

## **Políticas educativas, entre el diseño y la ejecución. Tres casos de estudio**

L. Fernando Carrión Justiniano, Tatiana Fernández, Sergio Quispe Mayta

### **Resumen Ejecutivo**

El presente artículo tiene por objeto analizar las políticas educativas, en cuanto definiciones operativas para responder una determinada problemática o necesidad, comparando el diseño con la implementación o ejecución, enfatizando en mostrar la brecha entre la planificación, la ejecución y, en consecuencia, los resultados. Para el efecto, los autores realizan una precisión de términos y un posicionamiento de enfoques respecto a la forma de entender la “políticas educativas” y sus características a la hora de analizarlas.

Definido el posicionamiento conceptual, se explica la forma de abordar el tema: presentando tres casos de estudio con enfoque descriptivo y comparativo, a manera de ejemplificar lo que en teoría fue expuesto. Para cada uno de los casos se presenta, primeramente, la caracterización del diseño de la política educativa; posteriormente, se describen los alcances y principales rasgos de su implementación; finalmente, se realiza un análisis comparativo que evidencia la brecha entre lo diseñado y lo realizado. Es importante indicar que se han seleccionado tres casos diversos de políticas educativas, tanto en su campo de acción, como en sus dimensiones y tiempos de duración. Dicha diversidad enriquece el análisis y fortalece el punto que se busca evidenciar.

**Palabras claves:** Políticas educativas, diseño e implementación de políticas públicas, educación en Bolivia

## **Abstract**

The purpose of this article is to analyze educational policies, as operational definitions to respond to a certain problem or a need, comparing the design with the implementation or execution, emphasizing the gap between planning, execution and, consequently, the results. For this purpose, the authors make a precision of terms and a positioning of approaches regarding the way of understanding “educational policies” and their characteristics when analyzing them.

Once the conceptual positioning is defined, the way to approach the topic is explained: presenting three case studies with a descriptive and comparative approach, as a way of exemplifying what was theoretically exposed. For each of the cases, first, the characterization of the design of the educational policy is presented; Subsequently, the scope and main features of its implementation are described; Finally, a comparative analysis is carried out that shows the gap between what was designed and what was carried out. The selection of three educational policies that are diverse in their field of action, dimensions, and duration is significant. The analysis is strengthened and the point that is sought to be made is enriched by this diversity.

**Keywords:** Educational policies, design and implementation of public policies, education in Bolivia

## Introducción

Las políticas educativas han ido cobrando un creciente interés en el mundo académico a raíz de la aparición de estudios sobre dicha temática en la década de 1990, hasta convertirse en un área de estudio específico en las ciencias de la educación.

La necesidad de comprender la génesis de las políticas educativas, su desarrollo y el impacto en los diversos contextos; así como la necesidad de encontrar elementos recurrentes y comunes, para establecer categorías para su estudio y, de esta manera, proporcionar información sólida a los tomadores de decisiones, independientemente del nivel de acción en el que se desempeñen, ha ido cobrando gradualmente mayor importancia.

En la actualidad existe un corpus teórico amplio y diversas metodologías validadas para su estudio; ello permite aproximarse a los casos específicos de políticas educativas para análisis y estudios debidamente fundamentados y solventes.

En el contexto nacional (Bolivia), este tipo de estudios son escasos; aquellos publicados son variados en sus alcances y rigurosidad académica; el presente artículo intenta una aproximación preliminar a las políticas educativas, centrando la atención en la brecha que existe entre sus diseños y su ejecución; para ello, se ha buscado describir tres casos concretos de políticas educativas, de diverso alcance, que precisamente coinciden en caracterizarse por dicha brecha.

A fin de contar con un denominador común en el análisis de cada caso de estudio se ha definido una estructura común para su lectura y análisis, consistente en la identificación de los momentos de la "vida" de una política educativa; vale decir, desde su construcción, el enfoque que asume, los objetivos que se plantea, las estrategias que prioriza y los actores principales que involucra; hasta su implementación o ejecución, la concreción del enfoque, el desarrollo de las estrategias y los posicionamientos de los actores que involucra y la aparición de aquellos no contemplados en el diseño. Con ambas categorías desarrolladas, se realiza, finalmente, una valoración de los resultados de la ejecución, en comparación con los objetivos y el enfoque definidos inicialmente.

Sin la pretensión de un análisis exhaustivo, el artículo, y la estructura de análisis empleada, busca provocar y mostrar líneas para el análisis no sólo de políticas educativas sino también de otras políticas públicas.

## **Políticas educativas, entre el diseño y la ejecución. Tres casos de estudio**

Las políticas educativas desempeñan un papel fundamental en el diseño y la ejecución de estrategias que buscan mejoras en los sistemas educativos. En este artículo, se exploran tres casos de estudio que ilustran la importancia de comprender las distancias que suelen existir entre el diseño y la puesta en marcha, así como los factores que intervienen para dicha co-relación. Antes de describir los casos de estudio, es importante precisar aspectos básicos de lo que implican las políticas educativas; estos aspectos pueden variar dependiendo del contexto y de los objetivos específicos de cada política; sin embargo, existen elementos comunes a considerar; a continuación, nos detendremos en los mismos.

### **1. Políticas educativas**

Para comenzar un estudio sobre políticas educativas, es imprescindible hacer algunas precisiones de tipo conceptual.

Una primera distinción fundamental hace referencia a la “política” y las “políticas”. Entendida la primera -en singular- como la dinámica social en la que se conjugan, negocian y/o entran en conflicto diversos intereses, de cuyos resultados surgen lineamientos de acción. Dichos lineamientos de acción son las “políticas” -en plural- mismas que se traducen en normativa, programas y acciones técnico-administrativas; éstas, en función a los acuerdos y consensos de las cuales partieron, no están exentas de confrontaciones, tensiones y negociación, en niveles más operativos. En el ámbito anglosajón, la mencionada distinción está claramente marcada por el uso de dos términos específicos: “*policy*” para referirse a la “política” y “*politics*” en referencia a las “políticas”, “políticas sectoriales” (Mainardes, 2015).

