

Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa

Revisiting the focus of the epistemologies of education policy

Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional

César Tello*

Jefferson Mainardes**

Resumen: En este artículo, de reflexión teórica, presentamos una revisión de los presupuestos que habíamos desarrollado acerca del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa. Analizamos conceptualmente las categorías centrales que poseen potencialidad analítica para la vigilancia epistemológica de la investigación en el campo y los criterios y la metodología empleada para el otro uso del enfoque: la meta-investigación. Partiendo de una posición pluralista y de investigaciones previas observamos la necesidad de analizar el campo teórico de la política educacional en términos de la producción de conocimiento en nuestra región. Asumimos que la necesidad de profundización de las cuestiones teóricas y epistemológicas es un elemento esencial para el fortalecimiento de las investigaciones del campo.

Palabras clave: Enfoque de las Epistemologías de la Política educacional. Campo teórico. Política educativa.

Abstract: This paper presents a review of presuppositions that we had already developed about the focus of education policy epistemologies. The central categories that present analytical potential for the epistemological surveillance of field investigation and the criteria and methodology employed were analyzed for another use of the focus: the meta-research. From a pluralist position and previous research, the need to analyze the theoretical field of education policy in terms of knowledge production in our region was considered. The need to deepen theoretical and epistemological issues was assumed as an essential element to strengthen the research in this area.

Keywords: Focus of Education Policy Epistemologies. Theoretical field. Education Policy.

*Profesor de la Universidad Nacional Tres de Febrero, Universidad Nacional San Martín e Universidad Nacional de La Plata. E-mail: <cesargeronomotello@yahoo.com.ar>

**Profesor de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <jefferson.m@uol.com.br>

Resumo: Nesse artigo, de reflexão teórica, apresentamos uma revisão dos pressupostos que havíamos desenvolvido sobre o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. Analisamos conceitualmente as categorias centrais que possuem potencialidade analítica para a vigilância epistemológica da investigação no campo e os critérios e a metodologia empregada para o outro uso do enfoque: a meta-pesquisa. Partindo de uma posição pluralista e de pesquisas anteriores, observamos a necessidade de analisar o campo teórico da política educacional em termos da produção de conhecimento em nossa região. Assumimos que a necessidade de aprofundamento sobre questões teóricas e epistemológicas é um elemento essencial para o fortalecimento das pesquisas desse campo.

Palavras-chave: Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. Campo teórico. Política Educacional.

Presentación

Este artículo posee como eje central la reflexión y análisis teórico, de tipo ensayístico, sobre el análisis de la producción de conocimiento en política educativa, como campo teórico que ha tomado cierto impulso en nuestra región desde la creación de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe¹ que se constituyó con el objetivo promover los estudios teóricos y epistemológicos en la investigación académica en este campo de estudios.

Desde allí, asumimos un posicionamiento crítico-analítico y una perspectiva epistemológica pluralista a partir de la cual retomamos algunas ideas y reflexionamos tratando de visitar lo que hemos denominado el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) y que ha tenido cierto impacto en el campo de la investigación y producción de conocimiento en política educativa. Este impacto se dio en varios casos por emplearse como un enfoque con potencialidad para el análisis de investigaciones (meta-investigación) o como instrumento de reflexión sobre la propia investigación.

En algunos casos el EEPE fue tomado como un enfoque prescriptivo y demasiado estático en términos de los posicionamientos y perspectivas epistemológicas. Por esta razón y después de reflexionar y seguir estudiando la propuesta consideramos que es necesario aclarar algunas cuestiones planteadas originalmente y que quizá, no fueron explicadas cabalmente en las primeras publicaciones. Así, en este trabajo, *revisitamos* conceptualmente al EEPE como

¹<<http://www.relepe.org>>

un espacio de reflexión analítica para la investigación en política educativa, que la ubicamos entre el dogmatismo y el eclecticismo epistemológico. Para luego pensar y reflexionar sobre la producción de conocimiento y la dimensión ética que es un elemento clave en la constitución del EEPE. Finalmente planteamos con mayor claridad y a partir de algunas orientaciones específicas, a modo de propuesta, cómo llevar a cabo investigaciones sobre meta-investigación.

El enfoque de las Epistemologías de la Política educativa: entre el dogmatismo y el eclecticismo epistemológico

El enfoque de las epistemologías de la política educativa (EEPE) es uno de los modos posibles de abordar el análisis del campo de la investigación en política educativa, como hemos explicado en otro lado (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2012; MAINARDES, 2013). Sea, tanto como un enfoque facilitador para el investigador en políticas educativas como para desarrollar estudios en lo que hemos denominado el “campo de los estudios epistemológicos en política educativa”, y que consideramos como estudios de meta-investigación en política educativa (MAINARDES, 2013).

Así, el primer uso en tanto enfoque facilitador se vincula al ejercicio de la vigilancia epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008), sobre los propios procesos de investigación, contribuyendo a establecer y hacer explícito el posicionamiento epistemológico del investigador en política educacional. La preocupación que impulsó el desarrollo del EEPE tuvo como eje la mixtura desordenada que se encontraba en diversos textos del campo de la investigación. Mixtura que generaba en términos Cibulka (1994) investigaciones ateóricas o en términos de Ball (2006) que solo se desarrollan en una epistemología de la superficie. Masson (2014), reflexionando sobre el EEPE plantea que “en los resultados de investigación en Latinoamérica es muy común encontrar de forma explícita y con cierto desarrollo los niveles técnicos y metodológicos de investigación: los modos de recolección de información, la organización técnica, sin embargo no se observa desarrollos teóricos y epistemológicos en las investigaciones”.

De algún modo este tipo de investigación se encontraría en niveles meramente descriptivos que se desarrollan de un modo dogmático, o en su opuesto con construcciones teóricas eclécticas. Nosotros entendemos que los fundamentos teóricos y epistemológicos de una investigación en política educacional deben permitir comprender más que describir un objeto de estudio.

Así, el *descripcionismo* imperante en las investigaciones en el campo no permite desarrollar avances en la comprensión, más aún si este *descripcionismo* asume posicionamientos dogmáticos o eclécticos. O quizá, dicho de otro modo,

los posicionamientos dogmáticos y eclécticos solo conducen a investigaciones meramente descriptivistas.

Mainardes (2014) basado en Dale (2010) y Sayer (1984) plantea tres niveles de análisis en la investigación en política educativa que recorren un camino desde las descripciones hasta reflexiones teórico-conceptuales más complejas: investigación sobre políticas y programas, vinculada a los “eventos” en un nivel concreto de investigación, como un modo de descripción. Ahora bien, este nivel es considerado necesario si se continúa el modelo cíclico propuesto por Mainardes (2014) en tanto se avanza hacia el nivel de los “mecanismos” en términos de políticas educativas y posteriormente hacia el tercer nivel de las estructuras: “políticas de la educación”. Este último sería el nivel de investigación de mayor profundidad teórica.

En este sentido es necesario considerar, siguiendo el planteo de Mainardes (2014) que la descripción es parte de la investigación y no la rechazamos *per se*. Ahora, la dificultad radica cuando no se profundiza en los niveles de investigación y la descripción se convierte en *descripcionismo* como único paso del proceso de investigación.

