

LOS PARADIGNAS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA *

Juan Carlos Tedesco **

INTRODUCCION

En el punto de partida de la reflexión actual sobre el problema de los paradigmas de la investigación socio-educativa, es necesario plantear algunos aspectos generales. En primer lugar, es posible sostener que los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa. En este sentido, la teoría educativa estaría enfrentando un serio problema de *fertilidad* ya que los aspectos más significativos o más peculiares de la realidad educacional contemporánea caerían fuera del alcance explicativo de las teorías vigentes.

Un segundo elemento en el punto de partida de esta reflexión —complementario del anterior— radica en la escasa capacidad de los paradigmas vigentes para orientar y producir *acciones* destinadas a modificar la realidad en el sentido propugnado por la teoría. Dicho en otros términos, los paradigmas de la teoría educativa enfrentan un serio problema de *eficacia* para generar estrategias que orienten las decisiones de los distintos actores que ocupan el espacio educativo (el Estado, los diferentes sectores sociales, los docentes, los estudiantes, etc.).

En la literatura actual sobre la investigación educativa es posible apreciar un alto grado de consenso alrededor de la necesidad de un replanteo de los paradigmas teóricos y la débil incidencia de los resultados de la investigación en la práctica educativa sistemática¹. Esta situación parecería particularmente vigente en el ámbito de las teorías educativas más globalizadoras.

En niveles más específicos, en cambio, ciertos paradigmas han probado su consistencia (teorías del aprendizaje, explicaciones sobre fenómenos tales como el fracaso escolar, la efectividad de ciertas metodologías, etc.). En este sentido, uno de los aspectos más complejos de este problema deriva de la coexistencia de dos niveles diferentes de análisis, con grados de disociación que han llegado a asumir niveles muy significativos: la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales por un lado y la educación como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje, por el otro.

La disociación entre ambos conjuntos de paradigmas se expresa generalmente por el hecho que los paradigmas generados en torno a la educación como fenómeno social *han subestimado e/problema de la especificidad del proceso de aprendizaje* (subsumido dentro de categorías tales como socialización, inculcación o imposición ideológica, culturización, etc.) y los paradigmas diseñados para explicar el fenómeno del aprendizaje

* La responsabilidad de este documento es de su autor exclusivamente y no compromete a la institución en que éste trabaja. Fue originalmente preparado para el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) del Canadá y publicado posteriormente en el No. 38 de Contribuciones. Programa FLACSO - Santiago de Chile.

** Director Regional de la Unesco.

¹ Véanse, entre otros muchos ejemplos, los siguientes trabajos: Guiomar Namó de Mello, "A Pesquisa Educacional no Brasil", en *Cuadernos de Pesquisa* No. 46, agosto de 1983. Joseph Novack. *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid, Alianza, 1982. UNESCO, *Colloque International. Recherche et Pratique et Education: comment renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général*. ED-8/Conf. 8 16.2 París, mai 1981.

no han logrado brindar una explicación consistente del proceso de aprendizaje como *proceso social efectuado a través de un sistema político-institucional*².

En cierta forma, cada paradigma ha intentado superar esta disociación de alguna manera, por la negativa a considerar su relevancia. Sin embargo, la disociación es un hecho innegable que obliga a un análisis también relativamente disociado.

El replanteo teórico y el escepticismo acerca de la significación social de la investigación educativa no implican, obviamente, que no existan problemas que deban ser investigados o que haya un debilitamiento de la capacidad investigativa de los científicos de la educación. Las carencias en el conocimiento son significativas y numerosas y la actividad de investigación —a pesar de la falta de recursos, los problemas institucionales y todos los elementos que comúnmente se encuentran en los diagnósticos de la situación de la investigación educativa— es muy intensa.

La ausencia de paradigmas fértiles provoca, sin embargo> un alto nivel de atomización en los esfuerzos que se realizan y una *baja capacidad de acumulación en los conocimientos que se producen*. De esta forma, los resultados generados en el marco de paradigmas conocidos no agregan elementos significativamente novedosos al conocimiento ya acumulado y los resultados (o los problemas) que se apartan de estos paradigmas quedan dispersos y carentes de una estructura teórica que los integre en forma coherente³.

Obviamente, la carencia o la producción de paradigmas científicos no es un problema individual, ni sujeto a la voluntad de los científicos. El conocimiento se genera socialmente y el conocimiento educativo no se aparta de esta regla.

Los paradigmas de la investigación socio-educativa y su vigencia en América Latina

Existe un consenso relativamente amplio en considerar que el desarrollo de la investigación socio-educativa estuvo enmarcado históricamente en tres grandes paradigmas dominantes en diferentes momentos históricos: *el paradigma de la teoría educativa liberal; el paradigma economicista (capital humano, recursos humanos, etc.) y el paradigma de los enfoques crítico-reproductivistas*.

En el marco del paradigma liberal, los problemas educativos básicos eran la contribución de la acción educativa formal y sistemática (la escuela) a la consolidación de los estados nacionales y a la vigencia de un orden político democrático-liberal. Dicha contribución se ponía de manifiesto a través de la homogeneización de la población en torno a cierto cuerpo básico de valores y códigos comunes y a su diferenciación de acuerdo al lugar que ocuparan en la estructura social (dirigentes o dirigidos, propietarios de medios de producción o productores, etc.). Las características de este paradigma han sido analizadas en múltiples oportunidades y no parece pertinente repetir aquí dichas explicaciones⁴.

² Un ejemplo del primer tipo lo constituye el análisis del vínculo pedagógico como un vínculo de violencia e imposición cultural que se encuentra en la obra de P. Bourdieu y J.C. Passeron. *La Reproducción*. Un ejemplo del segundo tipo aparece en la obra de Joseph Novack, *op. cit.*

³ Si bien puede resultar aventurado aplicar a los paradigmas de la investigación educativa los conceptos y características derivados de la práctica científica en las ciencias naturales, es posible caracterizar la actual situación de la investigación educativa en los términos en los que Kuhn ha descrito las crisis en las ciencias en general. En este sentido, la actividad de “ciencia normal” habría perdido su carácter acumulativo y estaríamos en un momento de crisis y emergencia de nuevos postulados. T. J. Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

⁴ La obra de Dukheim representa, probablemente, la exposición más orgánica de esta propuesta. Su análisis y la crítica a estos postulados pueden verse en numerosas obras, por ejemplo, G. Snyders, *Pedagogie Progresiste*. París, .P.U.F., 1973. Demerval

Lo peculiar de este momento teórico, sin embargo, consistió en la existencia de un fuerte énfasis en la investigación didáctico-pedagógica. Los problemas de la función social de la educación y de la organización escolar más apropiada para cumplirla fueron objeto de un debate más claramente político que científico. El problema que preocupaba desde una perspectiva científica era *cómo* lograr dichos propósitos y las discusiones educativas giraron fundamentalmente en torno al modelo pedagógico y los métodos de enseñanza. Las versiones directivistas de esta corriente generaron toda una serie de investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y los métodos didácticos, inspiradas en el positivismo, mientras que las corrientes no directivistas produjeron el movimiento de la “Escuela Nueva”, con sus correspondientes propuestas metodológicas⁵.

Hacia mediados de siglo y en el marco de la reconstrucción de postguerra, el paradigma liberal estaba agotado. Desde el punto de vista político, la convicción iluminista según la cual la expansión cuantitativa de la educación constituiría la garantía del orden democrático-liberal sufrió un serio cuestionamiento a partir de las experiencias del autoritarismo antiliberal europeo. Desde el punto de vista más específicamente pedagógico, el debate entre las concepciones de la llamada “pedagogía tradicional” y la “pedagogía nueva” había provocado una fuerte disociación entre teoría y realidad. Las propuestas de la Escuela Nueva lograron un fuerte impacto crítico sobre las prácticas tradicionales vigentes, pero las alternativas postuladas no superaron el carácter de micro-experiencia —la mayoría de ellas de carácter elitista— que no lograban transformar las prácticas existentes en el sistema educativo.

Por otra parte, el enfoque liberal tradicional no contenía elementos conceptuales capaces de permitir el desarrollo de respuestas adecuadas a los nuevos requerimientos y desafíos planteados por el proceso de reconstrucción y expansión económica. Esta exigencia —por factores distintos— fue común tanto a los países centrales como a los países de América Latina. En este caso, como se sabe, las condiciones impuestas por la segunda guerra mundial y luego por la postguerra, fueron el marco para el proceso de industrialización por sustitución de importaciones y, posteriormente, para la industrialización a través de la instalación de empresas multinacionales.

