



La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE

*The production of knowledge in education policy: among
the new modes of knowledge production and EEPE*

César Gerónimo Tello

Magíster en Política y Administración de la educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, profesor investigador por las universidades nacionales de San Martín y Tres de Febrero, director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política educacional, Argentina, e-mail: ctello@untref.edu.ar

Resumen

Este artículo analiza las diversas formas de producción de conocimiento que tuvieron lugar en los últimos veinte años en nuestra región presentando algunas notas reflexivas que permitan debatir alrededor de los diversos modos de producción de conocimiento en política educacional que se fueron desarrollando a partir de la vinculación que los investigadores académicos comenzaron a tener de un modo preponderante en la década de 1990 con los tomadores de decisiones. Debatiendo las categorías de el nuevo modo de producción de conocimiento, el analista simbólico y el enfoque de las políticas basada

en la evidencia y que de algún confrontan y atentan contra la solidez de lo que denominamos la investigación académica en política educacional. Desarrollando el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa como un modo de vigilancia epistemológica sobre el propio proceso de investigación en política educacional..

Palabras clave: *Investigación. Producción de conocimiento. Epistemología. Política educacional.*

Abstract

This article discusses the various forms of production of knowledge that occurred in the last twenty years in our region by presenting some reflective notes that allow discuss about the various mode of knowledge production in educational policy were developed from the link academic researchers began to have a dominant mode in the 1990s with the decision makers. Debating the categories of the new mode of knowledge production, the symbolic analyst and policy approach based on evidence and that somehow confront and undermine the strength of what we call academic research in educational policy. Developing the Approach of Educational Policy Epistemologies as a way of epistemological vigilance on the very process of educational policy research.

Keywords: *Researchers. Production of knowledge. Epistemologies. Educational policy.*

Presentación

Este artículo tiene por objeto presentar algunas notas reflexivas que permitan debatir alrededor de algunas perspectivas que analizan la producción de conocimiento en ciencias sociales y de este modo trazar algunos ejes analíticos sobre la producción de conocimiento en política educacional en nuestra región.

En este sentido es necesario considerar que hace aproximadamente veinte años —con el surgimiento del Estado Neoliberal— y el impulso de reformas educativas en la región se produjeron nuevos formatos de vinculación

entre los investigadores en política educacional y los tomadores de decisiones. Así, algunos de los investigadores académicos se fueron desplazando de su rol tradicional que ejercían, para dar lugar a nuevos modos de concebir la relación entre productores de conocimiento y tomadores de decisiones y por lo tanto a nuevas concepciones sobre la producción del conocimiento en el campo de la política educativa. Así, cabe señalar que es en este período —desde la década de 1990— que se ha comenzado a reseñar de un modo más riguroso este espacio (TELLO; GOROSTIAGA, 2012), como ámbito de estudio y de preocupación en el desarrollo teórico para comprender las vinculaciones entre estos actores en nuestra región.

Durante este período, Gibbons et al. (1997) explican que existe un nuevo modo de producción de conocimiento en ciencias sociales que denominan modo 2, en oposición al modo 1, en tanto modo tradicional de hacer investigación.

En este artículo describiremos inicialmente aquello que Gibbons et al. (1997) llamaron el “nuevo modo de producción de conocimientos” y que, en Latinoamérica, se observa particularmente con el surgimiento de la figura del “analista simbólico”, y de un modo incipiente con el desarrollo del Enfoque de las Políticas basada en Evidencia.

Así argumentamos que las nuevas relaciones que establecen los productores de conocimiento con los tomadores de decisiones y los nuevos modos de producir conocimiento en política educacional vinculada a la toma de decisiones es uno de los elementos que contribuyen a la debilidad epistemológica de la investigación académica en nuestra región en la actualidad. Particularmente porque hemos debatido con colegas de la región sobre la necesaria distinción que debe realizarse entre Proyectos de Investigación, Informes Técnicos y Proyectos de Superación de la Realidad.

Al presentar una caracterización del modelo celebratorio —por parte de algunos investigadores— de Gibbons et al. (1997) y del analista simbólico, argumentamos la necesidad de promover investigaciones sólidas en políticas educacionales; para esto apelamos a la presentación del Enfoque de las Epistemologías de la política educativa (EEPE) (TELLO, 2009, 2011, 2012), como un modo alternativo y que busca solidez epistemológica en la producción

de conocimiento en política educacional. También se debe considerar que el EEPE se convierte en una de las tantas formas que se pueden generar para contribuir al fortalecimiento de la investigación en el campo.

