

ESTUDIOS

MANERAS DE SABER: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN COMPARADA

VANDRA L. MASEMANN (*)

En la reunión anual de la *Comparative and International Education Society* (CIES), celebrada en 1990, se destacaron dos temas: «La reforma educativa desde la perspectiva internacional» y «La educación global e internacional». Los miembros de la CIES conciben su mandato de una manera dual: el primero de los temas tiene interés académico y teórico, el segundo es de interés práctico o pragmático. También se identifican dos tipos de productores y consumidores de esos temas: investigadores y académicos, por un lado, y prácticos o personal «basado en la escuela», por otro.

En este trabajo examinaré un asunto que es relevante para los intereses de ambos lados. Tal vez en la exposición se demuestre que la división entre ellos es falsa o, al menos, que es una creación de nuestra concepción del saber, de nuestro concepto culturalmente creado de las maneras de conocer, o epistemología. El tema central de este ensayo es que nuestras concepciones de las formas de saber han limitado y restringido la auténtica definición de la educación comparada que hemos enseñado a los estudiantes y hemos utilizado en nuestra investigación y que, por supuesto, hemos propagado como prácticos. En edición, nuestras concepciones han creado una falsa dicotomía entre la teoría y la práctica y han abierto una brecha de incomunicación entre los académicos y los prácticos. Además, han inducido una deliberada ignorancia o un desinterés por amplias áreas del aprendizaje y de la enseñanza que no se consideran incluidas en el campo del conocimiento válido, tales como los sistemas indígenas del saber religioso o médico, o nuevas formas de autoeducación en áreas consideradas como formas «marginales» del saber (1).

(*) Deseo expresar mi agradecimiento a Steve Kless, Marge Incardona, Karen Mock, David Wilson, Patricia Weibust, Stephanie Reford, Tom Lyons, Pamela Harris y otros muchos colegas y amigos con quienes he discutido estas ideas en años anteriores.

(1) Ferguson, M. *The Aquarian Conspiracy: Personal and Social Transformation in the 1980's*. Los Ángeles, J. P. Tarcher, 1980.

Me hice consciente de esta materia hace quince años, cuando asigné la obra etnográfica de Harry Wolcott *The Man in the Principal's Office* a una clase no graduada de tercer año en antropología y educación. En esta obra se trata la relación entre la práctica escolar y la investigación académica desde la perspectiva de los profesores o directores. Wolcott dice que ellos no leían todos los informes de la investigación, sino que aprendían de oídas, conversando unos con otros (2). Afirmaban frecuentemente: «Pienso que comprobará Vd. cómo ese trabajo ha demostrado...» o «La investigación demuestra que Vd. se equivoca». Así, pues, ciertos hallazgos de investigaciones muy conocidas pasaron a formar parte de la sapiencia cotidiana que los profesores incorporaron a la práctica. Adquirieron fragmentos de saber que fueron útiles en casos determinados. Los profesores incorporaron este saber como bagaje, como trucos del oficio o «propinas» que pasaron a formar parte de la praxis del saber y se utilizaron a medida que surgía la necesidad. En términos de Bourdieu, se hicieron *bricoleurs*, que valen para todo, que se adaptarian a la vida cotidiana y a las expectativas cambiantes del rol de los profesores (3).

Ejemplos más recientes de esta adaptación al cambio se pueden ver como respuesta a la investigación sobre la agrupación académica según la capacidad y la inteligencia, sobre las clases abiertas, la aproximación al lenguaje global, el aprendizaje cooperativo, el uso de computadoras en el aula y la «multiculturalización» del currículum, sólo por citar unos pocos. El conocimiento sobre estas aproximaciones se filtra entre los profesores en la interacción diaria con los demás, en talleres y seminarios y en los artículos de las publicaciones profesionales (4).

