

# El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio

The educational policy theoretical field: models, approaches and objects of study

**César Gerónimo Tello<sup>1</sup>**

---

## Resumo

Este trabalho, de caráter teórico, propõe-se a apresentar algumas reflexões conceituais que estão sendo desenvolvidas no contexto do que temos chamado das Epistemologias da Política Educacional, que, através do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) tem por finalidade propor um esquema de análise sobre o campo de investigação em política educacional como um campo teórico, a partir de componentes que contribuem para a reflexão campo meta-analítica do campo. Assim, propomos três argumentos a partir dos quais pode-se definir o objeto de estudo da política educacional, assumindo assim que a sua definição, modelo e abordagem é múltipla e multidimensional. O primeiro argumento está relacionado com a categoria de episteme de tempo, o segundo para a posição epistemológica do pesquisador e o terceiro diz respeito ao entrelaçamento dos traços históricos e o modo de nomear do campo teórico da política educacional. Por fim, apresentamos algumas ideias que podem orientar a amplitude do campo que tem o objetivo de definir o objeto de estudo da política educacional como o estudo da tomada de decisão na educação.

Palavras-chave: Objeto de Estudo. Políticas Educacionais. Campo Teórico.

## Resumen

Este trabajo, de carácter teórico, se propone presentar algunas reflexiones conceptuales que se vienen desarrollando en el marco de lo que hemos denominado las Epistemologías de la Política Educacional, que, a través del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educacional (EEPE) tiene por finalidad proponer un esquema de análisis sobre el campo de investigación de la política educacional como campo teórico, a partir de componentes que contribuyen a la reflexión meta-analítica del campo. Así planteamos tres argumentos desde los cuales se podría definir el objeto de estudio de la política educacional, asumiendo de este modo que su definición, modelo y abordaje es múltiple y multidimensional. El primero argumento se vincula a la categoría de episteme de época, el segundo al posicionamiento epistemológico del investigador y el tercero se refiere al entrelazamiento entre los trazos históricos y el modo de nombrar el campo teórico de la política educacional. Finalmente, desplegamos algunas ideas que pueden orientar la amplitud que posee la intención de definir el objeto de estudio de la política educacional como el estudio de la toma de decisiones en educación.

Palabras clave: Objeto de Estudio. Políticas Educativas. Campo Teórico.

---

<sup>1</sup> Profesor de las Universidad Nacional de Tres de Febrero. Director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educacional. E-mail: cesargeronomotello@yahoo.com.ar.

## Abstract

This theoretical work is proposed to introduce some conceptual reflections that are being developed in the context of what we have called the epistemologies of Educational Policy, which through the Focus of Educational Policy Epistemologies (EEPE) aims to propose a scheme analysis on the field of research in educational policy as a theoretical field, from components that contribute to the meta-analytic reflection of the field. Thus, we propose three arguments from which one can define the object of study of educational policy, assuming that your definition, model and approach is multiple and multidimensional. The first argument is related to the category of episteme of time, the second to the epistemological position of the researcher and the third concerns the intertwining of historical traces and how to appoint the theoretical field of educational policy. Finally, we present some ideas that may guide the research field extent that aims to define the object of study of educational policy as the study of decision making in education.

Keywords: Research objects. Educational Policies. Theoretical field.

## Introducción

Este artículo, de carácter teórico, se propone presentar algunas reflexiones conceptuales que se vienen desarrollando en el marco de lo que hemos denominado las Epistemologías de la Política Educativa (TELLO, 2013; 2012; 2011; 2010; 2009), que, a través del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) (TELLO, 2013; 2012) tiene por finalidad proponer un esquema de análisis sobre el campo de investigación de la política educativa como campo teórico, a partir de componentes que contribuyen a la reflexión meta-analítica del campo.

Nuestras premisas consisten en considerar, por un lado, que la política educativa como campo teórico se define a partir de la perspectiva y el posicionamiento epistemológico de quien la interprete o caracterice y, por otro lado que esa definición con un determinado posicionamiento epistemológico responde a una *episteme* de época. Con esto decimos, no existen caracterizaciones universales de la política educativa como campo teórico y de su objeto de estudio. Dado que el objeto de estudio de la política educativa se construye de un modo que no es neutral, así el propio desarrollo histórico del campo teórico va definiendo “nuevos” objetos de estudio o transformando el existente a modo de lo que Khun denominó como paradigma y del contexto en el que se define el objeto de estudio de la política educativa, en términos de Foucault, como una *episteme* de época.

En fin, estas cuestiones serán planteadas en el desarrollo de este artículo, pero no a modo de apartados, sino como ejes horizontales que nos permitan la reflexión y así de algún modo observar la complejidad epistémica para la caracterización del campo y sus objetos de estudio.

## El enfoque de las epistemologías de la Política educativa

El EEPE se constituye a partir de tres componentes: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemotodológico<sup>2</sup>. Empleamos la categoría “Epistemologías” en plural dado que existen diversos posicionamientos y perspectivas epistemológicas para desarrollar y llevar a cabo una investigación en política educativa, esto es: existen diversas epistemologías de la política educativa como campo teórico. Partiendo de esta premisa y de modo eslabonado podemos argüir que a diferentes epistemologías diversos objetos de estudio seleccionados para su análisis.

---

**2 Para mayor desarrollo y profundización de estos conceptos puede verse Tello (2009; 2010; 2011; 2012a; 2012b; 2012 c; 2013a; 2013b; 2013c)**

En este trabajo tomamos solo los dos primeros componentes del EPPE para desplegar las ideas, entendiendo por Perspectiva Epistemológica para el caso de las investigaciones en política educacional la cosmovisión que el investigador asume para llevar adelante su indagación, nos referimos a la Teoría General en términos de Glaser y Strauss (1967). Ejemplo de perspectivas podrían ser el marxismo, neo-marxismo, estructuralismo, pos-estructuralismo, existencialismo, humanismo, positivismo y pluralismo.