Estos factores deben ser comprendidos en un contexto donde, además, el paradigma liberal tuvo una vigencia peculiar. En sólo muy pocos países (Argentina, Uruguay, Costa Rica y, parcialmente, Chile) su vigencia teórica estuvo acompañada por una incorporación educativa de cierta significación. En el resto de la región, el paradigma liberal sólo logró tener una existencia puramente retórica que, a lo sumo, se expresó en textos legales no aplicados en la práctica. En este sentido el liberalismo educativo participó de los rasgos que fueron señalados con respecto al liberalismo en general. Francisco Weffort ha explicado este proceso con claridad, al sostener que en el marco de estructuras sociales dependientes, el liberalismo fue adoptado como una fórmula que permitía una articulación más fluida con los países centrales (libre comercio, etc.) pero no como pauta de dominación política interna. Las relaciones sociales continuaron regidas por modelos autoritarios y excluyentes propios de modos de producción pre-capitalistas⁶.

Saviani, *Escola e Democracia*, Sao Paulo, Autores Asociados. Cortez, 1983. Juan Carlos Tedesco “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina, en R. Nasif, G.W. Rama y J.C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

⁵ Para un análisis de este problema en el caso argentino, véase Juan Carlos Tedesco, “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”, en *Punto de Vista*. Buenos Aires, Año VI, No. 19, diciembre de 1983.

⁶ Francisco Weffort, “Clases populares y desarrollo social”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, CEPES, diciembre de 1968, No. 13.

El lugar del paradigma liberal fue ocupado por un nuevo paradigma teórico que respetaba los aspectos centrales del liberalismo en general pero que colocaba el vínculo entre educación y sociedad en el marco de la contribución educativa al desarrollo económico. La metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la metáfora de la formación de los recursos humanos y la actividad educativa fue objeto de planificación con los mismos criterios de asignación de recursos utilizados en las actividades económicas y productivas⁷.

Dentro del conjunto de enfoques de corte economicista, la teoría del “capital humano” brindó una base consistente a un nuevo programa de investigaciones, que tuvo una influencia y desarrollo muy significativos. Las preguntas centrales del paradigma del capital humano giraron alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos. De acuerdo a la explicación del capital humano, dichas diferencias serían la expresión de distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estaría en función de los años de escolaridad. Sobre esta base, se llevaron a cabo numerosos estudios sobre educación, distribución de ingresos, mercado de empleo, financiamiento, etc., que colocaron a la *economía de la educación* como disciplina hegemónica dentro del conjunto de las llamadas “ciencias de la educación”⁸. El nuevo paradigma desarrolló, además de su propia concepción, una crítica al esquema liberal donde se enfatizaba fundamentalmente la disociación que existía entre los requerimientos sociales (entendidos como requerimientos del aparato productivo) y las respuestas educacionales. El anacronismo de los contenidos, la vigencia de valores tradicionales y su “disfuncionalidad” con el proceso de modernización social, etc., fueron los elementos más destacados en la crítica elaborada desde el paradigma economicista a la teoría liberal⁹. Por otra parte, la crítica gozó de una generalizada aceptación por cuanto el resultado final confirmaba la necesidad de impulsar el desarrollo educativo¹⁰. En el plano pedagógico, el paradigma economista dio lugar a dos enfoques diferentes. Las investigaciones sobre la contribución educativa al crecimiento económico operaron bajo el supuesto que lo que ocurría efectivamente en el proceso educativo era una suerte de “caja negra” acerca de cuyo contenido la investigación no se ocupaba. En el marco de las investigaciones pedagógicas, sin embargo, predominó la adopción de los modelos planificadores, que enfatizaban el logro de mayor productividad en todas las acciones sociales a partir del uso racional de los recursos.

En la década de los 70 y concomitantemente con los síntomas de recesión económica mundial, los postulados principales de este paradigma comenzaron a ser objeto de una

⁷ Una exposición exhaustiva de la teoría del capital humano y su situación actual puede verse en la obra de M. Blaug. Por ejemplo, M. Blaug, *An introduction to the economics of education*. Allen Lane, the Penguin Press, Londres, 1970. “The empirical states of human capital theory: a slightly jaundiced survey”, en *Journal of Economic Literature*, vol. XIV, No. 3, septiembre de 1976. Un agudo análisis crítico, desde la perspectiva latinoamericana, puede verse en Ricardo Carciofi “Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982”, en J.C. Tedesco y otros, *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires, FLACSO, 1983, Cap. IV.

⁸ Entre los trabajos referidos a América Latina, que responden más ortodoxamente a la línea del capital humano”, pueden consultarse los siguientes: M. Carnoy, “Rates or return to schooling in Latin America”, *Journal of Human Resources*, vol. II, No. 3, 1967. A Haberger y M. Selowsky.

Key factors in the economic growth of Chile (mimeo), trabajo presentado a la Conferencia The next decade of Latin America development, Cornell University, 1966. M. Urrutia Montoya. “Distribución de la educación y distribución del ingreso en Colombia”. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, No. 1, 1972. J. Lobo, “Educación y distribución del ingreso en Venezuela”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, No. 1, 1972. Para un balance de los estudios sobre este tema puede verse Ricardo Carciofi. *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*, Buenos Aires, Proyecto DEALC, Fichas/10, 1980.

⁹ Una buena muestra de estudios donde se ponen de manifiesto las críticas modernizadoras del sistema educativo tradicional puede verse en S. Lipset y A. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967. Véase también CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. Nueva York, Naciones Unidas, 1968.

¹⁰ Un muy interesante análisis de la evolución de las políticas educativas en América Latina, donde se señala esta coyuntura particular de las propuestas economicistas, se puede ver en Alda Solari, “Desarrollo y política educacional en América Latina” en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, 1er. semestre 1977.

crítica sistemática. Por un lado, las investigaciones empíricas acerca de la contribución de la educación al desarrollo no mostraban conclusiones categóricamente confirmatorias del modelo¹¹. Por el otro, la planificación no podía probar su eficacia como instrumento para orientar las políticas educativas globales, ya que las demandas sociales y la dinámica política alteraban la lógica de los planes supuestamente racionales. Por otra parte, la pedagogía tecnicista era cuestionada por nuevos paradigmas sobre el aprendizaje, donde se enfatizaba la importancia de los aspectos afectivos y la participación de los protagonistas del proceso de aprendizaje en la definición de los parámetros de su actividad.

Este cuestionamiento dio lugar a la definición de nuevos paradigmas definidos como teorías *críticas*, que enfatizaron el carácter reproductor de las acciones pedagógicas. El análisis del paradigma reproductivista (en sus diferentes versiones) es más reciente y por lo tanto, menos consensualmente aceptado. Sin embargo, ya existen algunos elementos críticos que pueden señalarse con cierto grado de validez.

a) El énfasis en el carácter reproductor del sistema educativo con respecto a la estructura de la fuerza de trabajo no logra explicar adecuadamente la notable expansión educacional de las últimas décadas y los crecientes fenómenos de subutilización de capacidades, devaluación del valor de los años de estudio en el mercado de trabajo, etc. En definitiva, este paradigma pierde de vista que lo novedoso de los últimos años ha sido precisamente la modificación del rol tradicional del sistema educativo, como elemento legitimador de la diferenciación de la fuerza de trabajo.

Tal como ya se sostuviera en un trabajo anterior¹², las diferencias entre el dinamismo de la expansión educativa y la rigidez en la creación de puestos de trabajo estaría produciendo un fenómeno de homogeneización creciente de la oferta de mano de obra, que obliga al propio mercado y desarrollar mecanismos diferenciadores con relativa independencia de la variable educacional. Los ejemplos de este tipo son numerosos, pero pueden citarse algunos muy representativos.

—La creciente homogeneización de la condición educativa de hombres y mujeres, de negros y blancos, etc., no ha eliminado la discriminación; sin embargo, ésta se efectúa ahora en el mercado de trabajo, sin la legitimación que le brindaba antiguamente la diferenciación educativa.

—En un nivel más específico, los estudios sobre el comportamiento de los empleadores frente a la educación como criterio de reclutamiento muestran que si bien la escolaridad es un dato solicitado, no es procesado por las agencias, ya que la oferta satisface como exceso estos requerimientos¹³

b) El reproductivismo no logra explicar adecuadamente el conflicto y la pugna social existente alrededor de la distribución educativa. En este paradigma, el actor social

¹¹ Las referencias a estudios empíricos en relación a este tema son muy numerosas. Un balance reciente, relativamente exhaustivo, puede verse en el artículo de K. Lewin, A. Little y C. Colpclough, “Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo”, en *Perspectivas*, UNESCO, Vol. XIII, No. 3, 1983, No. 47 y Vol. XIII No. 4, 1983, No. 48.

¹² Juan Carlos Tedesco, “El reproductivismo educativo y los sectores populares en América Latina” en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, No. 11, 1er. semestre de 1983.

