

## PLURALISMOS E INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

CÉSAR TELLO / JEFFERSON MAINARDES

### Resumen:

En la investigación en política educativa se emplea la categoría de pluralismo de un modo polisémico como perspectiva, teoría y/o método, esta polisemia genera el problema teórico que aborda este artículo. Analiza particularmente el pluralismo como perspectiva epistemológica para la investigación en política educativa y emplea como base el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa. Para ello, desarrollamos los tres ángulos de análisis que posee la categoría de pluralismo y que en ocasiones se emplean indistintamente: como perspectiva epistemológica, como teoría política y como método en los análisis. Buscamos, a partir de esta revisión, enriquecer el debate de las concepciones sobre el pluralismo de la investigación en política educativa. Argumentamos que se requiere mayor profundidad conceptual del pluralismo en sus diversas acepciones y que a pesar de las críticas, esta perspectiva, cuando se emplea de forma reflexiva y sólida, ofrece elementos relevantes para la investigación en política educativa.

### Abstract:

Studies of educational policy employ the category of pluralism in a polysemic way as perspective, theory, and/or method; such polysemy generates the theoretical problem this article addresses. Specifically, it analyzes pluralism as an epistemological perspective for research in educational policy, and is based on the Focus of Epistemologies of Educational Policy. For this reason, we develop three angles of analysis of the category of pluralism, which at times are employed indistinctly: as an epistemological perspective, political theory, and method of analysis. Based on this review, we seek to enrich the debate on the conceptions of pluralism in studying educational policy. We argue that greater conceptual depth of pluralism is required in its diverse meanings, and that in spite of the critics, this perspective, when employed in a reflective and solid manner, offers relevant elements for research in educational policy.

**Palabras clave:** análisis epistemológico, investigación, política educativa.

**Keywords:** epistemological analysis, research, educational policy.

---

César Tello es profesor e investigador en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF-ReLePe). Avda. San Martín 2508, Caseros (B1678GQO), Argentina. CE: ctello@untref.edu.ar

Jefferson Mainardes es profesor del Programa de Posgraduados en la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Investigador de CNPq (UEPG-ReLePe). Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748, 84.030-900, Ponta Grossa, PR, Brasil. CE: jefferson.m@uol.com.br

Hoy la palabra "pluralismo" está muy de moda; lo que no quiere decir que se entienda bien.

La noción de pluralismo se ha convertido en una noción que sirve para todo y por ello resulta demasiado fácil y demasiado vacía para tener utilidad heurística.

G. Sartori (2001)

## Introducción

Una de las principales características que se encuentran en las investigaciones en política educativa, según un estudio previo que hemos realizado (Tello y Mainardes, 2012), es que se observan numerosos resultados de investigación en sus diferentes formatos: *papers*, artículos, tesis de maestría y de doctorado que manifiestan asumir una perspectiva epistemológica pluralista o que podrían ser caracterizadas como tales. Sin embargo, al momento de llevar a cabo el meta-análisis de esas producciones de investigación se observa –según la investigación publicada en 2012–, en reiterados casos, una posición ecléctica, donde se entrelazan perspectivas diversas sin cuidado en la cohesión del desarrollo de algunas investigaciones del campo de la política educativa. Por esta razón en este artículo argumentamos y desplegamos algunas consideraciones que pueden contribuir a la reflexión sobre aquello que se ha transformado en un problema teórico-conceptual y que se nombra como la perspectiva pluralista en la investigación en política educativa. Y, en ocasiones, como se señala en el epígrafe la concepción de pluralismo *se ha convertido en una noción que sirve para todo*; por otro lado existe la creencia que investigar desde el pluralismo implica "incluir un poco de cada teoría" y, si las inclusiones de perspectivas teóricas y epistemológicas no poseen consistencia interna solo generará un eclecticismo teóricamente débil.

De este modo teorizamos sobre la perspectiva epistemológica del pluralismo que, en este artículo, se presenta a través de diversos ejes. En principio desde nuestro marco referencial para el análisis: Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) y sus principales características para abordar, luego, la perspectiva del pluralismo como teoría política (Hobbes, 2007; Rawls, 2006) y como metodología (Creswell *et al.*, 2003). Para comprender cabalmente esta categoría es necesario tomar su raíz filosófica: el perspectivismo de Nietzsche (2007), finalmente buscamos conceptualizar, analizar y reflexionar sobre la perspectiva epistemológica del

pluralismo en política educativa referenciada en las obras de Ball (2007) y Paulston (1995; 2001).

Ahora bien, estos apartados no deben comprenderse como una sucesión deductiva de ideas sino como el entramado complejo que, desde el primer apartado, comienza a reflexionar sobre el pluralismo.

### Nombrar el pluralismo en Latinoamérica

La primera dificultad con que nos encontramos al abordar esta temática es la polisemia del término y, por tanto, los múltiples usos y modos de comprender qué se tiene de él y aquí cabe la frase de Rancière (1996:8) al referirse a los debates y el desacuerdo: “El desacuerdo no es un conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre blancura”.

Debemos partir de la idea de que no existe consenso teórico y epistémico entre los investigadores de asumir el pluralismo como una perspectiva epistemológica. Esto complejiza aún más el uso del término.

También, podríamos señalar otro uso del sentido común: “yo tengo una mentalidad pluralista”. Esta frase muy empleada en el campo académico hace referencia a la capacidad de tolerancia, de multiplicidad de miradas, etcétera. Pero no se emplea con una fundamentación epistémica o como plantea Sartori (2001) en nuestro epígrafe que pueda *tener utilidad heurística*.

Finalmente, es necesario precisar que en este texto desarrollamos algunos postulados teóricos de la perspectiva epistemológica del pluralismo, conociendo los debates que giran a su alrededor, asumimos para esto los postulados de investigadores que la toman como tal: Layder (1993), Agamben (1996), Paulston (2001), Caride Gómez (2003), Virno (2003), Sibeon (2004), Ball (2007), Santos (en Tavares y Sousa Santos, 2007), Taylor y Medina (2011), Alcoreza (2013); y con mayor desarrollo en la investigación en ciencias sociales en Francia: Geschiere (1997); Sabatier y Jenkins-Smith (1999); Jewsiewicki, (2001), entre los más destacados.<sup>1</sup>

También es necesario considerar que, en Latinoamérica, la perspectiva epistemológica del pluralismo ha tenido un impacto reciente. En los últimos diez o quince años se ha observado un incremento en las investigaciones y publicaciones que podrían ser caracterizadas como fundamentadas en una perspectiva pluralista (Tello y Mainardes, 2012). A partir de estudios de meta-análisis –(o metainvestigación, Mainardes, 2013a) que estamos

realizando a través de este Enfoque e incluyen la lectura y el análisis de producción en política educativa— hemos observado el empleo de conceptos, autores y/o ideas pertenecientes a perspectivas epistemológicas distintas. Sin embargo, no siempre esos autores explicitan que están empleando una perspectiva pluralista. Así, desde nuestro punto de vista, una discusión más profunda sobre el pluralismo como perspectiva epistemológica y como metodología es esencial para el campo de la política educativa.

