) – Institute of Education – University of London.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 20 Número 9

20 de Marzo 2012

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, DIALNET, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON y Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

---



## archivos analíticos de políticas educativas

### consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

<b>Armando Alcántara Santuario</b> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México	<b>Fanni Muñoz</b> Pontificia Universidad Católica de Perú
<b>Claudio Almonacid</b> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile	<b>Imanol Ordorika</b> Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
<b>Pilar Arnaiz Sánchez</b> Universidad de Murcia, España	<b>Maria Cristina Parra Sandoval</b> Universidad de Zulia, Venezuela
<b>Xavier Besalú Costa</b> Universitat de Girona, España	<b>Miguel A. Pereyra</b> Universidad de Granada, España
<b>Jose Joaquín Brunner</b> Universidad Diego Portales, Chile	<b>Monica Pini</b> Universidad Nacional de San Martín, Argentina
<b>Damián Canales Sánchez</b> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México	<b>Paula Razquin</b> UNESCO, Francia
<b>María Caridad García</b> Universidad Católica del Norte, Chile	<b>Ignacio Rivas Flores</b> Universidad de Málaga, España
<b>Raimundo Cuesta Fernández</b> IES Fray Luis de León, España	<b>Daniel Schugurensky</b> Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
<b>Marco Antonio Delgado Fuentes</b> Universidad Iberoamericana, México	<b>Orlando Pulido Chaves</b> Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
<b>Inés Dussel</b> FLACSO, Argentina	<b>José Gregorio Rodríguez</b> Universidad Nacional de Colombia
<b>Rafael Feito Alonso</b> Universidad Complutense de Madrid, España	<b>Miriam Rodríguez Vargas</b> Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
<b>Pedro Flores Crespo</b> Universidad Iberoamericana, México	<b>Mario Rueda Beltrán</b> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
<b>Verónica García Martínez</b> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México	<b>José Luis San Fabián Maroto</b> Universidad de Oviedo, España
<b>Francisco F. García Pérez</b> Universidad de Sevilla, España	<b>Yengny Marisol Silva Laya</b> Universidad Iberoamericana, México
<b>Edna Luna Serrano</b> Universidad Autónoma de Baja California, México	<b>Aida Terrón Bañuelos</b> Universidad de Oviedo, España
<b>Alma Maldonado</b> Departamento de Investigaciones	<b>Jurjo Torres Santomé</b> Universidad de la Coruña,

Educativas, Centro de Investigación y de  
Estudios Avanzados, México

España

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación, UNAM México

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam,  
Holanda

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, USA

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

<b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	<b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
<b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil	<b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil	<b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal
<b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil	<b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil
<b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil	<b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal
<b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	<b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A
<b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil	<b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil	<b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <a href="#">Fundação Carlos Chagas</a> , Brasil
<b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil	<b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal
<b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal	<b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil
<b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil	<b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** y **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California,  
Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California,  
Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State  
University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

