

Política educativa y fraternidad en América Latina. Notas epistemológicas

por César Tello*

Resumen

En este trabajo se esgrimen algunos postulados referentes a la categoría “epistemología de la política educativa” en y para Latinoamérica. Así, se desarrolla dicha categoría vinculándola con tres tópicos: “epistemología del oprimido”, la perspectiva interdisciplinaria y la “realidad extraña”. Para comprender, finalmente, cómo se despliegan, desde diversas miradas no siempre explícitas, las investigaciones en política educativa en América Latina. Para ello se procura entrelazar conceptualmente los tópicos con la categoría de antropoética de Edgar Morin y la perspectiva de la fraternidad.

“¡Permaneced fieles a la tierra, hermanos, con el poder de vuestra virtud! ¡Vuestro amor generoso y vuestro conocimiento deben servir al sentido de la tierra! Os lo ruego encarecidamente ¡No permitáis que alcen el vuelo, y abandonen las cosas terrenas, y con sus alas golpeen contra paredes eternas! ¡Ay, en todo tiempo ha habido mucha virtud que volando se extravió! ¡Conducid, como yo, la virtud extraviada de regreso a la tierra, de regreso al cuerpo y a la vida; para que dé a la tierra su sentido, un sentido de hombres para hombres!”

F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*

* Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO). Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF).

PRESENTACIÓN

Este ensayo tiene por objeto desarrollar algunos postulados del estudio que estoy realizando sobre la categoría “epistemología de la política educativa” en y para Latinoamérica, a fin de comenzar *a andar un camino* que propone como eje repensarla dimensionalmente en tanto su carácter pedagógico, epistemológico y político en la propia realidad de nuestra región; *sin dejar que el conocimiento golpee contra paredes eternas, y así sirva al sentido de la tierra: un sentido de hombres para hombres*.

Por esta razón, en este trabajo desarrollaré la categoría propuesta vinculada con *tres tópicos* que, considero, contribuirían a fortalecer el campo de la política educativa en clave de fraternidad. Teniendo en cuenta que la epistemología de la política educativa (Tello:2009) latinoamericana requiere ser construida actualmente en oposición a los mandatos del neoliberalismo teórico.

Entendemos por neoliberalismo teórico los nuevos modos de concebir el estudio de las políticas educativas, principalmente a partir de lo que se ha denominado “modernización educativa”, cuyos postulados se sostuvieron con énfasis en la década de 1990 y se mantienen solapados en el pensamiento teórico actual, tomando como argumento central que los sistemas escolares son *ineficaces y de baja calidad* en Latinoamérica en comparación con los resultados de los países “del primer mundo”.

Es desde allí donde determinados actores, a partir de la investigación en el campo de las políticas educativas, expresan y quieren explicar el fracaso de la educación pública; así se justifican las políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible de ser pensada. En este sentido, Mirta Nazif y Alfredo Rojas (1997) afirman que:

“los planteamientos formulados en las reuniones internacionales orientaron durante la década de 1990 las políticas educativas y los estudios que se desarrollan en la región, tendien-

do a concentrar las preocupaciones en dos temas gravitantes: la calidad y la equidad de la educación, dentro del marco de la descentralización educativa”.

En nuestra región el neoliberalismo teórico ha sido posible porque fue asumido como estrategia por los propios gobiernos, que sumaron a sus filas técnicos formados en el funcionalismo de los organismos internacionales y constituyeron equipos de traductores de las políticas recomendadas por las corrientes neoliberales; estos actores han sido denominados como “analistas simbólicos”. En palabras de José Joaquín Brunner (1993) los analistas simbólicos deben ser capaces de “producir, transportar, usar y aplicar conocimientos” (p. 9) en un contexto de mercado del conocimiento. Dado que el conocimiento en políticas educativas ha sufrido una transformación:

“En efecto, el viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización [de conocimiento] da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Dicho mercado, si puede usarse este lenguaje, valoriza el servicio final más que el conocimiento involucrado en las complejas y sutiles actividades de identificación, solución y arbitraje de problemas. Supone el empleo de conocimientos, en la cantidad y de la calidad que sean necesarios, pero no valoriza directamente al conocimiento como un bien simbólico, sino el servicio que lo manipula y opera los efectos prácticos buscados” (Brunner, J. J.:1993, 10).

EPISTEMOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y FRATERNIDAD

En la epistemología de la política educativa, en su nervadura como campo de conocimiento situamos la fraternidad, considerando que una epistemología es siempre una “antropoética” en el sentido de Edgar Morin (2001), en sus tres dimensiones: una ética de la solidaridad, de la comprensión y la

ética del género humano. Estas dimensiones antropológicas se inscriben todas en el horizonte de la fraternidad. Es decir, una epistemología de la política educativa latinoamericana que está cargada de sentidos y de valoraciones. Sería errónea o simplificada la concepción meramente técnica que muchas veces se le otorga a la epistemología, como la que posibilita las miradas meta-teóricas de un campo. Quedarnos en esa posición, insisto, sería reducir la potencialidad y fertilidad de la epistemología para el análisis de campos de conocimiento, en nuestro caso el campo de las políticas educativas como campo teórico.

En este sentido, es necesario aclarar a los efectos teórico-metodológicos que en el desarrollo del capítulo no buscaré una definición de la categoría de fraternidad ligada a la política educativa, sino que se presentará por su propia potencia, en la medida que desarrolle los tres tópicos: en primer lugar tomaré la categoría del investigador brasileño José Eustáquio Romão, discípulo de Paulo Freire, que despliega algunas aseveraciones acerca de la “*epistemología del oprimido*”; como segundo tópico me propondré pensar en la *perspectiva interdisciplinaria* para la conformación de una epistemología de la política educativa; y el tercer tópico consiste en lo que he denominado “*realidad extraña*” y que se vincula con lo que grandes pensadores latinoamericanos como Orlando Fals Borda, José Carlos Mariátegui y José Martí, o intelectuales como Edgardo Lander han denominado el “colonialismo del conocimiento” o “eurocentrismo” en el pensamiento social latinoamericano.

EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El campo de la política educativa como campo de estudio supone concepciones acerca de la sociedad, del papel del Estado y de los actores. Es allí donde se puede observar la presencia de una antropología, ya que estas concepciones se des-

pliegan de modo inherente a cuestiones como la circulación del poder hegemónico o antihegemónico, democratización y gobernabilidad, entre otras que forman parte del análisis político de los fenómenos socio-educativos (Paviglianiti, N.:1996).

Con esto decimos que en el propio surgimiento de los *Educational Policy Studies* (Estudios sobre las políticas educativas) alrededor de 1950 en Latinoamérica, nos habilita para referirnos a este campo como campo epistemológico y por lo tanto –desde nuestra perspectiva– como campo antropológico. Aquí queremos decir, siguiendo a Jürgen Habermas (1968a; 1968b), que una investigación en política educativa trae consigo concepciones sobre el sujeto, y en definitiva sobre la justicia educativa, tanto en el campo teórico de los *Educational Policy Studies*, como en las *politics* (acciones políticas). En este sentido, la política educativa en Latinoamérica posee como desafío asumir una lectura crítica de la realidad y una mirada en acción que sea capaz de transformar lo que sucede de una manera injusta, concibiendo la epistemología como inherente a una antropología.

Asumimos como definición ideológica y metodológica la postura de Henry Giroux (2003) al conceptualizar la política educativa:

“Las preguntas con relación a cómo el poder trabaja a través de las nociones relacionadas con hegemonía, resistencia y comodidad son cruciales para reconocer cómo la política está orientada diferentemente en múltiples sitios. Tales preguntas son también fundamentales para reconocer que la política no puede ser tratada como un producto que puede suministrar todas las respuestas o decirnos lo que tenemos que hacer a quienes hacemos trabajo político. No hay nada puro ya sea sobre el significado de la política, cómo se construye o cómo podría ser asumida.”