La segunda necesaria distinción es aquella entre políticas públicas, en general, y políticas educativas, de manera específica. Si bien las políticas educativas están comprendidas como una forma de políticas públicas, tiene sus propias especificidades y su propio proceso de desarrollo de sus sentidos y significados que van desde los más instrumentales a las concepciones de la educación como derecho (Paviglianiti, 1993), por ello es importante hacer una breve caracterización de las políticas públicas, como primer paso, para luego identificar algunos rasgos particulares que hacen a las políticas educativas.

Un apunte fundamental respecto a las políticas públicas o las políticas estatales es la necesaria conciencia de que éstas son complejas y dinámicas y que por tanto su comprensión y su estudio también lo son, como claramente lo señalaron Oszlak y O'Donnell:

[...] cómo estudiar nuestro tema, sea la necesidad de considerar las políticas estatales en el marco de cuestiones. Esas cuestiones tienen una historia, que comienza en un período en el que no eran tales, sigue en los procesos que llevan a su surgimiento, continúa durante su vigencia y eventualmente concluye con su resolución. Esa historia de la cuestión es parte de nuestro tema, porque es desde ella que las políticas estatales adquieren sentido y pueden ser explicadas. Además, esa historia es la de un proceso social al que concurren diversas políticas -las de actores privados y los nudos implicados por las acciones del Estado- y procesos burocráticos cruciales para la determinación real del contenido de la posición del Estado ante la cuestión. Esto resume la visión de un complejo proceso, tejido por interacciones a lo largo del tiempo, llevadas a cabo por un conjunto de actores que puede -y suele- ir cambiando con el curso del tiempo. Esas interacciones no sólo son “objetivas”, en el sentido de que su estudio pueda limitarse al registro de comportamientos; incluyen también una dimensión subjetiva, referente a cómo cada actor define (y redefine) la cuestión y percibe la toma de posición de otros actores. (Oszlak y O'Donnell, 2007, p. 570)

La política y las políticas educativas actualmente vienen siendo abordadas, por los investigadores, desde dos puntos distintos de interés: como campo de estudio, es decir como la investigación sobre políticas educativas y sobre su producción científica (epistemologías de la política educativa), y como objeto de estudio, es decir las investigaciones de las políticas educativas en cuanto construcciones, definiciones, gestiones y acciones políticas en determinados contextos, susceptibles a análisis desde diversos ámbitos (Tello, 2015).

Son estos dos tipos de abordaje que describiremos a continuación.

### **1.1. Las políticas educativas como campo de estudio**

Habiendo realizado el análisis de los principales conceptos que envuelven a las políticas educativas, corresponde ahora hacer mención sobre las corrientes de abordaje del mencionado campo de estudio. En los últimos años, en Latinoamérica, ha surgido un interés creciente respecto al posicionamiento de las investigaciones y de los investigadores de políticas educativas

y sus comprensiones sobre este campo de estudio. Mención especial merece la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa -ReLePe- entre cuyos miembros se han venido desarrollando encuentros, plataformas y publicaciones con énfasis en los estudios epistemológicos en políticas educativas” -eepe-.

El eepe es uno de los modos posibles de abordar el análisis del campo de la investigación en política educativa (Tello, 2012; Tello y Mainardes, 2015). Sea tanto como un enfoque facilitador para el investigador en política educativa como para desarrollar estudios en lo que hemos denominado el “campo de los estudios epistemológicos en política educativa”, y que consideramos como estudios meta-analíticos. (Tello y Mainardes, 2015, p. 766)

## **1.2. *Las políticas educativas como objeto de estudio***

La complejidad de la política y las políticas educativas -en cuanto construcciones, definiciones, gestiones y acciones políticas en determinados contextos- han hecho que diversos autores desarrollen diversas formas de aproximaciones a las mismas como objeto de estudio. A continuación, destacamos las principales.

La perspectiva más amplia, identifica tres perspectivas desde las cuales pueden ser abordadas las políticas educativas: la retórica política, la normativa en la que se traduce y la aplicación de las mismas:

Existe consenso entre los defensores de la teoría crítica (Prunty, 1984; Taylor y otros 1997) y de la teoría funcionalista (Adams, Kee & Lin, 2001) en que la política educacional puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica. (Espinoza, 2009, p. 4).

## **2. Casos de estudio de políticas educativas con brecha entre su diseño y su implementación**

### **2.1. *Casos de estudio***

#### **2.1.1. Caso 1. Subsistema de educación regular (1994 - 2022).**

##### **2.1.1.1. *Diseño de las “reformas educativas” de 1994 y 2010.***

En los últimos treinta años, en nuestro país se han intentado implementar dos procesos de “reformas” educativas; vale decir, dos reestructuraciones del modelo educativo, su correspondiente currículo y su base institucional y operativa. No se trata de simples ajustes

parciales al sistema educativo, sino de intentos de un completo re-diseño académico institucional de toda la educación en todos sus niveles.

Han sido dos los últimos intentos de transformar la educación en el país:

El primero, la llamada “reforma educativa”, diseñada por las instancias de planificación del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada con asesoramiento técnico y financiamiento de organismos financieros multilaterales, entre los más destacables el Banco Interamericano de Desarrollo. Los aspectos centrales de este proceso son: el alcance limitado a la educación escolarizada, los niveles de educación inicial y primario; el enfoque “constructivista” de la educación y la educación intercultural bilingüe y mayores niveles de participación en educación de los municipios y de las juntas de madres y padres de familia, en el marco de la llamada participación popular.

El segundo, enmarcada en el proceso constituyente del período 2006 - 2009, durante el gobierno de Evo Morales Ayma basado en una amplia participación de movimientos y organizaciones sociales y de representantes de pueblos indígena originarios campesinos, a través de mesas de trabajo, equipos técnico pedagógicos y el Congreso Educativo de fines de 2006. En este proceso se destaca el fortalecimiento de la educación intercultural, ahora plurilingüe, la incorporación de conocimientos y saberes de los pueblos, los principios alineados a los de la nueva Constitución Política del Estado y un alcance a todos los niveles educativos: inicial, primaria, secundaria, superior, alternativa y especial.