El EEPE es considerado un enfoque que permite desplegar a los investigadores del campo un esquema analítico que se opone al modelo ateorico y meramente descriptivo de la investigación en política educativa. También, en este sentido, argumentamos que el Enfoque no debe asumirse como un instrumento prescriptivo para “saber” cómo se debe investigar en política educativa, o siguiendo a Masson (2014) tampoco “es una camisa de fuerza para el investigador”. Por el contrario, es un esquema flexible que intenta promover, a través de sus componentes, la reflexividad sobre los procesos de investigación del campo de la política educacional buscando mayor solidez teórica y epistemológica en la investigación.

El EEPE se constituye a partir de tres componentes: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemológico.

Entendemos por perspectiva epistemológica, para el caso de las investigaciones en política educativa, la cosmovisión que el investigador asume para guiar la investigación, de algún modo nos referimos a lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la teoría general². Debemos considerar que no existe una “cabeza vacía” en términos epistemológicos, sin embargo existen “cabezas abiertas” en búsqueda de resultados de investigación. Y, en este sentido Glaser y Strauss (1967) plantean desde la teoría fundamentada que no es muy apropiado ir a analizar la realidad con la teoría armada a modo de respuesta anticipada de lo que se va encontrar. Eso podría ir en contra de generar nueva teoría. Pero

²Por ejemplo: marxismo, neomarxismo, estructuralismo, pos-estructuralismo, pluralismo, etc.

ciertamente desde la construcción subjetiva del investigador existen modos de ver la realidad. En este sentido Lynch (2001, p. 237) afirma: “los académicos no salen de lealtades paradigmáticas por sí mismos; trabajan con un conjunto de supuestos que surgen de sus experiencias biográficas, lingüísticas y culturales únicos”.

Desde aquí, diversos autores, han denominado a este proceso de múltiples modos: supuestos del investigador, anticipación de sentido (SIRVENT, 1999), lo que en la perspectiva anglosajona se puede encontrar como ideas orientadoras que ayudarían a guiar la investigación “*sensitizing concepts*” que permite según Herbert Blumer (1954, p. 7) “una sensación general de referencia” o el desarrollo realizado por Bowen (2006) en *Grounded theory and sensitizing concepts*, entre otros. El planteamiento latente o juicios predictivos (ZEMELMAN, 1998), intuición (OROZCO, 2005), ideas previas del investigador (SABINO, 1996) y presupuesto teórico (WAINERMAN; SAUTU, 2001). En definitiva “algo existe” previamente a la investigación que llevará a cabo el investigador. Eso que existe es un péndulo que se mueve entre la perspectiva y el posicionamiento epistemológico del investigador, que, como veremos, está inherentemente vinculado a su posición ético-política. Una de las mayores dificultades que tenemos los investigadores consiste en que nuestras estructuras conceptuales previas, no puedan ser sistematizar como posicionamientos y perspectivas. Sin dudas, que luego, y siguiendo los postulados de Glaser y Strauss (1967) los investigadores deberemos estar abiertos a lo que emerja de la realidad que investigamos.

El posicionamiento epistemológico se desprende desde la propia perspectiva epistemológica o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. El posicionamiento epistemológico, esto es la teoría sustantiva (GLASER; STRAUSS, 1967) vinculada particularmente al campo de estudio, es decir a las corrientes teóricas propias del campo, son aquellas que guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación. Este es el eje y la nervadura del EEPE, dado que es aquí donde se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador³. Entendiendo la cosmovisión como “un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos acerca de la constitución básica de nuestro mundo” (SIRE, 2004, p. 17). Esto es, no solo modos de leer la realidad, sino los modos de construirla, en términos de reflexividad epistemológica. En este sentido el posicionamiento epistemológico, se convierte en el posicionamiento ético-político del investigador inherente a su posición ontológica como el modo de comprender el mundo. Sin embargo, como nosotros no nos situamos sobre los modos de comprensión, sino en las formas de construcción de esa realidad a través del conocimiento científico

³ Por ejemplo: posicionamiento epistemológico crítico-radical, crítico, reformista, neoliberal, institucionalista, reproductivista, etc.

es que la denominamos posicionamiento epistemológico. Como veremos más adelante, sin desentendernos de la dimensión ontológica.

Por último, el enfoque epistemometodológico es el modo en que se construye metodológicamente la investigación desde una determinada perspectiva epistemológica y posicionamiento epistemológico. Ninguna metodología es neutral, por tal razón, al explicitar sus bases epistemológicas, el investigador debe preocuparse por la vigilancia epistemológica de la metodología de su investigación cuya construcción debe partir de la posición y perspectiva epistemológica desarrollando construcciones metodológicas consistentes.

Aquí es necesaria una aclaración, todos tenemos un posicionamiento epistemológico, una forma de ver el mundo. La cuestión es hasta qué punto o, dicho en otros términos, qué sucede cuando un investigador se convierte en un investigador ortodoxo con características dogmáticas, en términos de Meksenas (2008) esto es un investigador que asume un posicionamiento epistemológico que no le permite ver las propias limitaciones de la perspectiva epistemológica empleada para la indagación de un determinado objeto de estudio. Esto no significa que “todo vale”, es importante asumir el posicionamiento, sin embargo uno podría preguntarse ¿hasta qué punto? ¿hasta la muerte? ¿la intolerancia? ¿la no posibilidad de error en la indagación desde una determinada perspectiva epistemológica?.

En términos de Meksenas (2008) un investigador tiene que tener cierta predisposición para flexibilizar su posicionamiento epistemológico, es decir: su posición epistemológica no puede ser intransigente porque en ocasiones es el propio objeto de estudio el que reclama un modo o una perspectiva epistemológica para ser indagado, tampoco podría resguardarse en el eclecticismo epistemológico. Esto no implica que no exista un posicionamiento epistemológico del investigador.

En ocasiones, hasta se plantea que la política educativa posee un solo objeto de estudio, como algo estático. Ball advierte en términos del campo teórico de la política educativa que:

[...] El significado de la política se da por sentado teórica y epistemológicamente integrándose en las estructuras analíticas que ellos construyen. No es difícil encontrar que el término política se utiliza para describir muy diferentes ‘cosas’ en diferentes puntos en el mismo estudio. Para mi mucho se apoya en el significado o posibles significados que damos a la política; esto afecta ‘cómo’ investigamos y cómo interpretamos lo que encontramos. (BALL, 1994, p. 15).

Por tanto la concepción que tenemos de la política educativa produce una afectación sobre la investigación en política educativa y en este sentido el EEPE

plantea la no neutralidad de producción de conocimientos en política educativa y las diversas construcciones subjetivas que realiza el investigador sobre su objeto de estudio, parafraseando la cita de Ball: cómo el investigador concibe a la política educativa.

Por tales razones, nos permitimos insistir: la ausencia de posicionamiento epistemológico explícito lleva a niveles epistemológicos superficiales con una debilidad teórica que implica de algún modo un acto de descripcionismo, corriendo el riesgo de asumir el dogmatismo y/o eclecticismo epistemológico.

Así el EEPE asume una mirada falibilista en términos de Fávero y Ody (2014, p. 54) dado que “las actuales discusiones epistemológicas nos llevan a cuestionar de forma cada vez mayor las posturas extremas acerca del conocimiento”.