### **El Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa como marco referencial**

El EEPE es uno de los modos posibles de abordar el análisis del campo de la investigación en política educativa (Tello, 2012; Tello y Mainardes, 2015). Sea tanto como un enfoque facilitador para el investigador en política educativa como para desarrollar estudios en lo que hemos denominado el “campo de los estudios epistemológicos en política educativa”, y que consideramos como estudios meta-analíticos.

Así, el primer uso en tanto enfoque facilitador se vincula con el 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 del campo de la investigación.

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

El EEPE y las reflexiones que surgen de la tarea de investigación en política educativa, por un lado fortalecen el propio campo y, por otro, dan lugar al surgimiento del campo de los estudios epistemológicos en política educativa que se están desarrollando a través de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe [www.relepe.org](http://www.relepe.org)).

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 el estudio, de algún modo lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la teoría general. Debemos considerar que no existe una “cabeza vacía” en términos epistemológicos, sin embargo existen “cabezas abiertas” en búsqueda de resultados de investigación.

El posicionamiento epistemológico se desprende desde la propia perspectiva o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. El posicionamiento epistemológico, esto es la teoría sustantiva (Glaser y Strauss, 1967) vinculada particularmente al campo de estudio, es decir a las corrientes teóricas propias del campo, considerando que las teorías sustantivas son las 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 enfoque de las 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, 2004:17). 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 metodológicamente la investigación desde una determinada perspectiva epistemológica y posicionamiento epistemológico. Ninguna metodología es neutral, por eso debe hacerse explícito su uso epistemológico.

Mainardes (2013b: 519) al referirse al uso y al alcance el EEPE explica que:

[...] ofrece elementos potentes y promisorios para el campo de la política educacional, dado que destacan la importancia que los investigadores expliciten la perspectiva epistemológica que fundamenta su investigación, y el posicionamiento epistemológico en la definición epistemológica.

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 ortodoxo con características dogmáticas en términos de Meksenas (2008), esto es 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 en términos de matriz epistemológica,<sup>2</sup> 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? Detengámonos brevemente en el episodio de Popper del año 1919 narrado por Zanotti (2008): El “episodio de 1919” sucede cuando el joven Popper (17 años) formaba parte del partido comunista vienés. La esencia de la cuestión es que el partido ordena una revuelta callejera con plena conciencia de su peligrosidad. Y, efectivamente, algunos jóvenes activistas mueren en el episodio. Popper se siente partícipe de la decisión y ve allí algo clave: que determinadas ideas, dictadas desde Moscú y obedecidas en Viena, sin posibilidad alguna de crítica, producen violencia y muerte. El alejamiento teórico y práctico de Popper respecto del marxismo y de toda teoría que no admitiera la crítica, es allí, definitivo. Los críticos del “relativista” Popper, que lo hacen quedar prácticamente como un inmoral libertino, deberían advertir la profunda intuición moral de alguien que, frente a un episodio de violencia, reacciona de este modo. En términos de Meksenas (2008) un investigador debe tener cierta predisposición al desvío de su ideología, 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. Esto no implica que no exista un posicionamiento epistemológico del investigador.

Con esto queremos señalar que el EEPE, como enfoque y metodología, es eminentemente pluralista y desde allí se convierte en nuestro referencial para el análisis y reflexión de diversas perspectivas epistemológicas en la investigación en política educativa. Teniendo en cuenta estas cuestiones, este Enfoque se refiere al análisis del carácter científico de la política educativa como campo teórico. Así, lo epistemológico no confronta con la realidad, con la empiria, con la vida real. La epistemología estudia los procesos científicos. Desde nuestra perspectiva los procesos científicos son inseparablemente teoría y realidad, desarrollo del conocimiento y procesos sociales. Refiriéndose al EEPE, Saviani (2013:497) explica que:

La expresión epistemologías de la política educativa 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, legitimada, 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.

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”, algunos creen que el conocimiento sistemático es más importante que el popular, lo cual es para nosotros un modo erróneo de entender el conocimiento. Sin embargo y como venimos diciendo el EEPE estudia los procesos de investigación del campo. Sin la intención de renegar de los diversos tipos de saberes y formas de conocer.

### **Pluralismo: entre la teoría política y la metodología**

#### **La teoría política del pluralismo**

La teoría pluralista del Estado o pluralismo político que deviene del campo de las ciencias políticas, se vincula con las políticas públicas como parte del reconocimiento por parte del gobierno estatal a la diversidad de sujetos que se constituyen como ciudadanos en la visión de la denominada “democracia moderna” en perspectiva liberal, cuya principal fuente se encuentra en la teoría de Thomas Hobbes donde “el hombre es un lobo para el hombre” y, por lo tanto, se requiere de una democracia política como guía que permita la justicia en términos de Rawls y la coexistencia pacífica de los distintos intereses, convicciones y estilos de vida de los ciudadanos. Sin embargo, se debe señalar que, aunque Hobbes fue el precursor del pluralismo político, ello se comprendía desde otra perspectiva, esto es: el pluralismo como las diversas acciones políticas del gobierno para generar una ciudadanía homogénea. A pesar de esto y luego de las dificultades que tuvo el contractualismo político, el pluralismo sigue asumiendo que el “hombre es un lobo...”, y que la mejor salida no sería considerar la homogeneidad ciudadana sino, precisa y opuestamente a los postulados de Hobbes, la diversidad de la ciudadanía: el pluralismo. El pluralismo es la esencia del contractualismo, en términos de Gruner (2000:146): “la política empieza cuando se retiran

los cadáveres”, es decir, solo existe pluralismo en un gobierno estatal, si existe democracia política, es decir un gobierno regulador de las relaciones de los ciudadanos.

En la contemporaneidad podemos mencionar entre los principales referentes del pluralismo político a Isaiah Berlin (1988), Bernard Williams (1997), Stuart Hampshire (2002) y John Rawls (2006). El surgimiento de la teoría política del pluralismo se puede adjudicar a las reflexiones de James Madison, Alexander Hamilton y John Jay (1994), que fueron actores clave en Estados Unidos en la adopción de un régimen político federal con división de poderes, derechos individuales y órganos de gobierno de elección popular<sup>3</sup> (Torres Espinoza, 2005).