He sido testigo de la realidad de este proceso en mis diez últimos años de enseñanza, en cursos de educación multicultural y en mi trabajo como consultora en la preparación de talleres sobre multiculturalismo y relaciones raciales para juntas escolares, en los días de perfeccionamiento profesional. Los profesores tenían tendencia a seleccionar a parte del currículum más «práctica», en los términos de sus necesidades, y a ignorar la complejidad integral del tema. También se daba una atracción notable por las frases hechas y la información práctica en las prácticas de clase. Esta observación no es una crítica dirigida a los profesores, sino, más bien, algo bastante comprensible a la luz de las demandas de puestos de trabajo. Esta preferencia de los profesores, en las condiciones de mi labor como consultora, resultaba aun más importante. Cuanto más basado en la práctica estuviera el taller y más relacionadas con el aula las frases hechas, más probabilidades había de que me volvieran a invitar.

No obstante, otros talleres han ejercido un efecto sobre los profesores y han empezado a hacerse más populares. Son bien recibidos los que expresan una

(2) Wolcott, H. F. *The man in the Principal's office*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973, p. 205.

(3) Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres y Beverly Hills, Calif., Sage, 1977.

(4) Beyer, L. E. y Apple, M. *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany, N. Y., SUNY Press, 1988.

particular filosofía integrada que los profesores pueden aplicar en situaciones variadas, sin contar con todas las soluciones específicamente expresadas. En el pasado, tal filosofía ha sido multiculturalismo; hoy día prevalecen las perspectivas globales de la educación. De la misma manera que en el siglo XIX algunas de las filosofías omnicomprensivas de la educación, como las de Froebel y Montessori (5), proporcionaron un marco completo para la práctica, algunas aproximaciones de la actualidad ofrecen una estructura similar para los currícula, que en este siglo se han hecho, en gran medida, eléctricos y fragmentados (6).

Una alternativa con una base más holista para la práctica es la constituida por la aproximación, basada en la etnografía, de la enseñanza reflectiva/reflexiva (7). Este método se fundamenta en la cooperación entre un profesor y un investigador-observador. Este último canaliza las observaciones hacia el primero. A su vez, el profesor aprende cómo autoobservarse y analizar sus propias prácticas. Otras formas de esta aproximación serían la «autoenseñanza» mediante la utilización de los análisis de la propia instrucción grabados en vídeo y las evaluaciones meticulosas (8). Lo que antecede describe cómo pueden relacionar los profesores el mundo de la investigación con su práctica. Ellos emplean la investigación como una mercancía que se puede consumir o desgajar en fragmentos utilizables (9) o se confieren autoridad, en cierta medida, practicando una particular filosofía (por ejemplo, una aproximación «freiriana» a la enseñanza de un segundo idioma) o una forma de análisis autorreflexiva (10).

No obstante, me interesa mirar más allá de lo que podría ser una forma de respuesta adaptativa de los profesores para ser prácticos en un mundo de la educación en el que el «saber sagrado» es generado por académicos e investigadores (11). Es interesante examinar aquí cuáles son las formas del saber que se consideran legítimas, cómo llegan las personas a saber lo que saben y cuáles podrían ser las implicaciones de nuestro conocimiento acerca de los paradigmas prevalentes del saber en la enseñanza y en la educación comparada en general.

En primer lugar, examiné la cuestión desde el punto de vista histórico. En anteriores sesiones de la CIES, Steve Klees habló de la manera en la que se han

(5) Hughes, J. L. *Froebel's Educational Laws*, New York, D. Appleton, 1987; Montessori, M. *The Absorbent Mind*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1967, y *The Discovery of the Child*, Notre Dame, Ind., Fides, 1967.

(6) Greig, S.; Pike, G. y Selby, D. *Greenprints for Changing Schools*. Londres, World Wide Fund for Nature and Kogan Page, 1989.

(7) Woods, P. *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Londres y Nueva York, Routledge & Kegan Paul, 1986.

(8) Gitlin, A. y Bullough, R. «Teacher Evaluation and Empowerment: Challenging the Take-for-Granted View of Teaching», en L. Weis, Ph. Altbach, G. P. Kelly, y H. G. Petrie y S. Slaughter (Eds.). *Crisis in Teaching: Perspective on Current Reforms*, Albany, N.Y., SUNY Press, 1989.