Por su parte 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 y STRAUSS, 1967) que se vincula particularmente al campo de estudio, es decir a las corrientes teóricas propias del campo, considerando que las teorías sustantivas 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 del EEPE, 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 e ideológico del investigador y reposa sobre la selección que realiza el investigador en cuanto la perspectiva epistemológica con la que desarrollará su investigación. Podemos mencionar los posicionamientos neoinstitucionalistas, institucionalista, jurídico-legal, constructivismo político, de la complejidad, eclecticismo, posmoderno, posmodernista, hiperglobalista, escéptico, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico radical, crítico-analítico, teóricos de la resistencia, crítico-reproductivista, humanista, economicista, etc.

Varios estudios revelan que no existe la “cabeza vacía” del investigador y se han empleado diversos modos metodológicos para nombrar esta cuestión, por ejemplo: “supuestos del investigador” o “anticipación de sentido” (SIRVENT, 1999, p.12), entre otros. En fin, el posicionamiento y la perspectiva epistemológica no emergen de una “cabeza vacía” por el contrario poseen sustrato y sustento. La dificultad se observa cuando el investigador en políticas educacionales no puede nombrar lo que le está aconteciendo como perspectiva o posicionamiento epistemológico. E intenta construir su investigación desde la pseudoneutralidad, es en esa misma línea que asume el objeto de estudio de la política educacional como objeto fosilizado.

Así, Espina Prieto (2007) sostiene que la observación del objeto no puede separarse de la del dispositivo que lo observa. Esto supone un objeto y un sujeto que lo conoce desde dentro. Es decir, desde esta perspectiva el objeto no es entendido como un ente neutral, recortado de su contexto, en el cual el investigador no está involucrado sino que se asume la implicancia mutua como punto de partida, en términos de Norbert Elías (1993) como “compromiso y distanciamiento” con el objeto de estudio, en tanto el compromiso debe ser entendido en sentido de la sensibilidad social del investigador para comprender la realidad, en este sentido el investigador se involucra con el objeto, considerando que en investigación en educación el objeto es otro, un sujeto. Mientras que simultáneamente esa afectación no debe impedirle la mirada analítica de la situación que está abordando. Desde esta perspectiva Núñez Sarmiento (2002, p.109) explica que el investigador en ciencias sociales debe cumplir cuatro requisitos: “1. Evitar el error de situarse, en tanto científicos sociales, “frente” a los “objetos” de estudio. 2. Reconocer y analizar cuáles son sus ideologías, y cuál es la influencia que ellas ejercen sobre su práctica investigativa. 3. Identificar conscientemente las coacciones a las que están expuestos. 4. Evitar el error de cosificar y deshumanizar las figuras sociales, que forman parte de sus investigaciones”

Es por ello que el supuesto epistemológico de la reflexividad supone la interacción entre el sujeto que investiga con un posicionamiento y desde una perspectiva epistemológica y el objeto a investigar entendiendo a la subjetividad como constitutivas y constructoras de realidad y del conocimiento.

Habiendo explicado estas cuestiones es clave considerar que el EEPE en tanto esquema de reflexión posee una flexibilidad que nos permite conjugar diversos componentes teóricos dentro de un propio posicionamiento

o perspectiva epistemológica. Sin embargo, éstas, deben contener una coherencia en su matriz epistemológica interna. De lo contrario se establece un eclecticismo cuyos resultados de investigación son siempre “una verdad absoluta” porque el proceso investigativo es tan desprolijo con referenciales teóricos de diversas perspectivas que se hace muy difícil discutir, acordar o confrontar con los resultados de investigación.

Con esto decimos que un proceso de investigación con una débil coherencia epistemológica no contribuye a la producción del conocimiento en política educacional.

A los investigadores en política educacional 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 pos-estructuralismo o el pluralismo como perspectivas epistemológicas para comprender las políticas educacionales en nuestras investigaciones.

En este sentido es necesario que un investigador en política educacional en su proceso de investigación enriquezca su investigación con “zonas de conocimiento posible” (González Rey, 2002), esto significa: otros posibles ángulos y perspectivas de análisis. Pero claramente no se puede incluir múltiples perspectivas y posicionamiento en la misma investigación. Lo que sí se puede hacer es mostrar otras formas posibles de abordar ese objeto u otras formas de construir ese objeto: zona de conocimiento posible. Pero en una sola investigación no se puede realizar el abordaje desde todas las zonas posibles de conocimiento ya que obtendríamos por resultados –si se me permite la expresión- una *ensalada ecléctica* con la que no se podría debatir.

Finalmente para concluir este apartado es necesario considerar que si hay algo que ha quedado claro en el debate epistemológico contemporáneo, es que toda epistemología está cargada de valores. No se investiga desde la neutralidad. Y es desde aquí donde el EEPE quiere reflexionar, en pos de la solidez de la investigación. En término de Sader (2009) en tanto plantea que existe una crisis ideológica que afectó las prácticas teóricas y las ciencias sociales:

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

En este sentido los investigadores en política educacional corremos el riesgo de perder el pensamiento epistémico (ZEMMELMAN, 2003) que es la razón de ser de los investigadores en general en ciencias sociales, y en particular en política educacional. El epistemólogo de las ciencias sociales mexicano explica que Bachelard afirma que la tarea de la ciencia es ponerle nombre a las cosas. Según Bachelard, el problema sería cuidarse de dos grandes riesgos: uno, de no ponerle nombre viejo a cosas nuevas y, dos, de creer que porque no tienen nombre, en el momento en que se plantea, son innombrables. En ese tránsito entre no colocar nombres viejos a cosas nuevas y creer que porque no tienen nombre son innombrables, se ubica lo que estamos llamando pensamiento epistémico en términos del EEPE.