En oposición al pensamiento dogmático y al eclecticismo se despliegan desde el EEPE algunas cuestiones claves en términos analíticos. Boaventura de Sousa Santos afirma en una entrevista realizada por Manuel Tavares (2007), que:

Siempre afirmé que el pensamiento crítico, orientado hacia la transformación social emancipatoria, no puede ser relativista. Lo importante es, pues, no confundir pluralismo epistemológico con relativismo epistemológico. La ecología de los saberes no es posible sin pluralismo epistemológico, y sería un ejercicio inútil en el marco del relativismo epistemológico. (TAVARES; SANTOS, 2007, p. 135).

De este modo, existe desde cualquier perspectiva epistemológica y posicionamiento que se asuma, un límite. Ese límite tiene que ver con entender que existen múltiples verdades en los resultados de investigación, sin embargo esas múltiples verdades surgen desde un posicionamiento epistemológico. En este sentido Zemelman (1998, p. 1) señala que “la realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente”. De este modo es necesario considerar que en los escenarios recientes de análisis de políticas educativas los marcos de conocimiento están perdiendo claridad y están apareciendo numerosas líneas de pensamiento y que los marcos tradicionales de conocimiento, que una vez se consideraron estables, son cuestionados. Un creciente número de autores consideran las orientaciones fundacionales del conocimiento, ya sean positivistas, interpretativas o marxistas, como incompletas y problemáticas. Por ejemplo, Húsen (1990) admite la incapacidad de un solo paradigma para contestar todas las preguntas. En otras palabras, un paradigma, por definición, excluye aquellas preguntas que considera irrelevantes. Esta situación está configurando un escenario epistemológico caracterizado por una heterogeneidad emergente (PAULSTON, 1995).

Para Sibeon (2004, p. 27) “las incertidumbres y ambigüedades intelectuales complejas que rodean tanto el contenido de la teoría social y la relación de los observadores e investigadores sociales con el mundo social, es inevitable”. Esta situación a los investigadores en política educativa nos trae un gran desafío: cuáles son nuestras flexibilidades epistemológicas para desarrollar marcos teóricos que nos permitan comprender la realidad. Cómo estamos pensando el marxismo, el estructuralismo, entre otros, como perspectivas epistemológicas para comprender las realidades político-educativas.

Toda investigación debe enriquecerse entonces, con otras perspectivas de investigación que visibilicen otras “zonas de conocimiento posible” (GONZÁLEZ REY, 2002). Claro que de algún modo se hace inabarcable desarrollar una investigación desde todas las zonas de conocimiento posible. Por eso es necesario y clarificador asumir una perspectiva y posicionamiento epistemológico para poder dialogar en los límites de las *verdades*. Así asumimos desde el EEPE que hay distintas, conflictivas, pero al mismo tiempo, verdaderas descripciones y modos de comprender el mundo que devienen de los posicionamientos que asumen los investigadores en política educacional.

Siguiendo a Ball - en una entrevista que le realizaron Mainardes y Marcondes (2009) “todos quieren ‘conclusiones’, quieren claridad, certeza y cerramientos”, en términos de una verdad que tiene que ver con un posicionamiento epistemológico. Pero ese ha sido el camino de la investigación en política educativa en los últimos sesenta de años de investigación en Latinoamérica y, podríamos decir, que no ha habido muchos avances en los modos de investigar y en los resultados obtenidos. De hecho, en la cotidianidad de la vida universitaria, los profesores de política educativa, orientadores y directores de tesis de maestría y doctorado tienen una gran preocupación por la forma en que se investiga en el campo.

¿Por qué Epistemologías de la política educativa?

El término epistemología, de origen griego, se toma en general como sinónimo de teoría del conocimiento, esto es la teoría de la producción de conocimiento. De este modo hace referencia al conocimiento metódico y sistemático, es decir, científico. En términos de Bunge (1981) la epistemología estudia la investigación científica y el conocimiento científico: los modos de producción y difusión del conocimiento. Por esta razón consideramos que “las epistemologías de la política educativa” se refieren al análisis del carácter científico de la política educativa como campo teórico. Así mismo, es necesario aclarar, que desde nuestra perspectiva, lo epistemológico no confronta con la realidad, con la dimensión empírica de la vida real ya que los procesos científicos son inseparablemente teoría y realidad, desarrollo del conocimiento y procesos

sociales⁴. La epistemología que confronta con la realidad empírica no es otra cosa que mera abstracción indolente.

Refiriéndose al EEPE Saviani (2013) explica que:

[...] la expresión epistemología de las políticas educativas se estaría refiriendo al análisis del carácter científico de las políticas educativas. Considerando que la teoría del conocimiento o gnoseología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento humano, se deduce que la epistemología tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico. En consecuencia, la epistemología de las políticas educativas apuntaría al estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico que se puede producir sobre las políticas educativas. (SAVIANI, 2013, p. 497).

Para otros autores, la epistemología es aquella parte de la ciencia que tiene como objeto (no el único) hacer un recorrido por la historia del sujeto respecto a la construcción del conocimiento científico; es decir, la forma cómo éste ha objetivado, especializado y otorgado un status de científicidad al mismo; pero a su vez, el reconocimiento que goza este tipo de conocimiento por parte de la comunidad científica. Es aquella epistemología que estudia la génesis de las ciencias; que examina cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de diversos métodos en la necesidad de explicar y comprender fenómenos. Concepción esta última asumida por Thuillier (citado por MARDONES, 1991) al considerar la noción de epistemología como aquella “ciencia o filosofía de la ciencia que no impone dogmas a los científicos sino que estudia la génesis y la estructura de los conocimientos científicos”. Para el autor, la epistemología no es un sistema dogmático conformado por leyes inmutables e impuestas; sino que más bien, es ese transitar por el conocimiento científico que se mueve en el imaginario de la época; las reflexiones sobre el mismo, y el quiebre o “crisis” de las normas que sustentan un paradigma en particular propio de una comunidad científica (KUHN, 2001).

Como señalamos en otro lado (TELLO; MAINARDES, 2014) cuando un investigador no asume una perspectiva epistemológica convencional,

⁴ Sin embargo, cabe aclarar, que en ocasiones el conocimiento científico desprestigia y deja de lado a la doxa, el conocimiento popular o los denominados saberes comunes. El desprestigio de ese conocimiento no es pilar de nuestra definición de epistemología. Es decir, consideramos que todo conocimiento debe tener lugar, debe tener “voz”, solo que existen distintos tipos de conocimientos, la mirada que desprestigia los saberes populares se posicionan en un positivismo académico del cual queremos alejarnos. También, debemos considerar, que algunos creen que el conocimiento sistemático es más importante que el conocimiento popular, lo cual es para nosotros un modo erróneo de entender el conocimiento. Sin embargo y como venimos diciendo las epistemologías de la política educativa estudia los procesos de investigación del campo. Sin la intención de negar los diversos tipos de saberes y formas de conocer.

como el marxismo, estructuralismo, etc., muchas veces es considerado como un investigador posmoderno, igualando el posicionamiento posmoderno al relativismo epistemológico. Creemos que es necesario dar una discusión de fondo sobre las perspectivas convencionales y las perspectivas emergentes que nos permitan desarrollar nuevos ángulos de análisis tales como: neomarxismo, postructuralismo, estudios descoloniales, etc. Sin embargo, en este sentido, Emir Sader (2009) advierte a la crisis ideológica que afectó las prácticas teóricas y las ciencias sociales:

Con la descalificación de los llamados megarrelatos y la utilización generalizada de la idea de crisis de los paradigmas. A raíz de eso, se abandonaron los modelos analíticos generales y se adhirió al posmodernismo, con las consecuencias señaladas por Perry Anderson: estructuras sin historia, historia sin sujeto, teorías sin verdad, un verdadero suicidio de la teoría y de cualquier intento de explicación racional del mundo y de las relaciones sociales. (SADER, 2009, p. 117).