(9) Greig et al., *op. cit.*, p. 7.

(10) Godoy, R. V. *Educadores Polivalentes: Alternativa educativa para comunidades rurales*. Santiago, Unesco, 1987.

(11) Bernstein, B. *Class Codes and Control*. volumen 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971-1975, p. 73.

utilizado los estudios cuantitativos sobre la investigación para que los educadores reclamasen parcelas del saber y ha demostrado que esos mismos educadores y hacedores de políticas podrían hacer otras reclamaciones igualmente válidas y opuestas (12). La base de estas apropiaciones del saber parece estar en la fe, en el valor de la metodología (cuantitativa) y en los datos (numéricos). Para examinar cómo ha prevalecido esta fe en los números debemos examinar históricamente la ascensión de la sociología y de la psicología educativas, y el movimiento del control educativo y la vinculación de la administración educativa con el movimiento de la eficiencia en la dirección *management* corporativa (13). También podríamos hacerlo en términos del entrecruzamiento de culturas, con referencia a culturas en las que se valora el cómputo y la numeración con muchas más reservas y mayor prevención que en las culturas de Norteamérica (14).

Si examinamos las pretensiones de los administradores escolares sobre el saber en un período anterior al del impacto de esos movimientos, hallamos la base de tales reclamaciones en una argumentación moral y teológica. Por ejemplo, en el informe Anual del Superintendente local de Escuelas Públicas de Toronto, de 1862, la cuestión política más importante era cómo conseguir que asistieran a la escuela más niños, «dolorosa ansiedad de filántropos, legisladores y de todos los amantes del orden social» (15). El superintendente menciona la necesidad de recoger estadísticas sobre la asistencia a la escuela y librar a los niños de la vida delictiva: «Entre todos los demás, éste es un caso en el que mejor es prevenir que curar. Es mejor porque es más agradable, más económico, más humano y más cristiano» (16). Su argumentación concluye: «Con ansiedad reitero mi firme convicción de que no es a nuestras penitenciarias, a nuestras cárceles, ni siquiera a nuestros admirables reformatorios, sino a «hogares» o instituciones semejantes (escuelas) donde debemos dirigir la mirada si esperamos, con la bendición del Señor, obrar con rectitud ante los vivos y los muertos y acabar con la plaga de inmoralidad y vicio que nos invade» (17).

Una lectura sistemática de los informes de los superintendentes desde 1862 a 1930 revela la importancia creciente de los datos estadísticos en la administración escolar y el control educativo para garantizar que un número adecuado de niños pase de un grado al siguiente, en el tiempo previsto, con el fin de asegurar unos estándares educativos uniformes, un empleo eficiente de los dólares del contribuyente y una previsión aquilatada de las necesidades de personal (18).

(12) Kless, S. *Education and the Changing World of Work*. Trabajo entregado en la XXXIII Reunión Anual de CIES, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Mass., abril de 1989.

(13) Gohen, D. K. y Lazerson, M. «Education and the Corporate Order», en J. Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, 1977.

(14) Gay, J. y Cole M. *The New Mathematics and an Old Culture*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1967.

(15) *Fourth Annual Report of the Local Superintendent of the public Schools of the City of Toronto for the Year Ending December 31, 1862*. Toronto, Lovell & Gibson, 1863, p. 6.

(16) *Ibidem*, p. 9.

(17) *Ibidem*, p. 10.

(18) Los informes de los superintendentes pueden inspeccionarse en los *Toronto Board of Education Archives* (155 College St., Toronto).

Cada vez se iba dando menos énfasis a las razones morales o teológicas para la asistencia escolar y cada vez más a los razonamientos administrativos y pedagógicos basados en la investigación científica. Con referencia a la explicación previa sobre los profesores, también está claramente enunciado que la inspiración para su enseñanza provendría menos de la posibilidad de redimir a sus alumnos y más de la investigación científica de expertos en pedagogía y aprendizaje (19). Así, pues, la psicología de la educación aportó la base de concepciones de la enseñanza y el aprendizaje; la teología y la filosofía fueron perdiendo importancia como base de la apropiación del saber.