La década neoliberal y la producción de conocimiento en política educativa: el modo 2, el EPBE y el Analista Simbólico

Gibbons et al. (1997) han denominado al proceso emergente como la “nueva producción del conocimiento” nombrándolo como el modo 2 en oposición al modo 1. El modo 1 se definiría como el modelo tradicional de producción del conocimiento en el cual lo estrictamente académico guía la práctica y la política educativa. En contraposición, el modo 2 es orientado por las necesidades del contexto de aplicación e incluye redes de trabajo amplias, temporarias y heterogéneas, que colaboran para definir y resolver problemas en un contexto local y específico. De acuerdo a la propuesta de la Nueva Producción del Conocimiento, el modo 2 contiene los siguientes atributos: a) conocimiento producido en el contexto de aplicación; b) transdisciplinariedad; c) heterogeneidad y diversidad organizativa; d) responsabilidad y reflexividad social; e) control de calidad.

Esa conceptualización es cuestionada por varios autores, entre ellos Porter (2004), quien plantea que las políticas que hoy se encuentran transformando el “ethos” académico de las universidades públicas tienden a buscar la globalización de los espacios universitarios, a partir de la reestructuración del sistema de creación del conocimiento. Esto se puede sostener debido al financiamiento brindado para la producción del conocimiento por organismos regionales e internacionales. Para Porter (2004), esta situación presupone el abandono de la investigación básica por el incremento de la investigación aplicada y un mayor control de las misma como así también una nueva interacción de sistemas de investigación, basada en un modelo emergente de ciencia, orientada a la aplicación comercial del conocimiento. Así denuncia que “La tendencia es que las universidades respondan a los problemas

tecnológicos de las empresas, lo cual imprime a la investigación un carácter funcionalista” (PORTER, 2004, p. 9).

Dada la nueva configuración estatal y la transformación de los actores que constituyen la producción y uso del conocimiento se encuentra según Nazif y Rojas (1997) una tensión entre dos polos: el “académico” y el de la “consultoría”, según las características planteadas por los autores el segundo polo, denominado de “consultoría”, posee las características propias de las usinas de pensamiento instaladas en nuestra región durante la década de 1990, dado que el objeto está en formular propuestas que orienten el diseño y la implementación de políticas educativas, con el objeto de que se incorporen innovaciones en situaciones educacionales específicas.

Por otro lado, la presencia y categoría del analista simbólico en la década de 1990 en América Latina generó diversos tipos de debates. En particular porque se observaba cómo desde la perspectiva de los productores de conocimiento, es decir muchos de los investigadores académicos, sin dejar de pertenecer a su propio campo (BOURDIEU, 2002) se instalaban en otros espacios, legitimando políticas neoliberales; generando así nuevas vinculaciones con las políticas públicas: en algunos casos el investigador ocupando algún tipo de rol en la gestión y, en otros, desempeñándose dentro de los *think tanks* o en organismos internacionales.

El problema que aquí planteamos no radica en los roles que asumen los investigadores, los tomadores de decisiones y consultores —que puede ser objeto de otro trabajo—, sino en el modo de producción de conocimiento de los investigadores académicos.

Así los investigadores generaban conocimientos pero no producían conocimiento académico, porque no lo hacían con la lógica del campo académico. Generaban otro tipo de conocimiento, como dijimos conocimiento para la acción, conocimiento desde la gestión etc., que sin dudas es muy interesante y muy importante, pero es otro tipo de conocimiento, y es allí donde comienzan a observarse investigaciones con cierta debilidad epistemológica (Cf. TELLO; MAINARDES, 2012).

Para algunos autores, la aparición de los analistas simbólicos está dada por la demanda del mercado, la cual requiere personas con capacidad

de “producir, transportar, usar y aplicar conocimientos” (BRUNNER, 1993, p. 9), para poder identificar los problemas de la gestión y resolverlos a través de la producción del conocimiento validado científicamente¹.

Por otra parte, la re-configuración del Estado parece incentivar nuevas formas de vinculación entre productores del conocimiento y decisores, apoyadas también en la expansión y metamorfosis de las tareas de gestión del conocimiento, que asocian su utilización y las funciones de gobierno con procesos de mediación, traducción y negociación de conocimientos. En este sentido, Brunner (1993, p. 22) afirma que:

el viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Dicho mercado, si puede usarse este lenguaje, valoriza el servicio final más que el conocimiento ideal involucrado en las complejas y sutiles actividades de identificación, solución y arbitraje de problemas.