Debemos considerar que el campo de las políticas educativas cuyo continente son las ciencias sociales requiere de un nuevo espacio de reflexión epistemológico luego de la “tormen-

ta neoliberal” (Torres, C., 2005). En este sentido Atilio Borón (2006) afirma que es necesario darse “una minuciosa discusión sobre algunos de los principales problemas que plantea la necesaria reconstrucción de las ciencias sociales sobre nuevas bases epistemológicas” (p. 16).

Sin dudas asistimos a un nuevo modo de comprender la realidad, cuyos efectos están cambiando radicalmente nuestra manera de conocer el mundo y, como si lo anterior no fuera suficiente, de relacionarnos con él.

Y en este sentido Rigoberto Lanz (2006), al referirse a la crisis del discurso político en la posmodernidad, afirma que las actuales matrices epistemológicas de las ciencias políticas ya no se sostienen. Siguiendo la reflexiones del autor podríamos pensar que existe sólo un modo formal, normativo y hasta procedimental de llevar a cabo investigaciones en el campo de las políticas educativas y, de ese modo “se consolida un blindaje muy férreo ante los cambios externos” (Lanz, R.:2006, p. 147).

Ahora bien, es clave pensar y redefinir o construir la epistemología de la política educativa para Latinoamérica, para no quedarse en una cuestión técnico-procedimental, como afirma Hugo Zimmelman (2000):

“El 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) parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber hacer sobre el saber pensar. El resultado es una pérdida de su capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. De lo que se desprende un retraso respecto al devenir histórico de la sociedad, facilitándose la imposición de discursos, que, disfrazando su naturaleza ideológica bajo la cobertura de una falsa científicidad pretenden dar cuenta de los fenómenos en el momento actual”.

En fin, el objeto de esta presentación asume y propone el desafío de Sharon Gewirtz y Alan Cribb (2006), que consiste en llevar a cabo una “reflexividad ética sobre el trabajo de investigación” (p. 7), reflexionar sobre las posibles consecuencias éticas de la investigación en el campo de las políticas educativas y de qué forma los trabajos de investigación legitiman ciertos posicionamientos. ¿Podríamos denominar aquí posicionamientos “no fraternos”? Entendemos estos posicionamientos como la legitimación del poder y la intensificación de las condiciones de opresión y la desigualdad. Como así también se pueden encontrar otras tantas investigaciones en políticas educativas cuya epistemología contribuye a la justicia, en el sentido planteado anteriormente. A la justicia que problematiza la legitimación del poder y la intensificación de las condiciones de opresión y la desigualdad.

Y aquí debemos tener en cuenta que la investigación es proceso, construcción, es mirada; no podemos considerar de modo ingenuo que la investigación son sólo “resultados”. Sin dudas, con la investigación en el campo de las políticas educativas se llega al “conocimiento nuevo” o a un nuevo modo de interpretar la realidad, pero ¿desde dónde? Y allí está la nevadura: allí está el carácter epistemológico de una investigación en política educativa. Por ejemplo, la empiria que se selecciona es siempre un recorte que parte desde una teoría (Sirvent, M. T.:2006), es decir desde una epistemología. No existen etapas “neutrales” en la investigación en la política educativa.

Por lo dicho anteriormente, podemos afirmar que el posicionamiento epistemológico del investigador se conforma por la mirada política y teórica que, con normas antropológicas, el investigador realiza sobre su objeto de estudio.

Para poder observar algunas de estas cuestiones en la investigación en políticas educativas podríamos preguntarnos:

- ¿El investigador está construyendo un objeto? ¿O está investigando un objeto?

- ¿A qué interrogantes de la realidad política-educativa responde?
- ¿Cuál es la intencionalidad de la investigación?