Sin embargo, la configuración del propio saber cambió, al igual que cambiaron los fundamentos para la apropiación del saber. Con el auge de las aproximaciones científicas, positivistas, para la recogida de información posible gracias a los avances de la Revolución Industrial y a la invención de maquinaria textil, por ejemplo, las formas del saber cambiaron desde las formas holistas, integradas, de cultura, a piezas fragmentadas que, eventualmente, llegaron a denominarse «datos». Las máquinas de tejer fueron las precursoras del sistema binario que dio base a las computadoras. La influencia de los filósofos aportó también un cambio. Descartes había propuesto la división entre el yo y el mundo observado, y así resultó posible concebir una ciencia en la que la objetividad constituía el ideal (20).

Jack Goody ha seguido el rastro de la evolución del pensamiento humano desde las formas mítico-religiosas de los llamados pensadores prealfabéticos hasta las formas de lógica silogística con las que ahora estamos familiarizados (21). Esta manera de pensar se basa en la idea de que el mundo se puede dividir en categorías y que todas las partes son clasificables (22). Por tanto, para la ciencia, el desafío consiste en reunir información sobre el mundo cognoscible y sacar conclusiones sobre las relaciones entre las cosas. Estas aseveraciones se basan en el pensamiento silogístico, que tiene su fundamento histórico en la evolución de la lógica occidental. Tal razonamiento constituye el fundamento de toda la investigación empírica y de los estudios cuantitativos que forman la base del conocimiento de los educadores de Occidente. Constituye igualmente la forma de conocimiento empleada en los ordenadores para el análisis de los datos estadísticos. La afirmación de que existe una cierta asociación entre la educación del profesor y los logros del estudiante, admitiendo un cierto margen de error, se basa en esa modalidad del pensamiento. Este tipo de adscripción del saber conforma la base de todas las manifestaciones «científicas» sobre la educación.

(19) Informes anuales del *Board of Education for the City of Toronto* para los años 1901-1922. Toronto, varios editores, 1902-1923.

(20) Greig et al., *op. cit.*, p. 8.

(21) Goody, J. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

(22) Para ulterior investigación sobre este concepto véase Cole, M.; Gay, J.; Glick, J. A. y Sharp, D. W. *The Culture Context of Learning and Thinking*. Nueva York, Basic, 1971.

Para todos aquellos que han sido educados en sistemas educativos occidentales o de inspiración occidental, tal modo de pensar es, simplemente, el mejor, el más evolucionado, o incluso el más verdadero de los modos de conocer el mundo y su relación con las cosas. No obstante, es menos sabido que muchos de los pueblos llamados indígenas y analfabetos estarían en profundo desacuerdo con esta manera de conocer la realidad y pensarían que las afirmaciones científicas se basan en un salto en el vacío hacia una fe que ellos no pueden abrazar. La teoría de las posibilidades o de la regresión múltiple les parecería a ellos tan poco razonable como a nosotros las formas indígenas de curación mediante yerbas.

Gay, Cole, Glick y Sharp nos han mostrado cómo los Kpelle de Liberia rechazan las formas de saber que no proceden de su experiencia vital. Los Kpelle no aceptan una conclusión silogística si no han observado la relación entre los eventos. No ven los hechos disociados del contexto. En un estudio intensivo sobre los silogismos, los investigadores intentaron que los sujetos diesen las conclusiones «lógicas» de unas formulaciones silogísticas. Uno de los ejemplares era: «Flumo y Yakpalo siempre deben jugo de caña juntos. Flumo está bebiendo jugo de caña. ¿Está bebiendo jugo de caña Yakpalo?». El sujeto respondió: «El día que Flumo estaba bebiendo el jugo de caña, Yakpalo no estaba allí aquel día». Cuando el investigador le preguntó por qué, el sujeto replicó: «La razón es que Yakpalo se fue a su granja aquel día y Flumo se quedó en el pueblo aquel día» (23).

