

# E S T U D I O S

## REPRESENTACIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍAS EN EDUCACIÓN COMPARADA

ROLLAND G. PAULSTON (\*)

«Toda acción se desenvuelve entre límites determinados por esquemas de clasificación» (Darnton, 1984, p. 192).

«La idea fundamental de la fenomenografía es que todo fenómeno puede experimentarse o conceptualizarse en un número limitado de formas distintas, y que es labor de dicha disciplina representar tales posibles interpretaciones» (Marton, 1988, p. 196).

Los estudios sobre educación comparada e internacional cubren un campo en el cual se utilizan ideas, métodos y datos procedentes de muy diversas disciplinas, tradiciones de investigación y prácticas de enseñanza. En consecuencia, la tipificación y la representación de las corrientes de conocimiento aplicadas en este ámbito en un momento determinado por medio de elaboraciones conceptuales —como paradigmas y teorías— han de constituir una actividad compleja y abierta a interpretaciones. En el presente estudio se examinan las cambiantes representaciones del conocimiento en este campo desde la década de 1950; se identifican los paradigmas y las teorías dominantes en la actualidad y se sugieren formas de representar estas elaboraciones, cada vez más dispares, a las escalas macro y microscópica de la realidad social, considerada como ámbito intelectual. Me he basado en la idea de «habitus» propuesta por Bordieu, según la cual, los agentes perciben los ámbitos intelectuales como sistemas de «disposiciones duraderas y transferibles» producidas por la interacción dialéctica con estructuras y condiciones objetivas.

Para revelar tales disposiciones utilizo la idea de texto de Barthes: «ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el intérprete» (Barthes, 1979, p. 81). Este planteamiento descentralizador es una práctica política e intelectual que interpreta los textos de enseñanza comparada en relación con otros textos, no con sus autores. También puede ser útil la distinción entre obra y texto. Las obras literarias son concretas y visibles, mientras que el texto se revela y

---

(\*) Universidad de Pittsburgh (Pensilvania).

articula de acuerdo con ciertas reglas y en contra de otras. Mientras que la obra se sostiene en la mano, el texto se sostiene en el lenguaje. El vínculo moderno original entre sujeto (autor) y objeto (obra) se ve reemplazado por prácticas (escritura) y por lo intertextual (ámbito). Esta relación entre el texto y su ámbito intercultural, como ilustran las figuras 3 y 4, es creativa, activa y práctica. De acuerdo con esto, los textos se perciben como entidades que continuamente interactúan en un terreno abierto que ellos mismos producen, por el cual son producidos y dentro del cual deben ser interpretados.

## 1. LAS CAMBIANTES REPRESENTACIONES DEL CONOCIMIENTO

Aunque los especialistas en enseñanza comparada no empezaron a debatir su marco teórico hasta después de la aparición de la magna obra de Thomas Kung en la década de 1970, es posible identificar corrientes de conocimiento implícitas en la obra de los padres fundadores de este campo. Los textos fundacionales de los siglos XVIII y XIX de Berchtold, Jullien y Basset, por ejemplo, defendían todos la descripción enciclopédica y las macrocomparaciones de la enseñanza pública para generalizar su eficiencia funcional en el entonces germinal proyecto de modernidad individual y social. Al garantizar la creación de sistemas nacionales de enseñanza en el mundo industrial, o moderno, y su transferencia parcial al mundo colonizado, los intereses del conocimiento de la enseñanza comparada se desplazaron hacia el estudio del papel de las fuerzas sociales en la formación y la diferenciación de tales sistemas. Las obras de Sadler, Kandel y Hans —entre otras— ayudaron en la década de 1950 a consolidar el paradigma funcionalista como forma dominante, aunque implícita, de representar o modelar el fenómeno de la educación nacional e internacional.

La figura 1 trata de captar las orientaciones del conocimiento en los textos más importantes sobre educación comparada durante tres grandes períodos, a saber: las décadas de 1950 y 1960, dominadas por la ortodoxia funcionalista y positivista; los controvertidos decenios de 1970 y 1980, caracterizados por el desafío de los paradigmas funcionalista radical, humanista y humanista radical frente a la ortodoxia y por el imperio de las luchas no resueltas entre heterodoxias; y el surgimiento de nuestra más heterogénea época, que avanza hacia lo que Vaclav Havel (1992) y otros consideran el final de la era moderna y de su «culto de la objetivación y (...) la búsqueda de una clave salvadora universal». Para facilitar las comparaciones en la figura 1 se diferencian ocho tipos —o direcciones— de referencias hermenéuticas dentro de los textos citados: representación por el autor del control y la organización del conocimiento; ontología, marco de referencia y estilo del conocimiento; relaciones entre el conocimiento, el sexo y las emociones; y productos del estudio. Como se observa, las representaciones textuales de la educación comparada han seguido muy estrechamente durante más de un siglo el ascenso del paradigma funcionalista en los ámbitos de la sociología, la antropología social, las ciencias políticas y las teorías de la modernidad y el capital humano, si bien con el habitual retraso de aproximadamente un lustro.