En este sentido el EEPE se convierte en un modo de reflexión sobre los procesos de investigación en política educacional que en ocasiones son meramente descriptivas. Lo cual no sería un gran problema, el problema surge cuando uno al leer una investigación se pregunta ¿desde dónde está describiendo el investigador? Y por otro lado, existe una excesiva preocupación en los investigadores en política educacional en que a partir de la investigación se obtengan resultados para la acción, es decir soluciones. A veces soluciones mágicas. En una entrevista que realizaron Mainardes y Marcodnes (2009) a Stephen Ball, advierte al respecto:

Un montón de personas tienen muchas soluciones que no parecen tener impacto en el mundo real. Y frecuentemente en los trabajos académicos, las conclusiones son una forma de “performatividad”: presentado las conclusiones como una manera de demostrar el valor de su texto [...] sería más honesto, realista y útil, si más investigadores y académicos adoptaran una posición y trataran de construir y desarrollar gradualmente un conjunto de ideas a las cuales las personas pudiesen recurrir en relación a la práctica. En lugar de eso todos quieren ‘ conclusiones ’, claridad, certezas y cuestiones cerradas (p. 309).

Lo que el investigador inglés en políticas educacionales está explicando, en definitiva, es que todos quieren que a través de la investigación se despliegan resultados para la acción, resultado que con un poco de magia se conviertan en la panacea del mundo. Eso no es investigación.

En definitiva, las cuestiones señaladas anteriormente, son las que dificultan llevar a cabo procesos de investigación en política educacional con solidez epistemológica.

## La Política educacional como campo teórico

La primera aclaración conceptual la planteamos a fines de distinguir los estudios sobre la Política Educacional (lo que denominamos campo teórico o epistemologías de la política educacional), y las Políticas Educacionales (aquellas que hacen referencia específica a la gestión, toma de decisiones y acción política). Max Weber (1991, p. 83 [1918]) en “El político y el científico”, sostuvo con énfasis la clara diferenciación que distingue a “las tomas de posición política” (Políticas educacionales en plural) del “análisis científico de los fenómenos políticos” (Política Educacional en singular).

En ocasiones se comete el error de definir el campo de la política educacional vinculada a adjetivaciones o a la realidad política. Y esta dificultad es una carga que tenemos los investigadores latinoamericanos de la escuela americana con una definición muy empleada en nuestras investigaciones. Nos referimos aquí a las *politics* y a las *policy*, que para los no anglo-parlantes son categorías que como afirma Cox (2006, p. 3) “no se puede recuperar el sentido del segundo término si no es especificando políticas sectoriales”. Por tanto intentar definir la política educacional desde estas categorías genera confusión en las regiones que deben realizar la traducción (es el caso de los países hispano-parlantes de Latinoamérica, tampoco existe un modo de traducir esas categorías al portugués, francés, alemán o italiano).

Esta cuestión no es menor para nosotros que intentamos analizar y estudiar el campo teórico de la política educacional, dado que, tal como señala Yehezkel Dror (1982, p. 33) “la falta de una diferencia entre ‘politics’ y ‘policy’ en un gran número de idiomas, crea un gran problema en el desarrollo del análisis de políticas en muchos países. Al mismo tiempo, la falta de esta diferencia señala **realidades y percepciones descuidadas en el análisis de políticas** [...]” (el énfasis es mío).

A los efectos de las ideas que desarrollamos en este trabajo definimos la política educacional (en singular) como campo teórico y las políticas educacionales (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada. Es decir las políticas educacionales son el objeto de estudio de la política educacional. En este sentido es importante tomar la advertencia de Ana Vitar (2006, p. 26) cuando afirma que: “No debemos confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos”. Así podemos afirmar que en términos de la academia americana nos estaríamos refiriendo a la *political science*.

Definimos el campo de la política educacional como campo teórico homologable al campo académico en términos de Bourdieu (2000), en tanto desde ese campo se produce conocimiento (investigación) se genera circulación de conocimiento (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de ese conocimiento (la profesión del politólogo de la educación), considerando que no necesariamente estos tres espacios son consecutivos.

Podríamos pensar en la posibilidad de definir algunas rasgos de las epistemologías de la política educacional pero nunca considerar que se podría definir la “teoría de la política educacional” entendida esta última como una reducción epistemológica, dado que los planteos epistemológicos actuales no requieren de la “demarcación” disciplinar, lo cual responde más bien a estudios y concepciones clásicas desde la epistemología que distinguía por ejemplo: Ciencia-Pseudociencia-Disciplinas, entrando en el falso camino del cientificismo; por el contrario, asumimos en el sentido de Wallerstein (1997), una postura a favor de la ciencia y el conocimiento y en contra del cientificismo.

Debemos considerar que de algún modo las regulaciones internas del campo de la política educacional se estructuran en base a su relación con otros campos de estudio, y allí es donde nos encontraremos con las epistemologías de la política educacional –utilizando un término que pareciera contradictorio- en su estado puro, digo “que pareciera contradictorio” porque su “estado puro” como campo tiene que ver con la complejidad de campos con los que se vincula. De este modo, consideramos el campo de la política educacional como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento. En términos de Gianella “El retículo tiene una estructura doblemente compleja, ya que en la red se admiten integrantes que a su vez son redes” (2006, p. 79). De este modo, se podría pensar en la perspectiva del rizoma deleuziano para definir el campo de la política educacional, en tanto la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra.