#### **2.1.1.2. Ejecución de las “reformas educativas” de 1994 y 2010**

Ambos procesos decantaron en sus correspondientes marcos normativos: la ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 y la ley de la educación 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” de 2010.

En el caso de la reforma educativa de la ley 1565 la política educativa tenía previsto un desarrollo gradual y dosificado que partiera en educación primaria y se complementaría con educación inicial. Paralelamente, se trabajaron los cambios institucionales y los niveles de competencia de los niveles gubernativos, adquiriendo mayores responsabilidades los gobiernos departamentales (prefecturas en ese entonces) y, sobre todo, los gobiernos municipales, en lo que se conoce como procesos de descentralización de la educación.

El carácter tecnócrata de esta reforma y la negación de los procesos de consulta previos a la formulación de la ley, hicieron que esta política educativa generará resistencia desde su nacimiento por parte de diversos sectores sociales, pero de manera contundente de las dos confederaciones del magisterio boliviano, quienes, en movilizaciones permanentes y sostenidas, rechazaron todos los intentos de implementación real del enfoque constructivista.

El resultado fue un gradual deterioro de los mecanismos de apoyo técnico y administrativo de los elementos de la ley 1565, de manera que, ya en 2002 se llegó a desconocer completamente todos sus elementos, quedando en pie sólo aquellos cambios en la administración educativa en sus diversos niveles que fueron transformados.

Entre 2003 y 2010 el sistema educativo estuvo en un “limbo educativo” toda vez que, en lo formal la ley 1565 seguía vigente, pero en la práctica ya no se la implementaba.

A fines de 2010 se promulgó la ley 070, que preveía cambios en todos los niveles de educación (inicial, primaria, secundaria, superior, alternativa y especial) de manera simultánea -lo que en el campo de las políticas educativas se denomina implementación de shock-, así como cambios profundos en los currículos que decantaron en lo que se llegó a denominar el modelo educativo socio-comunitario productivo.

El fuerte énfasis en la recuperación y revalorización de los conocimientos y saberes de los pueblos indígena originarios campesinos, se sobrepuso, en su primera etapa, al aporte de la educación al desarrollo científico, tecnológico productivo que tanto la Constitución como la ley 070 tenían previsto implementar. Ello terminó en que el sector del magisterio urbano del país criticará, según su lectura, el carácter “pachamamista” de esta política educativa y rechazará su implementación.

La política educativa de la ley 070, aún en vigencia, tuvo su anclaje de aplicabilidad en dos elementos complementarios: un programa masivo de formación de maestros con la finalidad de afianzar el modelo educativo socio-comunitario productivo y de jerarquizar la profesión de maestros a nivel de licenciatura (Programa de Formación Complementaria de Maestros - PROFOCOM) y los sucesivos ajustes a los documentos curriculares. Ambas medidas, criticadas por algunos sectores, lograron que, pese a una limitada implementación de la política educativa después de 12 años de aplicación, aún se mantenga vigente. A momento de escribir el presente



artículo son crecientes las voces de revisión de la Ley 070 concretadas en la última demanda y anuncio del desarrollo del congreso plurinacional de educación, previsto para 2024.

### **2.1.1.3. Brecha entre el diseño y la ejecución de las “reformas educativas” de 1994 y 2010.**

El balance de ambas políticas educativas es diverso, como diversos fueron los contextos en los que se implementaron y las visiones de país a las que fueron orientadas (Carrión, L.F., 2023); radicalmente distintos también fueron sus puntos de partida y su forma de construcción: la reforma de la ley 1565, en un contexto latinoamericano caracterizado por la alineación a los ajustes estructurales propios del neoliberalismo, fue diseñada por equipos técnicos y asesores internacionales con demasiadas similitudes a otras reformas paralelas en países de la región; el diseño de la ley 070, por otro lado, se dio en el contexto del proceso constituyente que canalizó las demandas acumuladas de la sociedad boliviana y abrió un período de re - estructuración, no sólo de la economía, sino de todo el Estado; con esos antecedentes, su construcción fue ampliamente participativa, orientada a la implementación de los principios previstos en la nueva Constitución en el sistema educativo.

La ejecución de la ley 1565, pese a una cuantiosa inversión de préstamos internacionales en estrategias, equipos humanos y materiales de apoyo a su implementación en las unidades educativas de inicial y primaria, la reforma se redujo a un amplio proceso de distribución de materiales para estudiantes y docentes sin mayor impacto y muy rápidamente desechados (Contreras, M. E. y Talavera Simoni, 2003). Del diseño original de esta reforma quedaron algunos elementos que fueron concebidos como complementarios pero que marcaron continuidades hasta hoy, a saber: la educación intercultural y bilingüe y la estructura administrativa y de participación del sistema educativo.

La implementación de la ley 070, aún en vigencia, tiene como resultados la implementación, todavía rudimentaria y con voces críticas, del modelo educativo sociocomunitario productivo y la mejora de las condiciones laborales y de formación del magisterio (Carrión, L.F, 2023); sin embargo, pese a la vigencia de esta política educativa por más de una década, puntos neurálgicos de su diseño no sólo no han logrado implementarse sino que, en ciertos aspectos, han retrocedido en sus condiciones, tales son la educación intracultura, intercultural y plurilingüe y la educación para la producción y la soberanía tecnológica y científica.

Ambas políticas educativas con las profundas diferencias brevemente descritas tienen sin embargo, al menos dos puntos de coincidencia:

El primero, la falta de propuestas y el rechazo de los sindicatos de maestros, en distintos grados. Respecto a la ley 1565 ni maestros rurales ni urbanos participaron en el diseño y ambos rechazaron abiertamente su ejecución. En cuanto a la ley 070, el magisterio rural sindicalizado participó activamente en el diseño y parcialmente en la ejecución, mientras que el magisterio urbano sindicalizado no participó ni en el diseño ni en su ejecución.

