

**¿Es el Estado el objeto de estudio de la política educativa?
Contextualizaciones histórico-epistemológicas**

**O Estado é o objeto de estudo da política educacional?
Contextualizações histórico-epistemológicas**

**Is the State the object of study of educational policy?
Historical-epistemological contextualizations**

César Tello*

 <https://orcid.org/0000-0003-1667-6075>

Resumen: Este artículo, de reflexión teórico-analítica, busca comprender y describir el proceso de la conformación histórica del objeto de estudio de la política educativa en el campo académico y teórico. Para ello se recurre a la categoría de Episteme de época de Foucault junto al desarrollo teórico del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa. Se plantea inicialmente cómo otros campos de las Ciencias de la Educación o la Pedagogía han transformado sus perspectivas disciplinares asumiendo miradas más amplias, que permiten establecer giros teóricos y desarrollos conceptuales que intentan dar respuesta a las nuevas realidades socio-educativas. Luego, se analizan los trazos históricos y las matrices teórico-epistemológicas y posteriormente, las concepciones de política en términos de políticas públicas. Se establece una distinción epistémica entre políticas públicas en educación y política educativa como campo de estudio, procurando comprender como se ha establecido el objeto de estudio de la política educativa en términos del análisis de las acciones del Estado, reduciendo así los alcances y objetos de estudio del campo.

Palabras clave: Política Educativa. Objeto de Estudio. Episteme de época. Campo académico-teórico. Epistemologías.

Resumo: Este artigo, de reflexão teórico-analítica, busca compreender e descrever o processo de conformação histórica do objeto de estudo da Política Educacional no campo acadêmico e teórico. Para isso, utiliza-se a categoria de Episteme da época de Foucault juntamente ao desenvolvimento teórico do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. Inicialmente, é proposto como outros campos das Ciências da Educação ou Pedagogia transformaram suas perspectivas disciplinares assumindo perspectivas mais amplas, que permitem estabelecer giros teóricos e desenvolvimentos conceituais que tentam responder às novas realidades socioeducativas. Em seguida, analisam-se os traços históricos e as matrizes teórico-epistemológicas e, posteriormente, as concepções de política em termos de políticas públicas. Estabelece-se uma distinção epistêmica entre políticas públicas em educação e Política Educacional como campo de estudo, procurando compreender como se estabelece o objeto de estudo da Política Educacional em termos da análise das ações do Estado, reduzindo, assim, os alcances e os objetos de estudo do campo.

Palavras-chave: Política Educacional. Objeto de estudo. Episteme de época. Campo acadêmico-teórico. Epistemologias.

* Profesor de la Universidad Nacional Tres de Febrero y Universidad Nacional de La Plata. Fundador de La ReLePe. E-mail: <cesargeronomotello@yahoo.com.ar>.

Abstract: This article, of theoretical-analytical reflection, seeks to understand and describe the process of the historical conformation of the object of study of Education Policy in the academic and theoretical field. For this, the category of Episteme of epoch by Foucault is used with the theoretical development of the Epistemologies of Education Policy Approach. Initially, it is proposed how other fields of Educational Sciences or Pedagogy have transformed their disciplinary perspectives, assuming broader perspectives, which allow establishing theoretical turns and conceptual developments that try to respond to the new socio-educational realities. Then, the historical traces and the theoretical-epistemological matrices are analyzed and, subsequently, the conceptions of public policies. An epistemic distinction is established between public policies in education and Education Policy as a field of study, trying to understand how the object of study of Education policy has been established in terms of the analysis of State actions, thus reducing the scope and objects of study of the field.

Keywords: Education Policy. Object of study. Episteme of epoch. Theoretical-academic field. Epistemologies.

Presentación

Comenzamos este artículo, de carácter teórico-analítico, afirmando que este tipo de debates, el referido a los objetos de estudio, se ha dado en diferentes campos del conocimiento de las ciencias sociales durante los últimos treinta años. De este modo y en respuesta a la pregunta que se plantea en el título, se infiere que el Estado¹ se *estableció*² durante mucho tiempo como objeto de estudio de la política educativa. Pero no lo es. Planteado en otros términos, las acciones del Gobierno son objeto de estudio de las políticas públicas en educación. Y el campo de la política educativa es mucho más amplio.

El abordaje de esta cuestión requiere tomar los trazos históricos del campo académico y su desarrollo teórico. Esto lo hacemos en el marco del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE)³, dentro de las reflexiones que surgieron en la Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)⁴.

El EEPE tiene por finalidad proponer un esquema de análisis sobre el campo de investigación en política educativa como campo teórico, a partir de componentes que contribuyen a la reflexión meta-analítica del campo (TELLO, 20012; TELLO, 2019; MAINARDES, 2021).

Desde este enfoque, argumentamos que el objeto de estudio se construye a partir de una episteme de época (FOUCAULT, 2008) que, deviene de la década de 1950 y, de una decisión del campo académico que influyó sobre el campo teórico.

El debate sobre los campos, las perspectivas y los objetos de estudio

La actualidad se encuentra signada por profundos cambios sociales, que evidencian realidades cada vez más complejas de ser abordadas por las estructuras conceptuales convencionales. Ello conlleva a que la realidad de los fenómenos que se nos presentan a los investigadores en ciencias sociales, carezcan en ocasiones de referentes conceptuales, ya que las estructuras y categorías conceptuales con las que se nombra aquello que acontecía socialmente, no disponen de potencialidad explicativa. Esto sucede en medio de una revolución contemporánea del

¹ Nos referimos al Estado y sus acciones.

² Se emplea el término *estableció* como una construcción artificial y naturalizada, que deviene de otra episteme de época.

³ Véase Tello (2012) y Tello y Mainardes (2015).

⁴ <www.relepe.org>.

saber y de la complejidad social actual (véase SOTOLONGO CODINA; DELGADO DÍAZ, 2006).

Ante esta situación, Wallerstein (1999) plantea que las ciencias sociales poseen significativas limitaciones en el estudio de las realidades sociales, lo que implicaría pensar nuevos fundamentos epistemológicos. Para ello propone un desafío: impensar las ciencias sociales, dado que repensarlas se convertiría en una barrera epistémica para la creación de nuevas epistemologías. Así comienzan a emerger -a nivel internacional y latinoamericano- algunas perspectivas para el análisis de la realidad social denominadas como pensamiento alternativo (VERGARA ESTÉVEZ, 1991).

Más allá de que son múltiples los debates que pueden trazarse, este artículo se enfocará solo en aquellos ejes reticulares que se entrecruzan con el campo de la política educativa. Tal es el caso de la antropología, que según Ramos (2019) se ha pensado en términos de su relación con la construcción de nación y del imperio (STOCKING, 1982), a partir de estilos nacionales (GERHOLM; HANNERZ, 1982), como antropologías del sur (KROTZ, 1997); centrales versus periféricas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1999/2000); o hegemónicas y no hegemónicas; y luego, también, disidentes (RIBEIRO; ESCOBAR, 2008; RESTREPO, 2012). Desde una perspectiva situada, Ribeiro y Escobar (2008, p. 11) argumentan que, si bien durante el siglo XX las transformaciones en la antropología estuvieron relacionadas al sujeto/objeto de estudio, en las últimas décadas pasaron a vincularse a “las relaciones entre antropólogos ubicados en diferentes partes del sistema-mundo”.

En el mismo sentido, las ciencias políticas se enfrentan a interrogantes similares, siguiendo los postulados de Sartori (2004) en un reconocido artículo denominado *¿Dónde está la ciencia política?*, Cansino en el año 2006 (y luego en el 2008) anuncia el *adiós a la ciencia como la crónica de una muerte anunciada* con muchos debates a su alrededor. Explicando que “[...] 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”. En el mismo eje de reflexión, De Sierra *et al.* (2006, p. 51) señalan que en América Latina durante los últimos años se debilitó en las ciencias sociales la dimensión critico-utópica afirmando que “[...] hay menos reflexión sobre la disciplina y más sobre el uso que la sociedad hace del conocimiento de las ciencias sociales”. Por su parte, Borón (2006, p. 16) advierte que es imprescindible “[...] una minuciosa discusión sobre algunos de los principales problemas que plantea la necesaria reconstrucción de las ciencias sociales sobre nuevas bases epistemológicas”.

En la investigación en educación y en sus diversos campos también se observa esta crisis y transformación vinculada con la episteme de época, así como una reconfiguración teórica. Tal es el caso de los Estudios sobre Curriculum, la Historia de la Educación o la Sociología de la Educación.

Díaz Barriga (2002, p. 165) refiriéndose a los estudios del campo del curriculum señala que no se puede “desconocer que las fronteras del campo curricular son endeble, que de la misma forma que lo llevan al ámbito de la didáctica o al estudio de las vivencias en el aula, puede diluirse en estudios de egresados o desempeño profesional”. Haciendo una breve referencia al campo de la Didáctica, Kansanen y Meri (1999) sostienen que durante mucho tiempo ha habido una discusión sobre qué es la Didáctica, cuál es su objeto de estudio, cuál debe ser y qué función debería tener. Esta discusión ha sido en parte internacional y aún se encuentra vigente. Según señalan Abreu, *et al.* (2018), el objeto de estudio de la didáctica es múltiple, al igual que las perspectivas empleadas para definirlo. Así, “se puede definir objetos de estudio centrados en a) la enseñanza, b) el aprendizaje, c) los procesos de enseñanza y aprendizaje, d) el proceso educativo y, d) el currículum” (ABREU, *et al.*, 2018, p. 76).