En la misma línea de análisis, Swope (1996, p. 167) plantea que las funciones del intermediador o *broker* en política educacional son fundamentalmente cuatro: a) competencia comunicacional tanto para el diálogo con los investigadores como con los decisores; b) capacidad de interpretar la complejidad económica, social y política en la toma de decisiones; c) no perder tiempo “con textos o expertos ni creer que éstas le ofrecen mayores oportunidades de cambiar su mundo. Sus problemas normalmente son el financiamiento, la administración, el lograr que las clases se hagan y que los niños aprendan algo”; y d) el *broker* no necesita

¹ Brunner (1993) argumenta que los analistas simbólicos han generado dos cambios importantes respecto a la producción del conocimiento, en primer lugar que “la distancia entre la producción de conocimientos y su utilización se estuviese comprimiendo hasta fusionarse en muchos puntos” (p. 10), y en segundo lugar una presencia de lo práctico en la producción del conocimiento. Los intelectuales tradicionales se encuentran, según el autor, en desventaja respecto de los analistas simbólicos, quienes se ubican en sitios vinculados más directamente con el mercado de circulación de conocimientos.

ser un asiduo lector de textos sino un experto en el acceso al análisis de información ya procesada. Por su parte otro formato planteado por Téllez (2008) es el de las “redes informales”, en tanto el investigador chileno explica que los tomadores de decisiones incorporan algún tipo de conocimiento desarrollado informalmente y desde diversas fuentes: afirmando que “algunos autores han definido esta subjetividad de diversas maneras. Barabba y Zeltman (1991, p. 6) hablan sobre marcos de referencia (*frames of references*), los cuales estarían constituidos por un conjunto de suposiciones generales, reglas de decisión y expectativas”.

En una entrevista realizada a Eduardo Weiss en el año 2010 en el marco de esta indagación, se le preguntó *¿qué formas o formatos de vinculación entre productores de conocimientos y tomadores de decisiones ha observado Ud. en Latinoamérica?* a lo que Weiss (2010) respondió:

La principal forma de vinculación es la del contacto directo, es muy frecuente. Que va mucho por el lado de las evaluaciones, tanto como programas y diseños de proyectos educativos. Allí se establecen vínculos no lineales y no como todos creen a partir de los resultados de investigación. Sino porque alguien dijo algo interesante en un panel compartido entre tomadores de decisiones e investigadores, o algún comentario en una reunión. Latinoamérica se caracteriza por la cultura de la oralidad y es a través de las conversaciones informales que se da una vinculación muy fuerte entre investigadores y tomadores de decisiones. Ahora bien, este diálogo informal tiene una particularidad y es que si logran conectarse el investigador y el político, el investigador pasa a formar parte, por ejemplo, del equipo de asesores del funcionario. Y ahí la vinculación es muy borrosa, porque cuál es el rol del investigador en ese equipo de asesores ¿investigador o funcionario político?

La categoría y presencia de analistas simbólicos ha generado un debate en la propia esfera académica. En este sentido, para Tenti Fanfani (1994, p. 19) es necesario tomar una posición “crítica de ciertas pretensiones excluyentes, tales como las que se expresan en ciertos discursos celebratorios de los intelectuales, ahora transformados en ‘analistas simbólicos’ de las sociedades contemporáneas”. El autor denuncia que el conocimiento “útil” es el que sirve para ganar en las transacciones y negociaciones donde se diseñan

las decisiones. De esta forma, el viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica es reemplazado por el criterio de utilidad.

En una línea similar, Weiss (1994, p. 14) critica la propuesta de Brunner y argumenta que “la teoría demasiado comprometida con la acción directa, los gobiernos y los poderes económicos pierde su dimensión crítica y se convierte fácilmente en esclava de malas prácticas”. Los mediadores entre ciencias sociales y toma de decisiones son necesarios, “pero como complemento y no como sustituto del investigador” (WEISS, 1994, p. 14). Más aun, Weiss rechaza la imposición externa de agendas temático-metodológicas y enfatiza que el aumento de la calidad de la investigación educativa depende del establecimiento de grupos estables con líneas sostenidas de trabajo, acompañado por el mejoramiento de la infraestructura, los programas de formación y las instancias de comunicación e intercambio (congresos, foros, estancias de investigación).