### Los objetos de estudio de la política educacional y la episteme de época

A las categorías de posicionamiento y perspectiva epistemológica para la definición del objeto de estudio de la política educacional debemos vincularlas a la conceptualización de *episteme de época* en términos Foucault, específicamente sobre la política educacional como espacio de enseñanza y transmisión de contenidos. En este sentido Castro (2006) explica:

Foucault, no busca exponer cómo la historia de una determinada disciplina resulta inteligible a partir de la tradición de sentido que la anima desde sus actos fundadores, sino, al contrario, en mostrar cómo sus condiciones de surgimiento o, para utilizar su vocabulario, su emergencia responde, más bien, a condiciones históricas de posibilidad que, por un lado, son comunes a todos o a varios saberes de una época y, por otro, que cambian de una época a otra. Con la noción de episteme, el saber no es analizado desde la perspectiva de su forma racional o de su objetividad, sino desde el punto de vista de la homogeneidad discontinua que rige la formación de diferentes discursos pertenecientes a una misma época (2006, p. 4).

En esta línea de análisis definimos el objeto de estudio de la política educacional por su episteme de época. Entendiendo que el objeto de estudio de la política educacional no es más que una construcción de contexto, de historia y de posicionamiento epistemológico.

Entendiendo las transformaciones del campo en las diversas regiones del mundo: desde la sociología política en Gran Bretaña, la *political science* en EE UU, los estudios de Política y Administración de la educación de los enfoques cognitivos de corriente francesa, junto con la perspectiva del sociopsicoanálisis de la política educacional, entre otros.

Y así debemos considerar el impacto de estas corrientes sobre el campo. En una breve historización podemos decir, a modo de *Notas Históricas* sobre el campo teórico de la política educacional que en el año 1948 se marca el hito fundacional en la ciencia política: a pedido de la UNESCO, se reúnen en París expertos y estudiosos con la finalidad de tratar de redefinir y acotar su objeto de estudio. Las deliberaciones concluyen con la confección de la célebre “Lista Tipo”<sup>3</sup>, elaborada bajo una fuerte influencia del pensamiento anglosajón. Si bien ella constituye tan sólo una mera enumeración pragmática de temas, sigue siendo a pesar de los sesenta años de su elaboración un eje de referencia para la elaboración de marcos teóricos y la confección de currículos universitarios en relación a las ciencias políticas, incluyendo el área curricular de la política educacional actual en las carreras de pedagogía y ciencias de la educación en Latinoamérica.

---

#### 3 Los distintos temas propuestos quedan agrupados en cuatro secciones:

I. Teoría política: a) Teoría política. b) Historia de las ideas políticas.

II. Instituciones políticas: a) Constitución. b) Gobierno central. c) Gobierno regional y local. d) Administración pública. e) Funciones económicas y sociales del gobierno. f) Instituciones políticas comparadas.

III. Partidos, grupos y opinión pública: a) Partido político. b) Grupos y asociaciones. c) Participación del ciudadano en el Gobierno y la Administración. d) Opinión pública.

IV. Relaciones internacionales: a) Política internacional. b) Organización y administración internacional. (UNESCO 1948).

Es a partir de esta fecha que se comienzan a desarrollar en distintas universidades latinoamericanas las ciencias políticas como campo de estudio con “pretensión científica”, y casi exclusivamente desde el enfoque jurídico-insitucionalista (BARRIENTOS DEL MONTE, 2009).

Esto se produce considerando que finalizada la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron políticas de bienestar que se centraron en cuestiones tales como la salud y la educación. De este modo se puede observar que comienza emerger un nuevo modo de concebir las políticas públicas en Latinoamérica. Con el despliegue de las políticas de bienestar, los organismos de gobierno apelaron a los investigadores en ciencias sociales en busca de soluciones a los problemas que suponía la planificación de las actividades estatales, incluyendo las relacionadas con el crecimiento y reforma de los sistemas educativos, esto es como decíamos anteriormente la perspectiva pragmática-funcionalista de la ciencia política americana de la cual, Latinoamérica, ha sido fuertemente influenciada.

En este marco cuanto comenzaba a desarrollarse la ciencia política como campo de estudio, mayor era el volumen y la variedad de los temas a estudiar. Lo cual se convirtió en una dificultad en ese momento -lo que es común en los campos emergentes del conocimiento- debido al esfuerzo que suponía el establecer una lógica coherente en el aumento de cantidad de temáticas que el campo debía estudiar, pero ese esfuerzo de apertura del campo (BOURDIEU, 2000) daría lugar de algún modo a la política educacional, como un espacio incipiente que se desprendía –desde la perspectiva histórica de ese momento- como *subdisciplina* de la ciencia política.

Dotada de las características principales de las ciencias políticas, surgía en la década de 1950 la política educacional como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual sino que, básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas en Latinoamérica con el enfoque jurídico-institucionalista.

En esta década [1950] se comienza a observar en Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia, entre otros países de Latinoamérica, algunos procesos incipientes de “institucionalización” de la política educacional como campo y que se despliega a través de la creación de cátedras de política/s educacional/es. Teniendo en cuenta que no nos referimos al inicio de las reflexiones políticas sobre la educación, dado que estas podrían ubicarse en Aristóteles o Platón, sino al proceso de “institucionalización” en términos de Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989) cuando explican que los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, sea con la creación de una cátedra, una carrera, un centro de estudios o un departamento en el ámbito universitario dan muestra del proceso histórico y la presencia real de un espacio institucional que permite la circulación y producción del conocimiento.