Respecto a la Historia de la Educación, Arata y Pineau (2019, p. 14) se preguntan, en la introducción del libro que compilaron *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, “¿qué historias⁵ de la educación se escriben y circulan en la región en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas?” y plantean que dicho interrogante:

[...] remite a un ciclo histórico donde florecieron iniciativas políticas y sociales inimaginables años atrás, que estimularon un reencuentro y una revisión amplia de nuestro pasado y de los modos en que se enseña a pensar históricamente en el marco de la formación docente y universitaria. A poco andar el siglo, el protagonismo alcanzado por proyectos políticos progresistas en numerosos países latinoamericanos y los tratados internacionales firmados entre ellos permitió abrir e instalar, en la opinión pública y en la academia, nuevos debates sobre los contenidos y perspectivas presentes en la formación de las y los futuros docentes, pedagogos y especialistas que se desempeñaban en los ámbitos educativos: desde la recuperación de autores y autoras “olvidados” por la historiografía liberal dominante, pasando por la discusión sobre las articulaciones entre historia, educación y política, hasta la recuperación de las alternativas educativas que tuvieron lugar más allá de los sistemas escolares, la primera década y media del siglo XXI fue un campo fértil para la gestación de nuevas miradas historiográficas sobre la educación y sus procesos. (ARATA; PINEAU, 2019, p. 14).

En el caso de Sociología de la Educación, Fernández Enguita (1989, p. 51) argumenta que el objeto de estudio se fue transformando, por la preponderancia de las perspectivas epistemológicas que señalaban la agenda del debate; en tanto que el campo disciplinar surge “[...] en el período de la pos segunda guerra mundial [...] bajo la corriente dominante del estructural-funcionalismo [...] como mecanismo de análisis meramente escolar”.

Son los enfoques críticos-reproductivistas, las teorías de la correspondencia y de la reproducción que “obligan a realizar algunos giros micro-sociológicos que estudian empíricamente los procesos sociales más allá de lo escolar [...] desplegándose en la sociología de la educación diversos objetos de estudio según los lapsos temporales entre los distintos enfoques” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 53). Asimismo, hay “cambios sustanciales en el entorno sociológico de la escuela que exigen redefinir el papel de la sociología de la educación” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 56).

Podríamos esbozar algunas referencias a otros campos de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación, pero el interés de este apartado es indicar cómo se fueron y se van dando transformaciones teóricas y giros disciplinares, no solo en la esfera del campo de la política educativa.

El campo teórico de la política educativa y la episteme de época

Como primer punto de este apartado asumimos la conceptualización de episteme de época de Foucault, en términos de Castro (2006, p. 4, el énfasis es mío) cuando explica que:

Foucault no buscaba 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.

⁵ Nótese el plural que emplean los autores refiriéndose a las “historias”.

En este sentido, Núñez Sarmiento (2001) explica que el investigador en ciencias sociales debe cumplimentar ciertos requisitos, en pos de establecer una mirada desde el conocimiento científico. Entre estos destacamos el de “Reconocer y analizar cuáles son sus ideologías, y cuál es la influencia que ellas ejercen sobre su práctica investigativa” y el de “Identificar conscientemente las coacciones a las que están expuestos” (NÚÑEZ SARMIENTO, 2001, p. 109), atravesar estos componentes en el campo de la política educativa y desde la episteme de época, resulta relevante, en términos de que existen consensos programáticos del propio campo académico -y no del campo teórico-, para caracterizar la política educativa y su objeto de estudio. Es por ello que debe considerarse que el objeto de estudio de la política educativa se construye de un modo que no es neutral.

En una breve historización pueden señalarse una serie de *hebras*⁶ que conforman el tapiz de la episteme de época, dentro del campo académico y teórico de la política educativa. Señalaremos algunas de ellas.

Una primera hebra de ese tejido epistémico, es la que señala Paviglianiti (1993) en tanto explica que la política educativa surge, en términos prácticos, dentro del sistema educativo y fueron los propios funcionarios y las dependencias gubernamentales quienes planteaban *las políticas educativas* tomando como ejes las normativas, la legislación, organización y administración escolar.

Y así, la política educativa se podría ubicar en nuestra región con la conformación de los Estados-Nación. Dado que, como señala Castro-Gómez (2000, p. 149) el surgimiento del pensamiento de las ciencias sociales modernas⁷ no es un fenómeno posterior a los modos de organización política de los surgentes Estados-Nación en Latinoamérica “sino constitutivo de los mismos”. Se requería de “lineamientos científicos” sobre la realidad para fundamentar los modos de gobernar. Es decir:

Sin el concurso de las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y a corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una ‘identidad’ cultural. (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 147).

En segundo término, o hebra, debemos considerar que en 1948 a pedido de la UNESCO, se reunieron en París expertos y estudiosos de las ciencias políticas, con el fin de redefinir y acotar su objeto de estudio, concluyendo en la confección de lo que se conoce como Lista Tipo⁸, elaborada bajo una fuerte influencia del pensamiento anglosajón. Si bien constituye una mera enumeración pragmática de temas, aún establece un eje de referencia para la elaboración de marcos teóricos y la confección de currículas universitarias en el campo de la política educativa.

Para caracterizar la tercera hebra debemos considerar, que a partir de la década de 1950 comenzaron a establecerse las Ciencias Políticas en distintas universidades latinoamericanas, como

⁶ Es una porción de hilo o lana que junto a otras hebras constituyen un tejido. Nosotros empleamos la imagen de tapiz. La composición del tejido del tapiz se realiza con múltiples y diversas hebras.

⁷ Aquí no hacemos referencia a los procesos de institución como veremos más adelante.

⁸ 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).

un campo de estudio con pretensiones científicas y, casi exclusivamente, desde el enfoque jurídico-institucionalista (BARRIENTOS DEL MONTE, 2009).

Como cuarta hebra debemos tener en cuenta que, finalizada la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron en Europa y Latinoamérica políticas de bienestar centradas en cuestiones como: la salud, el desarrollo económico y la educación. En dicho contexto, los organismos de gobierno apelaron a los investigadores en ciencias sociales, procurando hallar soluciones a los problemas que suponía la planificación de las actividades estatales, incluyendo las relacionadas con el crecimiento y reforma de los sistemas educativos.

Entonces, el proceso de institucionalización⁹ de la política educativa surge a partir de la década de 1950 en algunos países -y en décadas posteriores en el resto de Latinoamérica- como una confluencia de movimientos y de *hebras* de la episteme de época. Lo hace dotada de las características principales de las Ciencias Políticas¹⁰, desde el enfoque jurídico-institucionalista¹¹, el impacto del estructural-funcionalismo norteamericano, la vinculación de los funcionarios y las dependencias gubernamentales del Estado, y con la influencia de organismos como la UNESCO y la CEPAL. Presentándose como un campo eminentemente profesional. Con una visión centrada en la planificación de políticas públicas, la legislación gubernamental, y con estudios en las bases constitucionales de cada país, y -en algunos casos- con componentes de la 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.

En este sentido Miranda (2016, p. 435) señala que:

Los diagnósticos desde el planeamiento y la investigación educativa se incorporan al quehacer de las administraciones nacionales y provinciales, con el apoyo de organismos internacionales como UNESCO. Esto daría lugar a nuevos espacios de inserción profesional, como el trabajo en áreas técnicas de planificación, diseño de programas y proyectos de los ministerios nacionales y provinciales. El planeamiento aparecía como el instrumento de la política educativa para vincular a la educación a las exigencias de desarrollo de los países, incorporándola como un aspecto relevante en la planificación económica a finales de los años cincuenta.

En este devenir de las políticas públicas se observa el surgimiento de la corriente del desarrollismo latinoamericano, y así el campo académico de la política educativa se vincula a las preocupaciones de la UNESCO y la CEPAL por lo que estos organismos denominaban *países subdesarrollados*.

Debemos considerar que la UNESCO empleaba el mecanismo de asistencia técnica en diversos países de Latinoamérica, cuyo objetivo era el asesoramiento especializado, a partir de las cuales se esperaba que se “generara el desarrollo económico y social en los países ‘receptores’”

⁹ Con la categoría “proceso de institucionalización” no se hace referencia al inicio de las reflexiones políticas sobre educación -dado que estas podrían ubicarse en Aristóteles o Platón-, sino a los procesos, en términos de Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989), a partir de los cuales ciertas prácticas se recortaron como específicas, sea con la creación de una cátedra, una carrera, un centro de estudios o bien de un departamento en el ámbito universitario. Ello permite observar la presencia real de un espacio institucional que hace posible la circulación y producción del conocimiento.

¹⁰ Se debe considerar que en ese proceso también se llevan a cabo en varios países la institucionalización de la sociología, la antropología y la economía, entre otras. Esto se produce en el marco del surgimiento de las denominadas *nuevas ciencias sociales* (González Casanova, 2017 y Castro-Gómez, 2000).