¹³ En este aspecto, pueden verse algunos estudios empíricos sobre la educación como criterio de reclutamiento. Por ejemplo, María Ibarrola, *Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México*, México, DIE, Cuadernos de Investigación Educativa, No. 14, 1983. Miguel Brooke, “Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación: ¿un test de la teoría del capital humano?”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. VIII, No. 4.

dinámico está constituido por los sectores dominantes y los resultados de la pugna son postulados siempre como exitosos desde el punto de vista de la reproducción del orden social. En este sentido, los enfoques reproductivistas han sido considerados como hiperfuncionalistas, a pesar de presentarse como alternativas al paradigma anterior.

c) Los enfoques reproductivistas tienden a subsumir la práctica pedagógica en el marco de los modelos de relaciones sociales dominantes. De acuerdo a esta hipótesis denominada por algunos como “principio de correspondencia” el docente resulta identificado con los sectores dominantes, los contenidos como pura ideología, los alumnos como explotados, etc. Sobre esta base, el proceso de enseñanza-aprendizaje pierde toda especificidad y se presentan una serie de problemas muy serios en torno a la extrapolación de categorías teóricas de un nivel de análisis a otro.

Este somero resumen de la evolución de los paradigmas de la investigación educativa permite señalar algunos de los aspectos más relevantes de su influencia sobre la práctica investigativa en América Latina. En primer lugar, es evidente que la evolución registrada en América Latina ha seguido las vicisitudes de la evolución teórica de los países centrales, particularmente Estados Unidos y Francia, con influencia menor de Inglaterra y Alemania. El problema de la transferencia de teorías desde el centro a la periferia ha sido analizado ya en múltiples ocasiones, en el marco de los mecanismos de subordinación, colonialismo, transnacionalización, etc.¹⁴.

El punto central más allá de la discusión sobre las formas y mecanismos concretos a través de los cuales opera esta transferencia teórica (becas, subsidios, etc.), consiste en advertir que *la evolución de los paradigmas en los países centrales estuvo relativamente vinculada a la evolución de los problemas reales que enfrentaban las sociedades desde el punto de vista educativo*. Así, por ejemplo, el paradigma liberal surgió en el marco del proceso de consolidación de los Estados Nacionales y fue superado cuando el conjunto de la población estuvo incorporado efectivamente a un nivel educativo mínimo que los integraba a la sociedad en calidad de ciudadanos. De la misma manera, el paradigma economicista surgió a partir de los requerimientos del proceso de reconstrucción postbélica y de transformación tecnológica acelerada y fue superado cuando las necesidades de mano de obra calificada en todos los niveles fueron satisfechas ampliamente por la expansión educacional. En la actualidad, el reproductivismo responde, en buena medida, al proceso de estancamiento y fuerte rigidez estructural que caracteriza a los países capitalistas avanzados, especialmente los europeos, y está agotando sus posibilidades teóricas frente al hecho que las sociedades capitalistas avanzadas no logran definir una función social relevante para un sistema educativo masificado. Lo propio de este período parece ser, en cambio, una suerte de “vaciamiento” de la capacidad del sistema educativo para cumplir con alguna de las funciones que se le asignaban tradicionalmente: garantizar la democracia, el crecimiento económico o la reproducción del orden social.

Por otra parte, el reproductivismo agota su capacidad explicativa frente a los cambios que se vislumbran en las sociedades capitalistas avanzadas, a partir de las transformaciones científico-técnicas y su impacto en la división del trabajo.

¹⁴ Un estudio reciente se ocupa de este problema, superando los habituales análisis simplistas, basados en la transpolación de los vínculos de dominación económica a los vínculos de dependencia cultural. Véase Carmen García Guadilla. *Production et transfert thearique dans la recherche educative*. Le cas de l'Amérique Latine (et le Vénézuéla). These pour le doctorat de 3ème cycle. Université de Paris V. 1983.

En América Latina, en cambio, *los paradigmas han evolucionado con un nivel mucho más alto de desvinculación con respecto a la realidad social.*

Si bien en el punto siguiente se analizan con más detalle los problemas reales de la educación en América Latina, es preciso recordar aquí que en buena parte de la región, el paradigma liberal surgió en el marco del proceso de formación de los Estados Nacionales, pero fue superado cuando todavía no se habían cumplido las metas elementales de su proyecto, tanto en lo educativo como en lo político.

En el mismo sentido, el paradigma economicista surgió asociado al proceso de modernización y de industrialización sustitutiva. En el contexto de economías dependientes y de sociedades con altos niveles de exclusión social, la propuesta economicista perdió buena parte de su significado original, ya que los requerimientos de recursos humanos calificados están sujetos a la introducción abrupta de innovaciones tecnológicas exógenas, creando situaciones de desbalances notorios entre sobre-oferta de recursos en ciertos sectores y sub-ofertas para satisfacer necesidades elementales de un proceso de desarrollo endógeno y más equilibrado en otros.

Por último, a pesar del mantenimiento del orden social capitalista, las últimas décadas fueron en América Latina un período de notable expansión cuantitativa de la educación y transformaciones estructurales, no menos significativas: organización y marginalidad crecientes, terciarización de la economía, crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico, etc. En este contexto, el paradigma reproductivista —surgido para responder a interrogantes derivados de situaciones de fuerte estabilidad estructural e ideológica— no logra dar cuenta adecuadamente de todas esas transformaciones.

Dicho en otros términos> la evolución de los paradigmas teóricos en América Latina ha seguido una evolución propiamente “teórica”, sin vinculación con los problemas reales que debían ser explicados (y resueltos). En este sentido, es importante mencionar que el intento teórico endógeno más significativo que tuvo lugar en América Latina fue el relativo a la *teoría de la dependencia*. Sin embargo, es evidente que los alcances del paradigma teórico de la dependencia han sido mucho menos significativos en el plano educativo y cultural que en el plano socioeconómico. Desde este paradigma, el objeto de análisis privilegiado donde se ubican sus principales aportes fue el proceso de imposición de modelos educativos externos. En niveles de análisis más específicos, sin embargo, la teoría de la dependencia (o sus representantes) ha apelado a algunas de las hipótesis del paradigma reproductivista, especialmente en lo relativo al autoritarismo del vínculo pedagógico, el carácter ideológico de los contenidos escolares, etc.

La exclusión y la marginalidad dan lugar a la existencia de segmentos importantes de actividad laboral, donde no rige el salario como forma de pago. En el sector moderno, incluso, la determinación de los salarios se explica fundamentalmente por factores institucionales y las tasas de ganancia están asociadas a la estructura monopólica de la actividad productiva¹⁵.

Al respecto, es importante recordar que la vigencia de la teoría de la dependencia fue concomitante con la difusión del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y las propuestas reproductivistas francesas, a través de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Estabet, etc. Si bien las vinculaciones teóricas entre ambas propuestas no son directas, el “vacío”

¹⁵ Ricardo Carciofi. *Heterogeneidad, técnica, diferenciales de salario y educación*. DEALC/18. Buenos Aires, 1978.

teórico que desde el punto de vista educacional mostraba la teoría de la dependencia tendió a ser cubierto por las formulaciones provenientes de autores como los citados. Esta apelación tiene cierta lógica, especialmente si se tiene en cuenta que la teoría de la dependencia insistía en el problema de los vínculos de dominación. Este énfasis (señalado al nivel de las relaciones económicas internacionales) podía ser fácilmente trasladado a las relaciones sociales y educativas. La imposición cultural, la violencia simbólica y los conceptos con los cuales los reproductivistas caracterizaban las acciones pedagógicas constituían un equivalente teórico a los conceptos con los cuales la teoría de la dependencia caracterizaba las relaciones económicas internacionales.

Una muestra de este “momento” teórico lo constituyen algunos trabajos de Tomás Vasconi publicados en la década 1960-70. Si bien posteriormente se produjeron modificaciones importantes en su pensamiento, Vasconi fue uno de los representantes más claros de una línea teórica donde —para explicar los vínculos entre los niveles macro-sociales y las prácticas pedagógicas escolares— se conjugaron elementos de la teoría de la dependencia, el marxismo althusseriano y las propuestas reproductivistas de autores como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, etc.¹⁶.

El análisis efectuado en el punto anterior permitió apreciar que los diferentes paradigmas de la investigación educativa han elaborado diagnósticos en los cuales se privilegiaron ciertos problemas y se subestimaron otros. En esa misma medida, las investigaciones efectuadas en el marco de cada paradigma pretendieron resolver, al menos teóricamente, dichos problemas. Lo cierto, sin embargo, es que un somero balance de la situación actual permitiría apreciar la existencia de una suerte de círculo vicioso, según el cual hay consenso en reconocer la necesidad de integrar en un nuevo paradigma todos los conocimientos y aportes brindados por la actividad investigativa llevada a cabo hasta ahora; pero para efectuar dicha tarea es preciso contar con un nuevo paradigma que brinde los parámetros sobre los cuales efectuar el balance, seleccionar lo realmente significativo y señalar los problemas nuevos o las carencias más relevantes desde el punto de vista del conocimiento.