## **La política educacional: modelos analíticos y modelo del swarming**

El objeto de estudio de la política educacional es, como dijimos, las políticas educacionales en tanto la propia realidad socio-educacional, en sus múltiples dimensiones; debemos considerar que los diversos enfoques epistémicos generan en sí, un objeto en permanente construcción (GALINDO CÁCERES, 1999). Esto es, los ángulos de análisis de la realidad socio-educacional le permiten al campo teórico de la política educacional la construcción desde diversos ejes que confluirán en su objeto, por ejemplo el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educacional, el derecho a la educación, entre otros.

Burch (2009), oponiéndose a la definición clásica del objeto de estudio de la política educación como acción de un estado, explica que cada vez se hace más difícil sostener el modelo tradicional del objeto de

estudio de la política educacional dado que el campo está cada vez más **congestionado**: nuevas relaciones y nuevas formas de relación están siendo establecidas en la política y en relación con ella. Y afirma que “los límites entre Estado, economía y sociedad civil son cada vez más imprecisos” explicando que existe una multiplicidad de voces que intervienen en los diálogos en torno a la política y nuevos conductos por los que se incorpora el discurso al debate de ideas sobre el tema. Ball (2011, p. 11) afirma “Hoy en día, la política educacional y social dentro del gobierno se piensa, se hace y recibe influencias en muchos sitios diferentes, **y la comunidad que constituye la política educacional es cada vez más diversa e inestable**” (el énfasis es mío) lo cual implica un pasaje del desarrollo de “relaciones que suponen reciprocidad e interdependencia en contraposición a jerarquía e independencia” (PETERSON, 2003, p. 1. citado en BALL, 2011). Con esto decimos que claramente existen métodos de análisis de las políticas educacionales centradas en el Estado, sin embargo al encontrarnos con una nueva configuración estatal eso métodos o abordajes de análisis ni siquiera pueden ser los “clásicos”, habrá que pensar nuevos esquemas analíticos para el análisis centrado en el Estado. Aún así, como explicamos más adelante el Estado no puede ser el centro de la política educacional en términos de investigación, sino una mediación.

Teniendo en cuenta esta consideración podemos cuestionar de algún modo la caracterización que comúnmente se hace sobre el objeto de estudio de la política educacional como la acción de un Estado en relación al ámbito educativo. Y, nos preguntamos: ¿Qué sucede cuando la categoría “acción del estado” es muy difusa?. Qué sucede cuando el objeto de estudio de la política educacional se comprende desde una perspectiva y posicionamiento epistemológico:

-se constituye como el modo de comprender los intereses de clases en relación al capital (perspectiva epistemológica neo-marxista) o,

-cuando el estado se convierte en un estado supranacional (posicionamiento epistemológico hiperglobalista) o,

-cuando se intenta analizar la circulación del poder en la escuela (perspectiva epistemológica pos-estructuralista y posicionamiento epistemológico crítico).

En fin, qué sucede si no hay Estado. ¿Las políticas educacionales se quedan sin objeto de estudio? El politólogo italiano Paolo Virno advierte que:

El éxodo no es nostalgia, pero considerar al Estado-nación como un refugio sí es nostálgico. El éxodo no es un retroceder, sino un salir de la tierra del faraón; la tierra del faraón fue hasta hace una o dos generaciones el Estado-nación, los Estados nacionales son como caparazones vacíos, como cajas vacías y, por eso, sobre ellos se hace una carga emotiva que, naturalmente, es muy peligrosa, porque corre el riesgo de transformarse antes o después en xenofobia o, de todas maneras, en una actitud rabiosa y subalterna al mismo tiempo: rabia y subalternidad juntas, base de los distintos fascismos postmodernos” (VIRNO, 2006).

Otros modelos clasificatorios, que aunque parezcan más amplios, no dejan de ser lineares y acercarse a los cánones positivistas es el análisis en política educacional desde el **top-down** o el **botton-up** donde el análisis sigue siendo vertical de arriba abajo o de abajo a arriba (en oposición al rizoma deleuziano). Trazando el análisis político y comprendiendo las políticas educacionales como algo que sube o baja. Olvidando que la política educacional es mucho más complejo que eso, la política educacional debe ser entendida en términos de una paradigma de complejidad, esto es en términos de **swarming**. Y desde allí si construir un objeto de estudio con sus múltiples mediaciones en el proceso de desarrollo político.

Whitty y Edwards (1994, p. 15) plantean que es necesario darse una definición de política educacional, asumiendo de algún modo el planteo de Jennings (1977) al reseñar que lo político es producto de una decisión. Para esto los autores plantean:

Pero para reducir la política educacional a la suma de innumerables decisiones individuales, incluso las decisiones consideradas como parte predeterminada o restringido considerablemente, es ignorar lo que en algunas tradiciones analíticas que se llamaría las relaciones de poder entre las diferentes partes del sistema y en otros como la toma de fabricantes se posicionan por diferentes discursos.



Ahora bien, claramente los autores intentan dar una definición operativa en términos de organización del campo, dado que se requiere “reducir [...] la suma de innumerables decisiones individuales y/o colectivas”. Nuestra pregunta es por qué. El campo de la política educacional tiene por objeto de estudio la toma de decisiones. Y allí se pueden observar decisiones en diversos niveles de un sistema educativo en el sentido de Ball (ciclo de políticas) o decisiones complejas en términos de coaliciones (Sabatier) o en cualquiera de los modelos planteados anteriormente desde diversas perspectivas y posicionamientos epistemológicos.