El segundo punto de coincidencia es la brecha existente entre su diseño y su ejecución; pese a que la ley 070 aún está en proceso de implementación, si se comparan los avances en los 8 años de duración de la 1565, la brecha mencionada es igualmente considerable.

## **2.1.2. Caso 2. Políticas Educativas para profesionales forenses.**

### **2.1.2.1. *Políticas y normativas para la formación forense.***

Es importante reflexionar y considerar dónde nos encontramos actualmente en educación y formación en ciencias forenses en Bolivia. Pese al avance vertiginoso de la ciencia y tecnología forense, es sorprendentemente limitado el tiempo que los académicos y profesionales involucrados en la educación y la capacitación tienen para adecuar los currículos y sus procesos de ajustes periódicos. Los avances en este tema se circunscriben a variables de carácter personal e individual como el interés, las habilidades y las experiencias de algunos docentes. Lo que resulta evidente es el ritmo acelerado de cambios que ha tenido la profesión de las ciencias forenses en todos los niveles: técnico, práctico y académico; asimismo, los procesos judiciales recurren cada vez con mayor frecuencia a estudios forenses, exigiendo niveles cada vez más altos de habilidad, competencia y comprensión de lo que es útil en una investigación policial y un juicio penal.

La ciencia forense es una área fundamental e integral dentro de cualquier sistema judicial, es uno de los principales medios a través de los cuales los gobernantes cumplen una de las obligaciones más fundamentales para con sus ciudadanos: asegurar la seguridad pública de manera justa y eficiente. (Houck, M. 2006)

En una mirada hacia los antecedentes sobre cómo se realizaban programas de capacitación en el campo forense en Iberoamérica, encontramos que la formación forense en Latinoamérica se ha realizado a través de varias estrategias o modalidades: un recurso fue a través de Academias

e Institutos. Existen diversas academias e institutos en diferentes países y en general son empresas privadas que se dedican al tema.

El Investigador Ramiro Palizza (2015) en su obra “Legislación Educativa Boliviana 1825 - 2014 Tomo I”, hace mención sobre hitos de la educación forense en Bolivia. Se anotan los siguientes extractos:

La LEY DE 20 DE DICIEMBRE DE 1826 menciona que el Establecimiento de una academia de práctica forense en La Paz.

LEY DE 4 DE DICIEMBRE DE 1893 Tribunales médicos. — Art. 17. En cada capital de departamento donde haya tribunal médico, habrá dos médicos forenses, nombrados por el gobierno a propuesta en terna del tribunal, para los reconocimientos médico-legales, y cuya dotación se asignará en el presupuesto departamental.

Ante la ausencia de un organismo que atienda la demanda de investigación en casos de criminalística, mediante la Ley 2175, de 13 de febrero de 2001, establece que: El Instituto de Investigaciones Forenses (IDIF), es el órgano encargado de realizar todos los estudios científicos técnicos requeridos para la investigación de los delitos por el Ministerio Público, asimismo establece que dentro de sus funciones en enseñanza está la de desarrollar y elaborar programas científicos de investigación forense, coordinar programas de capacitación. Se generaron las normativas para la formación forense, a través del Nuevo Código de Procedimiento Penal, cuyo Artículo 75 promueve crear un Instituto de Investigaciones Forenses (IDIF).

#### **2.1.2.2. Ejecución de normativas y decretos para la formación forense.**

Mediante la creación del Instituto de Investigaciones Forenses dependiente del Ministerio Público, (Nuevo Código de Procedimiento Penal, Artículo 75) abrió nuevas perspectivas a nivel nacional para fortalecer la justicia, realizar un cambio profundo y sustancial en la investigación forense. Se generaron los primeros pasos para poder formar los peritos forenses en Bolivia, en esta acción interviene la cooperación de USAID, apoyaron con la formación de personal, implementación de infraestructura y equipos en la Ciudad de La Paz en el año 2003.

La Ley No. 1173, Ley de Abreviación Procesal Penal y de Fortalecimiento de la Lucha Integral contra la Violencia a Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres, en su Artículo 4, dispone la modificación del mencionado Artículo 75 del Código de Procedimiento Penal, mediante el cual

se establece que el IDIF, es un órgano dependiente de la Fiscalía General del Estado y el Instituto de Investigaciones Técnico Científicas de la Universidad Policial – IITCUP, de la Policía Boliviana, en este sentido, el Ministerio Público podrá requerir, indistintamente, la realización de estudios científico – técnicos para la investigación de delitos o la comprobación de otros hechos mediante orden judicial.

La Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), organismo estatal, a través del posgrado de la Facultad de Medicina, asume el reto de llevar a cabo las políticas educativas establecidas en la norma mencionada. La normativa universitaria establece estructuras y procedimientos de la gestión educativa dentro del Sistema Universitario Boliviano aprobados en el XII Congreso Nacional de Universidades expresados en el Modelo Académico de la Universidad Boliviana con el objeto de mejorar la calidad educativa y los servicios de cuarto nivel, aspecto vinculado a la evaluación externa y acreditación de programas posgraduales.

Los Programas de la Unidad de Postgrado se inician el año 1984 en el área de Salud Pública formalizando su apertura mediante Resolución del HCU N.º 042/96, los distintos programas siguientes en especialidades y maestrías en áreas de Medicina Forense se fueron desarrollando entre el año de 1999 a 2003. El programa de la Maestría en Medicina Forense fue desarrollado con el objetivo de cualificar a profesionales médicos, en teoría y práctica para familiarizarlos en el ejercicio de la práctica Médico Forense y sus Ciencias Auxiliares.

Asimismo, en casos de delitos de agresión sexual, el año 2008 el Honorable Congreso Nacional promulga la LEY 3934, donde determina la gratuidad de las pruebas de ADN, realizadas por el Ministerio Público, en casos de denuncias o querrelas en los procesos penales por delitos de violación, abuso deshonesto, estupro, tipificados en el Código Penal, cuyas víctimas sean niñas, niños y adolescentes.