Obviamente, el diseño de un nuevo paradigma no es un problema que se resuelve por un esfuerzo voluntarista. Sin embargo, tampoco se resolverá al margen del esfuerzo consciente de la comunidad científica latinoamericana. En este sentido es posible, al menos, intentar señalar los postulados básicos que están en la base de la construcción de un nuevo paradigma y sobre los cuales sería preciso discutir.

LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DE AMERICA LATINA Y SUS DESAFIOS TEORICOS

Efectuar un diagnóstico exhaustivo de los problemas educativos de América Latina es una tarea que excede los límites y los propósitos de este trabajo. Sin embargo, es preciso señalar los grandes ejes problemáticos a partir de los cuales pueden definirse los desafíos actuales que un paradigma teórico debe enfrentar y resolver. En ese sentido, nos parece pertinente indicar los siguientes ejes problemáticos:

¹⁶ Ver, por ejemplo, Tomás Vasconi, “Contra la escuela”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, No. 9, 1973. “Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina”, en *Cuadernos de Educación*, Caracas, No. 12-13, 1973.

a. El problema de la expansión cuantitativa y la marginalidad

Todos los diagnósticos sobre la situación educativa en América Latina coinciden en reconocer la significativa magnitud de la expansión cuantitativa de la acción pedagógica escolar en las tres últimas décadas. Sin embargo, también existe consenso en reconocer que dicha expansión no ha resuelto los problemas de homogeneización básica de la situación educativa de la población (y que persisten altos índices de analfabetismo y de fracaso escolar en los primeros grados) y no ha provocado una distribución más igualitaria de los servicios educativos (ya que mientras los sectores populares lograron una incorporación deficiente a pocos años de escolaridad básica, los sectores medios y altos ampliaron significativamente su incorporación a los niveles medio y superior).

Ese dinamismo particular de la expansión educativa ha generado una situación en la cual los países de América Latina deben enfrentar *simultáneamente* los problemas del cumplimiento de la meta de la escolaridad básica obligatoria y los problemas de la masificación de los niveles medio y superior. En este sentido, si bien la situación no es homogénea, lo peculiar de América Latina es la existencia de un nivel de polarización educativa relativamente alto, donde existe una amplia base excluida del acceso al dominio de los códigos culturales más elementales (lengua, cálculo, etc.) y una cúpula también relativamente amplia, con individuos que han logrado incorporarse a una carrera educativa prolongada.

La “polarización” educativa coloca a la teoría (y obviamente también a la política) en una situación sumamente compleja. El debate acerca de la escolaridad básica universal es el debate propio del siglo XIX y los interrogantes al respecto, en última instancia, no han sufrido modificaciones sustanciales. Simultáneamente, la expansión de la educación media y superior plantea la necesidad de enfrentar y resolver problemas “modernos”: anacronismo de los contenidos, subempleo y desempleo, ilustrado, etc.

Pero en el marco de una situación caracterizada por un grado relativamente alto de polarización social y educativa, el significado de estos problemas se altera significativamente. El problema de la enseñanza básica no es similar al existente en el siglo XIX, porque actualmente existe una masa considerable de población en el polo constituido por la cúpula del sistema educativo. La condición de analfabeto en un contexto social donde todas las prácticas utilizadas exigen haber superado esa condición y donde porcentajes muy altos de la población ya lo han hecho, es muy diferente a la condición de analfabeto en un contexto donde sólo una minoría ha superado esa condición y la sociedad se mueve con exigencias ajustadas a esa característica social.

De la misma manera, los problemas de la masificación de la cúpula no son similares entre América Latina y los países centrales, ya que en éstos no existe una masa significativa de población excluida del dominio de los códigos básicos. En este sentido, si bien en América Latina pueden encontrarse los elementos que definen el problema de la masificación (anacronismo de los contenidos, devaluación en el mercado de trabajo, etc.), el hecho peculiar es que el acceso a los niveles medio y superior aún conserva un fuerte papel discriminador con respecto a los que quedan fuera de ellos.

Los problemas que la teoría educativa y la investigación deben encarar en este campo son notoriamente vastos. Los diagnósticos recientes sobre la situación educativa de la región permiten sostener que el *acceso* a la escolaridad básica, aunque deficiente, precario y limitado, constituye hoy una realidad para la población en su conjunto. Desde el punto de vista educativo, en consecuencia, el problema radica en los *modelos*

pedagógicos empleados para que la incorporación formalmente obtenida se constituya en una incorporación real. El problema de la marginalidad social y educativa no constituye solamente un desafío teórico; en realidad, es un desafío social y político. Pero en el ámbito específico del *espacio educativo*, la cuestión actual se plantea también en términos pedagógicos y la pregunta que la investigación educativa debe responder se resume en cómo enseñar a niños provenientes de sectores marginales.

Los paradigmas vigentes han permitido avanzar en forma prioritaria sobre el diagnóstico de la situación y el análisis de los factores estructurales y pedagógicos que explican este problema.

Existen, al respecto, diagnósticos relativamente precisos sobre las magnitudes del fracaso escolar y sobre el conjunto de variables y factores que actúan en la determinación de este problema¹⁷. En el marco de algunos enfoques reproductivistas, la persistencia del fracaso y la exclusión escolar derivó en hipótesis acerca del escaso valor de la preocupación por estos problemas y se postuló la posibilidad de encontrar las alternativas más fértiles fuera del campo de la acción educativa escolar. El razonamiento básico de esta alternativa consistía en sostener que si en más de un siglo la escolaridad había fracasado como alternativa educativa para los sectores populares, entonces era preciso buscar fuera de la escuela las opciones para resolver este problema.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, esta situación no ha sido aún suficientemente estudiada. Existen aproximaciones parciales que han puesto de relieve una serie de aspectos y problemas relevantes que deberían ser profundizados: la diferente capacidad de presión de cada sector social para obtener satisfacción a sus demandas; las características de la segmentación educativa a nivel de los rasgos pedagógicos; la dificultad que plantea esta situación para consolidar un orden socio-político democrático, etc. Sería preciso, además, prestar especial atención al problema de los procesos mediante los cuales se conforman ambos extremos del logro educativo y los vínculos existentes entre ellos, planteando interrogantes como las siguientes: ¿hasta qué punto la expansión acelerada del polo superior es uno de los factores principales de la supervivencia de amplios sectores excluidos? ¿Necesariamente se debe frenar el desarrollo de la cúpula para que pueda democratizarse la base? ¿Qué tipo de “puentes” son posibles entre ambos extremos y qué sucede con los actualmente existentes (Por ejemplo, la formación de maestros de escuela básica, donde cada vez se exigen más años de estudio sin que ello determine un aumento correlativo de la calidad)?

La seducción de las opciones desescolarizadas ya parece haber perdido buena parte de su fuerza inicial. Actualmente, al contrario, es posible apreciar la existencia de una corriente crítica muy sólida hacia estas derivaciones del reproductivismo y una revalorización de la necesidad de reconocer el papel de la escuela como agencia institucional de la cual los sectores populares necesitan apropiarse¹⁸.

En este sentido, las perspectivas futuras giran alrededor de dos grandes ejes: por un lado, se ha agotado la etapa de expansión “fácil” de la escolaridad y es previsible una tendencia al incremento de la tensión y la pugna por el acceso a la enseñanza. Por el otro, el acceso se ha convertido en uno de los espacios de integración social más críticos.

¹⁷ Un balance de los estudios existentes acerca del problema del fracaso escolar puede verse en Juan Carlos Tedesco. “Modelo pedagógico y fracaso escolar”, en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, No. 21, diciembre de 1983.

¹⁸ Las expresiones más representativas de esta corriente pueden encontrarse en algunos documentos del Proyecto, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO/CEPAL/PNUD). Véase DEALC, *Informes Finales*, Tomos I, II, III y IV, Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981.

Quedar fuera de este espacio puede consagrar la exclusión de una manera inmodificable, ya que —como sostienen los teóricos de la legitimación en el capitalismo actual— la posesión del conocimiento será el instrumento de dominación y control social más importante en las sociedades modernas. En este sentido, las propuestas que han predicado la desescolarización como salida política para la sociedad, y en particular, para los sectores populares recuerdan el comportamiento de los sectores que destruían las máquinas en los orígenes de la industrialización, para evitar sus efectos sobre el empleo.

Sin embargo, tal como se sostuviera anteriormente, la complejidad de la situación de América Latina deriva de la coexistencia de los problemas de integración básica y los problemas de la expansión de los niveles medio y superior. Sería simplificar erróneamente la situación actual si se postulara que los factores críticos de la acción educativa se ubican exclusivamente en el “polo” marginal de la sociedad. Al respecto, podría sostenerse que mientras el cumplimiento de la escolaridad básica constituye una deuda histórica y una meta fundamentalmente política, el desarrollo de la enseñanza media y superior combina de manera diferente las variables político-sociales y las económicas, poniendo de manifiesto los desafíos y contradicciones que viven los países de la región frente a las exigencias del proceso de desarrollo social.