Así, intentamos no reducir la caracterización teórica del objeto de estudio de la política educacional y asumimos como aproximación conceptual que se ocupa del estudio de la decisiones política en el ámbito educativo. Considerando que existen decisiones políticas en los diversos niveles del sistema educativo y que las decisiones políticas se refieren al uso del poder conjuntas o individuales. Así es necesario distinguir los ángulos de estudio de este complejo y rizomático objeto de estudio, por ejemplo: políticas curriculares, políticas docentes, políticas de financiamiento etc., que se pueden observar a través del ejercicio del poder del gobierno, de actores sindicales, docentes, técnico, etc, en los niveles micro, meso y macro del sistema educativo o en su interrelación entre ellos.

Debemos considerar que el enfoque racional del Estado moderno asumió para sí el ejercicio y la decisión política como en una línea de “arriba hacia abajo”. Pero hay tomas de decisiones que van más allá de las decisiones de un gobierno, existen decisiones más allá de las que toma un gobierno estatal.

Aquí tenemos un dilema: necesitamos definir el objeto de estudio de la política educacional a los efectos de organización del campo o podríamos señalar que no es posible definirlo, a no ser que la intención sea operativa y estratégica como lo han planteado Whitty y Edwards y así establecer que la política educacional tendrá como objeto de estudio solo la decisiones que se toman desde los gobiernos estatales.

Así Roth Deubel (2008) explica que existe cierta centralidad en los estudios en políticas públicas, desde un posicionamiento epistemológico específico como el *Public Choice*, que según el autor “se centra en analizar los arreglos institucionales, en particular el diseño de las instituciones estatales y las normas legales y constitucionales” (DEUBEL, 2008, p. 80). En este sentido asumimos la posición de las *Advocacy Coalitions*, estructura generada por Paul Sabatier en tanto inició la búsqueda de una síntesis de los mejores dispositivos aportados por los enfoques *top down* y *bottom up* en el estudio de las políticas públicas.

Deubel (2007), plantea que esta concepciones consideran “las interacciones entre sociedad y Estado, más en sus dimensiones horizontales (el uno y el otro son socios) que verticales (el uno domina al otro o viceversa) y de señalar la interpenetración creciente entre las esferas pública y privada” (p. 51).

Flores Crespo y Mendoza (2012) explican que el referencial teórico de Sabatier puede ser poco conocido en Latinoamérica dado el carácter autoritario y lineal de las acciones de los estados en la región y, sin embargo señalan los autores, es un esquema analítico potente para el estudio de las políticas educacionales donde existen múltiples actores en los diversos niveles en la toma decisiones y, aquí, es necesario regresar a la categoría de *episteme* de época para preguntarnos, no será el propio estilo de gobierno estatal en nuestra región que conlleva a los investigadores a centrarse en el.

Bowe *et al* (1992) advierten sobre la dificultad de comprender y analizar las políticas educacional de un modo verticalista, así Raab (1994) explica que el Estado debe comprenderse como un componente más de la compleja trama de las políticad educacionales. En este sentido al reflexionar sobre el referencial teórico de Sabatier, Deubel plantea que: “la unidad de análisis no puede limitarse a la estructura gubernamental, sino a un “subsistema de política”. Este subsistema, como parte del sistema político, está compuesto por una variedad de actores, públicos y privados, que están activamente implicados o interesados en un problema de política o en una controversia” (DEUBEL, 2008, p. 82). Y siguiendo nuestros postulados, donde el ángulo de estudio, es decir: el objeto de estudio, puede ser o no el estado.



Así es que definimos la compleja movilidad de las políticas educativas en términos de *swarming*. Esta categoría no tiene una traducción clara al español ni al portugués, un *swarm* es un enjambre de abejas y el *swarming* son las abejas en movimiento en búsqueda de un sitio donde construir el panal. Son las abejas en movimiento, pero juntas, casi sin poder identificar la tradicional jerarquía que estas tienen, dado que la búsqueda del sitio para la construcción del panal no está circunscripta a la decisión de la Abeja Reina.

En este sentido las políticas educacionales como acción política poseen múltiples actores, vinculaciones, decisiones, luchas de poder, acciones, impacto, implementación, etc. La pregunta clave aquí y, tomando la imagen del *swarming* es ¿se pueden definir y conceptualizar las políticas educacionales? ¿Cuántos miles de abejas se observan en la fotografía? ¿Cuántos componentes teóricos, actores, instituciones, decisiones implica la política educacional como *swarming*?

Mi argumento es que una respuesta a ese interrogante requeriría de varias enciclopedias que creo que nunca se terminarían de escribir. Ahora bien, sí se puede hacer un recorte epistemológico a los fines de construir un objeto de estudio, claramente artificial y desde un posicionamiento epistemológico. Esto significa, construir un objeto de estudio para investigar en políticas educacionales implica reconocer el recorte del *swarming* y simultáneamente no desconocer, al menos, los principales rasgos del *swarming* en su conjunto. Y comprender que ese objeto ya no estará más en movimiento. También se debe tener en cuenta que los modelos analíticos para el análisis de políticas educacionales no deberían ser determinantes. Por ejemplo, ¿dónde comienzan las políticas educacionales? o ¿dónde culminan?, sin dudas que intentar responder esta pregunta es asumir una posición y una perspectiva epistemológica. Por ejemplo desde una mirada de *top down* o *bottom up*, esto implica reconocer el comienzo y el final en un análisis vertical, casi positivista. Y si pensamos las políticas educacional como movimiento horizontal, en un continuo de decisiones?. Las cuales se van transformando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro en donde la toma de decisiones despliega transformaciones y más transformaciones en el desarrollo des-ordenado y des-plegado de la acción política. Donde unas implican y transforman a las otras.