### 1.1. *Ortodoxia*

Tras la Segunda Guerra Mundial, con la crisis de la descolonización y la competencia de la guerra fría que la siguieron, los estudios de educación comparada —en

FIGURA 1

Representaciones cambiantes del conocimiento en textos de educación comparada e internacional (décadas de 1950 a 1990)

Características de las representaciones textuales	Lineal Años 50 y 60	Ramificada Años 70 y 80	Entrelazada Años 90
Control y organización del conocimiento:	Ortodoxia; jerarquizado y centralizado.	Heterodoxia; aparición de variantes «neo» y de nuevas perspectivas de indagación.	Heterogeneidad; disputas, pero complementarios de conocimiento complementarias.
Relaciones con el conocimiento:	Hegemónicas y totalizadoras.	Choque entre paradigmas; competencia «una u otra» entre visiones del mundo incompatibles.	Surgimiento de posparadigmas rizomatosos e interactivos.
Ontología del conocimiento:	Predominan los puntos de vista realistas.	Los puntos de vista realistas y relativistas se enfrentan a la realidad.	Más opiniones perspectivistas que abarcan múltiples realidades y perspectivas.
Marco del conocimiento:	Dominan el funcionalismo y el positivismo.	Los planteamientos funcionalistas, críticos e interpretativos compiten y descentralizan.	Posturas más eclécticas, reflexivas y pragmáticas.
Estilo del conocimiento:	Parsimonioso y sin valor.	Agonístico y partisano.	Cada vez más intertextual, ecologista y contingente.
Conocimiento y sexo:	La lógica dominante es la masculina.	Surgen las ideas feministas, que compiten y descentralizan.	Los aspectos relacionados con el sexo están más abiertos e indeterminados.
Conocimiento y emociones:	Optimismo y confianza.	Desdén, incredulidad o alborozo.	Ambivalencia; nostalgia de la certidumbre, regocijo en la diversidad.
Productos del conocimiento:	El ideal son las afirmaciones transnacionales semejantes a leyes.	Ideologías en competencia.	Explicación, interpretación, simulación, traducción y representación.
Textos ilustrativos:	Adamas y Farrell (1969), Anderson (1961), Bereday (1964), Husén (1967), Noah y Eckstein (1969), Schultz (1961).	Anderson (1977), Bordieu y Passeron (1977), Bowles y Gintis (1976), Carnoy (1984), Clignet (1981), Epstein (1983), Heyman (1979), Husén (1988), Karabel y Halsey (1977), Kelly y Nihlen (1982), Paulston (1977).	Altbach (1991), Cowen (1990), Lather (1991), Masemann (1990), Paulston (1990, 1983), Paulston y Tidwell (1992), Rust (1991), Stromquist (1990), von Recum (1990).

Fuente: Textos citados.

particular, los realizados en Estados Unidos— continuaron enmarcados en perspectivas evolucionistas y funcionalistas, si bien se acercaron a las ciencias sociales y a sus inquietudes para explicar e informar el desarrollo social y económico con el vocabulario de la ciencia nomotética, aunque no con su rigor. La floración de estudios sobre educación comparada e internacional durante estas décadas de ortodoxia funcionalista y positivista se alimentó de la fundación de revistas académicas especializadas, del aumento de las ayudas públicas y de fundaciones y de la inauguración de numerosos centros de educación comparada en las principales universidades de Estados Unidos y Europa.

Así, el primer director del Centro de Educación Comparada de la Universidad de Chicago argumentó en un texto fundacional (Anderson, 1961) que el objetivo último de la educación comparada era —como en el caso de las ciencias sociales— elaborar un conocimiento sistemático de causas, es decir, dar a los hechos la forma de generalizaciones nomotéticas o de leyes. En los centros de Europa y Estados Unidos en los que los programas de investigación y psicología de la educación habían logrado introducirse y adquirir respeto gracias a los métodos estadísticos y experimentales, Anderson propuso que la educación comparada debía lograr su aceptación mediante una estrategia de: 1) integración con las ciencias sociales funcionalistas, 2) uso del modelo de ensayo de hipótesis y análisis de la covarianza propio de las ciencias naturales, y 3) compromiso con la explicación teórica y la ambición nomotética.

A tal fin, propuso reforzar los todavía amplios, pero complementarios, planteamientos de la educación comparada y su integración en la investigación de las ciencias sociales. El primero, el análisis intraeducativo, generaría datos estrictamente educativos y contemplaría la educación como si se tratase de un sistema social autónomo. Esta corriente generaría las correlaciones estadísticas consideradas indispensables para comparar los sistemas y prácticas educativos. El segundo planteamiento, la investigación interdisciplinar sobre las relaciones entre educación y sociedad, examinaría las funciones y tareas sociales, políticas y económicas que la sociedad encomienda al sistema de enseñanza. La estrategia de Anderson para crear una educación comparada científica más sistemática y social encontró un apoyo considerable en una serie de esfuerzos afines por establecer esta disciplina en Estados Unidos y en Europa occidental. Anderson consideró que la verificación de hipótesis mediante planteamientos evolucionistas y funcionales era el único marco ideológico de conocimiento apropiado, si la educación comparada aspiraba a captar aspectos relevantes de «la realidad concreta».