Este tema será objeto de análisis en el punto siguiente. Sólo resta agregar aquí que, en el marco de una estructura polarizada, se modifican tanto los términos como las formas de expresión del debate acerca de la democratización de la educación. Actualmente, la pugna por el acceso, tanto a nivel de la enseñanza básica como de la media y superior, se ejerce con carácter masivo. Ya no existe la situación tradicional según la cual el reclamo masivo se encontraba en la base del sistema, mientras que en la cúpula se movían pequeñas elites. Hoy en día también la condición de estudiante superior comprende a millones de personas y, en algunos países, uno de cada cuatro jóvenes participa de esa situación.

Pero el otro factor a tener en cuenta se relaciona con el problema de las motivaciones para la pugna por el acceso. En este sentido, los paradigmas educativos siempre han incorporado como uno de sus componentes básicos, una respuesta a la pregunta acerca del valor social de la educación. Sea como garantía de la democracia, del crecimiento económico o de la reproducción del orden social, siempre ha existido alguna motivación significativa para expandir la educación y debido a esto, los paradigmas han tendido a explicar la expansión como si fuera un producto de la iniciativa de los sectores dominantes o un producto “natural” de la lógica del mercado.

La situación actual, sin embargo, constituye una cierta forma, una ruptura con esta tradición teórica y política. Ya se han perdido las ilusiones economicistas que aseguraban que el gasto educativo era una buena inversión y la crisis financiera crea condiciones en las cuales el gasto social tenderá a ser reducido todo lo posible. En este marco, el planteo actual de los paradigmas educativos gira fundamentalmente alrededor de la crisis que genera la falta de respuesta al interrogante sobre cuál es el valor social de la educación y qué sentido tiene seguir expandiéndola.

Los paradigmas educativos tendieron, hasta aquí, a brindar respuestas basadas en el desconocimiento del *conflicto* alrededor de la expansión educativa. Si bien esta respuesta deja sin explicar la dinámica del pasado, en tanto la expansión ha superado las expectativas y posibilidades estructurales, todo parece indicar que será aún más inadecuada en el futuro. Las perspectivas en este sentido, se basan en un sostenido incremento de la pugna por el acceso a los diferentes niveles, frente a la cual cada sector

social elaborará sus estrategias específicas que la teoría y la investigación educativa deberán elucidar.

b. El problema del desarrollo científico-técnico

El paradigma economicista, en sus diferentes versiones puso el acento en el papel de la educación en el proceso de crecimiento económico. Actualmente, muchas de sus proposiciones han sido disconformadas por la realidad, particularmente las que establecían un vínculo directo entre años de estudio, calificaciones, productividad e ingresos, tanto a nivel individual como social.

Sin embargo, un hecho es innegable: el *conocimiento*, particularmente el conocimiento científico-técnico, constituye una forma de capital decisiva, tanto para el crecimiento económico como para las nuevas formas de legitimación de la dominación social. La teoría de la dependencia, a su vez, mostró de qué manera esta distribución desigual del conocimiento brinda “legitimidad” a las relaciones de dominación a nivel internacional.

Desde ese punto de vista, no es posible subestimar la importancia que tiene para América Latina el problema del dominio del conocimiento científico-técnico. En este sentido, la discusión sobre las alternativas posibles, las opciones tecnológicas más adecuadas, etc.; constituye uno de los capítulos más significativos de los estilos de desarrollo que pueden definir el futuro de la región. La pregunta clave, por consiguiente, consiste en definir cuál es el lugar que ocupa el sistema educativo en el contexto de estas opciones. Dicho en otros términos, el problema consiste en definir el papel de la educación frente a la *producción y distribución social de los conocimientos*.

La respuesta de los enfoques economicistas se orientó hacia una suerte de visión tecnocrática del problema, según la cual el conocimiento y su distribución estaban determinadas por los requerimientos de la estructura vigente de la división del trabajo. El conocimiento más valioso era aquel que el mercado premiaba con salarios más altos y la distribución debía ajustarse a la estructura de las demandas del mercado.

El reproductivismo mostró claramente el significado ideológico de estos postulados, pero en su crítica tendió a subsumir los contenidos de la enseñanza y los conocimientos en general en las categorías de “ideología”, “arbitrario cultural”, etc. En ese sentido, si bien los análisis reproductivistas permitieron elucidar un conjunto significativo de problemas, oscurecieron la comprensión de otros no menos relevantes desde una perspectiva contemporánea.

En un nivel de análisis general, podría sostenerse que la expansión cuantitativa de la escolaridad ha estado acompañada por un progresivo deterioro en su capacidad para distribuir conocimientos socialmente significativos. Al respecto, los diagnósticos coinciden en señalar este fenómeno en forma prácticamente universal. El deterioro, por otra parte, no es homogéneo a todo sistema, sino que afecta fundamentalmente a los circuitos de escolarización ocupados por los sectores populares. La diferenciación interna constituye, desde este punto de vista, uno de los fenómenos más relevantes de la estructura actual de los sistemas educacionales.

Ese proceso no es casual. Si se admite que la apropiación del conocimiento constituye una de las formas modernas más importantes de la diferenciación social y su legitimación, es evidente que un sistema destinado a distribuir socialmente el conocimiento será objeto

de pugnas y de transformaciones mediante las cuales cada sector social intentará obtener una cuota de apropiación lo más significativa posible.

Frente a estas disyuntivas, el problema que enfrenta la teoría educativa en América Latina consiste en explicar el papel de la educación en la generación y distribución social de conocimientos socialmente significativos. En los países capitalistas avanzados, es posible hablar de problemas de distribución y pugna, es decir, problemas derivados de cómo traducir pedagógicamente los elementos de una formación cultural básica, de tipo científico-técnico, que está generada endógenamente a partir de la evolución de su modo de producción. En América Latina, en cambio, es preciso definir previamente, si se opta por la generación endógena de dicho conocimiento o por la adopción acrítica de los modelos externos. En este sentido, aunque estamos simplificando los términos del problema, en América Latina la acción educativa debe enfrentar, por un lado, los problemas de distribución y por el otro, los problemas de la insuficiencia de los agentes sociales para *generar conocimientos*.

Una de las respuestas recientes más divulgadas en América Latina ha sido la que gira alrededor de la revalorización del llamado "saber popular". Inspirado, ya sea en líneas teóricas de resonancias marxistas o en enfoques culturalistas, ha surgido una interpretación en la cual se destaca la importancia de las respuestas populares a determinados problemas vitales (vivienda, salud, producción, etc.) y se postula la necesidad de reivindicar el carácter legítimo de este saber y su valor como conocimiento adecuado a las condiciones de la región.

Sin ninguna duda, existe un conocimiento popular generado en el marco de las actuales condiciones sociales, que permite un aprovechamiento más integral y óptimo de ciertos recursos locales abundantes. Sin embargo, existen evidentes riesgos teóricos y políticos en esta posición. A título de ejemplo mencionaremos simplemente el riesgo de renunciar a apropiarse de las expresiones actuales del desarrollo científico-técnico, consolidando de esa forma la exclusión cultural que caracteriza los vínculos de dependencia y dominación. En este sentido, es indudable que las actuales condiciones sociales y culturales de América Latina se caracterizan por una significativa penetración de las pautas y productos del capitalismo. En este contexto, el problema no se resuelve con la adopción acrítica, pero tampoco con el aislamiento tradicional. Detrás de esta somera mención, se encuentran todos los problemas de la autonomía y la heterogeneidad cultural y la cuestión > desde la perspectiva de los paradigmas de la investigación educativa > consiste, en establecer las categorías conceptuales que permitan definir el carácter de los contenidos de la enseñanza.

c. El comportamiento de los diferentes actores sociales

Una de las características más notorias de los paradigmas anteriormente descritos, ha sido el énfasis en *el análisis de los productos finales de las acciones educativas y no en los procesos*. Tanto el economicismo como los enfoques reproductivistas tendieron a diseñar sus hipótesis teniendo en cuenta los efectos y los productos de la educación en relación con la estructura social en su conjunto. El esquema de razonamiento vigente en estos paradigmas consiste en sostener que un determinado fenómeno social es de determinada manera, porque cumple tal o cual función social, ocultando el juego de fuerzas sociales que actúan en la producción de ese efecto.