Por otro lado debemos tomar la advertencia de Ingrassio de hace treinta y cinco años, pero que se convierte en una afirmación actual, según el estado del campo que venimos describiendo:

Ningún aparato conceptual sirvió para aprehender la racionalidad y el desarrollo de los acontecimientos sociales en nuestros países: hasta hace unos años, una década o poco más, las ciencias en América Latina se hallaban en una situación de casi completa dependencia respecto a las norteamericanas y europeas [...]. Se copiaban casi acríticamente fines, interpretaciones, análisis e instrumentos metodológicos de las ciencias sociales occidentales, con adaptaciones de escasa importancia a la realidad latinoamericana. (INGROSSO, 1973, p. 18).

El EEPE busca contribuir a la reflexión epistemológica de la producción de conocimiento en política educativa en Latinoamérica asumiendo la multiplicidad de perspectiva epistemológicas, en términos de Sousa Santos, de las perspectivas epistemológicas que siempre estuvieron de ‘un lado de línea’ (las visibles) y aquellas que se encuentran del ‘otro lado la línea’ (las no visibles). (Véase SOUSA SANTOS, 2009, p. 31).

El EEPE, puede ser comprendido como un epistemologismo o exacerbación hiperbólica de la constitución epistemológica. Por esta razón hacemos nuestra las palabras de Nietzsche en nuestra concepción epistemológica:

¡Permaneced fieles a la tierra, hermanos, con el poder de vuestra virtud! ¡Vuestro amor generoso y vuestro conocimiento deben servir al sentido de la tierra! Os lo ruego encarecidamente ¡No permitáis que alcen el vuelo, y abandonen las cosas terrenas, y con sus alas golpeen contra paredes eternas! ¡Ay, en todo tiempo ha habido mucha virtud

que volando se extravió! ¡Conducid, como yo, la virtud extraviada de regreso a la tierra, de regreso al cuerpo y a la vida; para que dé a la tierra su sentido, un sentido de hombres para hombres! (NIETZSCHE, 2000, p. 87).

Considerando que a una epistemología le corresponde un posicionamiento ético, asumiendo el EEPE como un desafío en el sentido de Gewirtz, que consiste en llevar a cabo una “reflexividad ética sobre el trabajo de investigación” (GEWIRTZ, 2007, p. 7), para construir sentidos sobre la realidad, *sentidos de la tierra, sentidos de hombres para hombres*.

Una última consideración de este apartado se refiere a la denominación de “epistemologías”, y su distinción con la categoría de “teoría” y “ontología”, que será útil para comprender los componentes del EEPE que hemos visto en el apartado anterior.

Sin entrar en disquisiciones profundamente filosóficas definimos aquí las epistemologías de la política educativa como aquel esquema analítico que analiza los procesos y los modos de producción de conocimiento. En tanto la ontología se pregunta por lo esencial de las cosas. El sentido, la finalidad teleológica. Podríamos argüir que la ontología de las políticas educativas se pregunta por la finalidad de las políticas. Blaikie (2000, p. 8) plantea que “existe una relación entre los supuestos ontológicos y epistemológicos. Nuestros puntos de vista de la realidad tienden a definir nuestras posturas epistemológicas”.

Por otro lado, la categoría de teoría es empleada como un modo de definir un conjunto de proposiciones interrelacionadas que intentan explicar y describir la realidad. Otro uso muy común es vincularla al pensamiento de un intelectual que ha dado lugar a una perspectiva epistemológica. Por ejemplo la teoría marxista. Desde nuestra perspectiva el marxismo es una perspectiva epistemológica, dado que nuestro objeto de estudio se centra en los procesos de construcción del conocimiento y las teorías son concluyentes. El investigador podrá emplear la teoría marxista pero a los efectos del EEPE ‘esa teoría’ se construye en la medida que la emplea para el análisis de políticas educativas. Para el EEPE no es concluyente.

Por otro lado, no lo hemos denominado “teoría” porque el EEPE es un enfoque analítico sobre la producción teórica de los investigadores. La teoría es una concepción del mundo. Existen las teorías o corrientes teóricas del marxismo, estructuralismo, pos-estructuralismo, pluralismo etcétera, sin embargo el EEPE se convierte en un esquema que se emplea para pensar esas teorías en desarrollo dentro de una investigación en política educativa.

Si hay algo que ha quedado claro en el debate epistemológico contemporáneo, es que las perspectivas epistemológicas son theory-laden (cargado de teoría) y por ende value-laden (cargado de juicios de valor).

Zemelman (2003) ante la situación problemática del posicionamiento de los investigadores en ciencias sociales afirma:

[...] Siendo así, cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer [...] Surge entonces una discusión interesante que simplemente me limito a apuntar: la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. (ZEMELMAN, 2003, p. 7).

En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, las categorías deben tener sustento. En la investigación en políticas educacionales, ese sustento es epistemológico, y debe poseer cierta rigurosidad. Pero no nos referimos a la rigurosidad que empaqueta, o cercena la posibilidad de conocer. Sino a la rigurosidad de la coherencia.

Bracken (2010) al distinguir la cuestión epistemológica y ontológica en investigación toma como referencia el diccionario Stanford de la filosofía (2009) y explica que “la epistemología trata sobre los problemas que tiene que ver con la creación y difusión del conocimiento en áreas particulares de la investigación” (BRACKEN, 2010, p. 3).

Por esta razón nosotros hemos denominado al enfoque como EEPE, dado que proponemos el análisis de producción, creación y difusión del conocimiento en el campo específico.

Esto no significa que el EEPE desconozca otros componente claves y en este sentido, y coincidiendo con Masson (2014), el EPEE debe buscar “articular elementos lógicos, metodológicos, teóricos, epistemológicos y ontológicos” a los fines de análisis de la propia investigación o para el desarrollo de meta-investigación.

Producción de conocimientos en política educativa y reflexividad ética

En primer lugar consideramos que la pregunta por la producción de conocimiento en política educativa es precisamente una pregunta política. En este sentido Linch (2001, p. 240) expresa una preocupación en cuanto al

“relativo silencio sobre los valores” en la investigación. El EEPE se asume en su centralidad, en su núcleo como una epistemología de los valores éticos. Lynch argumenta que la mayoría de las investigaciones asume un “dominio normativo positivista o posmoderno [...] aunque esto, permanece implícito” (LINCH, 2001, p. 240). Y explica que esta son solo creencias subteóricas, que se interiorizan, como dijimos anteriormente, de un modo subjetivo, Y así las:

Creencias sub-teóricas se convierten con frecuencia en silencios y ausencia en los análisis académicos [...]. Hay límites a la autorreflexión; muchos de los valores y supuestos que sostenemos más entrañablemente son los que menos probabilidades tienen de ser sometidos a la reflexión crítica. (LINCH, 2001, p. 237).