PRIMER TÓPICO: LA EPISTEMOLOGÍA DEL OPRIMIDO

La epistemología del oprimido parte, según José Eustáquio Romão (2006), de lo que él denomina la “bipolaridad cultural”, muy común en la cultura escrita de la academia latinoamericana. Por ejemplo, en la historiografía hegemónica “*pas de documents, pas d’histoire*” (sin documentos, sin historia) se comprende fácilmente que este es un modo de concebir la historia. Pero a pesar de este modo hegemónico de comprensión existen muchas historias de pueblos latinoamericanos que no pertenecen a la “historia”. En la epistemología del oprimido la historia, como tantas otras formas de conocimiento, se convierte en un dispositivo ideológico excluyente, usado por la cultura letrada, bajo la apariencia de superioridad teórica. Para reconstruir la historia y la historiografía de los oprimidos es necesario comprender el modo de transmisión, esto es el modo teórico de transmisión: oral, escrito, iconográfico, etcétera.

Así, asumimos que las teorías son meras representaciones de la realidad, más próximas o más distantes de la verdad, de acuerdo con la posición de quien observe. Es decir, la mayor “proximidad científica no depende del talento del observador, sino de su sensibilidad para comprender la realidad.

Entonces, ¿en qué consiste este tópico y en qué puede contribuir a una epistemología de la política educativa latinoamericana como política educativa de la fraternidad?

Si la epistemología del oprimido (Romão, J.E.:2006) lee el mundo con la mirada del oprimido, la epistemología de la política educativa latinoamericana como política educativa fraterna no podría dejar de posicionarse en ese lugar. Lo que muchas veces se observa en investigaciones sobre políticas educativas es que éstas se desarrollan *para* el oprimido y no *del* oprimido.

Por tanto, pensar la política educativa ya sea en el campo de la investigación como en la acción política educativa “para” el oprimido, por más “salvadora” y redentora que parezca no es más que posicionarse en una antropoética de la injusticia y la legitimación de una cultura dominante. Por el contrario, la política educativa *del* oprimido, se posiciona como política educativa fraterna que está en busca de la perspectiva del oprimido, de esa mirada que ve el mundo, epistemológica y políticamente, como un espacio del sí mismo *con* el otro. El ser humano no puede pensar (se) solo, sin los otros. En ese sentido, existe un “pensamos” que establece al “pienso”.

“Tenemos que ir detrás de la ciencia del oprimido, de la música del oprimido, de la literatura del oprimido, etc., no solamente por generosidad y compromiso político con los ‘desarrapados del mundo’, sino también, por clarividencia epistemológica y necesidad ontológica de realización de nuestra humanidad” (Romão, J. E.:2006, p. 11).

Ahora bien, la epistemología del oprimido es una epistemología de la denuncia, de la búsqueda de justicia en pos de la fraternidad. La denuncia no *rompe la fraternidad*, va detrás de ella, porque la denuncia es compatible con el conflicto y el conflicto es parte de la humanización, con esto digo es parte de la fraternidad.

¿Desde dónde se desarrollan las investigaciones en políticas educativas en Latinoamérica?

¿Qué epistemología de la política educativa se puede observar y leer en las investigaciones en políticas educativas?

Aquí planteamos sólo algunos interrogantes.

SEGUNDO TÓPICO: PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA

La perspectiva interdisciplinaria en el campo del conocimiento de las políticas educativas debemos pensarla como “contrafuego”, en el sentido de Pierre Bourdieu (2003), al neo-

liberalismo académico. Este planteo sitúa la universidad latinoamericana como una universidad que forme en la interdisciplina (Cfr. Tello, C. y Beri, Ch.:2006) porque así lo requieren las problemáticas actuales que asumen características cada vez más diversas, cambiantes y complejas. Esto implica tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje como las investigaciones que se orienten a enfrentar problemas que trascienden los límites del campo propio de las políticas educativas, entrecruzado con el tópico anterior. Un campo concreto para reconocer, analizar y comprender problemas nuevos.