Así y todo, intentamos comprender la realidad de las políticas educacionales como *swarming*. Como un trayecto intertextual. Stephen Ball (1989) ha definido las políticas educacionales como textos y como discursos,

al referirse a las políticas educacionales como texto explica el autor (Ball, 1989) que es el producto del trayecto sinuoso e imprevisto, que se genera en las distintas arenas políticas de cada contexto, mediante luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública que luego serán decodificadas por los actores que aportarán diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo. Sin embargo en esta caracterización se conserva la mirada vertical y de fases del trayecto político (*policy cycles*) con actores principales y secundarios.

En la propuesta de la política educacional como intertextualidad, como *swarming*, los textos están en constante transformación en la acción política. Es aquí donde en general se produce la confusión de la trayectoria política, esto es: entre quienes tienen mayor o menor poder en las acciones de gobierno. Con esto decimos, se producen luchas de poder, pero no necesariamente las ganan quienes tienen mayor poder. El proceso es mucho más complejo dado que las implicancias recíprocas entre los actores con distintos grados de poder transforma el poder del otro en una perspectiva intertextual y rizomática. Para Deleuze, 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 al conocido 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 como las taxonomías del *top down*, el *bottom up* o el *policy cycles* lo que se afirma de los elementos de mayor nivel es necesariamente verdadero de los elementos subordinados, y también puede suceder a la inversa.

En cambio 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.

En fin, la idea que queremos plantear sobre las políticas educacionales en términos de acciones políticas es que conforman una intertextualidad rizomática a modo de *swarming*.

### **Lo político en política educacional y sus mediaciones de estudio.**

Como un modo de aproximación general que englobe las diversas multiplicidades para la caracterización del objeto de estudio de la política educacional, nos atrevemos a considerar que el objeto de estudio de las políticas educacionales es lo político, en tanto suceso, fenómenos, acontecimientos y procesos que devienen de la realidad socio-educacional, es decir como dijimos anteriormente: el objeto de estudio de las políticas educacionales es lo político, esto es: la toma de decisiones en educación. En cualquier ámbito, estructura, con o sin estado.

En fin, lo político no son las políticas. Claro, lo político constituye las políticas. Lo político no son las leyes, el Estado, el gobierno, la escuela. Allí se pueden analizar, en términos de investigación teórica, las políticas. Pero sin lo político (que no son la escuela, las leyes, el Estado) se desvanecen las políticas.

Otra de las cuestiones que se deben tener en cuenta son las mediaciones para investigar sobre el eje de la Política educacional como campo teórico, esto es sobre lo político. Las mediaciones para abordar lo político pueden ser la escuela, las leyes, el Estado, etc. Con esto digo: el objeto de estudio de la política educacional es lo político en términos de toma de decisiones en educación y no las mediaciones.

Desde esta perspectiva debemos situar el objeto de estudio de la política educacional como campo teórico en una episteme de época, la cual variará junto con las mediaciones que permiten el estudio de lo político en tanto suceso, fenómenos, acontecimientos, estructuras y procesos que devienen de la realidad socio-educacional.

Ahora bien, con la definición hilvanada anteriormente se podría sostener que cualquier estudio o investigación es de política educacional, dado que "lo político" está presente en el quehacer humano. Sin

embargo a los efectos de la organización del campo se hace necesario establecer al menos, en términos de episteme de época, que existen ciertos límites, claro está: nunca fijos, sino porosos que de algún modo y a partir de los otros campos de estudio establecen un espacio de estudio del campo de la política educacional, y como un modo, claramente artificial de acordar sobre qué hablamos y estudiamos, y que en términos de organización del conocimiento resulta imprescindible para nombrar. Así el campo teórico de la política educacional se puede organizar en estudios sobre a) políticas docentes, b) políticas de financiamiento educativo, c) políticas de desarrollo curricular, d) políticas de gobierno del sistema educativo, e) políticas de reforma educacional, f) políticas de evaluación educacional, g) Políticas universitarias, h) Estudios de micropolítica educacional (etnográficas), i) Política y legislación del sistema educativo, j) Política educacional comparada.

Siempre y cuando en estos estudios se cumplan con los requisitos mencionados anteriormente: la toma de decisiones en educación con un componente político y con las presencias de las mediaciones propias del campo.

Entendiendo que esto no es más que una construcción arbitraria y organizada por quienes constituimos el campo como investigadores.

## Notas finales

Este es uno de los principales aportes que consideramos que puede realizar este trabajo: contribuir al fortalecimiento epistemológico del campo teórico, sin tener como horizonte la distinción entre ciencia, disciplina o subdisciplina, entendiendo en términos de Tenti Fanfani (2007, p. 224) en el campo de lo social, toda clasificación y división disciplinar es, en buena parte, una construcción arbitraria y no supone necesariamente un origen ligado a la “naturaleza de las cosas”

Por el contrario el fortalecimiento epistemológico del campo teórico se da en la medida que asume su multidisciplinariedad y complejidad interdisciplinaria en el desarrollo para la investigación en política educacional, que se manifiesta en su multidimensionalidad de Posicionamientos epistemológicos, Perspectivas epistemológicas y Enfoques epistémometodológicos con la construcción de objeto de estudios diversos (informe técnico, proyecto de investigación académico, consultoría, etc)

Al ser un campo eminentemente de las ciencias sociales, se despliega desde la propia multiplicidad teórica, lo cual no cuestiona – desde nuestra perspectiva – su fortaleza epistemológica sino muy por el contrario es un espacio fértil y sólido, a partir de su diversidad, para el análisis de las políticas educacionales.