Con la presencia del Estado pluralista liberal se despliegan los Estados europeos donde se observa la necesidad de establecer diferencia entre los poderes que dependen de él y que se conforman por un Gobierno: poder Ejecutivo y por apego a las normas: sistema o poder Judicial, y actuación parlamentaria: poder Legislativo.

El pluralismo intenta armonizar desde los órganos gubernamentales aquello que es “unívoco” y “diverso” en sus componentes. Este dualismo tendrá sus primeras soluciones teóricas en la filosofía pragmática de James, en la concepción de “federalismo” y en el concepto de “cooperativismo”. El pluralismo, no obstante, sigue siendo el mejor terreno sobre el cual sostener y legitimar el principio de la mayoría “limitada”: quienes conforman la mayoría deberían respetar los derechos de las minorías. Así, desde el pluralismo se puede analizar en términos de ciudadanía política las reflexiones sobre la democracia liberal donde, a través del aparato jurídico, se dan razones de aquello que se considera intolerable y todos los ciudadanos deciden convivir y respetar lo “intolerable” y, como se trata de la corriente liberal, la tolerancia tiene un precio a cambio: si el ciudadano tolera, el otro y su entorno deben ser tolerantes, para que el “hombre no sea un lobo...”

Si se sigue la argumentación de Sartori (2001), en términos del consenso, se advierte que no es consentimiento real: no requiere que todos y cada uno presten aprobación activa, así lo que se entiende por consenso es un compartir que, de algún modo, obliga. Se comprende que tolerancia y pluralismo son conceptos distintos pero intrínsecamente conectados en el sentido de que uno presupone a la otra. Así, distingue tres niveles de análisis para el pluralismo: *a*) como creencia, *b*) social y *c*) político.

Del primero destaca la idea de que la variedad, la discrepancia y el cambio deben entenderse como cosas buenas, como las premisas a partir de las cuales debemos valorar el llamado multiculturalismo de nuestros días. En el segundo nivel de análisis explica que no debemos confundir el pluralismo social con cualquier diferenciación social. Puesto que no existen sociedades iguales; todas están diferenciadas de muchas maneras. En el terreno político, y centrándonos ya en el tercer nivel, el término indica una diversificación del poder basada en una pluralidad de grupos que son, a la vez, independientes y no exclusivos. A partir de este enfoque desarrolla una serie de temas que concluyen afirmando que entender el pluralismo es también entender de tolerancia, consenso, disenso y conflicto.

En fin, la teoría pluralista del Estado o pluralismo político es una forma de gobierno, con otro sentido distinto se asume la perspectiva epistemológica para el análisis de políticas educativas; esta perspectiva es un enfoque de investigación donde las políticas educativas de un gobierno estatal pueden asumir o no la teoría política del pluralismo para el desarrollo de sus acciones. Es decir, emplear la perspectiva epistemológica del pluralismo no implica *per se* la presencia de un Estado pluralista, porque si no se podría argüir que, para analizar un gobierno estatal con características marxistas, la perspectiva epistemológica apropiada debería ser la del marxismo y esto no necesariamente debería ocurrir así.

Aquí la primera distinción: la perspectiva epistemológica del investigador en política educativa puede o no tener a un Estado pluralista como objeto de estudio. Independientemente de la adjetivación de un Estado o de un objeto de estudio (pluralista, marxista, liberal, neoliberal, entre otros) el investigador puede asumir una perspectiva pluralista para su investigación.

### El pluralismo metodológico

Otra de las dificultades que surgen en las investigaciones, cuando se hace mención al pluralismo, es la referida al metodológico que, de algún modo, asume una mirada de la perspectiva epistemológica pluralista pero eso no necesariamente es así. Un investigador puede emplear la perspectiva epistemológica del marxismo o pos estructuralismo y emplear el pluralismo metodológico. Cuando se hace referencia al pluralismo metodológico en general se está señalando el multimétodo o metodología mixta o diversas metodologías entrelazadas entre sí para obtener información de un determinado objeto de estudio.

Creswell *et al.* (2003) definen el método mixto en el marco del pluralismo metodológico como el modo de recopilar información de datos cuantitativos y/o cualitativos en la propia investigación donde los datos se recogen de forma concurrente o secuencial, generando la integración de los datos en una o más etapas en el proceso investigativo. Lo importante aquí es señalar la potencia del multimétodo o metodología mixta como pluralismo metodológico, en tanto no se debe asumir que la presencia de datos cuantitativos es componente de una investigación positivista. Ciertamente existe una tendencia, señalada por Cansino (2006:28) cuando explica que la investigación en política “terminó alejándose del pensamiento y la reflexión, hasta hacer de esta ciencia un elefante blanco gigantesco, repleto de datos, pero sin ideas, ni sustancia, atrapada en saberes inútiles para aproximarse a la complejidad del mundo”.

Los datos cuantitativos bien empleados pueden ser muy útiles para obtener nueva información sobre la realidad. La dificultad que se observa en ocasiones es que se “plantan” o “injertan” datos de forma lineal; nosotros como investigadores que asumimos la perspectiva epistemológica del pluralismo crítico<sup>4</sup> consideramos que los datos por sí solos no expresan la realidad. Por esta razón, se requiere de un análisis complejo, que incluye una visión interpretativista y metodologías cualitativas que complementen y sustenten esos datos.

Siguiendo en esta línea de análisis es que consideramos que no es apropiado denominar a las metodologías cualitativas y cuantitativas como paradigmas. Con esto decimos que los paradigmas, desde las múltiples acepciones con que se los quiera emplear (Kuhn, 1986; Saussure, 1991; Fleck, 1986, entre otros), están vinculados a enfoques teóricos que pueden devenir en uno u otro modo de construcción metodológica.

Entendiendo que la perspectiva epistemológica asumida no se define por las metodologías cualitativas o cuantitativas de investigación, dado que allí se daría lo que denominamos (Tello, 2011: 226) como “la falacia epistemológica de las metodologías y la posición epistémica. Esta falacia se produce cuando la metodología es tomada como perspectiva”, en tanto se mencionan las estrategias metodológicas como “paradigma cualitativo” o “paradigma cuantitativo” cuando en realidad no lo son. Es decir, la falacia se produce en tanto desde lo metodológico se intenta establecer un paradigma y el paradigma con que se desarrolla una investigación se encuentra en la perspectiva y posición epistemológica del investigador, empleando uno u otro modo metodológico.

Ahora analizaremos la perspectiva epistemológica para distinguirla de las categorías de la *teoría política del pluralismo* y el *pluralismo metodológico*.