Podríamos plantear según la argumentación que venimos construyendo: dogmático o ecléctico donde la investigación se convierte en mera descripción y que en ocasiones se traduce en ausencia de posicionamiento. En términos de Singh, Heimans y Glasswell (2014, p. 829)

Es un silenciamiento de la posición epistemológica (Tello y Mainardes 2012) una quietud metodológica que a menudo se llena por referencia a un procedimiento analítico (por ejemplo: recurso heurístico, caja de herramientas, o algún otro método perfectamente etiquetado) que es a la vez desvinculado de los recursos teóricos invocados y los resultados que se puedan producir.

En este sentido debemos considerar que solo el “acontecer original de la significación” (LÉVINAS, 1980, p. 181), desde nuestra perspectiva, es loable de investigación. Pues, el resto, es mera descripción con un silencio de valores. Para Singh, Heimans y Glasswell (2014, p. 832) esto es altamente riesgoso, dado que existe la necesidad encontrar “nuevos modos de ver la política educativa y hacer de un modo diferente la investigación” ya que se ha perdido la capacidad filosófica y científica para ver cosas y esas capacidades “permite ver las cosas de un modo diferente”.

Obteniendo de este modo una producción de conocimiento individualista, capitalista y “produccionista”, donde el sentido del “otro” y la reflexividad ética de la investigación pueden o no estar presentes y enunciadas.

Así, la intervención se reinscribe en la medida que la pregunta política pueda escribir nuevos relatos con otros, donde nuevamente el otro se presenta como lugar de legitimidad en la realidad social latinoamericana. De algún modo podríamos pensar la justicia en términos de las ausencias. ¿Quiénes están ausentes en nuestras investigaciones? ¿Acaso las agendas de investigación en nuestros ámbitos académicos no provienen de una lista de temas “que están de moda”?

El Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa como meta-investigación

Desde los componentes analíticos del EEPE en términos de meta-análisis, Mainardes (2013) comenzó a desarrollar un esquema analítico de meta-investigación, a partir del análisis de algunos artículos, capítulos y libros de política educativa. Este esquema analítico se constituyó como un modo de iniciar los estudios de meta-análisis o meta-investigación.

Emplearemos el término de meta-investigación, dado que el término de meta-análisis⁵ puede ser confundido con el enfoque *systematic review* proveniente del enfoque basado en la evidencia empleado inicialmente en las ciencias médicas y que en políticas educativas es conocido por sus siglas EPBE (Enfoque de las Políticas Basadas en la Evidencia). También la categoría de meta-análisis es empleada en estadística para sintetizar datos de gran magnitud. Aunque fue acuñada por Gene V. Glass (1976), subyace en los estudios estadísticos desde la década de 1930. En la actualidad el término se emplea para aquellos investigadores que tienen una preocupación particular por realizar síntesis estadísticas. En este sentido el meta-análisis se concentra sobre los resultados de investigación y es ese el elemento clave que se intenta sintetizar. A diferencia de ello, la meta-investigación, que empleamos como técnica cualitativa intenta observar analíticamente el proceso de investigación que se publica en artículos, libros, tesis, disertaciones, etc. en términos de análisis de contenido. Por esta razón posee un enfoque centrado en el análisis interpretativo para comprender por ejemplo en una temática determinada cuáles son los principales referentes teóricos, marcos teóricos, enfoques, etc. empleado en ese conjunto de producciones académicas, en nuestro caso en política educativa.

Algunas consideraciones preliminares sobre la meta-investigación y el análisis textual del contenido

En este tipo de investigaciones pueden existir ciertas reflexiones acusatorias de “clasificacionistas”, desde nuestra perspectiva y en términos de Bourdieu y Wacquant (2005, p. 184) toda tipología cristaliza una situación y tiende a ser arbitraria, en la medida que incluye y descarta los casos que se encuentran en la frontera, es decir los casos que no se distinguen claramente. El investigador que realiza este tipo de investigaciones debe ser consciente de esta situación, por eso es necesario que aquellos que comienzan a realizar este tipo de investigaciones lo hagan empleando tendencias epistemológicas más generales y recurriendo a caracterizaciones más amplias.

⁵ Agradecemos el comentario de Jorge Gorostiaga que contribuyó a la reflexión de esta categoría para su correcta interpretación.

Aquí también es necesario considerar que en aquellas investigaciones que hemos considerado como meramente descriptivistas existe un alto nivel de clasificación, en muchos casos, encubierto. Las investigaciones en sus distintas versiones y metodologías realizan de algún modo clasificaciones porque en sus procedimientos más básicos de interpretar y describir, al no existir neutralidad, se clasifica. Se clasifica porque se interpreta y describe de un modo y no de otro.

El análisis del discurso como método de análisis ha sido muchas veces rechazado en la investigación en ciencias de la educación y en particular en política educativa, criticado como abstracto o de poca rigurosidad científica, particularmente frente a las investigaciones de carácter cuantitativista o de análisis jurídico-institucionalista, señalando que el discurso no posee relevancia teórica como objeto de estudio o que pertenece las perspectivas blandas de análisis.

Se debe considerar que en metodologías como las que proponemos tienen un alto nivel de interpretación por parte del investigador, dado que las metodologías de análisis del discurso en sus diversas vertientes que buscan interpretar aquello que no fue dicho de un modo explícito.

En este sentido asumimos la posición de Paulston (1993, p. 133) que emplea la idea de texto de Barthes (1979, p. 49): “ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar el lugar del juez, el profesor, el confesor o psicoanalista”. Así, Rolland Paulston asume lecturas de sentidos múltiples de los textos en términos de Barthes (1990, p. 254):

[...] Interpretar un texto no es determinar sus rasgos representativos o referenciales; no es ni siquiera un sentido, sino observar la pluralidad misma de sus sentidos, de su lenguaje, su permanente “mise en abîme”: observar que, en última instancia, el texto es una galaxia de significantes, no una estructura de significados.

La metodología del análisis textual de contenido en la meta-investigación implica una serie de procedimientos como los que explicamos más adelante que hagan posible la identificación/construcción de las diversas visiones, a las que denominamos Perspectivas epistemológicas y posiciones, así también como sus enfoques epistemológicos en el campo de la política educativa. Esto se realiza con la metodología de análisis textual de contenido en la cual desde este enfoque interpretativista se intenta revelar y comprender tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los textos analizados, (BARDIN, 1996; KRIPPENDORFF, 1990; MAYRING, 2000). Así, la técnica cualitativa del análisis textual del contenido se convierte en el procedimiento para la interpretación de los artículos. Entendiendo que:

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

Para esto es necesario llevar a cabo lectura analítica profunda y minuciosa de cada texto (artículo, disertación, tesis, capítulo de libro, etcétera) para develar su cosmovisión, sus posiciones de pensamiento, postulados de verdad, estrategias de argumentación, etc., con el objeto de identificar las principales visiones, perspectivas epistemológicas y posicionamientos del campo en un determinado período de tiempo, región geográfica y/o temática. En este sentido Pérez (1994) plantea que el enfoque de análisis de contenido favorece la obtención de análisis integrales, profundos e interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales.