J.M.Berthelot¹⁹, en un estudio reciente, planteó lúcidamente esta crítica, común tanto a los enfoques economicistas como a los reproductivistas. En ambos se desconoce el *modo de producción* de los productos educativos. Para decirlo en sus propios términos: “Au discours réformiste proclamant que l'école vise, par la sélection des aptitudes, a offrir a chacun des chances égales de scolarisation, le discours critique répondra que l'école vise en fait, sous couvert d'une sélection des aptitudes, a réaliser une sélection sociale contribuant ainsi a la reproduction des rapports sociaux de domination et d'exploitation. A una finalité apparente sera opposée une finalité réelle, la première n'étant que le masque de la seconde. Ces deux positions, con tradictaires sur le plan politique aussi bien que sur le plan théorique, manifestent une réelle parenté logique. Un schéma de pensée identique les fonde, que cela soit ou non reconnu, que l'on pourrait présenter ainsi: la société globale, a un moment donné, manifeste un certain nombre d'exigences structurelles (besoins de compétences diversifiées pour la thèse réformiste, nécessité de maintenir des rapports sociaux de domination et d'exploitation pour la thèse critique). Ces exigences structurales, dégagées, interprétées et théorisées par l'instance sociale ayant le pouvoir de décision (Etat, classe dirigeante), engendrent par l'intermédiaire de la politique scolaire l'instrument institutionnel capable d'y répondre. Celui-ci sera donc fondamentalement connu lorsque sa fonction réelle sera ainsi mise en évidence. C'est ce schéma de pensée qui a recu, dans la tradition sociologique, le nom de fonctionnalisme”.

Una alternativa teórica al funcionalismo implica, en esta perspectiva, el reconocimiento de la importancia de los *procesos*, es decir, del juego de fuerzas sociales que actúan en la determinación de los resultados y productos de la acción educativa. Este giro epistemológico asume hoy una significativa importancia, debido precisamente, a la constatación que los resultados de las acciones educativas no se ajustan a las predicciones de los paradigmas habituales. Si se observa, por ejemplo, las magnitudes de la expansión cuantitativa con respecto a las predicciones de las políticas planificadoras basadas en el “ajuste” entre los flujos educativos y los requerimientos del aparato productivo, lo más notorio es que la expansión ha superado todas las predicciones, tanto cuantitativas como cualitativas. En el mismo sentido, las hipótesis reproductivistas acerca de la total adecuación entre nivel de escolaridad y puestos de trabajo, desconoce el hecho cada vez más expandido, de la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo y el traslado de los mecanismos diferenciadores desde la educación al propio mercado.

Esos productos finales de la dinámica educacional no pueden ser explicados totalmente por una lógica económica (requerimientos de calificaciones por parte del aparato productivo) ni por una lógica política (legitimación ideológica de la dominación social). Por supuesto, estos determinantes han estado presentes y constituyen un componente importante en la explicación de la actual situación. Sin embargo, este resultado también es producto de la tensión existente entre la lógica de los determinantes estructurales mencionadas y la lógica de los actores sociales involucrados en el proceso de expansión educativa. Tanto los sectores populares como los propios sectores medios y altos ejercieron demandas y desarrollaron estrategias educativas (estrategias destinadas a ocupar el espacio educativo de determinada manera) que no se ajustan puntual ni únicamente a los requerimientos económicos o políticos. Lo relevante, en todo caso, es que si bien se conoce el *producto* (y las investigaciones se ocupan fundamentalmente de dilucidar las características de dicho producto) es muy poco lo que puede decirse del *proceso* mediante el cual se arriba a estos productos.

¹⁹ Jean Michel Berthelot. *Le piège scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

En este sentido, algunos aportes recientes han señalado la importancia de la capacidad de ejercer presión sobre el Estado que tienen los diferentes sectores sociales, la diferente capacidad del Estado para responder a las demandas educativas y al resto de las demandas sociales²⁰, etc. Sin embargo, es muy poco lo que se conoce acerca de las estrategias educativas de los sectores populares, qué lugar ocupa dentro de sus estrategias globales de acción social y cómo se articulan internamente.

En definitiva> parecería evidente que en la base de un nuevo paradigma de la teoría educativa, es preciso asociar una revalorización del papel de los *actores sociales* y una consideración del espacio educativo como un espacio de conflicto y de pugna social> donde cada sector se comporta de acuerdo a estrategias que es preciso conocer.

Ese giro epistemológico tiene consecuencias directas sobre el uso de *técnicas y métodos de investigación*. Buena parte del debate reciente sobre paradigmas alternativos de investigación educativa ha girado en torno al problema de las técnicas. Las técnicas de investigación-acción y la investigación cualitativa y etnográfica, por ejemplo, han sido un intento de respuesta a este problema. En el mismo sentido, la *investigación histórica* ha brindado aportes significativos en esta línea, ya que, en definitiva, el desconocimiento de los procesos y del juego de fuerzas sociales, implica, precisamente, el desconocimiento de la *historia*. Más adelante, al referirnos al tema de la disociación entre teoría y práctica, retomaremos este problema.

d. Las condiciones para el aprendizaje

Los puntos anteriores tienden, en su conjunto, a revalorizar para el sistema educativo, la importancia de las acciones de aprendizaje, entendidas como un componente básico de las estrategias de apropiación del conocimiento. En esta perspectiva, el desafío más serio que enfrentan los paradigmas educativos es la superación (sin reduccionismos ni indiferenciaciones) de los niveles de análisis micro y macro pedagógico. En esta tarea, los aportes de algunos paradigmas “culturalistas” son muy importantes: las comprobaciones acerca de la importancia del capital lingüístico; la diferencia entre el capital cultural de los alumnos y el capital cultural exigido para el desempeño escolar, como factor del fracaso escolar; los aportes acerca del “currículum oculto” y las comprobaciones etnográficas sobre las relaciones existentes en el aula; los señalamientos provenientes de las hipótesis de la pedagogía “institucional” sobre factores tales como la organización escolar, el rol de la burocracia, etc.; deberían ser considerados e integrados coherentemente. Por otra parte, las teorías del aprendizaje (Piaget, Ausubel, etc.) han desarrollado un numeroso conjunto de comprobaciones que sería preciso recuperar.

No es éste el lugar para un análisis detallado de los paradigmas “pedagógicos” vigentes en América Latina. Otros autores se han ocupado de este tema con exhaustividad²¹. Sólo queremos —complementando los análisis citados— destacar algunos puntos importantes para la discusión que se efectúa en este texto:

a. La evolución de los paradigmas pedagógicos, al igual que lo señalado con respecto a los paradigmas socioeducativos, sigue de cerca la dinámica teórica registrada en los países centrales, particularmente Francia y Estados Unidos; y los efectos de este traslado también afectaron la teoría y su significación social. Por ejemplo, la vigencia del *paradigma tradicional*, según el cual el aprendizaje consistía en el desarrollo de la *razón*

²⁰ Ver, por ejemplo, G.W. Rama, *Introducción a educación y sociedad en América Latina*, Santiago de Chile, UNICEF, 1980.

²¹ Ver, por ejemplo, Ricardo Nassif. “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980), en G.W. Rama (Coord.), *op. cit.* D. Saviani, *op. cit.*, J. Boutand. *Querelle d'écoles ou A/am, Piaget arles autres*. Paris, Scarabee-CEMEA, 1981.

(definida como facultad común a todos los hombres) a través de un proceso donde se aplicaba un patrón *uniforme*, se privilegiaban los *contenidos* y el rol central pertenecía al *maestro*, sólo tuvo una vigencia parcial en América Latina. La *escuela tradicional*, en el marco de la cual las sociedades capitalistas lograron incorporar al conjunto de la población al dominio de los códigos culturales básicos, llegó a existir parcialmente en algunos países del cono sur y Costa Rica. En el resto, en cambio, la escuela básica fue un fenómeno social masivo recién a partir de mediados de siglo. Lo peculiar de este movimiento fue que la expansión de la escuela se produjo cuando —en la teoría pedagógica— el paradigma tradicional había sido superado y predominaban los postulados de la nueva pedagogía, donde se valoraba el espontaneísmo y la creatividad, el respeto a la personalidad y la no adopción de métodos didácticos precisos y rigurosos.