Desde la perspectiva de los Kpelle sería muy extraño que un profesor dijese en el aula: «Voy a cambiar mi manera de hacer esto porque hay estudios que demuestran que tal cosa y tal otra son más eficaces». Ellos querrían comprobarlo con sus propios ojos o invocar alguna regla culturalmente aceptable para legitimar esa afirmación. En realidad, esta comparación muestra que, en contraste con los Kpelle, los profesores utilizan la investigación como medio de legitimar nuevas ideas.

Es importante destacar que las formas de pensar se configuran en condiciones sociales determinadas. Hay sociedades, como la de los Kpelle, en las que todos se conocen, nadie viaja lejos y no tienen que afrontar situaciones imprescindibles. Aquí el contexto social es aún más importante que las capacidades. En las sociedades industrializadas, con una modalidad práctica de pensamiento lógico-positivista, no son aplicables esas condiciones extremas. Las personas tienen anonimato, viajan grandes distancias, se enfrentan a lo imprevisible, dan mayor importancia a las capacidades que al contexto. No les resulta fácil mantener el sentido de su propia identidad, de manera que la identidad de los otros les resulta aún más desconocida. Por consiguiente, la investigación científica y las formas positivistas de investigación capacitan a las personas para captar grandes cantidades de información, analizarla y establecer enunciados generalizables que les ayuden a hacer frente a lo imprevisible y a la inseguridad. De este modo, los profesores pueden mencionar «estudios que demuestran...» y

(23) *Ibidem*, pp. 187-188.

quienes hacen la política escolar pueden basar sus decisiones en las «frágiles» pretensiones de los economistas (24).

Pero ¿cuáles son las implicaciones para la reforma educativa y las perspectivas globales en la educación? Mi tesis es que, al igual que la industrialización produjo el pensamiento lógico-silogístico, ahora, en una era postindustrial, estamos pasando a nuevas formas de saber. Tal y como ahora la conocemos, la educación comparada es una criatura de la era industrial. Comenzó cuando los superintendentes escolares, como el de Toronto en 1862, intercambiaban visitas en sus jurisdicciones y recopilaban información «científica» sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. De la era del crecimiento de la administración educativa y el control educativo se pasó a un período caracterizado por el desarrollo de disciplinas como la economía, las ciencias políticas, la sociología, la antropología y se evolucionó hacia la era actual, con un interés por la investigación a gran escala sobre las formas de ayuda extranjera, de desarrollo educativo e innovación, de eficacia docente y sobre las soluciones a gran escala para unos problemas aparentemente insolubles. Evolucionó la educación comparada y los objetivos de su investigación fueron alejándose cada vez más de la realidad de la práctica en las aulas de los profesores de cualquier parte del mundo. Sin embargo, en la era postindustrial los paradigmas del saber cambiarían y surgirían nuevas formas de investigación sobre educación comparada que emprenderían nuevas direcciones, teóricamente fecundas.

Hans Weiler, en un trabajo presentado en el Congreso Mundial de Educación Comparada de Montreal, en 1989, afirmaba que en la actualidad se constataba una «erosión del consenso sobre la epistemología» (25). Quería decir que hay una duda creciente sobre cómo llegamos a saber lo que sabemos. Se refería a la importancia creciente de los paradigmas ambientables, los paradigmas feministas y los paradigmas de la paz. Lo que todos ellos tienen en común es que son holistas, dependen del contexto y son integradores. Proponen maneras de volver a entrelazar el saber en la sociedad para que no estén disociados. Son paradigmas antifragmentarios; tratan el saber como un todo integrado, no como hechos aislados.

¿Cómo es que en estos momentos de la historia pueden aparecer semejantes paradigmas? Algunos comentaristas han apuntado hacia el destructivo impacto medioambiental del pensamiento «industrialista», «fragmentarista» (26), y también hacia las posibilidades reintegradoras de nuevas tecnologías de la comunicación, como los ordenadores y los medios de comunicación (27). Otros indican que los resultados aparentemente objetivos de la investigación en física siempre

(24) Klees, S. *Research and Policy Linkages: Toward a Critical Perspective*. Trabajo presentado en el VII Congreso Mundial sobre Educación Comparada. Montreal, 28 de junio de 1989.