Según Cáceres (2003) el análisis de contenido, como una rama del análisis del discurso,⁶ inicia su aplicación durante la segunda guerra mundial estudiando la publicidad en el ámbito comunicacional con la intención de ofrecer “la visión más objetiva posible de aquello que analizaba” (CÁCERES, 2003, p. 56). Posteriormente esta búsqueda metodológica objetivista que intentaba responder al método científico y luego de diversas críticas (HERNÁNDEZ, 1994) se alejó de las características del monismo metodológico y se desplegó como análisis de contenido manifiesto y latente. Tesch (1990) se refiere a “ramas” analíticas, una más orientada a lo estructural (análisis del discurso) y la otra hacia lo interpretativo (análisis del contenido). En términos del desarrollo que realizamos en nuestras investigaciones consideramos ambas orientaciones como de complementariedad, teniendo en cuenta el desarrollo epistemológico que ha tenido el Análisis del Discurso a partir de sus vertientes: análisis sociosemiótico del discurso político (VERÓN, 1995), análisis textual del contenido (PAULSTON, 1996), análisis político del discurso – APD (LACLAU; MOUFFE, 1987), análisis crítico del discurso – ACD (VAN DIJK, 1989), análisis psicoanalítico-marxista del discurso (ZIZEK, 1992), entre otras.

Dimensiones de la meta-investigación

a) Dimensión reflexiva: en la meta-investigación, la producción científica del campo de la política educativa se toma como objeto de estudio. Y, como hemos planteado, desde el EEPE como una posibilidad de reflexión de la investigación del campo **que** se constituye como un modo de reflexión y mapeo

⁶ Tanto el análisis textual del contenido como el análisis del discurso pueden abordar los mismos textos pero las modalidades de trabajo y los hallazgos, si bien similares, determinarán, según Valles (2000) énfasis diferentes para los resultados obtenidos.

de lo que se está investigando, como así también se puede tomar el eje de cómo la investigación es llevada a cabo y cuáles son sus principales fundamentos. Algunos ejemplos de esto se pueden ver en Tello y Mainardes (2012); Masson y Flach (2014); Souza (2014); Silva y Silva (2014); Arosa (2014); Deitos y Sobzinski (2014); Sossai, Grimm y Loureiro (2014).

b) Dimensión teórico-analítica: las conclusiones de la meta-investigación pueden ser “reinvertidas en el trabajo científico” (BOURDIEU, 2011, p. 38)⁷, como así también puede contribuir a aumentar las posibilidades de científicidad de la comunidad científica en su conjunto, en tanto: “las posibilidades que cada científico tiene de beneficiarse con ellas en función de la posición que ocupa dentro de la comunidad científica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008, p. 107).

Contribuciones

De un modo general, hemos considerado que la meta-investigación, en el campo de la política educacional posee diversas contribuciones:

- a) Permite la ampliación del conocimiento producido en el campo;
- b) Ayuda a la reflexión sobre las posibilidad de los criterios de científicidad y de vigilancia epistemológica;
- c) Contribuye para intensificar el intercambio de información y críticas sobre la producción de conocimiento del campo.

Estos componentes, pueden contribuir gradualmente, a realizar saltos cualitativos en la investigación del campo, en la medida en que la meta-investigación se propone identificar como los investigadores del campo están desarrollando sus ideas y proposiciones, basándose en determinados referenciales teóricos y metodológicos Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008, p. 115) plantean que el rol del sistema de controles cruzados:

Confrontar continuamente a cada científico con una explicitación crítica de sus operaciones científicas y de los supuestos que implican y obligándolo por este medio a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, este <sistema de controles cruzados> tiende a constituir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica.

⁷ Según Bourdieu: “Cuando la investigación tiene por objeto el universo mismo donde ella se lleva a cabo, los logros que procura pueden ser reinvertidos inmediatamente en el trabajo científico a título de instrumentos del conocimiento reflexivo de las condiciones y de los límites sociales de ese trabajo que es una de las armas principales de la vigilancia epistemológica. Tal vez sólo se pueda, efectivamente, hacer avanzar el conocimiento del campo científico a condición de servirse de la ciencia que se pueda tener para descubrir y superar los obstáculos que le implica a la ciencia el hecho de ocupar en ese campo una posición, y una posición determinada”. (BOURDIEU, 2011, p. 38).

Además, para Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008, p. 109), en el sistema de controles cruzados, la eficacia de la crítica:

Depende de la forma y estructura de los intercambios en los cuales se cumple: todo induce a considerar que el intercambio generalizado de críticas [...] constituye un modelo más favorable para una integración orgánica del medio científico que, por ejemplo, el club de admiradores mutuos como intercambio restringido de buenos procedimientos o lo que casi no es mucho mejor, el intercambio de rituales polémicas por las cuales los adversarios cómplices consolidan mutuamente su status.

El esquema analítico inicial y sus etapas

1 - Recorte temporal o temático de análisis

El punto de partida y la selección de un conjunto de informes de investigación (artículos u otras publicaciones del campo de la política educacional), partiendo de un recorte temporal o temático.

2 - Confección del registro

Después de la definición del corpus, se realiza el registro de los artículos en una planilla combinada, que contenga, entre otros datos: referencia, resumen, palabras claves, y todos los datos que puedan contribuir a comprender cabalmente los textos de análisis.

La selección se realiza de un modo muy cuidadoso y atendiendo a las normas metodológicas de universo y muestra. Lugo, según la cantidad de componentes del universo y la muestra, el tiempo disponible, y los resultados que se desean obtener se podrá optar por el análisis de una (universo) u otra (muestra).

3 - Lectura sistemática

El siguiente paso consiste en la lectura sistemática de los artículos seleccionados, empleando el esquema analítico desarrollar a partir de la fundamentos del EEPE. Este esquema analítico incluiría los siguientes aspectos:

a) tipo de investigación (trabajo de campo, documental, bibliográfica, otra);

b) amplitud del estudio: local, regional, internacional;

c) marco teórico: conceptos clave, fundamentos de la investigación;

d) técnica y/o metodología empleada en la investigación. Procedimientos metodológicos;

e) tipo de abordaje: descriptivo, analítico, argumentativo;

f) niveles de abstracción: descripción, generalización empírica, creación de categorías/conceptos, teoría (DALE, 2012).

Luego de la sistematización de los datos generales de la investigación se continúa con el análisis del EEPE, para comprender la dimensión profunda de la investigación, en términos de perspectiva epistemológica, posicionamiento epistemológico y enfoque epistemológico. Esto se puede hacer analizando la investigación con algunas preguntas:

-El título ¿supone la opción por alguna perspectiva epistemológica?

-¿Cuáles son los términos claves? ¿Esos términos suponen la presencia de alguna perspectiva?

-¿Qué autores se presentan en la fundamentación del artículo? ¿son autores que pertenecen a una misma perspectiva epistemológica o se encuentran cercanos entre sí? O no tienen ninguna vinculación teórico-epistemológica entre ellos?

-¿Hay argumentos explícitos? ¿cuáles son esos argumentos? ¿qué autores toma para realizar la argumentación? ¿De los argumentos centrales se desprenden sub-argumentos?

Luego del análisis y el recorrido por la preguntas, es necesario considerar:

-¿La perspectiva epistemológica y el posicionamiento epistemológico son explícitos o se requiere de una lectura entre líneas para definirlo?

-¿Cuáles serían esa perspectiva y posicionamiento epistemológico?