Desde el año 2002 el IDIF establecido en la ciudad de Sucre, se implementa y comienza a atender casos de orden jurídico y civil con algunas especialidades, en el año 2004 mediante el apoyo y financiamiento de la ONG de USAID, se implementan algunos laboratorios forenses en la ciudad de La Paz, se gestiona la capacitación y enseñanza para los peritos y que posteriormente presten atención a nivel nacional. Se han generado documentos guías y protocolos de trabajo que han sido homologados a nivel nacional en reuniones académicas de actualización y reorganización de documentos para procesos de enseñanza y divulgación de información.

Los investigadores Castillo, Mariño (1942) y Toro (2000), cada uno de ellos, aportaron en su momento a la criminalística e investigación científica, protagonistas de un proceso que se inició, como Gabinete, después laboratorio criminalístico, luego el Laboratorio Técnico Científico, preámbulo para la Policía Técnica Científica, fueron antecedentes para la creación del Instituto de Investigación Técnico Científico de la Universidad Policial (IITCUP).

El IITCUP, es un organismo especializado de la Policía Boliviana, se ha implementado el desarrollo de la investigación científica, realiza estudios técnico – científicos y coadyuva en la especialización de recursos humanos, aporta soluciones y enfrenta los desafíos del progreso institucional y nacional. Conforme a la malla curricular de la Universidad Policial, el IITCUP coadyuva con la formación de sus recursos humanos asesorando y participando en la planificación, proposición, orientación y apoyo para la realización de: Tesis de Grado, Trabajos Dirigidos, Proyectos de Grado, Pasantías y otros.

A través del programa del posgrado de la Facultad de Medicina de la UMSA desde el año 2004 se desarrolla la maestría en medicina forense para la formación de nuevos peritos. Actualmente se encuentran en la vigésima versión, y los nuevos médicos forenses formados se desenvuelven en tres áreas específicas: IDIF del Ministerio Público, Policía Boliviana, en contra pericias como profesional independiente.

### **2.1.2.3. *La brecha entre los enunciados y la actual formación forense.***

Actualmente las Ciencias Forenses comprenden una amplia diversidad de disciplinas científicas que trabajan de manera especializada e interdisciplinaria para el cumplimiento de un objetivo en común: asistir al proceso de justicia mediante la evaluación de la evidencia en cualquiera de sus formas, circunscribiendo la aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos dentro de un marco ético. El avance tecnológico y científico en la investigación han permitido el desarrollo de las Ciencias Forenses, para la investigación, individualización e identificación de víctimas, agresores, personas desaparecidas, restos cadavéricos, análisis de vestigios biológicos de interés criminal.

Un aspecto importante que se debe discutir es la brecha existente entre los conocimientos que se brinda en la educación universitaria hacia la formación especializada en el posgrado, donde el sistema universitario se forma en función al desarrollo de competencias básicas hasta llegar al cumplimiento del perfil profesional.

El IITCUP de la Institución policial, si bien genera los Diplomados en Criminología y Perfilación Criminal, Criminalística e Investigación Criminal dirigida a la formación de policías y cadetes. Esta formación es exclusiva para funcionarios policiales y en algunos casos para civiles. No hay formación abierta para disciplinas en Ciencias Forenses como Genética, Biología, Toxicología, Química y otros.

El posgrado de Medicina forma a los médicos forenses, pero no en otras disciplinas. En el sistema universitario a nivel de pregrado no cuenta con materias de enseñanza en los tópicos forenses, algunos temas abordados son de manera muy fugaz y con una carga horaria muy reducida. Como ejemplo en la Carrera de Química Farmacéutica de la UMSA se aborda en una clase de un día el tema de Toxicología forense, no se aborda la enseñanza de metodologías y menos la casuística real del índice de violencia y casos de criminalística del país. En el caso del posgrado del sistema universitario, como pionera viene impartiendo el Diplomado en Ciencias Forenses dirigido a algunas especialidades y la Maestría en Medicina Forense dirigida exclusivamente para profesionales médicos. No existe formación de pregrado y posgrado para peritos de laboratorio forense como Biología, Genética, Química y Toxicología forense.

Las políticas educativas establecidas por la Ley Orgánica del Ministerio Público están dirigidas para personal formado en leyes como jueces y fiscales, pero no para peritos de laboratorio y profesionales forenses.

Si bien la Facultad de Medicina de la UMSA, a través de su posgrado en Medicina Forense, aporta específicamente con la formación de Médicos Forenses, no existen programas y políticas de formación posgradual para los profesionales de laboratorio y otras especialidades. Es un común denominador que estos profesionales deban migrar al exterior para buscar capacitación especializada, en la medida de sus posibilidades.

Ante esta realidad, existe un déficit grande entre las competencias recibidas hace décadas y la actualización por la ausencia de políticas de formación continua y de actualización. Es imprescindible ajustar estas políticas educativas en razón de la constante actualización y renovación de las metodologías, protocolos y tecnología científicas en el ámbito forense.

Es importante acentuar la importancia de las gestiones de autoridades en todo este proceso para cerrar esta brecha entre las políticas educativas y la formación continua. El Estado, la universidad, las instituciones y la sociedad deben participar en estos temas.

### **2.1.3. Caso 3. Educación superior para adultos mayores.**

El envejecimiento de la población es un fenómeno global que tiene un impacto significativo en las políticas sociales y educativas en casi todos los países de América Latina; la proporción de adultos mayores está en constante aumento (Leguizamón, & Kochmann, 2019, 8). Ante dicha realidad, sólo algunos países hacen una previsión, dentro de sus políticas sociales, de políticas educativas de educación superior para adultos mayores (Ortiz-Hernández & Rodríguez-Díaz, 2021).