### **El pluralismo como perspectiva epistemológica para la investigación en política educativa**

El pluralismo epistemológico se encuentra en las antípodas del marxismo, estructuralismo, positivismo, neo marxismo o posestructuralismo dado que así se define a la posición que sostiene que no hay una única y consistente verdad sobre el mundo, sino, más bien, muchas. La perspectiva epistemológica del pluralismo se refiere a distintas posiciones relacionadas entre sí; en el concepto de pluralismo subyace la idea de que la realidad se compone de muchas “sustancias” distintas, en contraste con las concepciones monista y dualista. En la epistemología, el pluralismo mantiene la idea que hay distintas, conflictivas pero, al mismo tiempo, verdaderas descripciones del mundo.

De este modo la perspectiva epistemológica del pluralismo, en ocasiones es confundida con el sentido negativo de los enfoques posmodernos (Sibeon, 2004), sin embargo es una forma de pensar y construir la investigación en política educativa que asume un modo de concebir la ciencia y la producción de conocimiento opuesta al pensamiento universal, a la episteme de la modernidad, a los modelos explicativos basados en la totalidad y en la deducción. No debe confundirse totalidad y deducción con capacidad de producir síntesis en la investigación, es decir resultados que permitan pensar las realidades. El pluralismo como perspectiva posee potencialidad para la síntesis pero no para generar una totalidad explicativa.

Una advertencia significativa de la perspectiva pluralista y quizá por eso compleja de tomarla como tal, la realiza el investigador británico Stephen Ball cuando en una entrevista realizada por Mainardes y Marcondes (2009:313) afirma:

Una de las cosas significativas sobre Bourdieu y Foucault es que ninguno de los dos posee una teoría social, en el sentido en que lo hacen Marx o Durkheim. Ellos no ofrecen una teoría totalizante que nos dice cómo funciona el mundo.

De algún modo este planteo de Ball caracteriza nuestro análisis sobre la perspectiva epistemológica del pluralismo para la investigación en política educativa, es decir: los investigadores, como en el caso de Ball, que

asumen esta perspectiva no buscan dar respuesta totalizantes. El autor da un ejemplo interesante sobre conceptos que él mismo emplea dentro de la perspectiva epistemológica pluralista, caracterizando la coherencia epistémica que posee en términos del EEPE:

Foucault fue patrocinador de Bourdieu en el Collège de Francia y las personas tienden a olvidar que Foucault tenía gran respeto por Bourdieu y viceversa. Y, es claro, yendo en otra dirección, Althusser fue profesor de Foucault y yo entiendo que existen nexos interesantes del trabajo de Althusser en Foucault (Mainardes y Marcondes, 2009:314).

Así, Ball explica su entramado teórico como investigador que asume una perspectiva epistemológica pluralista y, al mismo tiempo, señala que el investigador debe estar consciente de lo que está haciendo: “tenemos que emplearlas con un sentido de autoconciencia reflexiva” (Mainardes y Marcondes, 2009:314), es decir la vinculación de conceptos, categorías y referenciales provenientes de diversas perspectivas epistemológicas y teóricas deben poseer coherencia interna y cohesión, estableciendo una matriz epistemológica, para la investigación que se pretende llevar a cabo.

También, en esta línea argumentativa, Rolland Paulston, un investigador en educación norteamericano, pluralista y creador de la Cartografía Social<sup>5</sup> explica los pilares de la metodología que creó, asumiendo una perspectiva epistemológica pluralista crítica y afirma que la Cartografía Social como enfoque:

a) Rechaza los fundamentos del iluminismo, como conocimiento acabado y “verdadero”. b) Rechaza el eurocentrismo y las prácticas coloniales. c) Rechaza las posiciones binarias como formas de conocimiento. d) Asume un viraje en el modo de investigar: del tiempo al espacio, de los hechos a las interpretaciones, de posiciones firmemente asentadas a la lectura de narrativas y de verificación de proposiciones a la representación de diferencias (Paulston, 2001:19).

La perspectiva epistemológica del pluralismo posee componentes teóricos, analíticos y ontológicos, eso la convierte en una perspectiva para el análisis, en nuestro caso de política educativa. Así, la perspectiva epistemológica del pluralismo podría observarse como “desprolija” o “débil” ante los in-

vestigadores que asumen posiciones totalizantes, dado que la perspectiva epistemológica del pluralismo asume una visión *rizomática y compleja*. Veamos estas dos características a partir de Deleuze y Morin.

Para Deleuze (en Deleuze y Guattari, 1994), un rizoma es un modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica –con una base o raíz, dando origen a múltiples ramas, de acuerdo con el modelo del árbol de Porfirio–, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. En un modelo arbóreo o jerárquico tradicional de organización del conocimiento –como las taxonomías– lo que se afirma de los elementos de mayor nivel es necesariamente verdadero de los elementos subordinados, pero no a la inversa. En un modelo rizomático, cualquier predicado afirmado de un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su posición recíproca. El rizoma carece, por lo tanto, de centro.

El pensamiento complejo trata a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir. En términos de Morin (1999), el dogma de un determinismo universal se ha derrumbado. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el campo de acción de una relación dialogal-discursiva entre el orden, el desorden y la organización. El pensamiento complejo es, esencialmente, el que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización. Que es capaz de reunir y contextualizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto. En esto consiste la perspectiva epistemológica del pluralismo. Como afirma Wallerstein (1997:8), “es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable”.

Deubel (2007:138) afirma que “al pluralismo de valores presente en la sociedad corresponde también un pluralismo en el peritaje (*expertise*)”. En esta afirmación de Deubel se puede observar claramente la distinción que hemos realizado entre la teoría política y la perspectiva epistemológica. Considerando que una perspectiva epistemológica pluralista en política educativa es un *modelo analítico* para la investigación, en tanto la teoría política del pluralismo es un *modelo descriptivo* de ciertas características que posee un gobierno estatal.

Para el análisis e investigación en ciencias sociales el pluralismo epistemológico permite, en términos de Sousa Santos, confrontar con el “pensamiento abismal”, en tanto este consiste en:

[...] un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que divide en la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea” (Sousa Santos, 2009:31).

En este sentido, debemos considerar que el pluralismo epistemológico se caracteriza por ser constructivista (Torres, 2005), donde se considera la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann, 1997) y así el único modo de acceder a ella que tienen los investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva no existe.

La investigación desde la perspectiva epistemológica pluralista posee un alto grado de interpretación por parte del investigador. Y según la posición desde la que se realiza la interpretación obtendrá determinados resultados como parte de la interacción e interpretación que haga “de” y “con” la realidad. Así el pluralismo epistemológico en la investigación en política educativa requiere de un posicionamiento por parte del investigador, dado que sus resultados serán parte de, solo, su interpretación.