-¿Cuál es el entrecruzamiento que el investigador realiza entre los fundamentos teóricos, la metodología y el análisis? Es decir ¿se puede observar una epistemología?

Todos esos aspectos y respuestas a la preguntas se registran en la planilla combinada, lo cual facilita el análisis conceptual. Y así, como paso siguiente, se exploran los tópicos más relevantes como un conjunto en términos de campo de determinado período de investigaciones o temática. No se trata de identificar los nombres de los investigadores, eso no contribuye al análisis del campo, sino de analizar en conjuntos las reflexiones y la solidez teórica y epistemológica de las investigaciones seleccionadas.

Debe quedar claro que esta metodología no es acusatoria, sino, que busca comprender el estado de situación del campo según el recorte realizado por el investigador que llevará adelante la meta-investigación. El objetivo de la meta-investigación no es juzgar los trabajos ni los autores ni a los investigadores, sino que el objetivo de la meta-investigación es comprender como se desarrollan las investigaciones del campo y a partir de que perspectivas epistemológicas.

Así, la meta-investigación en política educacional posee un amplio espectro de cuestiones que se refieren a la identificación, por ejemplo “desde dónde” están hablando los investigadores del campo, en qué perspectivas se basan, a favor de “qué” escriben, con qué propósitos y vinculaciones.

Es necesario señalar que la meta-investigación se diferencia de los análisis de revisión de literatura (*literature review*), que, de modo general buscan analizar las principales conclusiones de estudios e investigaciones de un tema específico y que en la producción anglosajona se lo conoce como *meta-analysis*. Ahora bien, aunque la meta-investigación también organiza y sistematiza un conjunto de publicaciones, su objetivo es analizarlas desde una perspectiva teórica-epistemológica, esto es: un estudio de las bases teóricas del campo.

Algunos desafíos de la meta-investigación

a) El investigador interesado en realizar una investigación meta-analítica necesita tener una visión de conjunto de las perspectivas epistemológicas empleadas en el campo, tanto como de otras clasificaciones que son adoptadas en las ciencias sociales y políticas⁸.

b) Es fundamental que el investigador meta-analítico comprenda que toda clasificación es arbitraria y está vinculada a un propósito. La meta-investigación en el campo de la producción de conocimientos de la política educativa ha mostrado que muchos investigadores no explicitan su perspectiva epistemológica. Así, en la meta-investigación, el investigador necesitará identificar las perspectivas y posicionamientos epistemológicos a partir del marco teórico, los autores empleados, los estilos de análisis, etc.

c) La finalidad de la investigación meta-analítica no es juzgar uno u otro trabajo en forma individual o al investigador, sino que busca comprender como el conocimiento se viene produciendo en el campo de la política educacional, por un conjunto (aunque sea de modo parcial) de investigadores. Es decir, de algún

⁸ Una de ellas podría ser la que presentan Losada y Casas Casas (2010) como contribuciones relevantes para pensar los modos de investigación en política educativa. Siguiendo a los autores, un enfoque (o perspectiva teórica) “es un poderoso reflector que nos hace ver ciertos aspectos de la realidad, pero deja a otros en la penumbra o en la total oscuridad” (p. 15). La clasificación propuesta por los autores incluye los siguientes enfoques:

- a) enfoques que privilegian el interior del ser humano;
- b) enfoques que privilegian el entorno social;
- c) enfoques que privilegian las instituciones;
- d) enfoques que privilegian el entorno cultural (constructivista, culturalista, feminista);
- e) enfoques que privilegian el entorno total (estructuralista, sistémico, estructural-funcionalista, enfoque biopolítico);
- f) macromodelo crítico: enfoque marxista o los enfoques críticos contemporáneos;
- g) macromodelo posmoderno.

modo, muestra un estado de situación del campo en determinado período de tiempo, región o temática.

d) La producción en los campos teórico se comprende en su historicidad siguiendo la categoría de episteme de época de Foucault y el campo de la política educativa posee muy poco estudios de la trayectoria de la investigación del campo. Al menos en Latinoamérica. Desde su institucionalización, según hacia 1950 en algunos países de Latinoamérica, con impulso en la década de 1960 con otros países que se fueron incorporando y que completa su proceso hacia 1970 y que se expandió de forma significativa en los últimos años, se observa en ese contexto que existe una amplia producción de conocimiento en el campo, sin embargo existen pocas investigaciones sobre la historicidad de la producción de conocimiento en política educativa con el fin de comprender los fundamentos teóricos y epistemológicos del campo.

e) La coherencia y la consistencia de las investigaciones y publicaciones necesitan ser analizadas dentro de la perspectiva epistemológica empleada por el autor de la investigación. Sería un error posicionarse desde una perspectiva epistemológica para nombrar lo que está bien o mal en investigación en política educativa. Por esta razón el investigador que hace meta-investigación debe tener una mentalidad abierta para el análisis.

f) Es importante que el investigador meta-analítico también exprese los marcos teóricos y principio éticos que orientan su propio análisis. Por ejemplo conceptos como vigilancia epistemológica, sistema de controles cruzados, rigurosidad científica pueden constituirse como marcos teóricos para la investigación meta-analítica. Aspectos como la importancia del análisis crítico de las políticas, del análisis de las consecuencias de las políticas para las distintas clases sociales, de las relaciones entre políticas y reproducción social, son ejemplo de principios éticos que pueden orientar el trabajo del investigador meta-analítico.

g) La identificación del posicionamiento epistemológico del investigador es una tarea altamente compleja y pone ante diversas situaciones al investigador meta-analítico. El posicionamiento epistemológico (de los autores de los trabajos investigados) necesita ser comprendido en el contexto económico, histórico, político y social en el cual la investigación se realizó y en el cual el investigador está inserto. Un ejemplo de eso el caso del investigador que presenta un posicionamiento aparentemente neutro o legitimador en relación a una política o programa considerando que, en aquel contexto es una posibilidad adecuada, pero no ideal, en su perspectiva epistemológica.

Notas finales

Los planteos realizados en este trabajo son parte de un desafío que hemos asumido como parte de las reflexiones teóricas y epistemológicas que venimos llevando a cabo desde el EEPE y que hemos diseñado como un esquema dinámico que debe contribuir a evitar tanto el dogmatismo como el eclecticismo epistemológico, que –como hemos señalado– llevaría a la investigación por un solo camino: el descripcionismo.

De este modo las investigaciones que emplean la meta-investigación contribuyen a comprender el estado del campo y por lo tanto a realizar un diagnóstico acerca de cómo se produce conocimiento en política educacional. Esto nos permite comprender el estado de situación de la investigación en política educacional. Sería interminable el trabajo de analizar las investigaciones de toda Latinoamérica, sin embargo se puede comenzar a realizar estos diagnósticos en espacios de menor dimensión: los programas de posgraduación, una universidad, una región, etc. Lo que sí es claro es que necesitamos tener un diagnóstico, porque mucho se habla sobre cómo se investiga, pero son poco los datos que poseemos.

Esto nos permitirá pensar y reflexionar sobre lo que realmente nos preocupa la realidad latinoamericana, sus desafíos, sus políticas, sus escuelas, sus profesores.