En síntesis, es asumir una mirada compleja, que deja lugar a los procesos caóticos y a la incertidumbre y, también, desde nuestra perspectiva, a un pensamiento de la justicia latinoamericana, es decir, *una interdisciplina* que se interpela desde la *epistemología del oprimido*.

Ahora bien, el modelo curricular organizado a partir de la centralidad de la disciplina está fuertemente arraigado en la concepción curricular de los centros de estudios universitarios y en la representación de los mismos docentes. La naturalización de este modelo de organización curricular obstaculiza la visión de modelos alternativos (Tello, C. y Beri, Ch.:2006) que respondan a la necesidad de la integración entre disciplinas y campos de conocimiento.

El abordaje epistemológico que intentamos realizar se basa en una actitud frente al conocimiento y a la forma en que se aprende a pensar la realidad en contexto. Este marco demanda una mirada que redefina los propios contenidos disciplinares del campo de las políticas educativas, sin plantear su desaparición, debido a que la materialización de la interdisciplina se da en la construcción conjunta del conocimiento disciplinar. Pero para asumir esta perspectiva es necesario comprender la disciplina, no sólo a su interior, sino en su relación con la sociedad como diálogo, en oposición a la disciplina estática e invariable.

Es igualmente importante destacar en el sentido de Rolando García (1994), que no es el *especialismo* el “enemigo”

de la interdisciplina, ni es la formación de generalistas una salida que haya mostrado una vía de resolución acabada, sino más bien una respuesta superficial al problema. De aquí la demanda de una mirada que redefina epistemológicamente los propios contenidos disciplinares y no la desaparición disciplinar.

La moda de la interdisciplina neoliberal y una dificultad: la resolución de problemas

Un riesgo en los procesos de revisión curricular y de muchas investigaciones actuales en políticas educativas que promueven actualmente la interdisciplina, pasa por un excesivo interés en la metodología de resolución de problemas, como si esto produjera cercanía con la problemática social. La interdisciplina no refiere a un saber que se desarrolla antes (por actores distintos) para aplicarse después (por otros actores); al contrario, la solución de problemas se origina y se mantiene permanentemente vinculada con el contexto de aplicación, un contexto que es siempre nuevo. Y pese a que incorpora elementos del conocimiento existente, su directriz es la creatividad y el *conocimiento sensible* (Tello, C.:2005) en una perspectiva epistemológica antropológica, y desde nuestra posición, asumiendo la epistemología del oprimido (Romão, J. E.:2006).

De aquí la preocupación por situarse en un enfoque reductivo de la formación académica, comprendida como la resolución de problemas en un sentido exageradamente utilitario.

Aunque la operación de destrabar dificultades y contribuir a remediar cuestiones problemáticas no se opone al proceso de conocer, la tecnificación de la resolución de problemas acaba legitimando y diseminando una práctica propia del modelo hegemónico, en el sentido que lo hemos planteado anteriormente cuando hicimos referencia al conocimiento (Cfr. Zimmelman, en este ensayo).

La interdisciplina como pensamiento solidario latinoamericano

En la actualidad existe una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad. En nuestra línea de trabajo respecto del análisis de la interdisciplina en las universidades adherimos a las palabras de Guillermina Tiramonti (2003) cuando afirma respecto de las políticas educativas:

“Existe un fenómeno que es importante señalar, que emerge de los `90: es el agotamiento de nuestros marcos conceptuales. El instrumental teórico y las metodologías de análisis para analizar el campo de la educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad [...]” (p. 12)

A esta cuestión debemos sumar un conflicto que resulta en impedimento efectivo de la implementación de la interdisciplina como eje para “nuevas miradas” y que se potencia al imbuirse de la hegemonía neoliberal que conforma y moldea hoy la vida universitaria. Podemos afirmar, como una generalidad, que el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad “des-humanizada”. Una humanidad constituida por sujetos solitarios e individuales que terminan siendo muchos, sin llegar a ser sí mismos (Svampa, M. 2005; Garretón, M. 1999; Bourdieu, P. 1999) o como plantea Roberto Follari (2008) cuando describe la realidad de “la selva académica” como el individualismo reinante y la premisa de “la sobrevivencia del más fuerte”.