(25) Weiler, H. N. *The Mediation of Knowledge and Action in an Age of Epistemological Turmoil: Notes on the construction of Knowing*. Trabajo presentado en el VII Congreso Mundial de Educación Comparada. Montreal, 28 de junio de 1989.

(26) Greig et al., *op. cit.*

(27) McLuhan, M. *Understanding Media*. Nueva York, McGraw-Hill, 1964.

han estado, en cierta medida, influenciados por el investigador y que los modelos físicos del universo presentan una semejanza chocante con los modelos místicos o espirituales (28). Ahora los científicos postulan que el universo mismo opera de acuerdo con la «teoría del caos» y que es ilusorio pensar que la ciencia nos permite predecir el futuro, cuando los acontecimientos aleatorios son un rasgo intrínseco a este caso (29). Si es cierto, como parece, que el mundo se ha convertido en una «aldea global», las viejas maneras de conocer se podrían adaptar a la necesidad de un saber contextualizado, personalizado. Y además, las formas indígenas de conocimiento, en las zonas del mundo que no fueron industrializadas «satisfactoriamente», una vez más vuelven a considerarse como formas válidas de saber. Las actitudes y los comportamientos coherentes con la protección medioambiental vuelven a considerarse válidos en una sociedad, como la canadiense, que ha permitido una generalizada devastación de los bosques. Se están redescubriendo nuevas formas de «medicina holista», basada en teorías ancestrales de la curación (30). Los grupos indígenas abogan por una concepción alternativa de la justicia. Y, por último, en las aulas surgen concepciones nuevas del currículum; se fomentan nuevas formas de aprender que confieren autoridad a los que aprenden y crean cooperación (31).

Son muchas las implicaciones de este cambio de paradigma para la educación comparada. Los estudios de educación comparada ya no pueden seguir detallando la medida en que las formas de conocimiento industrial, fragmentario, se han «encargado» de los países no occidentales. Los estudios sobre los efectos de la escuela necesitan una metodología más realista para valorar el impacto general, cualitativo, y no el fragmentario y cuantitativo. Los descubrimientos aislados de la investigación no se pueden sacar del contexto y proponerse como «recetas» para resolver los problemas educativos. Es necesario realizar el estudio de las formas de saber indígenas.

En el nivel del aula, una aproximación más holista al aprendizaje y la docencia iría inevitablemente asociada con una aproximación a las perspectivas globales, ya que los que enseñan y los que aprenden se considerarían parte de un todo más amplio. La propia introducción de la reforma educativa no se haría sobre una base fragmentaria, sino como parte de un desplazamiento gradual en una dirección determinada. A medida que la praxis se fuese convirtiendo en parte integral de una filosofía totalizadora, se iría reduciendo o desaparecería la brecha entre la teoría y la práctica.

(28) Capra, F. *Uncommon Wisdom*. Toronto, Bantam, 1989.

(29) McLaren, D. *Humankind Confronting the Survival of the Planet*. Trabajo presentado en la XXXII Reunión Anual de la Comisión Canadiense para la UNESCO. Ottawa, 5 de abril de 1990.

(30) Ferguson, M., *op. cit.*, pp. 269-277.

(31) Reford-McCandless International Institute. *Introducing the World Handbook: A Guide to Developing International and Global Awareness Programs*. Toronto, Instituto Canadiense de Asuntos Internacionales, 1985. Para mayor información, contactar con *Education for Global Perspective, Project of the Ontario Teachers Federation and the Canadian International Development Agency* (coordinador del proyecto: Tom Lyons, 1260 Bay St., Toronto, Can. M5R 2B5).