En los últimos años surgió una tendencia fuerte respecto a los tomadores de decisiones y su vinculación con el conocimiento producido, el EPBE, particularmente desde 1990 en Inglaterra buscando estimular el uso de la “evidencia” de las diversas investigaciones como un modo de mejorar y optimizar la toma de decisiones. En términos de Gough (2007, p. 67), es la búsqueda e identificación por parte de los tomadores de decisiones de “aquello que funciona”. La principal herramienta propuesta por el EPBE surge en Gran Bretaña, cuando según Santos Ferreira (2009, p. 127),

se incorpora al discurso del gobierno británico el lenguaje de la eficacia escolar transfigurándose en la creencia de que sería posible identificar características propias de las escuelas más eficaces, para, entonces, aplicarlas en todas las escuelas como una nueva política para la educación.

Eso ocurrió en el marco de la modernización estatal de la Tercera Vía inglesa que, según el propio Tony Blair (1998, p. 2), “está libre del peso de ideologías obsoletas: de derecha o de izquierda”.

Recientemente, Barack Obama, en un discurso de fuerte impacto por los anuncios pronunciados (principalmente la reforma de salud) ofrecido en febrero de 2010, afirmaba: “Estamos cansados de debates de

izquierda y de derecha, de reformadores y contrarreformadores, lo que queremos es descubrir qué es lo que funciona”. En EE UU se ha implementado un programa para establecer “lo que funciona” en educación: WWC (What Works Clearinghouse). También a nivel internacional se encuentra la Colaboración Campbell, que registra información de estudios sobre intervenciones exitosas en educación, criminología y desarrollo social en general (CUETO, 2006). En el caso de Gran Bretaña se encuentra el prestigioso *think tank Overseas Development Institute* (ODI) que viene desarrollando en las políticas públicas británicas un eje clave en el EPBE, vinculado a la Global Development Network-BID, uno de los mayores impulsores de este enfoque en el mundo. En Gran Bretaña también ha tenido mucha difusión el Centro de Coordinación e Información de Evidencia en Política y Prácticas (EPPI) de la Universidad de Londres.

En una entrevista realizada a Stephen Ball en el año 2009, publicada en la *Revista Educação & Sociedade*, los entrevistadores Jefferson Mainardes y María Inés Marcondes le preguntan: “¿Por qué es que los investigadores británicos están tan preocupados por la funcionalidad de la investigación educativa?”, a lo que el especialista en políticas educativas inglés responde:

En el Reino Unido es parte de la cosmovisión general del Nuevo Laborismo, que ha implicado un compromiso hacia la política basada en la evidencia. Aunque tiende a ser un compromiso retórico, en tanto el gobierno elige la evidencia que tiende a encajar con sus preferencias de política [...] La idea de investigación como “evidencia” para las políticas también es usada como un medio para disciplinar la investigación, es usada para seleccionar determinados tipos de investigación para su financiamiento, para privilegiar ciertos tipos de investigación sobre otros. Es una forma de excluir ciertas preguntas, ciertos temas y ciertas voces provenientes de la investigación (BALL, 2009, p. 312).

Lo que buscan las iniciativas implementadas en Gran Bretaña y EEUU es avanzar en la identificación de la “buena investigación” — mayoritariamente aquella que sigue el modelo experimental— utilizable para el mejoramiento de la práctica y la política educativa, muy vinculadas al enfoque de las buenas prácticas. Esas iniciativas han contado con

el apoyo de algunos investigadores (Cf. HARGREAVES, 1999; LEVINE, 2007) y la oposición de otros, particularmente los identificados con las tradiciones cualitativas y críticas de la investigación educativa (Cf. LATHER, 2006; HENIG, 2008).

El EPBE ha tenido algunas repercusiones en la región, particularmente a través de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Unesco-Orealc) con sede en Santiago de Chile que posee “el propósito de apoyar a los Estados Miembros de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas” (Cf. Declaración de Unesco-Orealc) a través de su programa UNESS (Estrategia de la Unesco en Apoyo de la Educación Nacional, por sus siglas en inglés, tomada por Unesco-Orealc), el SIRI (Sistema Regional de Información) y el PRIE (Proyecto de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas). La Unesco-Orealc ha difundido una serie de documentos donde plantea que:

La disponibilidad de información relevante, acorde a las necesidades y objetivos presentes en compromisos internacionales y agendas educativas nacionales, es un factor clave y necesario dentro de la gestión educativa. Los sistemas de información y estadística educativa se constituyen en mecanismos indispensables para *brindar la evidencia necesaria que alimente los procesos de toma de decisiones*, además de contribuir a una mayor transparencia y rendición de cuentas de la gestión educativa (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA – UNESCO, 2010, subrayado nuestro).