En este sentido, Deubel (2007:75) explica que la perspectiva pluralista “privilegia los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existentes”, así, la pretensión de que exista una única interpretación de la realidad inhabilitaría cualquier explicación científica de la realidad social, dado que la perspectiva epistemológica del pluralismo intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama, en nuestro caso, socio-político-educativo.

Así, por ejemplo, una de las características principales de la perspectiva epistemológica del pluralismo es la que asume Rolland Paulston en su Cartografía Social (CS) en términos de perspectivismo, entendiéndolo como la corriente filosófica que sostiene que toda percepción de la realidad se hace desde una perspectiva particular, y a partir de determinados esquemas conceptuales que conjugan determinados juicios de valor y, en definitiva, una posición política frente a esa construcción que realiza el sujeto.

### Las fuentes de la perspectiva epistemológica del pluralismo

La perspectiva epistemológica del pluralismo posee sus raíces en la filosofía nietzscheana, que plantea el núcleo duro del problema en las posiciones

dualistas de la filosofía metafísica, en tanto binomios que se confrontan: objetividad-subjetividad; sujeto-objeto; cuestiones de hecho-cuestiones de valor.

Desde la filosofía de Nietzsche el perspectivismo es el eje central de la perspectiva epistemológica del pluralismo, que puede ser asumido como la teoría contraria al objetivismo. Es así que se despliega en dos ejes: la de los propios textos que ‘interpretan’ el mundo desde una determinada posición, y la del investigador que lee los textos e interpreta la posición política de esos textos. Para Maresca el perspectivismo de Nietzsche es una acción constante de lectura que surge con su obra *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres* (1878): “la ‘misma’ cosa, pongamos la ‘verdad’, puede ser leída en forma divergente de una obra a otra, dentro de una misma obra, de un párrafo a otro y, en el límite, dentro de un mismo renglón” (Maresca, 2004:89).

Es en este eje donde Paulston confronta con la objetividad y linealidad de lo que se puede conocer y, particularmente, cómo se puede conocer. Es decir la racionalidad apolínea, considerando lo apolíneo como la totalidad del mundo ordenado y racional. Nietzsche presenta este concepto en su primer escrito importante *El nacimiento de la tragedia* [1872], en donde explica que Apolo expresaba para los griegos un modo de estar en el mundo: era el dios de la luz, de la claridad y la armonía. Simbolizaba la norma, el orden, la serenidad, el equilibrio, la moderación, la medida, la forma, la perfección, la racionalidad y lo coherente. Así Hopenhayn (1997) explica que el perspectivismo de Nietzsche instala, desde un comienzo, la lógica de la singularidad y la pluralidad.

Así, por ejemplo la CS es entendida como una nueva percepción para acrecentar la capacidad de análisis de la realidad, concebir la multiplicidad y “contrastarla con la armonía y la racionalidad apolínea” (Paulston, 2001:19). En este sentido propone abandonar los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por otros como multilinealidad, nodos, nexos y redes. El perspectivismo de la CS constituye un cuestionamiento fundamental a la lógica subordinativa que ha imperado en el pensamiento occidental y una reivindicación de los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y trans-disciplinario.

El perspectivismo en la CS se caracteriza por la “heterotopía” en el sentido de Foucault (1986:25) dado que en contraste con el espacio utópico, las

heterotopias se definen por “ser capaces de yuxtaponer en un único espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismo incompatibles”. Uno de los principales desafíos que posee la CS para los investigadores en política educativa (véase Tello y Gorostiaga 2009; Gorostiaga, 2009) se centra en el modo de producción de conocimiento fuertemente atravesado por la “tradición académica”, como explica Fischman (2001:25) “la dependencia de las palabras y los números entre los investigadores educativos y la tendencia general de rechazar imágenes es generalizado y cruza las tradiciones académicas, teóricas, orientaciones y métodos de investigación”.

#### Entre la perspectiva epistemológica pluralista y el eclecticismo

Entendemos el eclecticismo como el modo de vinculación que posee cierta inconsistencia interna en las relaciones que establece el investigador entre los referenciales teóricos a partir de los cuales desarrolla su investigación, como plantea Mainardes:

[...] muchos investigadores no explicitan los presupuestos teóricos que sustentan sus análisis [...] observando el uso de un conjunto de autores (muchas veces de matrices epistemológicas distintas) para sostener el análisis. Esto torna difusos e inconsistentes los fundamentos de estas investigaciones (2009:7).

Por el contrario en la perspectiva epistemológica del pluralismo los investigadores deberían tomar matrices epistemológicas que se vinculen, para estos casos se da lo que hemos denominado “vinculación coherente” de referenciales. Cuando no exista vinculación epistemológica coherente nos encontramos ante una “nueva perspectiva epistemológica” o un modo incoherente e inconsistente en la construcción y desarrollo de la investigación.

En este sentido, una de las principales dificultades que hemos observado en el análisis de algunas investigaciones consistió en advertir que el desarrollo conceptual que llevan a cabo los investigadores, se convierten en metodología para el análisis, pero se desentienden de los fundamentos epistemológicos y ontológicos con que fueron construidos los referenciales teóricos. Y eso no es pluralismo epistemológico, porque recurriendo a la categoría de epistemometodología la entendemos como:

El momento en que confluyen la presentación de método y la posición epistemológica del investigador. Es decir, debemos tener en cuenta que la metodo-

logía se convierte en una epistemometodología en la medida que está enhebrada a los otros componentes: Perspectiva epistemológica y Posición Epistemológica (Tello, 2013:28).

En general, el mayor desafío al que se enfrentan los investigadores que asumen una perspectiva pluralista es el empleo apropiado y consistente de teorías, conceptos o autores que, si devienen de matrices epistemológicas distintas, deberá proporcionar un conjunto de herramientas teóricas que permite un análisis coherente y consistente. El investigador que emplea una perspectiva pluralista posee un desafío altamente complejo dado que exige un conocimiento profundo de las cuestiones que subyacen en sus opciones y decisiones de investigación.

Trabajar con más de una teoría, conceptos o autores, implica construir un referencial que “tenga sentido” y que sea coherente, sin ambigüedades. Como hicimos mención, Stephen J. Ball asume la perspectiva epistemológica del pluralismo para sus investigaciones, al menos él lo ha planteado a partir del año 2007. El autor emplea coherentemente conceptos estructuralistas conjuntamente con otros posestructuralistas. Aquí es importante señalar que la construcción pluralista que realiza deviene de dos perspectivas epistemológicas cercanas en sus fundamentos teóricos y epistemológicos.