Más allá del debate interno acerca de la pertinencia científica de los postulados de cada uno de estos paradigmas con respecto al proceso de aprendizaje, lo cierto es que su significado difiere considerablemente cuando se actúa sobre una tradición teórica y política que cuando esa tradición no existe. Los postulados del movimiento de la Escuela Nueva adquieren todo su significado en el marco de una tradición pedagógica basada en la existencia *real* de una escuela, de un docente y de una práctica pedagógica determinada. En el caso de América Latina, en cambio la incorporación de los nuevos postulados tuvieron un nivel de disociación muy alto con respecto a la realidad existente y los estudios empíricos al respecto tienden a mostrar que el efecto de la incorporación de estos paradigmas puede definirse como fundamentalmente desestructurador con respecto a la práctica pedagógica concreta²².

b. En el mismo sentido, pueden señalarse algunas de las consecuencias organizativas de los nuevos paradigmas pedagógicos. Por ejemplo, uno de los rasgos más destacados de las teorías modernas del aprendizaje consiste en adecuar la enseñanza a los patrones de evolución del desarrollo de la capacidad intelectual. Las etapas del desarrollo de la inteligencia son definidas en forma tal que permiten una adecuación del curriculum escolar a los “estadios del desarrollo evolutivo. Sin embargo, estos ajustes entre desarrollo evolutivo y curriculum escolar suponen que *toda la población* permanece en la escuela durante diez o doce años. Pero ¿qué sucede cuando se aplica en regiones donde vastos sectores sólo permanecen en ella tres o cuatro años solamente? El efecto social de diluir ciertos aprendizajes en mayor cantidad de años significa dejar a aquellos que sólo pueden permanecer poco tiempo sin la posibilidad de acceder a los aprendizajes más significativos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, los paradigmas pedagógicos en América Latina deben partir del reconocimiento de la diversidad cultural. Dicho en otros términos, el problema inicial para la práctica pedagógica consiste en reconocer la significativa diversidad existente en el *punto de partida* de toda situación de aprendizaje: desde la diversidad lingüística hasta la diversidad en las condiciones sociales, materiales y culturales de vida entre los distintos segmentos de la población.

En ese sentido, uno de los problemas más serios que la teoría educativa en América Latina debe resolver es el referido al vínculo entre el punto de partida y el punto de llegada y la conceptualización del proceso existente entre ambos puntos. Dicho en otros términos, el problema consiste en definir en qué consiste el *proceso pedagógico* y cómo se define su efectividad o su *eficacia*. La pedagogía “tecnicista” tendió a definir estrategias pedagógicas uniformes, basadas en el desconocimiento de la heterogeneidad de puntos

²² Véase, por ejemplo, Juan Carlos Tedesco y R. Parra “Marginalidad urbana y educación formal”. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, No. 1981, Cf. también *Cuadernos de Pesquisa*, No. 42, agosto de 1982.

de partida, tanto individuales como culturales y en la desvalorización de los parámetros culturales autóctonos. El reproductivismo giró en torno a la hipótesis de la indiferenciación del proceso pedagógico con los procesos sociales. Algunas corrientes culturalistas derivaron en posiciones donde el respeto al “punto de partida” era tan absoluto que se negaba toda posibilidad educativa (considerada como violencia e imposición de un arbitraje cultural ajeno).

Si se admite la existencia de un cuerpo de *conocimientos* socialmente significativos, alrededor de cuya apropiación se registra una pugna social importante, el problema consiste en definir las estrategias pedagógicas que permiten una apropiación efectiva de dichos conocimientos, a través de un sistema democrático de distribución. Al respecto, es preciso recordar, que lo peculiar del proceso pedagógico vigente en América Latina no es su efectividad, sino su fracaso. Porcentajes muy altos de alumnos no logran obtener el acceso al dominio de los códigos culturales básicos y los que permanecen en el sistema obtienen un aprendizaje cada vez menos representativo de los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea.

El reconocimiento de la importancia del “punto de partida” para el proceso pedagógico ha sido patrimonio tradicional de las corrientes psicologistas. El riesgo que se corre, dentro de esta perspectiva, es tratar el problema desde el punto de vista puramente individual y “clínico” a través de concepciones universales sobre el desarrollo de las capacidades del ser humano. El desafío que se presenta en este sentido consiste, precisamente, en romper la disociación entre los enfoques macro-sociales y los enfoques psico-pedagógicos, construyendo alternativas de aprendizaje aptas para los sectores populares.

En este sentido, las metodologías didácticas, los diseños curriculares, los modelos de organización escolar, etc., deberían ocupar un lugar central en la construcción de un paradigma educativo. Pero su lugar —para que sea un lugar teóricamente consistente— debe estar articulado con los aportes de las hipótesis macrosociales y culturales, desde las cuales se generan los interrogantes claves que los diseños pedagógicos deben resolver.

En este punto, uno de los actores (y de los problemas) más serios es el relativo al *rol docente*. Más adelante se hará referencia al problema de los docentes desde el punto de vista de su relación con la legitimación de los postulados de las teorías educativas. Aquí interesa destacar, en cambio, que los paradigmas vigentes en los últimos años tendieron —de una u otra forma— a desvalorizar la función del docente en el proceso pedagógico. En algunos casos, porque lo redujeron al rol de mero ejecutor de políticas diseñadas tecnocráticamente; en otros, porque lo asimilaron al rol de explotador, autoritario, represor, etc. Lo cierto es que —en la medida que el sector docente amplió notablemente su importancia cuantitativa— fue perdiendo relevancia *social y técnica*. En este aspecto, también es visible un replanteo del problema del rol docente (y en consecuencia, de las estrategias destinadas a su formación y a su participación) donde se intenta integrar coherentemente los aspectos *técnicos y actitudinales* con los componentes ideológicos y políticos involucrados en ambos tipos de factores²³.

²³ Ver Giomar Namó de Mello. *Magisterio de 1o. grau; da competencia técnica ao compromisso político*. Sao Paulo. Cortez, Autores Associados, 1982.

INVESTIGACION EDUCATIVA Y CAMBIOS REALES

Una de las características más consensualmente admitidas acerca de la investigación educativa —sea cual sea el paradigma del cual se parta— es su escasa efectividad para producir cambios reales en las prácticas pedagógicas o políticas. En este sentido> existe una abundante literatura donde se señala como problema central de la investigación, su desconexión con las necesidades reales, tanto de los docentes como de los políticos de la educación. Una apreciación global de este problema permitiría afirmar que la falta de efectividad de la investigación educativa no constituye ni un problema actual, ni un problema propio de América Latina. Un diagnóstico de este tipo se encuentra en la literatura universal y se viene repitiendo desde hace varias décadas.

Estos rasgos ponen de manifiesto la presencia de problemas estructurales que, en definitiva, se vinculan con el hecho que la investigación educativa responde a una lógica donde actúan factores propiamente científicos (sin que esto implique una valoración o una exclusión de los factores sociopolíticos vinculados a la práctica científica) y la actividad educativa —en tanto se desarrolla en un sistema institucional— responde a una lógica política. Transferir los resultados de la investigación educativa a un sistema institucional constituye un hecho sociopolítico y no un mero hecho “científico”.

Sin embargo, existen algunas particularidades que dan especificidad a esa desconexión, tanto desde el punto de vista del actual momento histórico, como desde el punto de vista del contexto latinoamericano.

a. En primer lugar, la disociación entre teoría/investigación educativa y prácticas concretas se vincula con el problema de las modalidades de evolución de los paradigmas. Tal como ya se expuso, en América Latina los paradigmas evolucionaron con un margen de independencia muy significativo con respecto a los problemas reales, ya que ha existido escasa capacidad endógena de generar teorías.

De esa forma, el problema de la escolaridad básica universal como instrumento destinado a homogeneizar culturalmente la población, dejó de ser un problema para la teoría, pero continuó siendo un problema en la realidad. De la misma forma, los problemas relativos a la crítica a las prácticas pedagógicas “tradicionales” métodos autoritarios, verbalismo docente, etc., tienen sentido cuando dichas prácticas tradicionales son efectivamente vigentes en los sistemas educativos.

b. En segundo lugar, la disociación también se vincula con la propia estructura de la teoría y la forma como ella concibe la práctica y los actores fundamentales en dicha práctica. En el caso del economicismo, los actores centrales para los cuales era preciso diseñar alternativas y decisiones, eran el Estado y los sectores productivos dominantes, mientras que el instrumento para establecer el vínculo fue la *planificación* en sus distintas versiones. En el caso de reproductivismo, la definición de alternativas estaba teóricamente excluida, ya que cualquier intento de este tipo era concebido como *reformismo* o como tecnocracia.

De una u otra forma, la teoría educativa ha privilegiado siempre el papel de los sectores dominantes como protagonistas de la actividad educacional. Cada paradigma incluía una motivación significativa desde la cual se justificaba el dinamismo educativo de los sectores dominantes: la homogeneización ideológica, el aumento de la productividad, etc. En este

contexto el papel de los sectores populares siempre tuvo una connotación claramente *pasiva* y esta característica es generalizable aún a los enfoques reproductivistas²⁴.

Los intentos de superar la disociación pueden, en consecuencia, agruparse en dos grandes categorías. La primera de ellas corresponde a los enfoques tecnocrático-pedagógicos. En estos casos, el bajo nivel de efectividad puede ser atribuido, ya sea a que sus propuestas se dirijan a problemas no relevantes o al hecho que la práctica científica generaba una práctica política poco efectiva, porque no comprometía la participación ni los intereses de los actores principales²⁵.