En términos de la reforma educativa internacional, se haría imposible la exportación de soluciones prefabricadas para los problemas de otros pueblos. El flujo de la información en múltiples direcciones quedaría garantizado con nuevas formas de compartir esa información, como REDUC (Red de Información y Documentación en Educación para América Latina y el Caribe). La jerarquía del saber que evolucionó desde el mercantilismo, el imperialismo y el colonialismo se resquebrajará como lo hicieron los regímenes totalitarios de la Europa del Este ante la demanda popular de libertad de expresión.

Al igual que las tendencias políticas se han movido hacia la desintegración de paradigmas que parecían permanentes, en generaciones venideras se alterará la relación fijada entre profesor y alumno. De la misma manera que la filosofía de Montessori predecía que el niño sería responsable de su aprendizaje en un ambiente adecuado (32), las nuevas tecnologías y filosofías significarán la asociación del profesor y los estudiantes en un viaje de descubrimiento.

En última instancia, ésta es la razón de que sea necesario basar en la realidad del aula los estudios sobre educación comparada. Así como los ciudadanos se han vuelto despectivos respecto a las formas rígidas del poder político, los profesores comienzan a darse cuenta de que los expertos y los investigadores pueden no tener todas las respuestas (33). La investigación sólo es capaz de convencer al práctico cuando se aceptan como válidas formas fragmentarias del saber. En presencia de paradigmas holistas los investigadores y los prácticos deben cooperar con el fin de plantear las cuestiones de interés para la investigación y formular ésta en mutuo beneficio (34).

El tema de los paradigmas emergentes se halla vinculado, en última instancia, con la cuestión del género, puesto que una gran proporción de los profesores del mundo la constituyen mujeres y dos tercios de los analfabetos son mujeres y niñas (35). Y aún lo es más si se tiene en cuenta que son principalmente los hombres quienes establecen las políticas y administran. En el escenario internacional los países industrializados ricos (donantes) tienen, sobre todo, una población blanca, mientras que los países que reciben la ayuda tienen una población mayoritariamente no blanca; por tanto, es también una cuestión de raza. Históricamente las mujeres y los pueblos no blancos han sido pensadores dependientes del contexto, con formas de saber que han sido acalladas o deformadas por

(32) Montessori, M., *op. cit.*

(33) En realidad, el responsable en la etnografía de Walcott tiene sus sospechas. Walcott dice que «el impacto del poder de la investigación disminuye a medida que uno lo emplea con los que están más arriba en la jerarquía, pues a menos que una referencia a la investigación apoye el punto de vista del superior, él siempre podría devaluar la pretensión con una ambigua observación sobre su sinceridad, pero no de intención clara: «Me gustaría ver esos descubrimientos... algún día» (Walcott, H. F. *op. cit.*, p. 205).

(34) Godoy, R. V. *op. cit.*

(35) *Meeting Basic Learning Needs: A New Vision for the 1990's*. Documento de fondo para la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. Nueva York, Comisión interagencia, 1989.

quienes detentaban el poder; por eso deberá recuperarse la validez de sus formas de saber (36).

Es muy probable que disminuya o cese la propagación de las formas fragmentarias y lineales de la educación, tal y como ahora las conocemos. En algunos países la carga de la deuda exterior ha detenido por completo la expansión de la educación formal y ha ocasionado incluso un retroceso. Muchas personas de mentalidad reformista ven este proceso como un fracaso; sin embargo, proporciona una oportunidad de supervivencia a las viejas formas del saber y una oportunidad para adquirir nuevo significado en un mundo que sepa valorar la diversidad.

(36) Doy las gracias a Patricia Weibust por redactar para mí esta relación. Se amplía en Mase-mann, V. «Who Owns Knowledge? Imperatives for Paradigm, Shifts in the Voices of Minorities and Women», en *Global Education Change and Innovation: The Proceedings of the Comparative and International Education Society Northeast Regional Conference*, november 17, 1989. Storrs Conn., Isaac N. Thut World Education Center, 1990.

Originalmente publicado en *Comparative Education Review* (vol. 33, 1991). Se traduce y reimprime con la autorización de la autora.

Traducción José A. Uría Rico.