En México, Bracho (2010), por ejemplo, al defender este enfoque señala que los desencuentros entre investigación y políticas públicas serían superables a través de enfrentar dos problemas: “generar el tipo de evidencia que necesitan quienes formulan las políticas” y “lograr que las investigaciones realizadas y la evidencia obtenida realmente sean utilizadas por quienes formulan e instrumentan las políticas” (BRACHO, 2010, p. 306).

En este sentido y con ecos en la realidad latinoamericana, el investigador chileno Osvaldo Larrañaga (2004) explica que los fracasos de las políticas educativas en ese país se deben a que “el diseño de

políticas sin base en el conocimiento sistematizado de evidencias es análogo a buscar un objeto en una habitación oscura; solo por casualidad y después de muchos esfuerzos fallidos podrá lograrse el objetivo deseado” (LARRAÑAGA, 2004, p. 2).

Siguiendo con el caso de México, una de las principales recomendaciones del informe de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (OECD-CERI) es la organización de un Foro sobre la investigación educativa como instancia intermediaria para promover lo que puede ser visto como una variante del EPBE. Este Foro sería iniciado y establecido por organismos del gobierno —la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)— y se realizarían reuniones regulares que tendrían como objetivos:

discutir las necesidades de investigación, encomendar evaluaciones sobre el estado de la investigación y las brechas críticas, y promulgar declaraciones de prioridades con el propósito *de guiar la acción de las instituciones de financiamiento, de las universidades y de los investigadores en lo individual*. Este foro no sólo contribuiría a cambiar el objetivo de las investigaciones de forma tal que pudieran beneficiar al sistema educativo sino que también podría servir para disminuir la fragmentación que caracteriza a la comunidad de investigación (OECD-CERI, 2004, p. 542, subrayado nuestro).

Otra recomendación de OECD-CERI (2004, p. 545) en la misma línea es la de promover evaluaciones y mecanismos de control que faciliten el apoyo a “una agenda de investigación enfocada a solucionar problemas”.

Teodoro (2011) critica el desarrollo del Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de OECD, explicando que a través de sus proyectos sobre indicadores educativos constituye “un eje determinante en la fijación de una agenda global con un enorme impacto en la fijación, tanto en los países centrales como en los periféricos” (TEODORO, 2011, p. 11) y explica que con esto se logra que “se genere una obsesión por la comparación internacional de performances, asentando el doble propósito de,

por un lado, transformar el modelo político para la educación y, por otro, institucionalizar un modelo de gobierno que tiene a confiscar el debate democrático e impedir una reflexión sobre el propio proyecto político de escuela” (TEODORO, 2011, p. 12). En este sentido señala Popkewitz (2000, p. 7). “agencias como el Banco Mundial y la OECD enfatizan los roles de la educación y la formación en la provisión de los requisitos básicos para participar de la nueva ‘economía del conocimiento’”. En su análisis sobre las relaciones entre investigación educativa y políticas públicas en el contexto mexicano, Flores-Crespo (2009) llama la atención sobre las condiciones técnicas, intelectuales y organizativas necesarias y dificultades que presenta la implementación de este enfoque (EPBE): inversión gubernamental sostenida; desarrollo de capacidades en individuos y en organizaciones; y concluye:

El movimiento de la evidencia deja ver nuevos caminos institucionales para tratar de acercar la investigación al proceso de toma de decisiones. En México se requiere discutir la pertinencia de estos enfoques, aprender y cuestionar sus metodologías, así como imaginar las bases que sustentarían una relación consistente y continua entre ideas y acción pública (FLORES-CRESPO, 2009, p. 11).

El prestigioso economista español Rafael Pinilla Pallejá en una Jornada sobre Políticas Basadas en Evidencia realizada en Almería (2006, p. 3), afirmaba en su ponencia que: “el debate y la discusión teóricas, pueden ayudar a decidir las reformas, pero la prueba definitiva será empírica: si las reformas funcionan en realidad”. Del mismo modo y haciendo una extrapolación errónea sobre las características de una investigación, afirmaba que:

de acuerdo con los procedimientos propios de la investigación científica es importante partir de los mejores datos empíricos sobre la realidad, disponer de un sistema de evaluación objetivo para medir e interpretar esa realidad, definir con la mayor precisión los objetivos a alcanzar y los criterios para decidir si el plan se comporta según lo previsto, si hay alguna dificultad se deben tener herramientas necesarias para subsanar la carencia (ALMERÍA, 2006, p. 5).