En fin, a partir de esta caracterización consideramos que se pueden desprender múltiples objetos de estudio de la política educacional como campo teórico.

## Referencias Bibliográficas

- BALL, S. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- BALL, S. Política social y educacional, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, Propuesta Educacional n. 36, v.2 Año 20 – Nov 2011, pp. 25 – 34, 2011
- BARRIENTOS DEL MONTE, F. “La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región.”, Seminario de Investigación del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca. Instituto Italiano di Scienze Umane, Florencia, Italia, 2009
- BONETTI, L. Fundamentos epistemológicos de las políticas educacionales: de la razón moderna al discurso de inclusión social. In: TELLO, César y ALMEIDA María de Lourdes de Pinto (comp.) Los objetos de estudios de la Política Educacional. Hacia una caracterización del campo teórico, en prensa. Buenos Aires. En prensa
- BOURDIEU, P. Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- BOWE, R. et al. Reforming education y changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BURCH, P. Hidden Markets: The new education privatization, Abingdon, Routledge, 2009.
- CASTRO, E. “Michel Foucault: sujeto e historia.” Tópicos. No. 14 pp. 171-183. Available online at: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1666-485X2006000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100008&lng=es&nrm=iso) Accesed en: 26 Abr. 2009, 2006
- DEUBEL, A. N. “Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?” Estudios Políticos, No. 33, pp. 67-91, 2008.
- DEUBEL, A. N. Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación. Bogotá D.F: Ediciones Aurora, 2007.
- DROR Y. Public Policy Making Reexamined. New Brunswick: NJ, 1983.
- COX, C. “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa”, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 10, No 1, 2006
- ELÍAS, N. Compromiso y distanciamiento. Buenos Aires: Prometeo, 1993.
- ESPINA PRIETO, M. Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana v.12, n. 38, pp. 29-43, 2007.
- FLORES CRESPO, P.; MENDOZA, D. C. Implementación de políticas educacionales: los concursos de oposición para obtener una plaza de trabajo en el marco de la alianza por la calidad de la educación. Universidad Ibero americana, México, 2012
- GALINDO CÁCERES, J. “Del objeto construido al objeto percibido.”, Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época, vol. 5, n° 9. pp. 9 -24, 1999
- GIANELLA, A. “Las disciplinas científicas y sus relaciones.”, Anales de la educación común. Tercer siglo, año II, n° 3, abril, DGCyE. Buenos Aires, pp. 74 - 83, 2006
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine publishing, 1967.
- JENNINGS, R. Education and politics: Policy-making in local education authorities. London: B. T. Batsford Limited, 1977
- 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.
- NÚÑEZ SARMIENTO, M. Compromiso y distanciamiento: el sociólogo en su entorno social. Revista de Sociología, n° 65. CEMI, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales, La Habana, Cuba, 2001.

RAAB, Ch. "Theorising the governance of education." *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, No.1, pp. 6-22, 1994.

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

SIRE, J. *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalogue*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2004

SIRVENT, M. T. "Problemática actual de la investigación educacional". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* v. 8 nº14, pp. 64-75, 1999.

TELLO, C. "El horizonte del Enfoque de las Epistemologías de la política educacional: la justicia social.", in: ALMEIDA, M. L y BONETTI, L. *O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional* Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

TELLO, C. "Notas analíticas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educacional.", *Conjectura: filosofía e educação*. Universidades Caxias do Sul, 2013b.

TELLO, C. "Las epistemologías de la política educacional. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo". En Tello, C. (org) "Las epistemologías de la política educacional. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educacionales". Mercado de Letras. Campinas. SP, 2013c

TELLO, C. "Las Epistemologías de la política educacional y la concepción de producción del conocimiento 'basada en la evidencia'". in: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (comp.) *Estudios sobre Políticas Educativas*. EDUNTREF, 2012a

TELLO, C. "Las epistemologías de la política educacional: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar em política educacional.", *Práxis Educacional*, vol. 7, nº 1, pp. 53- 68. Ponta Grossa, 2012b

TELLO, C. "Los componentes del EEPE.", I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educacional. Conferencia Inaugural. Actas... Buenos Aires: UNTREF, 2012c

TELLO, C. "Epistemologías de la política educacional y justicia social en América Latina.", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | MT (2011.1) Monográfico América Latina EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid*. España, pp. 489- 500, 2011.

TELLO, C. "Política Educacional y Fraternidad en América Latina. Notas Epistemológicas.", en: BARRENECHE, O. (coord.), *Estudios sobre fraternidad. Serie Política y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva, 2010.

TELLO, C. "Las epistemologías de la política educacional.", *Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales"*, 2., La Pampa. Actas..., Argentina, 2009.

TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social*. Siglo Veintuno Editores. Buenos Aires, 2007

UNESCO. *List of subjects and fields of investigation in political science*. "Ilista Tipo", 1948.

VIRNO, P. *Gramática de las Multitudes. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires, Colihue, 2003

VITAR, A. *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

WALLERSTEIN, I. *Impensar las ciencias sociales*, México: Siglo XXI, 1999.

WEBER, M. *El Político y el científico*. Madrid: Alianza editorial. 1991 [1918].

WHITTY, G., y EDWARDS, T. *Researching Thatcherite education policy*. In: G. Walford (ed.) *Researching the powerful in education: Social Research today*. London: UCL Press Limited, 1994.

ZEMMELMAN, H. *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México, 2003.