Nuestra propuesta plantea un pensamiento solidario en el sentido de una reflexión que abandona conscientemente las aspiraciones de completud y persigue una mirada abarcativa de las distintas disciplinas; por ende, capaz de autoconceptualizarse como miradas parciales y en continua construcción, desde donde los investigadores puedan producir conocimiento con *los otros*.

Tomamos la solidaridad con una polisemia deliberada, aunque en distintos niveles de praxis: como posibilidad de intercambio entre disciplinas y, a su vez, como apertura de los sujetos que componen los campos. Apertura en un sentido existencial, que intenta superar las barreras que establecen los sujetos al refugiarse en su propia disciplina y establecer murellas de distinción del campo como *habitus* académico. Decimos existencial porque asume el imperativo de cruzar los límites y vivenciar la incertidumbre de la posibilidad de disolver el refugio en que puede constituirse el propio campo. Esto supone un gran desafío a nuestra vida académica si creemos en la superación de la existencia del neoliberalismo académico y ser partícipes en la emergencia de una universidad latinoamericana para latinoamericanos: no es sólo cuestión de organización curricular disciplinaria, ya que se requiere de una disponibilidad interdisciplinaria, un deseo de cooperación, es decir, una voluntad política que enmarca el diseño de acciones en las propias cátedras de la universidad en su inherencia con la realidad social.

Proponemos una perspectiva de interdisciplina referenciada en bases epistemológicas y socio-políticas que posibiliten un intercambio superador de la sumatoria de equipos de especialistas, y que habilite la construcción de nuevos puntos de vista, marcos teóricos, prácticas y metodologías para repensar nuestra universidad latinoamericana.

TERCER TÓPICO: LA REALIDAD EXTRAÑA

En este apartado queremos señalar la traspolación de problemáticas foráneas y una tendencia a la subalternidad latinoamericana, que no promueve la atención a las realidades regionales. Como afirma Edgardo Lander (2000):

“El pensamiento político y social sobre este continente ha estado atravesado históricamente por una tensión entre la

búsqueda de sus especificidades y miradas externas, que han visto estas tierras desde la óptica reducida de la experiencia europea” (p. 3).

Por tal, dejarnos interpelar por la realidad latinoamericana es comenzar a buscar caminos alternativos legitimados, “no por otros”, sino por el sentir de nuestra propia tierra.

Esto significa que la mirada y epistemología latinoamericana no consiste sólo en pensar y hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen, sino asumir la responsabilidad que los problemas latinoamericanos requieren de un abordaje diferente, donde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atento son fundamentales.

El pensamiento latinoamericano lo situamos, en nuestro caso, para el campo de las políticas educativas, de acuerdo con una afirmación de Ingrosso de hace treinta y cinco años, pero que se convierte en una afirmación actual, según el estado del campo que venimos describiendo:

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

Ahora bien, siguiendo la línea de Boaventura De Souza Santos (2006), asumimos la categoría de Mundialización Alternativa, esto es, no ignorar *per se* la potencia de pensadores de otras regiones. El rechazo a la colonialidad del saber no consiste en ignorar la potencialidad de ideas, sino en pensar o resolver problemas que son de otras regiones. Esa es la clave de la epistemología de la política educativa latinoamericana: dejar que la miseria, el analfabetismo y las imposibilidades

educativas nos invadan para fortalecer el *conocimiento sensible* (Tello, C.:2005) y asumir *la mirada del oprimido* (Romão, J.E.:2006) en *perspectiva interdisciplinaria*.