Claramente aquí, el autor se refiere, según hemos indicado, a producción de conocimiento de desarrollo o proyectos de superación y mejoramiento de la realidad, esto es, proyectos o gestiones sobre la realidad, además de su talante tecnicista, y no a las características de la producción académica. El EPBE ha generado muchas críticas entre los académicos de la educación. Barroso (2009), por ejemplo, critica la visión positivista y funcionalista de la investigación en políticas educativas y afirma que “a través de la política basada en la evidencia y la vinculación que se produce con el poder estatal, se llega también a definir la agenda de temas de los investigadores y las metodologías de investigación”. Explica también que esta relación refuerza “el carácter instrumental de los programas de formación de investigadores” (BARROSO, 2009, p. 991). En tanto que Vulliamy (2004, p. 271) remarca que la “revolución de la información global” que facilita el intercambio de resultados de investigación a nivel mundial, unida a las presiones de la competencia económica y educativa internacional que sufren los países, promueven la sistematización de investigaciones que contribuyan al diseño de políticas educativas “basadas en evidencia”, también advierte que en estas propuestas asistimos al reforzamiento de supuestos positivistas y, nuevamente, a visiones lineales de conexión entre investigación y política. Lather (2006), por su parte, argumenta a favor de unas ciencias sociales que promuevan la comprensión, reflexión y acción de los miembros de la sociedad en lugar de una traducción estrecha de la investigación a la práctica. En oposición, Klobucký y Strapcová (2004) sostienen que las investigaciones que quieran tener impacto sobre los tomadores de decisiones deben sugerir recomendaciones, cuestiones prácticas y condiciones necesarias para el éxito de esa propuesta.

El enfoque de las epistemologías de la política educativa

El EEPE es un modo posible de abordar el análisis del campo de la investigación en política educacional, como hemos mencionado en otro lado (TELLO, 2012). Sea, tanto como un enfoque facilitador para el investigador en políticas educacionales como para desarrollar estudios en

lo que hemos denominado el “campo de los estudios epistemológicos en política educativa” (TELLO, 2011, 2012), y que hemos considerados como estudios meta-analíticos en política educacional.

Así el primer uso en tanto enfoque facilitador se vincula al ejercicio de la vigilancia epistemológica (BOURDIEU et al., 2008) sobre los propios procesos de investigación, contribuyendo a establecer y hacer explícito el posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. La preocupación que impulsó el desarrollo del EEPE tuvo como eje la mixtura que se encontraba en diversos textos denominados “investigaciones”.

El EEPE es considerado un enfoque que permite desplegar a los investigadores del campo un esquema analítico. En este sentido, argumentamos que el Enfoque no debe asumirse como un instrumento prescriptivo para “saber” cómo se debe investigar en política educacional. 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.

El EEPE y las reflexiones que surgen de la tarea de investigación en política educacional por un lado, fortalecen el propio campo, y por otro lado dan lugar al surgimiento del campo de los estudios epistemológicos en política educativa que se vienen desarrollado a través de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa² (ReLePe).

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 lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la Teoría General. Debemos considerar que no existe una “cabeza vacía³” en términos epistemológicos,

² Véase <www.relepe.org>.

³ Empleamos la categoría de “cabeza vacía” como aquella posición de un investigador que se considera si mismo como tabula rasa al momento de comenzar su proceso de investigación.

sin embargo existen “cabezas abiertas⁴” en búsqueda de resultados de investigación.

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, considerando que la teoría sustantiva son aquéllas que guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación. Este es el eje y la nervadura de la categoría epistemologías de la política educativa, dado que es aquí donde se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador. 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 político del investigador.

Por su parte el enfoque epistemológico es el modo en que se construye epistemológicamente la investigación desde una determinada perspectiva epistemológica y posicionamiento epistemológico. Ninguna metodología es neutral, por eso debe hacerse explícito su uso epistemológico.

La producción de conocimiento y los modelos de investigación, informe técnico y proyecto de superación de la realidad

Es importante considerar que existen múltiples modos de producir conocimiento y otras tantas formas de difusión. Lo que se observa

⁴ La categoría de “cabeza abierta” es aquella que designa que el investigador posee una visión sobre la realidad, pero tiene apertura en la búsqueda de resultados, está dispuesto a que la realidad no sea como él esperaba que fuese en sus resultados de investigación.

en la producción de conocimiento en política educativa es que en ocasiones los investigadores académicos intentan que sus producciones científicas sean potentes para la comprensión de la realidad, para plantear lineamientos para mejorar la realidad, para ayudar a los gestores en política a tomar decisiones etc. Y allí nos encontramos con una gran dificultad. Esto es, que la propia investigación sea empleada para diversos fines. Cuando un investigador en política educacional intenta obtener múltiples resultados de su investigación — como los que mencionamos anteriormente — pierde solidez epistemológica. Es decir es muy difícil encontrar allí los componentes del EEPE.