Ball emplea conceptos potentes como neoliberalismo, performatividad, privatización, gobernabilidad, globalización, entre otros, para el análisis de políticas educativas, a partir de datos empíricos que va recogiendo en el transcurso de su investigación (documentos, entrevistas, literatura gris, estudios de casos, etcétera). Cabe señalar que el posicionamiento epistemológico crítico es el punto de convergencia entre los conceptos, datos y análisis. El diferencial teórico de Ball respecto de otras investigaciones radica en el empleo de las teorías de gramática fuerte<sup>6</sup> y la búsqueda de articulación entre *big and small theories* en tanto análisis rizomático. Así, realiza un análisis del cambio social dentro de un conjunto de relaciones entre la estructura y experiencia, economía y afectividad, política y ética. Estos elementos no son entendidos como binarios, sino como conceptos/situaciones asociadas e interrelacionadas.

En esta línea es necesario plantear los fundamentos teóricos de tres investigadores en políticas públicas que asumen la perspectiva epistemológica del pluralismo: Cochran, Muller y Sabatier.

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

Muller parte de las contribuciones de corrientes que destacan la importancia concedida a los valores, las ideas y las representaciones en el estudio de las políticas, buscando sistematizar lo que ha denominado el abordaje cognitivo de políticas públicas (Muller, 1990, 2000; Muller y Surel, 2002) En este sentido Muller (2002) menciona tres contribuciones que ha empleado para construir su referencial teórico: la noción de paradigma de Peter Hall, la categoría de *advocacy coalition* de Sabatier y Jenkins-Smith (1999) y la idea de referencial de Jobert y Muller (1987). Con estas nociones Muller plantea que cada política representa una tentativa de resolver un problema de la sociedad, configurada a partir de procesos de decisión en la cual participa un cierto número de actores. La política pública y la expresión de poder público construyen un cuadro normativo de acción constituyendo un determinado orden local. Así, el análisis cognitivo de las políticas requiere estudiar el papel de las ideas desarrolladas por los actores, las ideas en acción, el referencial global y local que fundamentan la política y los mediadores que intervienen en esas políticas.

Sabatier desde una perspectiva epistemológica pluralista ha generado la categoría de “coaliciones promotoras” (*advocacy coalition framework*), buscando analizar la complejidad sin fines de totalidad. Pues considera elementos tanto de la perspectiva de *top down* como del *bottom up*. Para John (1998), Sabatier retoma los supuestos del enfoque de redes y, en específico, considera al proceso de política como un continuo. Además,

según John, la noción de coalición de Sabatier rebasa la noción de redes ya que en la primera los participantes de la política negocian y forman alianzas (véase Flores Crespo y Mendoza, 2012). Es decir, las coaliciones representan un conjunto más amplio de procesos que los que normalmente evoca la metáfora de la red.

En las investigaciones en política educativa de Rolland Paulston y Stephen Ball, que asumen la perspectiva epistemológica pluralista, se observa una selección cuidadosa, coherente y sólida de conceptos de corrientes teóricas o perspectiva epistemológicas, dado que asumen ventajas y limitaciones de las perspectivas como los casos de políticas públicas de Cochran, Muller y Sabatier.

### Notas finales

La perspectiva epistemológica del pluralismo debe asumirse en oposición al pensamiento dogmático de la modernidad. Boaventura de Sousa Santos que, como nosotros, también asume el pluralismo en términos de perspectiva epistemológica, fue entrevistado por Manuel Tavares en el año 2007. Tavares le señala que algunos sectores de la intelectualidad portuguesa lo acusaban de exceso de relativismo, y le pregunta: “¿acepta esta crítica?, ¿suscribe a la afirmación aristotélica de que la verdad se dice de varias maneras y ninguna de ellas tiene supremacía en relación a las otras?” (Tavares y Sousa Santos, 2007:135). Boaventura de Sousa Santos responde:

Siempre afirmé que el pensamiento crítico, orientado hacia la transformación social emancipadora, 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 y Sousa Santos, 2007:135).

De este modo existe un límite desde cualquier perspectiva epistemológica y posicionamiento que se asuma. Ese límite tiene que ver con entender que existen múltiples verdades en los resultados de investigación, sin embargo esas surgen desde un posicionamiento epistemológico. En este sentido Zemelman (1998:1) 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”. Considerando que en los escenarios recientes de análisis de políticas educativas los marcos de conocimiento están perdiendo claridad y aparecen numerosas líneas de pensamiento, debemos comprender que los marcos tradicionales de conocimiento, que una vez se consideraron estables, están siendo 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).

La perspectiva epistemológica del pluralismo se observa como una necesidad imperante para la investigación, pero simultáneamente recibe críticas por considerarla como asociada con el relativismo cultural, el relativismo conceptual y el pragmatismo.

Así, Jewsiewicki (2001:628) plantea que “las ciencias sociales poseen un gran reto para una efectiva apertura y el único camino visible es el de la incorporación del pluralismo epistemológico”. En la misma línea de reflexión Sibeon afirma que existe una legitimación cada vez más necesaria de incorporación del pluralismo epistemológico en la investigación para poder comprender y reconocer “la inevitabilidad probable de 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” (2004:27).

Por su parte los críticos de esta perspectiva plantean que se convierte en legitimadora de la ideología dominante (Mészáros, 2004) porque en el caso del relativismo cultural, el pluralismo definiría la verdad como relativa a la cultura, en el sentido que existen varias descripciones completas y exclusivas del mundo; sin embargo, los críticos del relativismo cultural sostienen que lo que se toma como objeto no puede ser determinado objetivamente, sino que es relativo a los intereses particulares, por lo tanto el verdadero número de objetos en el mundo cambia en relación con los intereses que perseguimos. En el caso del pragmatismo, dado que la verdad estaría conectada con la acción exitosa –y el éxito está conectado con los

objetivos que nos proponemos— el correcto conjunto de verdades será relativo a nuestros intereses. No podemos dejar de considerar en estas críticas aquello que el propio Kuhn (1986) plantea en tanto que los paradigmas son totalmente relativos, dado que están condicionados y, a la vez, estos condicionan el contexto cultural y académico de la investigación y de algún modo no existe “teoría” que esté por encima de los paradigmas.