¹¹ Hay que tener en cuenta que los primeros profesores de política educativa en Brasil, Chile, Colombia, México y Argentina era abogados o profesionales vinculados al estudio de las leyes. También, en algunos casos, los profesores de estas disciplinas ocuparon cargos legislativos en sus respectivos países (Tello 2015, 2017), Giovine (2016), Garcías Franco (2014).

(ABARZÚA CUTRONI, 2013, p. 1, énfasis de la autora). Particularmente porque a partir del lanzamiento de la Alianza para el Progreso se crea un triángulo entre EE. UU., la CEPAL¹² y la UNESCO en términos de vigilancia económica, social y *sobre la ciencia* para detener el posible avance del comunismo y generar *orientaciones para el desarrollo*.

En este sentido, además de los *expertos del desarrollo* (ABARZÚA CUTRONI, 2013) de la UNESCO que llevaban a cabo las asistencias técnicas, este organismo crea en 1963 el *International Institute for Educational Planning* (IIEP) “con el mandato de contribuir con los Estados miembros en la planificación y gestión de sus sistemas educativos”¹³, los lineamientos del IIEP tendrán una marcada influencia sobre Latinoamérica en términos de la búsqueda de la modernización de los sistemas educativos. Se comenzó a generar un vínculo directo entre las misiones y el IIEP sobre América Latina y el Caribe con la creación en 1963, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) cuyo propósito era “apoyar a los Estados Miembros en la mejora de sus sistemas educativos”¹⁴.

La presencia de la UNESCO en América Latina y el Caribe, desde su propia creación como organismo, ha tenido una fuerte influencia sobre el campo académico de la política educativa y los modos de desarrollo y formación en las carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación. No había distancia entre América Latina y el Caribe y París, dado que la UNESCO *estaba en* América Latina y el Caribe.

En 1966, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo¹⁵ se conformó la Escuela Latinoamericana de Ciencia Política y Administración Pública (ELACP).

En el origen de la ELACP estuvo la idea del BID, y en particular de Felipe Herrera, de hacer algo por mejorar el nivel de enseñanza de administración pública en América Latina, que se pensaba era fundamental para incrementar la capacidad de los gobiernos del continente de implementar políticas de desarrollo. Se vivía aún la era de la planificación y el papel rector del Estado. (Comunicación de Carlos Fortín). (FRANCO, 2007, p. 120).

En 1970 se crea en Venezuela el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento Educativo (CINTERPLAN) en un acuerdo entre el gobierno de Venezuela y la Organización de los Estados Americanos (OEA) que:

Tiene por misión, la de dar apoyo y asistencia técnica a los gobiernos de la región en los esfuerzos que éstos realizan para aumentar la eficiencia y eficacia de sus sistemas educativos, contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de la educación y lograr propósitos educativos comunes. (ALVARADO VERA, p. 1, 1990).

Caracterizamos al desarrollismo latinoamericano desde la política educativa con componentes eminentemente técnicos, que requería de ejecutores de políticas públicas en

¹² En 1948 se crea la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), una de las cinco Comisiones Regionales de las Naciones Unidas. “Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo”. Véase Portal-Sección Acerca de <<https://www.cepal.org> [https://www.cepal.org/es/acerca](https://www.cepal.org/es/acerca/es/acerca)>.

¹³ Véase Portal-Sección Historia IIEP-UNESCO <<http://www.iiep.unesco.org/en/institute/iiep-unesco-history-pioneering-institution>>.

¹⁴ Véase Portal-Sección Acerca de OREALC/UNESCO Santiago <<https://es.unesco.org/fieldoffice> [https://www.cepal.org/es/acerca e/santiago/about](https://www.cepal.org/es/acerca/es/santiago/about)>.

¹⁵ El Banco Interamericano de Desarrollo se crea en 1959 y se constituye para ser “la principal fuente de financiamiento y pericia multilateral para el desarrollo económico, social e institucional sostenible de América Latina y el Caribe” <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>>.

educación, analistas de la legislación escolar, planificadores educativos, y analistas estadísticos en educación, entra otras funciones. Los profesionales de la política educativa debían vincularse con los países *desarrollados*, ocuparse de la formación de recursos humanos desde la concepción de la teoría del capital humano y la formación profesional que permitiera identificar -en términos de ese período- las dificultades del *subdesarrollo* latinoamericano. Según Rama (1984) estas nuevas orientaciones tuvieron su principal origen “[...] en los centros especializados en problemas de planificación económica, con una rápida difusión al contar con el apoyo de la planificación educativa.” (RAMA, 1984, p. 11).

Debemos mencionar, a modo de quinta hebra, que este proceso del campo de la política educativa se da en el marco de lo que se denomina el giro de las carreras de Ciencias de la Educación o Pedagogía, que también se lleva a cabo entre las décadas de 1950-60-70 según las particularidades de cada país¹⁶. Sin embargo, estas transformaciones y nuevas miradas sobre las carreras no tienen impacto en los modos en que se había institucionalizado la política educativa en el ámbito académico. Será recién a partir de la década de 1970 en algunos países y 1980-90 en otros, que comienzan a verse cambios significativos en las perspectivas teóricas y epistemológicas en la forma de comprender y caracterizar el campo.

El campo teórico de la política educativa. El Estado, la política y lo político

En este apartado es necesario discutir -y continuando con la descripción de hebras y el tapiz que conforma la episteme de época- una definición que se emplea de un modo considerable, vinculada con la influencia anglosajona del campo de las políticas públicas. Nos referimos aquí a las *politics* y a las *policy*, pero para los no anglo-parlantes se trata de categorías que, como afirma Cox (2006, p. 3), “[...] no se puede recuperar el sentido del segundo término si no es especificando políticas sectoriales”. Es por ello que intentar definir la política educativa desde estas categorías, genera confusión en las regiones que deben realizar la traducción, como el caso de los países hispano-luso-parlantes de Latinoamérica. Tampoco existe un modo de traducirla al francés, alemán o italiano.

Esto no resulta una cuestión menor para este análisis, ya que, tomando lo planteado por 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).

En este sentido, Pastor Albaladejo (2014) hace una combinación de inglés y español para tratar de aclarar las categorías, aunque desde nuestra perspectiva no lo logra y genera aún más confusión conceptual:

De estas concepciones de la política, el término *policy* es el que hace referencia a la política pública o a las políticas públicas (*policies*). De ahí que algunos autores hispano-hablantes suelen recurrir a la denominación de *policy* pública (Guerrero, 1993) o de *policies* del Estado. (GARCÍA-PELAYO, 1977, p. 18).

¹⁶ Véase, para Argentina: Suásnabar (2009), Southwell (2003) y Carlino (1993); para México: Marín Marín (1997) y Pontón Ramos (2002); para Brasil: Saviani (2007) y Stremel (2016); para Chile: Núñez Prieto (2002), Cox y Gysling (1990), y Avalos (2002); para Colombia: Restrepo (1983), y Jiménez Becerra y Figueroa (2002).

En la misma línea Nohlen (2003), plantea tres dimensiones de las políticas que, debido a limitaciones idiomáticas, ni en portugués ni en castellano permiten diferenciar conceptualmente las nociones de *polity*, *politics* y *policy*; el autor se refiere a la forma, el proceso y el contenido de la política (NOHLEN, 2003). Y las ejemplifica tomando como tema de análisis la conceptualización de *democracia* y explica que, para que el investigador conozca la categoría de democracia, deben atravesarse tres momentos: uno como forma (*polity*), otro como proceso (*politics*), y por último el de las condiciones internas de las democracias como resultado (*policy*).

Sobre este punto debe comprenderse que ninguna de estas tres nociones aborda una caracterización del campo y si lo hace es de un modo reduccionista. Y aquí se está ante un primer punto histórico-epistemológico: la forma en que se nombra al campo es por lo que se investiga, analiza o se despliega: ¿*educational polity*?, ¿*educational politics*? o ¿*educational policy*?. ¿Estos son nombres del campo de la política educativa? ¿o son forma, proceso y contenido?

A diferencia de lo que podría suceder en otro campo, por ejemplo en el de las Ciencias Políticas, donde en su propia denominación designa al campo. En inglés: *Political Sciences* o, por tomar otro ejemplo, la Sociología de la Educación: *Sociology of Education*, entre otras. Podríamos continuar con los ejemplos. Sin embargo lo que queremos señalar es que intentar nombrar el campo de la política educativa desde las Ciencias Políticas de la Escuela Americana, no hace más que crear múltiples confusiones. Esto es muy relevante ya que es posible definir, analizar y observar el campo teórico de la política educativa. Pero si se lleva a cabo desde una perspectiva académico-cultural que resulta extraña y confusa en términos de traducción, la caracterización del campo se verá obstaculizado en términos epistemológicos. Cabe aclarar que esto no implica desconocer los aportes claves que ha realizado la Ciencia Política desde la Escuela Americana.

También se debe tener en cuenta la advertencia planteada por Murcia (2019, p. 3) en cuanto a que “cada definición de política depende del momento histórico y el contexto político-institucional en la que fue formulada”. De ello deriva que pueden coexistir múltiples definiciones según las perspectivas epistemológicas, los modelos teóricos, los trazos históricos y las epistemes de época.