La segunda categoría corresponde a las propuestas provenientes de las teorías que valorizaron el papel del sujeto del aprendizaje. En este punto, es posible evocar tanto algunas teorías del aprendizaje de inspiración piagetiana, como las propuestas inspiradas en Freire y en el conjunto de proposiciones críticas a la concepción autoritaria del aprendizaje. En estos casos, los problemas que se presentan son diversos> pero nos parece importante señalar un eje sobre el cual giran buena parte de las dificultades: las alternativas pedagógicas y político-educativas inspiradas en estas propuestas se apoyaron fundamentalmente en la búsqueda de opciones fuera del sistema educativo formal. La justificación de esta estrategia es bien conocida y se basa en un diagnóstico del sistema educativo formal que enfatiza sus rasgos de burocratismo, rigidez, autoritarismo, etc. Sin embargo, ha resultado evidente que las alternativas diseñadas en este contexto no alcanzaron el nivel de significación sociopolítico de la educación formal, la cual, a su vez, permanece aún más inalterada por la carencia de propuestas alternativas que se ajusten a su modo particular de funcionamiento.

La disociación, en consecuencia, no es neutral frente a la propia dinámica de la teoría y de la investigación. Uno de sus efectos más notorios ha sido provocar cierta “impunidad” en las ideas, ya que su legitimidad queda reducida al ámbito de los propios investigadores y teóricos. Dicho más claramente, el “mercado” de las ideas educativas tiene en América Latina un alto grado de aislamiento social. Los *docentes, los padres, los estudiantes, etc., están ajenos a la validación social de las propuestas pedagógicas*. Las razones de este proceso no son similares para los diferentes actores sociales. En el caso de los docentes, es notorio que el problema se vincula, tanto con el deterioro en el proceso de su formación, como con el tipo de organización político-escolar que los margina de cualquier participación en las decisiones. En el caso de los padres, los factores son formalmente los mismos —formación y participación en las decisiones— aunque las alternativas y estrategias para resolverlos difieren considerablemente.

En consecuencia, un nuevo paradigma educativo, donde se valore el papel del conjunto de los actores sociales, debería incorporar el postulado según el cual *todos toman decisiones educativas*: los políticos, los docentes, los padres, los estudiantes, los administradores, etc. En este sentido, la respuesta a la pregunta ¿para quién sirven los resultados de la investigación educativa?, define, en buena medida, el problema de la vinculación entre la práctica teórica y la práctica sociopolítica. Investigar para la toma de decisiones no supone, necesariamente, investigar para las decisiones del Estado o de los sectores dominantes y el salto hacia la toma de decisiones no es un salto hacia algo *externo a la teoría*. Al contrario, es en ese terreno donde las proposiciones teóricas adquieren su legitimidad social.

²⁴ Juan Carlos Tedesco. “El reproductivismo...”, *op. cit*

²⁵ Los ejemplos principales de esta estrategia pueden encontrarse en muchos de los intentos de reformas o renovaciones encarados tecnocráticamente y con estilos autoritarios en las décadas de 1960 y 1970.

Este aspecto constituye el punto a partir del cual pueden incorporarse los aportes principales provenientes de los postulados sobre la *investigación participativa* o la *investigación-acción*. El principal aspecto a partir del cual se justificó esta propuesta metodológica fue, precisamente, la crítica a ciertas formas tradicionales de hacer investigación, caracterizadas por la desvinculación, tanto teórica como operativa, con los problemas y la transformación de la situación vital de los sectores populares. Algunos aportes recientes sobre este tema ponen de manifiesto que se han superado ciertos aspectos de la discusión sobre este tema. Desde el campo de los investigadores comprometidos con esta propuesta, existen síntomas de un mayor grado de madurez frente a las propuestas iniciales, según las cuales la investigación participativa era percibida como una *alternativa* a la investigación tradicional y donde se pretendía que la estrategia metodológica en sí misma, garantizaría la solución de todos los problemas.

Algunos estudios recientes brindan aportes significativos en esta superación de falsos dilemas. Nelly Stromquist, por ejemplo²⁶, mostró que los cuestionamientos a los enfoques cualitativos en términos epistemológicos, no se sostienen consistentemente. Su planteo tiende a demostrar que cada uno de estos enfoques responde a las exigencias de confiabilidad, validez, etc., de una manera específica. Los problemas de “artificialidad”, escasa relevancia, posibilidades de generalización, carácter estático de las interpretaciones, etc., no son patrimonio de una determinada estrategia metodológica, sino al contrario, pueden ser expresiones de cualquiera de los enfoques asumidos.

El problema, en consecuencia, no parece radicar en la defensa de una técnica de investigación> como si ella garantizara —por sí misma— resultados adecuados. El desafío consiste en elegir la estrategia más adecuada con respecto al problema que el investigador postuló como problema relevante a ser explicado. En este sentido, la valorización de los enfoques cualitativos proviene de exigencias propias del objeto de estudio (los procesos sociales) y su fertilidad deriva, precisamente, de su capacidad para poner de manifiesto el modo de producción de determinados resultados.

Otros estudios, por su parte, han puesto de manifiesto los equívocos existentes en algunas formulaciones acerca de la “participación” en el proceso de investigación. Al respecto, es evidente que en el estudio de los procesos resulta inevitable analizar el protagonismo de los sectores involucrados en aquello que se está estudiando. Sin embargo, esto no significa que el investigador deba participar, en tanto *sujeto*, en el propio proceso que se estudia. Algunos autores han señalado correctamente, la necesidad de distinguir el problema de la *participación de las personas*, por un lado y el problema de la *participación de la investigación* en un proyecto popular por el otro²⁷.

El primero es un problema epistemológico, mientras que el segundo, es un problema político. Lo importante, en todo caso, consiste en no caer en el equívoco según el cual la aplicación de una determinada técnica (observación sistemática, participante, etc.) pueda, por sí misma, generar una teoría. Justa Ezpeleta ha planteado esta cuestión con lucidez. Según su planteo, no existe una derivación automática desde la información de campo a la teoría: “La articulación entre ambas cosas es producida por una construcción categorial que depende de las preguntas iniciales, de la teoría que se maneja y de la posición

²⁶ Nelly Stromquist. *La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos*. Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre los Procesos de interpretación en la investigación cualitativa de la realidad escolar. Bogotá, abril de 1983. Nelly Stromquist. *Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación-acción*. CEPAL. Seminario técnico regional sobre mujeres y familias de los estratos populares urbanos en América Latina, Santiago de Chile, diciembre de 1983.

²⁷ Carlos Rodríguez Brando y Pedro Demo, insistieron en esta distinción en un documento base que guió las discusiones del Seminario sobre pesquisa participativa, organizado por el INEP en Brasilia, entre el 14 y el 16 de marzo de 1984.

histórica desde la cual el teórico —consciente o inconscientemente— mire a la sociedad. Tampoco puede sostenerse por ello, que sean las teorías las que *determinen* mecánicamente las técnicas y a través de ellas las formas de la interpretación entre investigación y sujeto. Son las preguntas iniciales, acerca de un sector opaco, oscuro de la realidad, las que orientan la elección de las técnicas. Del tipo de preguntas formuladas depende la pertinencia de usar una encuesta, un censo, técnicas etnográficas o la necesidad de construir nuevas técnicas”.

SINTESIS FINAL

El análisis efectuado en este trabajo intenta efectuar un balance de los paradigmas que orientaron la investigación educativa en América Latina y presentar las bases sobre las cuales es posible postular la formulación de un nuevo esquema conceptual que tome en cuenta la situación actual y las perspectivas futuras.

En conjunto, los elementos que se presentan tienden a enfatizar la importancia de los actores sociales, de los *procesos* mediante los cuales se producen determinados resultados y de la compleja *realidad* de la región, donde coexisten situaciones del pasado y desafíos del futuro en una articulación específica, históricamente determinada, que será preciso elucidar correctamente.

Para completar este análisis, sería preciso hacer referencia a los aspectos institucionales que caracterizan las tareas de investigación educativa y de formación de los investigadores. En este sentido, sólo nos parece pertinente señalar que si bien la capacidad de la región, medida a través de la cantidad de centros de investigación, investigadores, publicaciones, etc., ha aumentado significativamente en los últimos años, es preciso advertir que dicha capacidad es muy vulnerable frente a los cambios sociopolíticos y económicos. Dichos cambios constituyen un factor adicional a la ya señalada falta de acumulación en la construcción de conocimientos. En América Latina resulta muy difícil garantizar la continuidad de los equipos de trabajo, ya sea por factores políticos (los ejemplos más claros de este tipo son los registrados en dos países del cono sur ante las políticas autoritarias) o por factores económicos y presupuestarios. Sin embargo, las alternativas a este tipo de problemas no es una cuestión que dependa principalmente de la teoría. En definitiva, esa inestabilidad es la forma peculiar a través de la cual se expresan, en el ámbito de la investigación educacional, las dificultades para construir en América Latina un orden democrático estable.