Mi análisis consiste en plantear que se debe tener claro cuál es la finalidad del conocimiento que se quiere producir en el campo de la política educativa ¿investigación científica? ¿proyecto de superación de la realidad? ¿asesoría para la toma de decisiones?

Es necesario señalar algunas cuestiones que le dan sustento a nuestro trabajo. Nos referimos con producción de conocimiento a lo que se denomina “conocimiento especializado en política educacional”, aquel conocimiento que se produce a partir de investigaciones de académicos sea en ámbitos universitarios o en espacios privados, pero que poseen determinadas características: el recorte de un objeto de estudio, una metodología específica, algún tipo de búsqueda de información y un entrecruzamiento de ideas conceptuales con las información u observaciones realizadas por el investigador. En nuestro caso, aquellas investigaciones donde se pueden identificar los componentes del EEPE. Es decir que existe una epistemología que busca comprender la realidad.

En este sentido es pertinente conceptualizar la categoría de impacto, que sin dudas debe ser pensada y analizada desde los actores que participan en el uso de la producción del conocimiento; si tomamos la perspectiva de Villaveces (2005) debemos considerar que el impacto se genera cuando existen resultados que se entrelazan a las actividades programadas y realizadas tanto como a los medios adecuados, considerando cuáles eran las intenciones iniciales. Es decir, el impacto como un proceso entre lo que deseaba y lo que se logró finalmente. El autor afirma que no

hay impacto sin programa educativo que los busque. Claramente aquí está el punto central que se convierte en el eje de este trabajo, la distinción entre un “Programa Educativo” e “Investigación”.

La otra perspectiva se refiere a la “producción de conocimiento para la resolución de problemas”, que se caracteriza por surgir, principalmente, a partir de una dificultad real específica local, regional o de mayor magnitud geográfica y social, es un tipo de conocimiento producido en tiempos breves, con un estilo de “informe”, en general posee datos estadísticos y algunas categorías teóricas que le dan sustento; pero a diferencia de la primer perspectiva las cuestiones teóricas no son los ejes centrales de la producción de conocimiento sino las recomendaciones para la acción y/o la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Consideraciones finales

El principal aporte que consideramos puede realizar el EEPE es contribuir al fortalecimiento epistemológico del campo teórico de la producción de conocimiento. Esto no significa que los informes técnicos o Proyectos de Superación de la realidad no sean necesarios e importantes. Lo son. Pero no debemos confundirlos con la producción académica de conocimiento que posee otras características. Y allí radica la dificultad, cuando se quiere “licuar” la producción de conocimiento académico para que sea comprendida por todos, o para que resuelva los problemas de la cotidianeidad en la escuela o para que ayude a tomar a decisiones a los gestores de la educación.

A modo de reflexión final considero clave que los investigadores en política educacional busquemos comprender y describir la realidad, sin más. No podemos renunciar a nuestra tarea de investigadores. Luego, y en ocasiones a partir de los resultados de investigación podemos desarrollar diversos proyectos y programas para incidir sobre la realidad, para asesoría de los tomadores de decisiones etc.

Sostengo firmemente que comprender la realidad es, de algún modo, comenzar a transformarla.

Referencias

BARABBA, V. P.; ZALTMAN, G. **Hearing the voice of the market: Competitive advantage through creative use of the market information**. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

BORDIEU, P. et al. **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. (Originalmente publicada em 1973).

BOURDIEU, P. **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

BRACHO, T. Políticas basadas en evidencia: la política pública como acción informada y objeto de investigación. In: CEJUDO, G. (Comp.) **Problemas, decisiones y soluciones: enfoques de política pública**. México: FCE, 2010.

BRUNNER, J. J. **Conocimiento, sociedad y política**. Santiago: FLACSO, 1993.

CUETO, S. Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 1, 2006.

FLORES-CRESPO, P. Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. **Sinéctica Revista Virtual de Educación**, 2009. Disponible en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33_08>. Accedido el: 16 oct. 2010.

GIBBONS, M. et al. **La nueva producción del conocimiento**. Barcelona: Pomares Corredor, 1997.

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

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

HARGREAVES, D. Revitalizing educational research. **Cambridge Journal of Education**, v. 29, n. 2, p. 239-250, 1999.