Murcia (2019), siguiendo a Salazar Vargas (2009), señala que puede haber entre treinta y cuarenta definiciones académicas de la categoría de *políticas*. Y, desde las diversas definiciones, es que se encuentran concepciones de la tradición pragmática estadounidense, las perspectivas estadísticas de la escuela alemana, definiciones con énfasis en lo normativo desde la tradición europea occidental, entre otras. Debemos considerar que todas ellas poseen sustentos epistemológicos diversos. En este sentido Espinoza (2009, p. 144, énfasis del autor) señala:

El concepto “política” entendido como *policy* no tiene un uso estándar y a menudo proyecta un significado ambiguo, por ejemplo, las definiciones sobre “política” que figuran en los estudios de Ball (1990), Bauer (1968), Dror (1968), Easton (1953), Fischer, Miller y Sydney (2007) Jenkins (1978), Mann (1975), Midgley y otros (2000) y Parsons (1995) contrastan y difieren en distinto grado.

Espinoza (2009) caracteriza la investigación en política educativa desde una perspectiva funcionalista y desde una perspectiva crítica, y aunque no lo hace de modo explícito define los objetos de estudio para quienes asumen estos posicionamientos. Explica que los investigadores funcionalistas “ven la política educacional en relación con problemas técnicos que podrían ser resueltos sólo mediante el incremento de iniciativas de racionalidad técnica que se traducen en el uso de técnicas, tales como los análisis de costo-beneficio, costo-efectividad, indicadores sociales y otros”. (ESPINOZA, 2009, p. 152). Mientras que los investigadores que asumen un posicionamiento crítico describen la política educativa como la posibilidad de “identificar las fuentes de dominación, represión y explotación”. (ESPINOZA, 2009, p. 152).

Así, se puede cuestionar la definición planteada por Dye (1975, p. 1) sobre la política como “todo aquello que los gobiernos deciden hacer o no hacer”. Esta idea corresponde a un momento donde el Estado, por lo menos en su visión normativa, se caracterizaba por tener un rol predominante en lo político, momento en que el Estado era otro Estado.

En definitiva, para comprender el campo teórico deben considerarse algunos enlaces históricos de la política educativa con las ciencias políticas. Dado que como señala Puellez Benitez (2013, p. 50):

El grado de pedagogía aspira a formar un pedagogo, no un politólogo de la educación, pero, a diferencia de otras disciplinas afines -la sociología de la educación o la economía de la educación-, que han conseguido asentarse en el currículo como saberes complementarios, la política de la educación corre el riesgo de desnaturalizarse si no se enraíza en la ciencia política de la que procede.

Debemos mencionar que acordamos parcial y enfáticamente con el autor. Dado que la política educativa surge como hemos señalado en tanto movimientos de varias hebras, pero abrevia principalmente de las ciencias políticas en cuanto a modelos de análisis, específicamente de la perspectiva del “enfoque del análisis de las políticas públicas¹⁷”.

Este enfoque surge en los Estados Unidos en los años de posguerra, con los planteos teóricos formulados por Lerner y Lasswell (1951) en *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Esta obra se ubica dentro del enfoque de las *policies*, o del denominado *enfoque de las ciencias orientadas para la formulación de políticas*, y del *análisis de políticas*. Ello fue tomado por el campo académico, mientras que el campo teórico adquirió otro dinamismo, particularmente hacia principios de la década de 1980, con nuevas investigaciones en política educativa, generando giros teóricos y transformaciones del objeto de estudio del campo teórico de la política educativa.

Esto no implica ignorar el rol del Estado, ni el enfoque de las *policies* o la fortaleza del Estado como interventor, o bien su rol como *Estado ausente*. El papel del Estado en la teoría social resulta una cuestión clave, debiendo considerarse cómo influyen sus decisiones y políticas públicas en la vida social y en sus interacciones. Sobre este eje, la idea no es anular al Estado sino nombrarlo de un modo que le otorgue claridad al campo de la política educativa.

La literatura sobre la definición y conceptualización de *políticas públicas* es prolífica, desde distintas perspectivas y modelos de análisis. Al respecto puede recuperarse la definición esbozada por Hernández Millán (1994, p. 45, el énfasis es mío), quien afirma que en “las modernas sociedades actuales, las políticas públicas se refieren, en general, a la formulación, ejecución y evaluación de decisiones (*y de sus correspondientes acciones*) que, acerca del tratamiento de asuntos públicos, llevan a cabo instituciones gubernamentales”. En este sentido, debe considerarse que las políticas públicas pueden ser comprendidas como acciones de gobierno materializadas en instrumentos de gestión que son puestos en acción.

Es decir, se trata de pautas generales de decisión y acción encaminadas a dar respuesta a los problemas de la agenda política gubernamental (KRIEGER, 2005). Para llevar adelante dichas

¹⁷ El enfoque del análisis de las políticas públicas ha desarrollado múltiples modelos de análisis, desde diversas perspectivas teóricas y epistemológicas, también respondiendo a las epistemes de época. Entre los cuales podemos mencionar: *Advocacy Coalition Framework* (SABATIER; WEIBLE, 2007); triángulo de análisis de políticas (WALT; GILSON, 1994); teoría de corrientes múltiples (KINGDON, 1984); la metáfora de las etapas (LASSWELL, 1956); el *Policy-Making Process* (Lindblom, 1959); ciclo de políticas o modelo secuencial (JONES, 1970); la teoría sistémica (EASTON, 1957; 1982); teoría de juegos (ELSTER, 1984); modelo de papelera/Cubo de basura/Anarquía organizada (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972); la perspectiva del neoinstitucionalismo (NORTH, 1990); Enfoque WPR (BACCHI, 1999); la *New Policy Sciences* (CAIRNEY; WEIBLE, 2017), entre otros.

pautas con éxito, “[...] es necesario que los sistemas de formulación de política cuenten con capacidades de prever, identificar y definir problemas y para establecer consensos que permitan gestar e implementar políticas (...)”¹⁸ (POET, 2006, p. 8), que cumplan con los objetivos planteados. En palabras de Bacchi (2009, p. 9), “el término Política Pública se utiliza para describir los programas gubernamentales”.

De acuerdo con Mény y Thoenig (1992, p. 129), las políticas públicas son “el producto de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental”. También puede asumirse la perspectiva más compleja planteada por Muller y Surel (2002, p. 17), en cuanto a que “el prisma analítico de las políticas públicas permite una interrogación constante sobre la naturaleza evolutiva del Estado y sus relaciones”.

Ahora bien, teniendo en cuenta las conceptualizaciones de políticas públicas esgrimidas y otras que se puedan presentar, es necesario asumir la advertencia de Lahera (2004, p. 7) en cuanto a que:

La política y las políticas públicas son entidades diferentes [...]. Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos.

Por esta razón, y compartiendo la concepción política con Ardití (1995, p. 333), debe considerarse que:

La esfera de las cuestiones estatales no agota el campo de lo político. Tanto es así que Schmitt comienza su texto afirmando que «el concepto de Estado presupone el de político», y no viceversa. [...] Hoy día la política se extiende más allá de la esfera estatal.

Habiendo planteado estas aclaraciones nominales, podría pensarse en la posibilidad de definir la política educativa en una perspectiva demarcacionista de la epistemología clásica, para entenderla como ciencia, disciplina, pseudociencia, entre otras opciones. Por el contrario, como investigadores en política educativa nos preocupa y ocupa definir algunos rasgos del campo teórico de la política educativa, sin intentar establecer las categorías demarcacionistas mencionadas, ya que ello implicaría un reduccionismo epistemológico adhiriendo al falso camino del cientificismo (WALLERSTEIN, 1999).

Asimismo, debe considerarse que, de algún modo, las regulaciones internas del campo de la política educativa se estructuran en base a su relación con otros campos de estudio (Economía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Historia, entre otros). Allí es donde es posible hallar el campo teórico de la política educativa —empleando un término que pareciera contradictorio— en su *estado puro*. Lo planteamos en términos de contradicción porque ese *estado puro* como campo se establece en la vinculación de los campos con los que se relaciona.

De este modo, el campo teórico de la política educativa resulta un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales, las cuales permiten la interacción múltiple y recíproca. En términos de Gianella (2006, p. 79), el “retículo tiene una estructura doblemente compleja, ya que en la red se admiten integrantes que a su vez son redes”. Así se podría pensar en la perspectiva del rizoma deleuziano, en tanto la fluidez de cualquier parte del rizoma puede empalmarse con otra.

Este componente teórico evidencia cómo se han desplegado los campos de las Ciencias de

¹⁸ Podemos plantear otro debate conceptual acerca de la categoría “implementación de políticas”. Pero no es el eje de este trabajo.

la Educación y la Pedagogía durante los últimos años –como hemos señalado en la presentación–, en términos de desarrollo y procesos actuales de la ciencia. En este sentido, Ortiz (2004, p. 161) afirma que:

[...] es muy importante recordar que las ciencias sociales, como los mismos objetos de estudio, hallan su fuerza en la multidisciplinariedad pero también en la diversidad de temáticas nuevas que pueden cada vez estudiarse desde muchos ángulos complementarios para así abarcar todos los factores que materializan a un hecho social, pues esta abreviada historia de los paradigmas en ciencias sociales revisa la necesidad de acordar diversas interpretaciones para conseguir visiones panorámicas que tiendan a investigar y resolver conflictos variados, que son los que aparecen a la hora de profundizar la variopinta realidad social que nos ha tocado vivir. [...] En este sentido, siguiendo los postulados de Bourdieu, se debe criticar los patrones dominantes de la producción, y por otros caminos, la porosidad de las fronteras en las ciencias sociales.