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad política-educativa propia, es decir no copiadas, y en algunos casos reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social signada por la explotación que llevan a cabo sectores neocolonialistas; la profunda asimetría en la distribución de sus recursos; la precarización laboral y la restricción de los beneficios tecnológicos, entre los principales.

El carácter hegemónico del modelo neoliberal y post-neoliberal exige una mirada crítica desde el contexto latinoamericano, centralmente en relación con la fuerte incidencia de perspectivas teóricas acuñadas en los países centrales y su efecto legitimador de ciertas ideologías y perspectivas epistemológicas. Por tanto, los estudios sobre las políticas educativas deben revisarse epistemológicamente. La realidad extraña es el modo como denominamos aquellos enfoques que, provenientes de los países centrales, no hicieron otra cosa más que oponerse a la epistemología del oprimido.

NOTAS FINALES. HACIA UNA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Hemos desarrollado en este ensayo las cuestiones que consideramos pueden contribuir a fortalecer la epistemología de la política educativa latinoamericana. Una de las principales falencias de las investigaciones de este campo se encuentra en la ausencia de posicionamiento epistemológico. Así, en las investigaciones que se llevan a cabo en Latinoamérica esto se ve confirmado. Dichos posicionamientos están ausentes, sean estos hegemónicos neoliberales o antihemegónicos. Sí se pue-

den observar marcos teóricos de los cuales se podría desprender una epistemología, pero en ese caso ya es un analista externo quien realiza el estudio, no el propio investigador.

En investigaciones específicas que intenten desarrollar una política educativa en clave de fraternidad, consideramos que deben estar presentes los tópicos que desarrollamos en este ensayo, con los diversos nombres que pueden asumir, en los posicionamientos iniciales de los marcos teóricos de las investigaciones. Entendemos la posición epistemológica como posición política, en el sentido de Hannah Arendt, en primer lugar como inherente a una posición ética, y en segundo lugar en el sentido Isaiah Berlin, entendiéndola como la profunda libertad del ser humano. Como sabemos, ambos plantean la posición política, además de estas cuestiones, en términos de “*posibilidad de cambio*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor, *Educación para la Emancipación*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- BARTOMEU, Monserrat, *Epistemología o fantasía*, México, U.P.N., 1992.
- BORÓN, Atilio, “Prólogo”, en Sotolongo Codina, Pedro; Delgado Díaz, Carlos, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, *Sociología y Cultura*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- _____, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- BRUNNER, José Joaquín, *Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento*, Intervención en el Seminario “La Investigación Educativa Latinoamericana”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio de 1993. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad. Versión digital disponible en <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf> consultada en octubre de 2009.
- CRIBB, Alan y GEWIRTZ, Sharon, “What becomes of science in a science centre? Reconfiguring science for public consumption” en *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, N° 28, 2006.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Encuentros en Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- FALS BORDA, Orlando, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1970.
- FOLLARI, Roberto, *La Selva Académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2008.
- GARCÍA, R., “Interdisciplinariedad y sistemas complejos” en Leff, Enrique (comp.), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- GARRETÓN, Manuel A. (ed.), *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
- GIROUX, Henry, “Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa”, en *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa* N°2, diciembre-abril 2003, pp. 17-25.
- HABERMAS, Jürgen, *Ciencia y Técnica como Ideología*, Madrid, Tecnos, 1984.
- HABERMAS, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1981.
- INGROSSO, Marco, *Modelos socioeconómicos de interpretación de la realidad latinoamericana: de Mariátegui a Gunder Frank*, Barcelona, Anagrama, 1973.
- LANDER, Edgardo, *Eurocentrismo y Colonialismo en el pensamiento social latinoamericano*, en Lander, Edgardo (comp.) *La Colonialidad del Poder: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, UNESCO/CLACSO, 2000.