HENIG, J. R. **Spin Cycle – how research is used in policy debates**: the case of charter schools. New York: Russell Sage Century Foundation, 2008.

KLOBUCKÝ, R.; STRAPCOVÁ, K. Knowledge utilization in public policy: the case of Roma population research in Slovakia. **International Social Science Journal**, v. 56, n. 179, p. 57-73, 2004.

LATHER, P. Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 19, n. 1, p. 35-57, 2006.

LEVINE, A. **Educating researchers**. The Education Schools Project, 2007. Disponible en: <www.edschools.org/educatingresearchers/educating-researchers-pdf>. Accedido el: 7 jul. 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Interview with Stephen J. Ball: a dialogue about social justice, research and education policy. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2006.

NAZIF, M.; FIGUEROA, A. La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años. **Revista de Educación**, n. 312, p. 21-41, jul. 1997

OBAMA, B. Discurso sobre el estado de la Unión. 2 feb. 2010. Disponible en: <http://www.thepanamanews.com/pn/v_16/issue_02/opiniones_13.html>. Accedido el: 10 nov. 2010.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVAS — OECD-CERI. **Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo, Reporte de los examinadores sobre México**. 2004. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/cei/32496490.pdf>>. Accedido el: 2 agosto 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA – UNESCO. **Estadísticas e Indicadores**. 2010. Disponible en: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7734&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Accedido el: 2 agosto 2013.

PINILLA PAREJÀ, R. Política basada en la evidencia para la renovación del Estado del bienestar. In: ENCUENTRO DE ECONOMÍA PÚBLICA, 13., 2 - 3 feb. 2006, Almería. **Anales...** Playdulce, Almería: Gabinete de Comunicación de Almería, 2006. p. 1-23.

POPKEWITZ, T. Globalization/regionalization, knowledge, and educational practices. In: POPKEWITZ, T. S. (Comp.). **Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society, and the educational community**. Albany: SUNY Press, 2000.

PORTER, L. La globalización en la producción de conocimiento. **Revista Unipluriversidad**, v. 4, n. 3, p. 27-31, 2004.

SANTOS FERREIRA, M. A. utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p. 123-130, 2009.

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

SWOPE, J. W. Conversación y tecnología: uso de información y políticas educativas. Centro de Información y Desarrollo de la Educación (CIDE). Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), Santiago de Chile. In: CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UNESCO-CRESALC, 1996, La Habana, Cuba. **Documento de Trabajo...** La Habana, Cuba: REDUC, 1996.

TÉLLEZ T. F. Redes de producción y disseminación de información sobre educación en América Latina y el Caribe: su Utilidad para Tomadores de Decisión.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 16, n. 14, 2008.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Revista Praxis**. v. 7, n. 1, enero/ jul. 2012.

TELLO, C. Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, p.489-500, 2011. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/MT_americalatina/>. Accedido el: 19 jul. 2013.

TELLO, C. **Las epistemologías de la política educativa**. In: CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD: “LA EDUCACIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS SOCIOCULTURALES”, 2., 2009, La Pampa. **Actas...** La Pampa, Argentina, 2009. p. 27-34

TELLO, C.; GOROSTIAGA, J. Las relaciones entre investigadores y tomadores de decisiones: Discusiones en torno al concepto de “analista simbólico” y el enfoque de las “políticas basadas en evidencia”. In: GUTIERREZ SERRANO, N. G. (Comp.). **Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur**. México, D.F.: UNAM-Plaza y Valdez, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-37, 2012. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>>. Accedido el: 24 marzo. 2012.

TENTI-FANFANI, E. Del intelectual orgánico al analista simbólico. **Revista de Ciencias Sociales**, n. 1, p. 19-29, 1994.

TEODORO, A. Fortuna é de quem a agarrar. A Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAPE) e as perspectivas de trabalho futuro. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 4, n. 4, enero 2011.

VULLIAMY, G. The impact of globalisation on qualitative research in comparative and international education, **Compare**, v. 34, n. 3, p. 261-284, Sept. 2004.

WEISS, E. ¿Cómo consolidar la investigación educativa? **Revista Universidad Futura**, v. 6, n. 16, p. 12-16, 1994.

WEISS, E. **Entrevista en el marco de su visita académica a la Argentina**. Argentina, 2010. Entrevista tomada por Tello C. Flasco.

Recibido: 12/12/2012

Received: 12/12/2012

Aprobado: 06/02/2013

Approved: 02/06/2013