El campo teórico de la política educativa: el objeto de estudio entre lo político y la decisión política

Burch (2009, p. 53), oponiéndose a la definición clásica del objeto de estudio de la política educativa como acción de un Estado o Gobierno, explica que cada vez se hace más difícil sostener el modelo tradicional, dado que se trata de un campo que se fue *congestionado*: se establecen nuevos actores y formas de relación. Explicando que existe una multiplicidad de voces que intervienen en los diálogos en torno a la política.

Se podría tomar aquí la advertencia de Virno (2006, p. 34) cuando afirma 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, hoy la tierra del faraón es el Estado mundial y 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.

Por su parte, Ball (2011, p. 11, el énfasis es mío) sostiene que en la actualidad “la política educativa y social dentro del gobierno se piensa, se hace y recibe influencias en muchos sitios diferentes, y la comunidad que constituye la política educativa es cada vez más diversa e inestable”, lo cual implica un pasaje del desarrollo de “relaciones que suponen reciprocidad e interdependencia en contraposición a la jerarquía e independencia” (PETERSON, 2003, p. 1, citado en BALL, 2011, p. 28). Esto pone en relieve la existencia de modelos analíticos de las políticas educativas centradas en el Estado, que también constituyen modelos de análisis de las políticas públicas en educación.

Asimismo, existen otros temas no menos importantes. Flores-Crespo (2011, p. 14) plantea –tomando las categorías de la escuela americana– que:

[...] quizás como consecuencia del vacío conceptual, algunos estudios en el campo de las políticas educativas no lograban identificar, con suficiente claridad, cuál era el objeto de estudio y se tendía a describir, en mayor grado, el macro ambiente político (*politics*) sin poner mayor atención al proceso de política (*policy process*).

Los campos teóricos poseen mediaciones de investigación y, en este caso, debe comprenderse que las mediaciones para abordar lo político pueden ser la escuela, las leyes, el Estado, entre otros. Esto nos permite realizar una primera conjetura: **el objeto de estudio de la política educativa es el hecho político en términos educativos, y no las mediaciones.**

Siguiendo al politólogo francés Georges Burdeau (1983), el hecho político en sí no existe,

si no es tomado simultáneamente como hecho social. Al respecto agrega que tampoco puede haber un fenómeno social imposibilitado de asumir un carácter político, que estaría determinado por el poder.

Así, asumimos las expresiones de Ardit (1995, p. 339) cuando sostiene que:

Schmitt prefirió usar el adjetivo político antes que el sustantivo política, ya que buscaba acuñar un concepto que no estuviese sujeto a los límites territoriales que impuso el pensamiento liberal a la política, esto es, un concepto liberado de la ubicación topográfica asignada a la política luego de la institucionalización del Estado-nación. Con ello él abre las puertas a un tipo de análisis capaz de percibir el surgimiento de lo político en los pliegues más insospechados del tejido social.

Mientras que Duso (1990) argumenta que la política debe entenderse como una construcción artificial, en el sentido hobbesiano del término. Es decir, el Estado no es una realidad natural:

La creación del Leviatán (*status civilis*) no cancela el conflicto; sólo regula su modo de existencia dentro del espacio institucional del Estado. Lo «político», en cambio, es un tipo de relacionamiento que se puede desarrollar en cualquier espacio, independientemente de si permanece o no dentro del terreno institucional de la «política». Incluye, pero rebasa ese terreno. No tiene un objetivo específico o actores particulares, ni necesita tener su propio apoyo institucional (DUSO, 1990, p. 147, los énfasis son del autor).

Las argumentaciones desarrolladas hasta aquí nos permiten formular y continuar completando la primera conjetura: **el objeto de estudio de la política educativa es el hecho socio-político en términos educativos, y no las mediaciones. El hecho socio-político educativo como entramado, donde circula el poder.**

De acuerdo con Díaz Gómez (2003, p. 50), el hecho socio-político “es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana. En esa interacción se requiere ponerse de acuerdo sobre sus acuerdos y desacuerdos”. Y allí está el eje de lo político en la política: la toma decisiones. Esto no implica –como hemos mencionado– una relativización o rechazo del rol del Estado o de los Gobiernos, sino una ubicación apropiada dentro del campo teórico. Esto es, las *políticas públicas en educación* estudian las acciones, trayectorias y programas del Estado o del Gobierno.

Afirmar que el objeto de estudio de la política educativa son las acciones de un gobierno, pertenece a una episteme de época. Es decir, estamos planteando la distinción entre política educativa como campo y las políticas públicas en educación, como parte de ese campo.

Esto lleva a interrogarse respecto a qué sucede cuando el objeto de estudio de una investigación en política educativa se constituye como el modo de comprender los intereses de clases en relación al capital, en perspectiva epistemológica neo-marxista.

O bien, qué ocurre cuando el Estado se convierte en un Estado supranacional, con un posicionamiento epistemológico globalista, donde esa categoría de Estado Supranacional no es el equivalente al Estado como objeto de estudio de la política educativa. Esto particularmente porque el Estado Supranacional (Véase STEINER-KHAMSI 2004; DALE, 1994) no se asemeja a los mecanismos, estructura y organización de los Estados Nacionales.

También surge la pregunta en cuanto a qué sucede cuando se intenta analizar la circulación del poder en la escuela, en una perspectiva epistemológica pos-estructuralista y posicionamiento epistemológico crítico.

Y aquí, incluso a veces de modo forzado, se plantea que el Estado, en algún eje de análisis, se encuentra. Esta apreciación puede ser correcta, pero de igual modo, tal como señala Flores-Crespo (2008), algunas concepciones tienen una mirada *estatocéntrica*. Esto es: en todo está el Estado.

Muchas investigaciones en política educativa no tienen como objeto de estudio las acciones de un Estado, lo que genera el interrogante sobre a qué campo teórico y académico pertenecen. Al respecto, Whitty y Edwards (1994) plantean que es necesario precisar una definición de política educativa partiendo de *lo político*; y aquí debe señalarse que lo político no son las leyes, el Estado, el gobierno o la escuela, como se explicó anteriormente. También es necesario considerar que sin lo político se desvanecen las políticas. Por esta razón, los autores asumen de algún modo el planteo de Jennings (1977, p. 68) al reseñar, que lo político es producto de una decisión: “la suma de innumerables decisiones”.

Así, se intenta evitar la reducción de la caracterización del objeto de estudio de la política educativa. Y, conjeturamos como aproximación conceptual que: **el objeto de estudio de la política educativa se ocupa del estudio de las decisiones –de lo político, del hecho socio-político– en el ámbito educativo, como entramado donde circula el poder.**

Y así es posible pensar el campo de la política educativa como movimiento horizontal, en un continuo de decisiones donde se ejerce el poder y por lo tanto se despliegan luchas de poder que se van transformando de forma progresiva. Ello involucra desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro, en donde la toma de decisiones extiende transformaciones en el desarrollo de la acción política, que se implican y transforman a las otras de un modo rizomático, existiendo múltiples ángulos de ingreso para la investigación.

Para Deleuze, un rizoma es un modelo descriptivo donde la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en otro. Mientras que en un modelo arbóreo o jerárquico tradicional de organización, lo que se afirma de los elementos de mayor nivel es necesariamente verdadero en los subordinados –pero no a la inversa–; en un modelo rizomático, cualquier predicado afirmado de un componente puede incidir en la concepción de otros, sin importar su posición recíproca. El rizoma carece, por lo tanto, de centro.

En términos de Treviño (2013, p. 2):

Los estudios sobre las políticas, [...], pueden beneficiarse de una discusión que permita examinar bajo el signo de lo político no solo el diseño, la implementación y los resultados de las políticas, sino sus procesos más sutiles. Esto en un contexto donde la producción académica está fuertemente influenciada por enfoques normativos y neoinstitucionales que, si bien relevantes, ha tendido a desplazar los debates ontológicos y epistemológicos, cardinales en la producción de conocimiento especializado.

El campo académico de la política educativa. Enseñanza y formación de investigadores

En una investigación en curso (Tello, s/f) se están analizando programas de asignaturas de políticas educativas de una serie de países (Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México), tanto de grado como de posgrado. Los resultados preliminares permitieron observar que esos programas están compuestos en un 80% –y a veces en un 90%– por temas de coyuntura, principalmente vinculados a reformas educativas en distintos niveles y al análisis de leyes relacionadas con el ámbito educativo. Mientras que el 10 o 20% restante se relaciona con algún texto teórico o epistemológico,

en términos de perspectivas de análisis¹⁹.

La realidad de las ciencias sociales y en particular de la política educativa requiere que se priorice la reflexión para intervenir sobre la realidad en lugar del intervencionismo atóxico. Zemelman (1998, p. 123), advierte que existe en la investigación social en la actualidad, un “desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento abstracto de las ciencias sociales en su expresión ya sea filosófica o bien epistemológica”.