Es necesario que los investigadores latinoamericanos -sin desconocer la potencialidad que puede haber en otros países- pensemos en las niñas y niños de nuestra región que aún no pueden ir a la escuela, en las jóvenes y los jóvenes que deben salir a trabajar para sostener el hogar y abandonar la escuela. Desde allí, desde esa fibra, la fibra más humana de la tierra surgen las reflexiones teóricas. Porque, así como otros investigadores latinoamericanos queremos mejores investigaciones teóricas para comprender mejor la realidad y poder intervenir sobre ella.

Y así queda planteado el desafío, en búsqueda de la comprensión para la transformación de nuestramérica.

Referencias

AROSA, A. C. Pesquisa sobre política educacional: estudo sobre o GT5 da ANPEd. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-19.

BALL, S. J. **Education reform: a critical post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal Ediciones, 1996.

BARTHES, R. From work to test. In: HARIRI, J. (Dir.). **Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979. p. 48-63.

BARTHES, R. **La aventura semiológica**. Barcelona: Paidós, 1990.

BLAIKIE, N. **Designing social research**. Polity Press: Cambridge, 2000.

BLUMER, H. What is wrong with social theory? **American Sociological Review**, v. 19, n. 1, p. 3-10, 1954.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI, [1992] 2005.

BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON. **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, [1973] 2008.

BOWEN, G. A. Grounded theory and sensitizing concepts. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 3, p. 1-9, 2006.

BRACKEN, S. Discussing the importance of ontology and epistemology awareness in practitioner research. **Worcester Journal of Learning and Teaching**, n. 4, p. 1-9, 2010.

BUNGE, M. **Epistemología**. Barcelona: Ariel, 1981.

CÁCERES, P. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas - Revista de la escuela de psicología**, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 2, p. 53-82, 2003.

CIBULKA, J. Policy analysis and the study of the politics of education. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 5, p. 105-125, 1994. DOI: 10.1080/0268093940090511

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400003

DALE, R. Entrevista realizada em 10/12/2012, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2012.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. Algumas contribuições do materialismo histórico e dialético para a análise de políticas educacionais. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-23.

FÁVERO, A.; ODY, L. Falibilismo como perspectiva epistemológica en las investigaciones en política educativa. Caracterizando el campo teórico. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Los objetos de estudio en política educativa**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores Argentinos, 2014.

GEWIRTZ, S. A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** Nueva York: Aldine, 1967.

GLASS, G. V. Primary, secondary, and meta-analysis of research. **Educational Researcher**, v. 10, n. 5, p. 3-8, 1976. DOI: 10.3102/0013189X005010003

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.** México: Thomson, 2002.

HERNÁNDEZ, R. **Metodología de la investigación.** México: McGraw-Hill, 1994.

HUSÉN, T. Research paradigms in education. In: HUSÉN, T. (Ed.). **Education and the global concern.** Oxford: Pergamon Press, 1990.

INGROSSO, M. **Modelos socioeconómicos de interpretación de la realidad latinoamericana:** de Mariátegui a Gunder Frank. Barcelona: Anagrama, 1973.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología del análisis de contenido.** Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista.** Hacia una política democrática radical. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1987.

LÉVINAS, E. **Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.** 5. ed. Salamanca: Sigueme, 1980. (Colección Hermeneia).

LOSADA, R. L.; CASAS CASAS, A. **Enfoques para el análisis político: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política.** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

LYNCH, K. Creating a dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 11, n. 3, p. 237-260, 2001. DOI: 10.1080/09620210100200077

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2013.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Los objetos de estudio en política educativa.** Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores Argentinos, 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100015

MARDONES, J. M. **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales.** Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Anthropos, 1991.

MASSON, G. ReLePe: aportes, desafios e contribuições para o campo da política educacional. Conferencia de Apertura. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014.

MASSON, G.; FLACH, S. O materialismo histórico-dialéctico nas pesquisas em políticas educacionais. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-19.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, 2000.

MEKSENAS, P. Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Eds.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 57-72.

NIETZSCHE, F. **Así hablaba Zarathustra**. Longseller: Buenos Aires, 2000.

OROZCO, G. Construcción del objeto de investigación. **Revista de Educación y Desarrollo**, v. 7, p. 41-50, 2005.

PAULSTON, R. G. Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico. **Revista de educación**, Madrid, n. 302, p. 233-256, 1993.

PAULSTON, R. G. Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. In: COOKSON, P. W.; SCHNEIDER, B. (Eds.). **Transforming schools: trend, dilemmas and prospects**. New York: Garland, 1995. p. 137-180.

PAULSTON, R. G. Preface: Four principles for a non-innocent social cartography. In: PAULSTON, R. G. (Comp.). **Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change**. New York: Garland, 1996. p. 15-24.

PÉREZ, G. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla, 1994.

SABINO, C. **El proceso de investigación**. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1996.

SADER, E. **El Nuevo Topo**. Los caminos de la izquierda latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 495-500.

SAYER, A. **Realism and Social Science**. London: Sage, 1984.

SIBEON, R. **Rethinking social theory**. London: Sage, 2004.

SILVA, A. S.; SILVA, C. A. da. Uso da abordagem do ciclo de políticas no Brasil: metodologia ou epistemometodologia? In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-14.

SINGH, P.; HEIMANS, P.; GLASSWELL, K. Policy enactment, context and performativity: ontological politics and researching Australian National Partnership policies. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 6, p. 826-844, 2014. DOI: 10.1080/02680939.2014.891763

SIRE, J. **The universe next door: a basic worldview catalogue**. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2004.

SIRVENT, M. T. Problemática actual de la investigación educativa. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, v. 8, n. 14, p. 64-75, 1999.

SOSSAI, F. C.; GRIMM, V.; LOUREIRO, C. C. Quando o assunto são políticas educacionais e tecnologias da informação e comunicação: um estudo epistemológico sobre os trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED na RBP AE (2000-2013). In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-26.

SOUSA SANTOS, B. **Una epistemología del sur**. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI, 2009.

SOUZA, A. R. La investigación en políticas educativas en Brasil: ¿de qué estamos hablando? In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Los objetos de estudio en política educativa**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Editorial Autores Argentinos, 2014.

TAVARES, M.; SANTOS, B. S. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 131-137, 2007.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y post-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. **El pluralismo como perspectiva epistemológica en la investigación en política educativa**. Reflexiones desde el enfoque de las Epistemologías de la política educativa, 2014. Mimeo (inédito).

TESCH, R. **Qualitative research: analysis types and software tools**. New York: The Falmer Press, 1990.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas en investigación**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Sociología, 2000.

VAN DIJK, T. Social cognition and discourse. In: GILES, H.; ROBINSON, P. (Eds.). **Handbook of social psychology and language**. Chichester: Wiley, 1989. p. 163-183.

VERÓN, E. **Semiosis de lo ideológico y el poder**. Buenos Aires: UBA. 1995.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (Comps.). **La trastienda de la investigación**. Buenos Aires: Lumière, 2001.

ZEMELMAN, H. Crítica, epistemología y educación. **Revista de Tecnología Educativa**, v. 2, n. 13, p. 119-131, 1998.

ZEMELMAN, H. **Conocimiento y Ciencias Sociales**. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. México: Universidad de la Ciudad de México, 2003.

ZIZEK, S. **El sublime objeto de la ideología**. México: Ed. Siglo XXI, 1992.

Recebido em 15/07/2014

Versão corrigida recebida em 10/12/2014

Aceito em 15/12/2014