La educación superior desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos comprometidos, así como en el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos. En algunos países existen políticas educativas para los adultos mayores serias y sostenidas, otros apenas tienen esbozos y existen países que no tienen formuladas las mismas. Este tema lejos de ser sencillo es afrontado por la sociedad civil, por los gobiernos, y por el resto de las organizaciones públicas y privadas de diferentes maneras, pero no se puede negar su importancia e imperiosa necesidad, como lo expresa en su artículo Ortiz – Hernández (2021):

El acceso a la educación se considera un factor importante para el alcance a una vejez más satisfactoria (Serdio, 2015), al considerarse como una actividad liberadora que impulsa a la persona a alcanzar su desarrollo personal y comunitario, de igual manera se le ha relacionado como un indicador de prevención ante declives en su actividad cerebral (Bermejo, 2010); sin embargo su abordaje es complicado debido a la heterogeneidad grupal proveniente de las experiencias de vida de cada persona mayor; por ende se requiere de propuestas que se distancien del modelo educativo tradicional para así otorgar espacios inclusivos (Ortiz-Hernández & Rodríguez-Díaz, 2021, 48)

#### **2.1.3.1. *Diseño de la política educativa de los programas públicos y privados para el adulto mayor.***

En el caso específico de las políticas educativas en favor de los adultos mayores se tienen referencias limitadas. A nivel internacional, la “Andragogía”, siendo la rama de la educación que se ocupa de la educación de adultos, dio los primeros pasos en construir referentes para las políticas educativas para este grupo.

Autores como Teresa García (García Simón, 2007), John Rachal (Rachal, 2002,) y muchos otros, coinciden en que el norteamericano Malcom Knowles es quien le da el sentido a este término

definiéndolo como “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender”, y es quien propone fundamentos filosóficos, psicológicos, organizacionales, para darle un sentido de ciencia y elabora las bases para el diseño de las políticas educativas y para las últimas décadas hasta el presente. Para abordar las políticas educativas relacionadas a este grupo, es imprescindible tomar en cuenta sus características diferenciadoras en relación a otros grupos etáreos como lo menciona Paula Alonso Chacón (Alonso C., 2012,), quien refiere que “el adulto es autónomo en el aspecto económico y social, capaz de autodirigirse, ejerce una función activa como ciudadano, forma parte de la fuerza laboral y se inclina por decidir con base en la inteligencia más que el instinto” (Alonso C., 2012, 19)

En síntesis, el diseño de una política educativa para el adulto mayor es un proceso colaborativo que involucra a expertos en gerontología, educación y otras disciplinas pertinentes, así como a los propios adultos mayores. Esto asegurará que los programas sean efectivos, relevantes y capaces de mejorar la calidad de vida de este grupo de población (Poggi, 2014).

En el caso Boliviano el diseño de las políticas educativas para los adultos mayores se se basan en la Ley N° 070 - Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Perez, en la que se menciona que precisan formación permanente en y para la vida, dentro de su acápite de Educación Alternativa y Especial, donde menciona una educación permanente - no escolarizada dentro de una educación alternativa, y se señala específicamente que se constituirá una institución especializada dependiente del Ministerio de Educación, para la capacitación y acreditación de los procesos educativos permanentes no escolarizados para adultos.

### **2.1.3.2. Implementación de la política educativa para personas adultas mayores.**

Varios países han implementado políticas educativas dirigidas a adultos mayores en educación en general y en algunos casos en educación superior, en particular. Estas políticas buscan fomentar el aprendizaje continuo y la participación en la educación superior para personas mayores de edad. Hay bastantes trabajos realizados al respecto donde se pueden identificar ciertas características en su implementación: a) que las organizaciones y/o instancias civiles de la sociedad, por voluntad propia, promuevan alternativas de apoyo educativo; b) que los gobiernos deslindan responsabilidad de asignando a otros sectores competencias.

Se concluye, entonces, que a nivel internacional la sociedad civil y /o académica promueve políticas educativas para adultos mayores a través de instituciones educativas.



Bajo esa misma lógica global, en algunos países, más que en otros, se puede observar iniciativas para promover políticas educativas en favor de los adultos mayores, uno de los casos más representativos es el de Estados Unidos, donde su población activa y relacionada con la actividad educativa se moviliza en busca de lograr políticas educativas desde las organizaciones más que desde los gobiernos de cada Estado, donde varias universidades y colegios ofrecen programas y cursos específicos para adultos mayores, como ejemplo se tiene programa "Senior Citizen Education Program" en la Universidad de Harvard es un ejemplo. Se puede encontrar una organización AFU (Age Friendly Universities) (Montayre et al., 2022) que podría traducirse como Universidades Amigas de las Personas Mayores, la cual pidió a educadores, investigadores, socios comunitarios y administradores de los gobiernos locales contribuir a la iniciativa de AFU que consiste en diseñar, ejecutar y evaluar políticas educativas para adultos mayores. Hoy la red reúne a más de 90 centros de enseñanza superior, y más de 60 instituciones en los Estados Unidos comprometidas con la creación de programas y políticas educativas amigables con las personas mayores.

En el caso de Canadá, algunas provincias canadienses ofrecen programas de educación superior para adultos mayores que diseñan sus propias políticas en favor de los adultos mayores, se tiene la Universidad de la Tercera Edad en la Universidad de Toronto y el Programa de Educación Continua para Personas Mayores en la Universidad de Columbia Británica. Otro ejemplo es el Reino Unido donde la Open University coadyuva con las autoridades políticas educativas ampliando una gama de cursos en línea y programas de grado para adultos de todas las edades, incluidos los mayores.

Otros países, como Alemania, Japón, Australia, Suecia con su "Senior University", desarrollan programas en favor de este grupo y contribuyen al diseño de las políticas educativas.

En América Latina, la sociedad civil, a través de organismos, instituciones ha logrado bastantes avances en relación a la implementación de las políticas educativas para adultos mayores en educación superior, con el objetivo de promover el aprendizaje continuo y el envejecimiento activo, así lo señala hace J. Beech (2007) en su artículo: La internacionalización de las políticas educativas en América Latina: Las agencias internacionales y otros actores en el campo académico y político establecen límites discursivos y definen temas en la agenda política que funcionan generando ciertos límites para reflexionar sobre los problemas educativos actuales (Beech, 2007, 170), mostrando así la gran importancia de otros actores que no necesariamente el gobierno.