Como señala Bourdieu (2000, p. 62) respecto del predominio de una idea instrumental de metodología, a la cual concibe como una “serie de recetas o de preceptos que hay que respetar, no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto” (p. 62). Y así la metodología y el conocimiento *legítimo* (el de la agenda del campo académico) inhabilitan en muchas ocasiones la reflexión teórica para un campo tan complejo como el que abordamos.

En este sentido, Souza (2016, p. 83) advierte que la cuestión es “¿quién define o qué y con cuáles abordajes el campo de investigación? Por lo expuesto, son los propios investigadores, que por medio del principio de evaluación entre pares, definen y dan legitimidad a determinado objeto y abordaje en el campo científico” (traducción propia²⁰). Al respecto plantea que, a pesar de los beneficios que tiene la evaluación por pares, esta trae aparejados ciertos problemas, “como el posible elitismo o conservadurismo” (SOUZA, 2016, p. 83) y en su explicación cita a Stumpf (2008, p. 23), quien afirma que los evaluadores “son escogidos conforme a su especialidad en determinado asunto, sin embargo esto puede acarrear la aceptación de determinadas teorías y procedimientos que cierran las puertas a contribuciones más innovadoras” (traducción propia²¹).

Mientras en el campo teórico se establece la perspectiva reticular, en el campo académico se observa el Árbol de Porfirio —fuertemente estructurado—, donde se encuentran *los establecidos*, aquellos que generan agenda de investigación. O, como han planteado Stremel (2016) y Pires (2021), para el campo de la política educativa estos establecidos pueden analizarse como *habitus*, en términos de Bourdieu.

Aquí debe considerarse una primera aclaración: los directores de tesis, los doctores y los referentes de nuestro campo no poseen en general un espíritu inquisidor o anulador de los *recién llegados*, aunque así funciona el campo, controlando y definiendo temas de investigación para quienes comienzan a formarse en investigación en política educativa. Es decir, de algún modo, el planteo de Stumpf (2008) en cuanto a la evaluación por pares se puede replicar en la relación con los *recién llegados* al campo.

Debemos comprender que, en la débil formación de muchos jóvenes investigadores del campo, se da en una relación de reciprocidad con los académicos establecidos en el campo. Esto es: los discípulos en lugar de predisponerse a aprender el oficio de investigador terminan por admirar a los referentes y allí, en esa admiración, se constituye una simbiosis en términos de agenda y de perspectivas epistemometodológicas²² empleadas por los referentes del campo y por sus

¹⁹ Para un mayor análisis de los procesos de enseñanza de la política educativa y formación de investigadores: véase Tello (2015, 2017), Giovine (2016), Gorostiaga (2017), Mainardes y Stremel (2019), y Pires (2021).

²⁰ “[...] quem define o que e com quais abordagens o campo investiga? Pelo exposto, são os próprios investigadores, que por meio do princípio da avaliação entre pares, define e dá legitimidade a determinado objeto e abordagem no campo científico”.

²¹ “[...] são escolhidos conforme sua especialidade em determinado assunto, mas isto pode acarretar a aceitação de determinadas teorias e procedimentos que fecham as portas para contribuições mais inovadoras”.

²² Véase el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa en Tello (2012) y Tello y Mainardes (2015).

directores. Y esta dinámica establece un proceso formativo reduccionista y de retroalimentación del campo académico en cuanto a los modos de investigar y conocer múltiples y diversas perspectivas epistemológicas en términos del objeto de estudio del campo.

Así lo plantea Ortiz (2004, p. 141), cuando explica que:

[...] Bourdieu está diciendo: solo es posible pensar de manera autónoma en el interior de un espacio determinado; entretanto este lugar de libertad, en su estructura, en función de su ordenamiento, de sus jerarquías y sus rituales, actúa también como obstáculo para el propio pensamiento²³.

Como ya se ha argumentado, las matrices históricas y las epistemes de época en la formación académica -desde el grado hasta los estudios de posgrado-, se presentan como modos que se instalan y terminan por volverse únicas miradas.

Hacia una organización del campo

Teniendo en cuenta las consideraciones vertidas, es interesante observar el desarrollo de la Historia de la Educación o de la Educación Comparada, como campos teóricos. Como se ha mencionado en el primer apartado, el campo de la Historia de la Educación es un ejemplo de cómo fue transformándose su objeto de estudio.

Álvarez Gallego y Taborda Caro (2014, p. 163) plantean que es un “imposible epistemológico” definir qué debería estar incluido bajo la denominación de Historia de la Educación. Lo mismo podría pensarse para el campo de la política educativa. Sin embargo, no acordamos plenamente con esta mirada –para la organización de los campos teóricos y su proyección en el campo académico–, aunque sí sostenemos que resulta imposible delimitar un campo teórico y su objeto de estudio de un modo demarcacionista, como se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, es posible una organización –siempre provisoria y con la necesidad de ser completada- planteando algunos ejes del campo de la política educativa. De este modo, se proponen cinco tópicos centrales²⁴, que se desprenden del campo de la política educativa:

- a) Sociología de la Política Educativa;
- b) Antropología de la Política Educativa;
- c) Políticas Públicas en Educación;
- d) Historia Política de la Educación;
- e) Teorías y Epistemologías de la Política Educativa.

De estos ejes se desprenderían los componentes que conformarían el campo: i) políticas docentes (en sus diversos sub-componentes); ii) estructuras de desarrollo curricular; iii) sistemas de evaluación supranacional; iv) estudios de construccionismo político; v) gobierno del sistema educativo; vi) políticas de reforma educativa; vii) gestión institucional de la educación; viii) políticas de educación superior; ix) estudios de micropolítica educativa; x) política y legislación del sistema

²³ Podríamos haber citado directamente a Bourdieu en su reflexión sobre el campo científico, pero consideramos que a los fines de este trabajo y dado la argumentación que llevamos a cabo, es más precisa la categoría de campo académico.

²⁴ Los ejes y componentes que proponemos deben ser entendidos como “sub-campos” disciplinares y no como perspectivas epistemológicas como si lo hacemos en el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). Ya que cada uno de los ejes y componentes puede ser abordado desde diversas perspectivas y posicionamiento epistemológicos tanto como desde múltiples epistemologías.

educativo; xi) política educativa comparada; xii) estudios de microhistoria política de la escuela; xiii) estudios de análisis institucional; xiv) estudios sobre estados supranacionales; xv) estudios sobre políticas educativas post-estatales, aestatales, transestatales y supraestatales; xvi) estudios de política educativa e interseccionalidad; xvii) estudios de gubernamentalidad y genealogía de la escuela; xviii) estudios de financiamiento educativo; xix) estudios de políticas educativas y teoría de los afectos; xx)²⁵ problemáticas y limitaciones en el desarrollo del campo investigativo en política educativa; xxi) estudios de enfoques y perspectivas epistemológicas en política educativa; xxii) desarrollo de metodologías para la investigación en políticas educativas; xxiii) historia del campo de la política educativa; xxiv) investigación analítica de autores referentes en política educativa; xxv) estudios sobre la enseñanza de política educativa y la formación de investigadores en el campo, entre otros.

También se podrá argüir que tanto en los ejes como en los componentes que constituyen el campo, está la política. Resulta más complejo afirmar que en todo está la política pública, es decir, el Estado. En este sentido, Arditi (1995) advierte que *todo es politizable, no que todo es política*, es decir: política entendida en términos de institucionalidad estatal.

Un ejemplo de esto puede ser el componente de los estudios de gubernamentalidad y genealogía de la escuela, en tanto “para Foucault el Estado no tiene esencia ni tendencia a una creciente colonización de todo” (GORDON, 2015, p. 5). En esa perspectiva, una investigación podría estar dentro del eje de la Sociología de la Política Educativa u otros ejes del campo de la Política Educativa.

Por otro lado, no deben confundirse ejes y componentes del campo, con posibles temas a ser estudiados. Por ejemplo, se podría señalar que no está indicado el “derecho a la educación”. Sin embargo, como mencionábamos, este es un tema que puede tener múltiples ángulos de estudio, desde los diversos ejes y componentes. Y eso dependerá de cómo el investigador construya el objeto de estudio de su investigación.

En definitiva, habrá que ver cómo se combinan los ejes y los componentes, aunque esta combinación no implica necesariamente el análisis de políticas públicas en educación. Aún, cuando por ejemplo, en un estudio etnográfico se contextualice política, social y económicamente el objeto de estudio.

Ahora bien, si, por ejemplo, la producción académica es un estudio sobre la relación de las políticas públicas en educación sobre los modos de gestión, ello requeriría –según un marco lógico– el análisis de las políticas públicas en ese país, región o nivel subnacional. Por otro lado, si el eje se centra sobre los modos de gestión institucional, sin plantear la relación con las políticas públicas, no se trataría de una producción sobre políticas públicas en educación, sino sobre política educativa, inscrita en algunos de los ejes planteados. Esta investigación podría tener un marco contextual que describa las políticas públicas en educación, pero su objeto de estudio está inscripto en otro eje y combinado con otros componentes.