- MARIÁTEGUI, José Carlos, *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1979.
- MARTÍ, José, *Nuestra América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1985.
- MORIN, Edgar, *El Método V. La humanidad de la humanidad: La identidad humana*, Barcelona, Senil, 2001.
- NAZIF, Mirta y ROJAS, Alfredo, “La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años”, en *Revista de Educación*, N° 312, 1997.
- PAVIGLIANITI, Norma, “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional”, en *Revista Praxis Educativa*, N°2, Año II, diciembre, 1996.
- ROMÃO, José Eustaquio, *Civilización Del Oprimido*, Instituto Paulo Freire, Mimeo, 2006.
- SIRVENT, María Teresa, *El Proceso de Investigación*, Buenos Aires, EUDEBA, 2006.
- SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.
- TELLO, César y BERI, Ch., “Interdisciplinariedad y Universidad Latinoamericana”, en *Revista Question*, N° 8 (3), 2006.
- TELLO, César, “El conocimiento como experiencia sensible” en *Revista Pedagogía y saberes*, N° 22, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- _____, “Las epistemologías de las políticas educativas”, *Simposio Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”*, La Pampa, Argentina, 2009.
- TIRAMONTI, Guillermina, “Después de los 90: agenda de cuestiones educativas”, en *Revista Cuadernos de Pesquisa* N° 119, Autores asociados, Brasil, 2003.
- TORRES, Carlos A., “Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (48), 207, OEI, 2008.
- ZEMELMAN, Hugo, “Crítica, epistemología y educación”, en *Revista de tecnología educativa* XIII (2), Santiago de Chile, 1998, pp. 119-131.

Educational Policies and Fraternity in Latin America. Epistemological Notes

This paper puts forward some postulates regarding the category “epistemology in educational policies”, in and for Latin America. This category is developed relating it to three topics: “epistemology of the oppressed”, the interdisciplinary perspective and the “strange reality”. Finally, we will try to understand how research in educational policies is developed in Latin America, from different, not always explicit, viewpoints. With this aim, we will try to conceptually intertwine the topics with the anthropoethic category of Edgar Morin and the perspective of fraternity.

Politique éducative et fraternité en Amérique Latine. Notes épistémologiques

Dans ce travail se présentent quelques postulats concernant la catégorie “épistémologie de la politique éducative” dans et pour l’Amérique Latine. De cette façon se développe ladite catégorie liée à trois topiques: “épistémologie de l’opprimé”, la perspective interdisciplinaire et la “réalité étrange”. Pour comprendre, enfin, comment se montrent, à partir de divers regards, non toujours explicites, les recherches en politique éducative en Amérique Latine. Pour y arriver, on essaie d’entrelacer conceptuellement les topiques avec la catégorie anthropoétique d’Edgar Morin et la perspective de la fraternité.

Politica educativa e fraternità in America Latina. Note epistemologica

In questo lavoro si espongono alcuni postulati che si riferiscono alla categoria “epistemologia della politica educativa” in e per il Latinoamerica. In questo modo, si sviluppa questa categoria vincolandola a tre argomenti: “epistemologia dell’oppresso”, la prospettiva interdisciplinaria e la “realtà insolita”. Allo scopo di comprendere, infine, come si dispieghino, a partire da diverse visioni, non sempre esplicite, le ricerche in politica educativa in Latinoamerica. Per questo, si cerca di intrecciare concettualmente gli argomenti citati con la categoria di antropoetica di Edgar Morin e la prospettiva di la fraternità.

Política educativa e fraternidade na América Latina. Notas epistemológicas

Neste trabalho se apresentam alguns postulados referentes à categoria “epistemologia da política educativa” na e para a América Latina. Desta forma, se desenvolve tal categoria vinculando-a a três temas: “epistemologia do oprimido”, a perspectiva interdisciplinar e a “realidade estranha”. Para compreender, finalmente, como se distribuem, a partir de diferentes perspectivas, não sempre explícitas, as pesquisas em política educativa na América Latina. Para isto, procurase entrelaçar conceitualmente os tópicos com a categoria de antropoética de Edgar Morín e a perspectiva da fraternidade.