En Bolivia, después de una revisión de las leyes, normas y regulaciones relacionadas con los adultos mayores, se pudo evidenciar que la educación de adultos está dentro de la Ley 070/2010 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en el acápite de Educación Alternativa, en la cual se dan los lineamientos desde un enfoque universal, productivo, gratuito, integral e intercultural y sin discriminación, expresando el derecho que tienen todos de recibir una educación, sin embargo no se hace ninguna mención sobre la educación de los adultos mayores. Por otro lado, en el acápite de educación superior, no se menciona absolutamente nada sobre la educación de adultos mayores, sin que exista; sin embargo, un límite en edad para participar en educación superior.

Las universidades y otras instituciones desarrollan los programas de educación que actualmente se ejecutan en favor de los adultos mayores son iniciativas privadas como es el caso de la Universidad para la Tercera Edad (UPTe) de la Universidad Católica Boliviana en La Paz, la Universidad para el Adulto Mayor (UPAM) en Cochabamba que se autorregula y sigue su línea católica, definiendo contenidos, metodologías y todo lo relacionado al proceso educativo con base a los preceptos de esa casa superior de estudios o de organizaciones que asumen su rol como es el caso de Programa de la Universidad del Adulto Mayor de la UMSA (UDAM) que pasó al Gobierno Local, es decir de la Honorable Alcaldía Municipal de La Paz, siendo actualmente su denominativo UMAM - Universidad Municipal del Adulto Mayor.

En todos los casos los participantes adultos mayores, es decir los estudiantes autofinancian su participación, como consecuencia las políticas educativas bajo las cuales se rigen son autónomas e independientes, adoptando muchas veces planes de otros programas del exterior.

### **2.1.3.3. *Brecha entre el diseño y la oferta formativa para personas de la tercera edad.***

En el ámbito internacional, la sociedad civil, las organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, pero principalmente las universidades asumen un rol activo tanto en el diseño como en la ejecución de las políticas educativas en favor de las personas adultas mayores, logrando grandes avances en este campo.

En el caso boliviano, pese al incremento poblacional de adultos mayores en el país -como se muestra en un cuadro a continuación-, el gobierno central realiza una incipiente planificación de políticas educativas en favor de este sector. De acuerdo a los resultados de la Encuesta de Hogar (EH) 2021, publicada en la página oficial de Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia, "El

Índice de envejecimiento demográfico (IED) 1 a 2021, muestra que, por cada 100 menores de 15 años, se presentan 38 adultos mayores”, asimismo esta encuesta afirma que “La edad media de la población es 30,1 años para 2021, tres años más que en 2011, un indicio más del proceso de envejecimiento hacia el que transita la población boliviana”.

**Cuadro N°1**  
**BOLIVIA: INDICADORES DEMOGRÁFICOS POR ÁREA, SEGÚN GRUPO DE EDAD E INDICADOR, 2011, 2021**

GRUPO DE EDAD E INDICADOR	2011			2021		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total (en miles de personas)	10.260	6.889	3.370	11.904	8.387	3.517
0 – 14 (en %)	33,6	31,1	38,6	29,3	28,3	31,5
15 – 59 (en %)	57,7	61,1	50,8	59,5	62,1	53,3
60 o más (en %)	8,7	7,8	10,6	11,2	9,6	15,2
Índice de envejecimiento demográfico (IED)	26,0	25,1	27,4	38,4	33,8	48,3
Edad media (en años) <sup>(1)</sup>	27,3	27,4	27,3	30,1	29,4	31,8
Edad mediana (en años) <sup>(2)</sup>	23,0	24,0	21,0	27,0	26,0	28,0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

(1) Corresponde al promedio de las edades de las personas

(2) Corresponde a la edad que divide a la población en dos grupos de igual tamaño, es decir, hay tantas personas con edades por encima de la mediana como con edades por debajo de la mediana.

Si bien en su artículo 24 de la Ley 070 de Reforma educativa, referida a la educación de adultos, se menciona que se constituirá una institución especializada dependiente del Ministerio de Educación, para la capacitación y acreditación de los procesos educativos permanentes no escolarizados, la misma cuenta con un sólo técnico, asignado para la educación de adultos mayores, pero no logra ser una “institución” como se pretende en la Ley, y so los CEAS, Centros de Educación de Adultos, responsables de la educación de este grupo, siendo este un vacío en las leyes bolivianas sobre la educación de adultos mayores

### **3. Conclusiones y temas abiertos**

#### **3.1. Conclusiones**

El presente trabajo se propuso, a través de 3 casos de estudio, indagar sobre la distancia que existe entre lo que se planifica a través de las políticas educativas y los que se llega a ejecutar, es decir la brecha entre el diseño y la planificación.

Las definiciones de conceptos y la declaración sobre las corrientes de abordaje, permitieron una mejor apreciación del tema de políticas educativas, en general, y de cada uno de los casos revisados, en particular.

Pese a las obvias diferencias entre las políticas educativas del subsistema de educación regular, la educación universitaria forense a nivel de posgrado y la educación de adultos mayores desde sus programas Universitarios, se pueden observar lo siguiente:

- En ninguno de los 3 casos, en el momento de la elaboración de las políticas educativas han podido reflejar la realidad sociocultural para el grupo de personas para quienes estaban siendo elaborados, razón por la cual hay una gran brecha entre su planificación e implementación, que ha decir de expertos ha llevado a un virtual fracaso.
- Las políticas educativas son formas de enfrentar las desigualdades, las cuales deben ser elaboradas desde una perspectiva en la que los educandos tienen un gran potencial que pueden ser la semilla del cambio,
- Una falta casi total de políticas educativas dirigidas a este sector de la población, existe una ausencia de la importancia de la experiencia vivida, no se incluyen elementos de la andragogía que son relevantes para diferenciar la educación con grupos más jóvenes, los adultos más jóvenes.
- Se evidencia la necesidad de llenar el vacío sobre políticas educativas estatales, específicamente gubernamentales en favor de la población de adultos mayores.