En este sentido, debe resaltarse la diferencia entre descripción, análisis y comprensión en la investigación en políticas educativas (MAINARDES; TELLO, 2016). A su vez, en términos de organización del campo, deberá considerarse lo que Mainardes (2015, p. 39) denomina como niveles de abordaje y de producción académica, en cuanto a que las investigaciones del campo de la política educativa:

²⁵ Estos últimos sub-componentes se desprenden de los ejes que ha llevado a cabo las Red Latinoamericana de Estudios teóricos y epistemológico en política educativa, ReLePe- y que se vinculan al eje e).

[...] pueden constituirse en un análisis descriptivo, pueden desarrollarse en términos de generalización empírica, para la formulación de conceptos sofisticados o la generación de teorías. En los estadios de abstracción más elevados, el investigador de políticas aborda no solo eventos, sino que busca aprehender los mecanismos y las estructuras que son categorías amplias en el análisis de las políticas.

Esta estructuración del campo no intenta situarse como un esquema normativo o prescriptivo de organización y denominaciones. Los desarrollos teóricos y las perspectivas epistemológicas darán cuenta de qué tipo de investigación está llevando a cabo el investigador y, en definitiva, será su decisión. En esta línea, acordamos con Souza (2016, p. 83) cuando plantea, en un ensayo sobre los objetos del campo de la política educativa que la definición de lo que se debe estudiar en el campo “[...] no puede estar dada a priori, ya que depende también en buena proporción de los propios investigadores que reclaman la presencia de sus objetos de estudio y sus respectivos abordajes en el campo de investigación en política educativa” (traducción propia)²⁶.

Para esto es necesario ser precisos en términos conceptuales y epistemológicos sobre el campo de la política educativa. Existe una categorización del campo académico, que se refiere a la política educativa *en sentido amplio* y la política educativa *en sentido estricto*²⁷. Y cuando se hacía referencia a la política educativa en *sentido amplio* los ejes que se mencionaban para explicar esta categoría se vinculaban a varios de los ejes que señalamos anteriormente y cuando se hacía referencia a la política educativa en *sentido estricto* se estaba centrando la mirada y el eje de análisis en las acciones del Estado.

En sentido estricto y en sentido amplio no tiene otra connotación más que decir que, no solo el Estado es el objeto de estudio de la política educativa. A riesgo de caer en reiteraciones, esto se explica en términos teóricos en cuanto a que los estudios sobre las políticas de Estado son el objeto de estudio de las políticas públicas en educación. Sin embargo, las expresiones de sentido estricto y sentido amplio resultan muy difusas.

Consideraciones finales

En este artículo hemos intentado plantear algunos aportes que, de algún modo, pueden contribuir al fortalecimiento epistemológico del campo teórico y académico. Asumiendo, en términos de Tenti Fanfani (2007, p. 224), que 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”.

De este modo, consideramos que el fortalecimiento epistemológico del campo teórico de la política educativa, se constituye en la medida que asume su multidisciplinariedad y complejidad interdisciplinaria en el desarrollo para el campo. Esto se manifiesta en su multidimensionalidad de posicionamientos y perspectivas epistemológicas, desde un modelo rizomático. Así, realizamos este recorrido epistemológico e histórico del campo teórico y el campo académico de la política educativa con algunas propuestas analíticas para el debate y el intercambio.

²⁶ “[...] não parece estar dada a priori, pois depende também em boa proporção dos próprios pesquisadores, que reclamam a presença dos seus objetos de estudo e respectivas abordagens no campo da pesquisa em políticas educacionais”.

²⁷ Estas expresiones no deben confundirse con las categorías planteadas por Bobbio (2000) en el Diccionario de Política cuando explica la concepción de “Ciencia política en sentido amplio y en sentido estricto”, ya que se refiere aquí a la reflexión que se hace desde el sentido común y la perspectiva académica. En nuestro caso, de la política educativa en sentido amplio y en sentido estricto, está planteado dentro del campo académico y teórico.

Referencias

- ABARZÚA CUTRONI, A. “La ciencia en la UNESCO: programa ordinario y misiones científicas en América Latina (1947-1968)”. *In: Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo*, 1., 2013, Mendoza. **Anales [...]** Mendoza: FCPyS-Universidad Nacional de Cuyo, 2013.
- ABREU, O. *et al.* Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. **Formación Universitaria**, v. 11, n. 6, p. 75-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600075>
- ALVARADO VERA, E. Presentación. *In: CHAVES, P. Metodología para la formulación y evaluación de recursos humanos en gerencia educativa*. Caracas: CINTERPLAN, 1990. p. 2.
- ÁLVAREZ GALLEGU, A.; TABORDA CARO, M. A. La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. *In: ARATA, N.; SOUTHWELL, M. (coord.). Pasados, presentes y futuro de la educación en América Latina: un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPÉ, 2014. p. 144-163.
- ARATA, N.; PINEAU, P. Presentación. *In: ARATA, N.; PINEAU, P. (coord.). Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Colección Saberes, 2019. p. 13-32.
- ARDITI, B. Rastreando lo Político. **Revista de Estudios Políticos**, v. 87, p. 333-351, ene./mar. 1995.
- AVALOS, B. **Profesores para Chile: historia de un Proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.
- BACCHI, C. **Analysing policy: What's the problem represented to be?** Australia: Pearson, 2009.
- BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, Argentina, v. 2, n. 36, p. 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. *In: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA*, 1., 2009, Florencia. **Anales [...]** Florencia: Instituto Italiano di Scienze Umane, 2009.
- BOBBIO, N. “Ciencia Política” y “Política”. *In: BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. Diccionario de Política*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2000. p. 218-224.
- BORÓN, A. Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico, **Tareas**, Panamá, n. 122, p. 14-43, ene./abr. 2006.
- BOURDIEU, P. **Los usos sociales de la ciencia**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- BOURDIEU, P. **Sobre el Estado: cursos en el College France 1989-1992**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- BURCH, P. **Hidden Markets: the new education privatization**. Abingdon: Routledge, 2009.
- BURDEAU, G. **Tratado de Ciencia Política**. Acatlán: UNAM/ENEP, 1983.

CAIRNEY P.; WEIBLE C. The new policy sciences: combining the cognitive science of choice, multiple theories of context, and basic and applied analysis. **Policy Sciences**, v. 50, p. 617-627, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11077-017-9304-2>

CANSINO, C. Adiós a la ciencia política. Crónica de una muerte anunciada. **Metapolítica**, n. 14, p. 13-30, sep./oct. 2006. **Temas y Debates**, Rosário, n. 14, p. 13-30, dec. 2007.

CANSINO, C. **La muerte de la ciencia política**. Buenos Aires: Sudamericana-La Nación, 2008.

CARDOSO de OLIVEIRA, R. Peripheral Anthropologies “versus” Central Anthropologies. **Journal of Latin American Anthropology**, v. 4-5, n. 2-1, p. 10-30, 1999/2000. DOI: <https://doi.org/10.1525/jlca.1999.4.2.10>

CARLINO, F. Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales. **Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 48-58, 1993.

CASTRO, E. Michel Foucault: sujeto e historia. **Tópicos - Revista de Filosofía de Santa Fe**, Ciudad de México, n. 14, p. 171-183, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Universidad Javeriana, 2000

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. A garbage can model of organizational choice. **Journal of Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25 mar. 1972. DOI: <https://doi.org/10.2307/2392088>

COX, C. Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa, Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2006.

COX, C.; GYSLING, J. **La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago de Chile: 1990.

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Porto: Edições Afrontamento, 1994.

DÍAZ BARRIGA, A. Futuro del campo del currículum. In: WESTBURY, I. (coord.). **¿Hacia dónde va el currículum?**: la contribución de la teoría deliberadora. Girona: Pomares, 2002. p. 163-175.

DÍAZ GÓMEZ, A. Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. **Reflexión Política**, v. 5, n. 9, p. 48-57, 2003.

DROR, Y. **Public Policy Making Reexamined**. New Brunswick: Transaction Publishers, 1982.

DUSO, G. Pensar la política. In: RIVERO, M. (ed.). **Pensar la política**. Traducción de Isabel Vericat. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1990. p. 135-156.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1975.

EASTON, D. **Enfoques sobre teoría política**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1982.

EASTON, D. An Approach to the Analysis of Political Systems. **World Politics**, v. 9, n. 3, p. 383-

400, apr. 1957. DOI: <https://doi.org/10.2307/2008920>

ELSTER, J. Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos. Alegato en favor del individualismo metodológico. **Zona abierta**, n. 33, p. 21-62, oct./dic. 1984. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-64451989000200009>

ESPINOZA, O. "Política", Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques alternativos. In: Tello, C. (comp.). **Los objetos de estudio de la Política Educativa**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 143-159.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. ¿Hacia dónde va la sociología de la educación? In: ORTEGA, F. et al. (comp.). **Manual de sociología de la Educación**, Madrid: Visor, 1989. p. 50-57.

FLORES-CRESPO, P. Análisis de Política Educativa: un nuevo impulso. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 50, p. 687-698, 2011.

FLORES-CRESPO, P. **Análisis de política pública en educación**: línea de investigación. Documento de investigación 5. Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana, 2008.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas**: una arqueología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

FRANCO, R. **La FLACSO clásica (1957-1973)**. Vicisitudes de las ciencias sociales latinoamericanas. Santiago de Chile: Editorial Catalonia - FLACSO Chile, 2007.

GARCÍAS FRANCO, J. S. El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 461-484, jul./dec. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0008>

GARCÍA-PELAYO, M. **Las transformaciones del Estado contemporáneo**. Madrid: Alianza, 1977.