A los investigadores en política educativa esto 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 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 dialogar en los límites de las *verdades*. Así asumimos desde el EEPE que hay distintas, conflictivas, pero al mismo tiempo, verdaderas descripciones del mundo que devienen de los posicionamientos que asumen los investigadores en política educativa y volviendo a la expresión de Rancière y al EEPE consideramos que existen dificultades epistemológica en el desarrollo de la investigación en política educativa: en términos de Ball “todos quieren ‘conclusiones’, quieren claridad, certeza y cerramientos”, en búsqueda de una verdad que tiene que ver con un posicionamiento epistemológico dogmático (en Mainardes y Marcondes, 2009)

La perspectiva epistemológica del pluralismo es bastante compleja y requiere de mayor debate. Las posibles aplicaciones a la investigación sobre políticas educativas demandan un intenso esfuerzo de comprensión, análisis y crítica reflexiva. En general, los investigadores más ortodoxos, perciben el pluralismo como una molestia, con muchos riesgos y por esa razón es evitado. Por otro lado, desde la mirada de estos investigadores cuando un investigador no asume una perspectiva epistemológica convencional, como el marxismo, estructuralismo, entre otras, en ocasiones es considerado como un investigador posmoderno. Eso indica la necesidad de una profundización conceptual en el empleo de términos tales como pluralismo, posmodernidad, etcétera. Así consideramos que el Enfoque de las Epistemologías de la Política

Educativa puede contribuir a este análisis y reflexión sobre los abordajes en la producción de conocimiento en política educativa.

Como hemos explicado en este trabajo la perspectiva epistemológica del pluralismo no es el equivalente a la mixtura aleatoria de perspectivas epistemológicas, conceptos o teorías; aún más, tampoco se debe referenciar en términos de “mezcla” o relativismo epistemológico. Por el contrario la investigación en política educacional desde una perspectiva epistemológica exige un esfuerzo por parte del investigador para desarrollar y conectar de modo consistente categorías y reflexiones teóricas de perspectivas *cercanas* en sus matrices epistemológicas. Esto es: en su modo de abordar la realidad socio-política-educativa.

## Notas

<sup>1</sup> Es necesario señalar como en los casos de Negri, Agamben y Virno, algunos los consideran autores “postmarxistas”, sin embargo observamos con claridad un desarrollo teórico-epistemológico dentro del pluralismo, esto se puede dar dado que ciertos referentes (Meija Quintana y Jiménez, 2005) plantean que la presencia epistemológica del postmarxismo consiste en asumir una perspectiva pluralista.

<sup>2</sup> Entendemos por matriz epistemológica, en términos de Leal (2009), la fuente de origen de una cosmovisión, ideología, paradigma, es decir: el posicionamiento y la perspectiva epistemológica del investigador. Y en consecuencia la relación del método, técnica o estrategia que se considera adecuada para investigar un determinado objeto de estudio, en este caso: la epistemología. La matriz epistemológica es la conjunción de los tres componentes: posicionamiento y perspectiva epistemológica y epistemología.

<sup>3</sup> Rousseau, a quien en más de un sentido podría considerarse el primer teórico de la democracia moderna, entendía que el modo apropiado de expresar la voluntad general era a través de la dimensión individual. Es decir, cuando se trataba de decidir sobre los asuntos de política el ciudadano debería hacerlo en forma aislada e individual. Se refería al aislamiento para que sus juicios y decisiones no se contaminaran con las ideas de otros ciudadanos.

<sup>4</sup> Entendemos por pluralismo crítico el empleo de ideas y conceptos de autores, algunas veces de matrices epistemológicas distintas y que, articuladas, ofrecen elementos para la comprensión de la realidad de las políticas educativas en una perspectiva que intenta hacer preguntas desde otros ángulos, incluyendo la diversidad de actores. Esas ideas y conceptos analíticos permiten explorar las complejas relaciones que se despliegan en los procesos políticos y son empleados en forma consciente y reflexiva en la investigación. En el pluralismo crítico se busca analizar las políticas educativas en la diversidad de voces, identificando los vaivenes de la trayectoria política en su dimensión material y simbólica.

<sup>5</sup> La Cartografía Social tiene como finalidad mapear discursos educativos como campos intertextuales.

<sup>6</sup> Morais (2004) explica que la ciencia de la educación es una estructura de conocimiento fundamentalmente horizontal, caracterizada por gramáticas débiles, esto es, una estructura de conocimiento caracterizada por lenguajes paralelos, producida por diversos autores y que contienen un poder débil de conceptualización. Entendiendo que las teorías de gramática fuerte poseen “una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empíricas ‘relativamente’ precisas y/o de generar modelos de relaciones empíricas (Bernstein, 1999:164).

## Referencias

- Agamben, Giorgio (1996). *L'homme sans contenu*, París: Circé.
- Alcoreza, Raúl (2013). *Epistemología, pluralismo y descolonización*, coloquio sobre Epistemología de-colonial, mimeo, La Paz, Bolivia.
- Ball, Stephen (2007). *Education PLC: understanding private sector participation in public sector education*, Londres: Routledge.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berlín, Isaiah (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid: Alianza Universidad.
- Bernstein, Basil (1999). "Vertical and horizontal discourse: an essay", *British Journal of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 157-173.
- Bourdieu, Pierre, et al. (2008). *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cansino, César (2006). "Adiós a la ciencia política - Crónica de una muerte anunciada", *Metapolítica*, núm. 49, septiembre-octubre, pp. 26-37
- Caride Gómez, José Antonio (2003). "El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 10, pp. 123-159.
- Cochran, Marilyn (1993). *The international handbook of child care policies and programs*, Westport, Londres: Greenwood Press.
- Creswell, John; Clark, Vicky; Gutmann, Michelle y Hanson, William (2003). "Advanced mixed methods research designs", en A. Tashakkori, y C. Teddlie (ed.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 209-240.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994). *Capitalismo y esquizofrenia. Mil mesetas*, traducción José Vázquez Pérez, Valencia: Pre-Textos.
- Deubel, André-Noël (2007). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*, Bogotá, DF: Ediciones Aurora.
- Fischman, Gustavo (2001). "Reflections about images, visual culture, and educational research", *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 8, pp. 28-33.
- Fleck, Ludwik (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, Madrid: Alianza Editorial.
- Flores Crespo, Pedro y Mendoza, Dulce (2012). *Implementación de políticas educativas: Los concursos de oposición y la alianza por la calidad de la educación*, México, DF: Gernika.
- Foucault, Michel (1986). "Of other spaces", *Diacritics*, vol. 16, núm. 1, pp. 22-27.
- Geschiere, Peter (1997). *The modernity of witchcraft. Politics and the occult in postcolonial Africa*, Charlottesville: Virginia University Press.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Nueva York: Aldine.
- González Rey, Fernando (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*, Ciudad de México: Thomson.
- Gorostiaga, Jorge (2009). "La cartografía social. Aportes al análisis crítico del discurso en educación", en M. Pini (comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*, Buenos Aires: UNSAM Edita, pp. 139-160.