Resulta imprescindible el realizar una planificación y adaptación realista de las políticas educativas en Bolivia por el crecimiento vegetativo poblacional y por los grandes cambios a todo nivel, en todos sus estamentos.

### **3.2. Temas abiertos**

Los temas que quedan abiertos después, de esta revisión bibliográfica sobre la brecha que hay entre el diseño y la ejecución de políticas educativas, son planteados a través de algunas preguntas:

¿Las políticas educativas actuales están acordes con la realidad?

¿Se tienen claros los objetivos hacia dónde va la educación en sus diferentes ámbitos, siendo las políticas educativas los instrumentos para llegar a dichos objetivos?

¿Qué sentido se quiere dar a la educación en todos sus niveles con los cambios que se van dando?

¿Cómo se podría reducir la brecha entre la planificación y la implementación de las políticas educativas en Bolivia?

En el caso específico de los adultos mayores, cuáles son sus demandas en relación a su “capacitación/educación”

¿Cómo se podría poner en la agenda de las políticas educativas de Bolivia el tema de la educación de adultos mayores?

## Referencias bibliográficas

- Alonso C., P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior A. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. [https://www.mendeley.com/catalogue/23a17fde-3de6-34ad-9095-0b7b075957a6/?utm\\_source=desktop&utm\\_medium=1.19.4&utm\\_campaign=open\\_catalog&userDocumentId=%7Beb172ece-9a56-470d-bc6c-301c4e829f4f%7D](https://www.mendeley.com/catalogue/23a17fde-3de6-34ad-9095-0b7b075957a6/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Beb172ece-9a56-470d-bc6c-301c4e829f4f%7D). 10.15359/ree.16-1.2
- Anaya, A. (2009). Magisterio y reforma educativa en Bolivia. En M. M. López (Ed.), *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina* (pp. 7–47). Fundación Konrad Adenauer.
- Beech, J. (2007a). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 153-173. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/25503>
- Beech, J. (2007b). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 153-173. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/25503>
- García Simón, T. (2007). La educación de adulto mayor: Antecedentes y perspectivas. *Revista Psicología Científica.com*, 9(6), 1-5. [https://www.mendeley.com/catalogue/50469ba2-4ae4-3133-9b99-482e0973da17/?utm\\_source=desktop&utm\\_medium=1.19.4&utm\\_campaign=open\\_catalog&userDocumentId=%7Beb39c6ff-e620-44d2-9719-30ade19ca788%7D](https://www.mendeley.com/catalogue/50469ba2-4ae4-3133-9b99-482e0973da17/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Beb39c6ff-e620-44d2-9719-30ade19ca788%7D)
- Cajías, B. (2000). Políticas educativas en Bolivia. En A. Sejas Delgado (Ed.), *Políticas educativas en Bolivia: Seminario Taller. Memoria* (pp. 11–34). CEBIAE.
- Carrión Justiniano L.F. (2021). The Educational System of the Plurinational State of Bolivia. In: Jornitz S., Parreira do Amaral M. (eds) *The Education Systems of the Americas. Global Education Systems*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3\\_41-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_41-1)
- Carrión Justiniano L.F. (2023). Políticas de formación y profesión docente en Bolivia, 1994 -2022, en Yapu, M.; Velásquez, I.; Torres, L.(coord.). *El Estado de la Educación en el Estado. Realidad de la Educación en Bolivia 1825 - 2022*. Fundación Konrad Adenauer Stiftung.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009 7 (Enero 2009).

- Contreras, M. E. y Talavera Simoni, M. L. (2003). *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. World Bank.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 17(8), 1–13. <https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol17>
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico* (1ª ed., pp. 25–42). EPUB.
- Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.). (2017b). *Pliegos petitorios y acuerdos. Ministerio de Educación y CONMERB - CTEUB 2006 -2016*. Ministerio de Educación.
- Montayre, J., Maneze, D., Salamonson, Y., Tan, J. D. L., & Possamai-Inesedy, A. (2022). The Making of Age-Friendly Universities: A Scoping Review. *The Gerontologist*, xx(xx), 1-9. 10.1093/geront/gnac084
- Leguizamón, M. A., & Kochmann, S. (2019). El envejecimiento en América Latina y el Caribe: las dos posturas. Cómo estamos en Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 101. <https://doi.org/10.26885/rcei.8.1.101>
- Ley de Reforma Educativa 1565, agosto 1994.
- Ley de la Educación 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", diciembre 2010.
- Ortiz-Hernández, A., & Rodríguez-Díaz, M. (2021). Una mirada gerontológica hacia la política social y educación permanente en Latinoamérica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 47-58. 10.33996/revistahorizontes.v5i17.158
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación En C. H. Acuña (Ed.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Proyecto Modernización del Estado.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: Una construcción histórica polémica*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Poggi, M. (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (M. d. C. Feijoó, Compiler). IPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org>
- Samanamud Ávila, J. E. (2017). *Rupturas y diferencias entre la ley de Reforma Educativa (1565) y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070): Un balance comparativo* [Tesis de Maestría]. Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia - UPIEB, La Paz, Bolivia.

- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210-227.  
[https://www.mendeley.com/catalogue/4b8d733f-8ec9-3b7c-a04e-785572c6c190/?utm\\_source=desktop&utm\\_medium=1.19.4&utm\\_campaign=open\\_catalog&userDocumentId=%7Ba3f730fd-7372-4e78-bbb8-96d43bb095a3%7D](https://www.mendeley.com/catalogue/4b8d733f-8ec9-3b7c-a04e-785572c6c190/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Ba3f730fd-7372-4e78-bbb8-96d43bb095a3%7D).  
<https://dx.doi.org/10.1177/0741713602052003004>
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico* (1ª ed., pp. 43–62). EPUB.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(66), 763–788.
- Wesselink, R.; Dekker-Groen, A.; Biemans, H. & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *J. Curric. Stud.*, 42(6):813-29