GERHOLM, T.; HANNERZ, U. Introduction: the Shaping of National Anthropologies. **Ethnos**, v. 47, p. 5-32, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1080/00141844.1982.9981229>

GIANELLA, A. Las disciplinas científicas y sus relaciones. **Anales de la educación común**, Provincia de Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 74-83. 2006.

GIOVINE, R. El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 451-476, jul./dez. 2016.

GÓMEZ CAMPO, V.; TENTI FANFANI, E. **Universidad y profesiones**: crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Las nuevas ciencias y las humanidades**. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

GORDON, C. Racionalidad gubernamental: una introducción. **Nuevo Itinerario Revista de Filosofía**, v. 10, n. 10, p. 1-58, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/nvt.0101709>

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 37-45, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>

HERNÁNDEZ MILLÁN, A. La política, lo público y las políticas públicas. **La Colmena - Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México**, n. 3, p. 45-48, oct. 1994.

JENNINGS, R. E. **Education and politics: policy-making in local education authorities**. London: B. T. Batsford Limited, 1977.

JIMÉNEZ BECERRA, A.; FIGUEROA, H. **Historia de la Universidad Pedagógica Nacional**. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

JONES, C. O. **An introduction to the study of public policy**. California: Belmont, 1970.

KANSANEN, P.; MERI, M. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. **Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession**, v. 2, n. 1, p. 107-116, 1999.

KINGDON, J. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. Boston: Little, Brown, 1984.

KRIEGER, M. (comp.). **Los desafíos de transformar al Estado y la gestión pública Argentina**. Buenos Aires: Unión, 2005.

KROTZ, E. Anthropologies of the South: Their Rise, Their Silencing, Their Characteristics. **Critique of Anthropology**, v. 17, n. 3, p. 237-251, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308275X9701700302>

LAHERA, E. **Política y políticas públicas**. Santiago de Chile: CEPAL. División de Desarrollo Social, 2004.

LASSWELL, H. D. **The decision process: seven categories of functional analysis**. Bureau of Governmental Research, College of Business and Public Administration, University of Maryland, College Park, Maryland, 1956.

LERNER, D.; LASSWELL, H. **The policy sciences: recent developments in scope and method**. Stanford: Stanford University Press, 1951.

LINDBLOM, Ch. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, v. 19, n.2, p. 79-88, 1959.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, C. (comp.). **Los objetos de estudio de la Política Educacional: hacia una caracterización del campo teórico**. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-13, 2016. DOI: [10.14507/epaa.24.2331](https://doi.org/10.14507/epaa.24.2331)

MANCERO, M. E. La enseñanza de Política Educativa en Uruguay: ¿acumulación incipiente o

rezago? **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.014>

MARÍN MARÍN, Á. Historia de la pedagogía en México. **Correo del Maestro**, Ciudad de México, v. 1, n. 11, p. 22-40, abr. 1997.

MÉNY, Y.; THOENIG, J-C. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MIRANDA, E. ¿Investigadores y/o técnicos en política educativa? El dilema de origen. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 430-450, jul./dez. 2016.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MURCIA, A. J. Teorización en el campo de estudio de las políticas públicas en relación con su objeto de estudio, la historia del campo y los roles del estudioso de las políticas. **Papel Político**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-2.tcep>

NOHLEN, D. ¿Cómo enseñar ciencia política? **Revista Republicana: política y sociedad**, Guadalajara, v. 2, n. 2, p. 3-7, 2003.

NORTH, D. C. A Transaction Cost Theory of Politics. **Journal of Theoretical Politics**, v. 2, n. 4, p. 355-367, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1177/0951692890002004001>

NÚÑEZ PRIETO, I. La formación de docentes. Notas históricas. *In*: AVALOS, B. **Profesores para Chile: Historia de un Proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación, 2002. p. 14-39.

NÚÑEZ SARMIENTO, M. Compromiso y distanciamiento: el sociólogo en su entorno social. **Revista de Sociología**, Habana, v. 65, p. 109-119, 2001.

ORTIZ, R. La porosidad de las fronteras en las ciencias sociales (a propósito de Pierre Bourdieu). *In*: ORTIZ, R. **Taquigrafiando lo social**. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2004. p. 135-165.

PASTOR ALBALADEJO, G. Elementos conceptuales y analíticos de las políticas públicas. *In*: PASTOR ALBALADEJO, G. **Teoría y Práctica de las Políticas Públicas**. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014. p. 17-45.

PAVIGLIANTI, N. **Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 1993.

PIRES, A. de P. **Aspectos do habitus da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu**. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

POET, A. **Control y evaluación en la ejecución presupuestaria de planes sociales: análisis del caso Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados**. Rosario: UNR, 2006.

PONTÓN RAMOS, C. Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 24, n. 97-98, p. 117-126, 2002.

PUELLEZ BENITEZ, M. Reflexiones sobre la Política de la Educación en España: una disciplina problemática. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 48-53, 2013. DOI: [10.7821/naer.2.2.48-53](https://doi.org/10.7821/naer.2.2.48-53)

RAMA, G. **Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: Kapelusz – CEPAL, 1984.

RAMOS, A. Los campos de investigación como objeto de indagación: reflexiones teórico-metodológicas a partir de estudio de caso. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 9, n. 2, e057, p. 1-12, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24215/18537863e057>

RESTREPO, B. Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. **Revista Educación y pedagogía**, Colombia, v. 10, n. 11, p. 298-317, ene./jun. 1983.

RESTREPO, E. Antropologías Disidentes. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 35, p. 55–69, 2012.

RIBEIRO, G.; ESCOBAR, A. **Antropologías del mundo**: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder. México: Wenner-Gren Foundation; Ciesas, 2008.

SABATIER, P.A.; WEIBLE, C.M. The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications. In: SABATIER, P.A., (ed.). **Theories of the Policy Process**. Colorado: West Press, 2007, p. 89-220.

SALAZAR VARGAS, C. **Políticas públicas y think tanks**. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer, 2009.

SARTORI, G. ¿Hacia a dónde va la ciencia política? **Revista Política y Gobierno**, México, v. 9, n. 2, p. 349-354, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMITT, C. **El Concepto de lo político**. Madri: Alianza Editorial, 1991.

SIERRA, G. de, *et al.* Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa. In: TRINDADE, H. (org.). **Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2006. p.17-53.

SOTOLONGO CODINA, P.; DELGADO DÍAZ, C. **La revolución contemporánea del saber y la complejidad social**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SOUTHWELL, M. **Psicología Experimental y Ciencias de la Educación**: notas de historias y fundaciones. La Plata: EDULP, 2003.

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2016.

STEINER-KHAMSI, G. **The global politics of policy borrowing and lending**. New York: Teachers College Press, 2004.

STOCKING JUNIOR, G. W. On the limits of ‘presentism’ and ‘historicism’ in the historiography of the behavioral sciences. In: STOCKING JUNIOR, G. W. **Race, culture and evolution**: essays in the History of Anthropology. Chicago/Londres: University of Chicago Press, 1982. p. 1-12.

STREMEL, S. A. **Constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STUMPF, I. Avaliação pelos pares nas revistas de comunicação: visão dos editores, autores e avaliadores. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 18-32, 2008.

SUASNÁBAR, C. Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años. *In*: SEMINÁRIO ELITES INTELECTUALES Y FORMACIÓN DEL ESTADO, 1., 2009, Buenos Aires. **Anales** [...] Buenos Aires: IDES, IDAES y UdeSA, abr. 2009.

TELLO, C. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, 2015. DOI: [10.29286/rep.v24i55.2169](https://doi.org/10.29286/rep.v24i55.2169)

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>

TELLO, C. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en Latinoamérica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019205680>

TELLO, C. **Análisis de programas de asignaturas en política educativa**. Los casos del grado y posgrado en Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México. Proyecto de investigación 2020-2023. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sin Fecha.

TELLO, C. Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 1017-1050, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO15>

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO15>

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

TREVIÑO, E. La noción de lo político y el estudio de las políticas educativas. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1., 2013, Guanajuato. **Anales** [...] Guanajuato: Comie, 2013.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON METHODS IN POLITICAL SCIENCE, 1., 1948. Paris. **Anales** [...] Paris: UNESCO, 1948.

VERGARA ESTÉVEZ, J. Las ciencias sociales latinoamericanas: desarrollo, crisis y perspectivas. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA COMISIÓN DE EPISTEMOLOGÍA Y POLÍTICA DE CLACSO, 1., 1991, Santiago de Chile. **Anales** [...] Santiago de Chile, 1991.

VIRNO, P. **Ambivalencia de la Multitud**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

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.

WALT, G.; GILSON, L. Reforming the health sector in developing countries: the central role of policy analysis. **Health Policy and Planning**, v. 9, n. 4, p. 353-370, 1994. DOI:

<https://doi.org/10.1093/heapol/9.4.353>

WHITTY, G.; EDWARDS, T. Researching Thatcherite education policy. *In*: WALFORD, G. (Ed.). **Researching the powerful in education**: Social Research today. London: UCL Press Limited, 1994. p. 14-31.

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

Recibido: 04/02/2022

Aceptado: 05/03/2022

Publicado online: 11/03/2022