- Gruner, Eduardo (2000). "El Estado: pasión de multitudes. Spinoza versus Hobbes, entre Hamlet y Edipo", en A. Borón. *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*, Buenos Aires: Clacso, pp. 143-165
- Hampshire, Stuart (2002). *La justicia es conflicto*, Barcelona: Siglo XXI.
- Hobbes, Thomas (2007). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hopenhayn, Martín (1997). "El pensar que mira, el cuerpo que habla, los pliegues del perspectivismo", en M. Hopenhayn. *Después del nihilismo, de Nietzsche a Foucault*, Santiago de Chile: Andrés Bello, pp. 67-84
- Husén, Torsten (1990). "Research paradigms in Education", en T. Husén (ed.) *Education and the global concern*, Oxford: Pergamon Press.
- Jewsiewicki, Bogumil (2001). "Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales", *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, núm. 3, pp. 625-641.
- Jobert, Bruno y Muller, Pierre (1987). *L'Etat en action*, París: PUF.
- John, Peter (1998). *Analysing public policy*, Londres: Continuum.
- Kuhn, Thomas (1986). *La estructura de las Revoluciones Científicas*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Layder, Derek (1993). *New strategies in social research: an introduction and guide*, Oxford: Polity Press.
- Leal, Jesús (2009). *La autonomía del sujeto investigador*, Valencia-Venezuela: Impresiones Azul Intenso.
- Madison, James; Hamilton, Alexander y Jay, John (1994). *El Federalista*, México, DF: Fondo de Cultura Económica
- Mainardes, Jefferson (2009). "Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas", *Contrapontos*, vol. 9, núm. 1, pp. 4-16.
- Mainardes, Jefferson (2013a). "Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise", Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, *Anais*, Uberlândia: UFU.
- Mainardes, Jefferson (2013b). "Las epistemologías de la política educativa y sus contribuciones para el campo", en C. Tello (coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*, San Pablo: Mercado de Letras, pp. 517-526
- Mainardes, Jefferson y Marcondes, Maria Inês (2009). "Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional", *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 106, pp. 303-318.
- Maresca, Silvio (2004). *Nietzsche y la Ilustración*. Buenos Aires: Alianza.
- Meija Quintana, Oscar y Jiménez, Carolina (2005). "Nuevas teorías de la democracia. De la democracia formal a la democracia deliberativa", *Colombia Internacional*, núm. 62, pp. 12-31.
- Meksenas, Paulo (2008). "Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência", en L. Bianchetti y P. Meksenas, P. (eds). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*, Campinas: Papirus, pp. 57-72
- Mészáros, István (2004). *O poder da ideologia*, São Paulo: Boitempo.

- Morais, Ana Maria (2004). "Basil Bernstein: Sociologia para a educação", en A. Teodoro y C. A. Torres (eds.) *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*, San Pablo: Cortez, pp.83-94
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muller, Pierre (1990). *Les politiques publiques*, París: PUF.
- Muller, Pierre (2000). "L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique", *Revue Française de Science Politique*, vol. 50, núm. 2, pp. 189-208.
- Muller, Pierre y Surel, Yves (2002). *A análise das políticas públicas*, trad. Agemir Bavaresco y Alceu R. Ferraro, Pelotas: Educat.
- Nietzsche, Friedrich (2007). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*, traductos Alfredo Brotons, Madrid: Akal.
- Paulston, Rolland (1995). "Mapping knowledge perspectives in studies of educational change", en P. W. Cookson y B. Schneider, B. (eds.) *Transforming schools: trend, dilemmas and prospects*, Nueva York: Garland, pp. 137-180.
- Paulston, Rolland (2001). "El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo", *Propuesta Educativa*, núm. 23, pp. 18-31.
- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rawls, John (2006). *Teoría de la justicia*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde; Ramon, Fabiola y Silva, Ana Paula (2002). "Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento", *Cadernos de Pesquisa*, núm. 115, pp. 65-100.
- Sabatier, Paul y Jenkins-Smith, Hans (1999). "The advocacy coalition framework: an assessment", en P. A. Sabatier (ed). *Theories of the policy process*, Boulder: Westview Press, pp. 117-166.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.
- Saussure, Ferdinand (1991). *Curso de lingüística general*, Barcelona: Akal.
- Saviani, Dermeval (2013). "Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales", en C. Tello (coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques.*, Campinas: Mercado de Letras, pp.495-501.
- Sibeon, Roger (2004). *Rethinking social theory*, Londres: Sage.
- Sire, James (2004). *The universe next door: a basic worldview catalogue*, Downers Grove, Il.: InterVarsity Press.
- Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.
- Tavares, Manuel y Sousa Santos, Boaventura (2007). "Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Conversa com Boaventura de Sousa Santos", *Revista Lusófona de Educação*, núm. 10, pp. 131-137.
- Taylor, Charles y Medina, Milton Norman (2011). "Educational research paradigms: From positivism to pluralism", *College Research Journal*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-16.
- Tello, César (2011). "El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis debates sobre las decisiones epistemológicas en un proyecto de investigación", *Revista*

- Cinta de Moebio*, vol. 42, pp. 225-242. Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewArticle/18162/19020>.
- Tello, César (2012). “Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador”, *Práxis Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 53-68.
- Tello, César (2013). “Las epistemologías de la política educacional. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo”, en C. Tello (coord. y comp.) *Las epistemologías de la política educacional. Enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educacionales*, Campinas. SP: Mercado de Letras, pp. 23-68.
- Tello, César y Gorostiaga, Jorge (2009). “El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas”, *Práxis Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 159-168.
- Tello, César y Mainardes, Jefferson (2012). “La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 9, pp. 1-33. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>.
- Tello, César y Mainardes, Jefferson (2015). “Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa”, *Revista Práxis Educativa*, vol. 10, núm. 1.
- Torres Espinoza, Eduardo (2005). “La democracia. Hacia una obligada redefinición”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. XXVII, núm. 114, pp. 1187-1211.
- Torres, Carlos Alberto (2005). “Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo”, *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, pp. 15-36.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires: Colihue.
- Wallerstein, Immanuel (1999). *Impensar las ciencias sociales*, México, DF: Siglo XXI.
- Williams, Bernard (1997). *La ética y los límites de la filosofía*, Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Zanotti, Gabriel (2008). “La epistemología y sus consecuencias filosófico-políticas”, *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, núm. 49, pp. 56-78.
- Zemelman, Hugo (1998). “Crítica, epistemología y educación”, *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 2, núm. 13, pp. 119-131.

**Artículo recibido:** 18 de septiembre de 2014

**Dictaminado:** 26 de enero de 2015

**Segunda versión:** 2 de febrero 2015

**Aceptado:** 6 de febrero de 2015