Bereday (1964) también propuso una metodología comparada construida sobre hipótesis positivistas y evolucionistas, pero insistió en la necesidad de una metodología comparada inductiva, ajena a las ciencias sociales, capaz de elaborar análisis simultáneos de las prácticas educativas más allá de las fronteras nacionales. Idealmente, ello iría también seguido de la verificación de hipótesis para descubrir leyes de educación comparada. El planteamiento de carácter metodológico de Bereday trataba de elaborar una disciplina cada vez más analítica y distanciada, afín a la política o a la religión comparadas; es decir, una disciplina «que no se viese obstaculizada por consideraciones éticas o pragmáticas».

En un texto muy próximo, Noah y Eckstein (1969) trataron de elaborar una educación comparada más científica, basándose no en un método comparativo,

como el propuesto por su maestro Bereday, sino en un modelo de verificación de hipótesis tomado de Karl Popper y las ciencias naturales. Vieron que elaborar explicaciones científicas rigurosas en el campo de la educación comparada era un objetivo difícil, pero que tenía más probabilidades de derivar de un empirismo metodológico asentado en hipótesis funcionalistas que evitasen la reflexión sobre ideologías y teorías. En lugar de ello, el marco de la investigación se centraría en la verificación de propuestas de bajo nivel sobre las relaciones entre educación y sociedad. Las preguntas sobre la forma y la función de la escolarización, similares a las de Anderson, se limitarían a cuestiones de eficiencia pedagógica y al análisis de las relaciones de la enseñanza con sistemas más complejos. En este caso, el método de la correlación se consideraría como un sustituto definidor, aunque imperfecto, de la experimentación. La explicación en la educación comparada se presenta como progresiva, es decir, como un proceso evolutivo que sigue la secuencia: a) curiosidad, descripción y cuantificación primitiva; b) interpretación cualitativa mediante el análisis de fuerzas y factores; c) cuantificación elaborada, que proporciona un medio de verificación científica rigurosa para apoyar las medidas políticas y de planificación, y d) «predicción científica». El modelo de ciencia empírica conduciría a la educación comparada, según Noah y Eckstein, a un estado de modernidad epistemológica en un momento en el que, paradójicamente, no sólo el cientificismo, sino también la misma esencia de la modernidad iban a verse expuestos a sañudos ataques en los campos de las ciencias sociales y las humanidades (Rorty, 1989).

El *International Evaluation of Educational Achievement Project* (Programa Internacional de Evaluación de los Logros de la Enseñanza, IEA), documentado por Husén (1967), dio a conocer una serie de llamadas previas a favor de una comparación más científica entre las prácticas educativas de los distintos países del mundo. Alimentado, en parte, por el miedo que invadió Estados Unidos después del Sputnik y por la preocupación que suscitaba en Europa occidental la generalización masiva de la enseñanza secundaria, el programa IEA acudió sobre todo a las tradiciones positivistas y nomotéticas de medición de la enseñanza. Por primera vez, especialistas en educación comparada iban a medir diferencias internacionales en el logro escolar por medio de pruebas objetivas elaboradas y acordadas internacionalmente en un esfuerzo sin precedentes por tener en cuenta las variaciones de los resultados de las pruebas. Con el tiempo, sugirió Husén, la comprensión más científica del funcionamiento intelectual y del currículo daría pie a prácticas de enseñanza eficientes y previsibles. El programa aportó también un modelo operativo de una nueva educación comparada interesada en la explicación causal por medio de estudios correlativos, y no de la descripción narrativa, el funcionalismo vulgar o la exhortación moral, propios de estudios anteriores. Con la participación de los especialistas en enseñanza comparada del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, de las universidades de Chicago y Estocolmo y de numerosos ministerios de enseñanza de todo el mundo, el programa prometió convalidar las aspiraciones científicas que esta disciplina había expresado en las décadas de 1950 y 1960. Considerando el mundo como un laboratorio educativo y utilizando métodos de comparación y correlación, el programa IEA manifestó desde el principio el objetivo de descubrir universales cognitivos. Pero una serie de hallazgos bastante menos grandiosos señaló la importancia de los resultados no buscados de la escolarización y los riesgos de la abundancia de datos y la insuficiencia del modelado conceptual. La comparación continuó siendo problemática, ya que el programa de-

pendía de una serie de cuestionarios previamente codificados con opciones obligatorias y cada centro y cada sistema de enseñanza estaban insertos en una serie de redes de relaciones culturales, económicas y políticas complejas e irrepetibles.

A finales de la década de 1960, una serie de organismos de financiación y de especialistas en educación comparada dirigió su atención hacia la educación internacional, una nueva rama de la educación comparada que se interesaba por los problemas de la planificación, el desarrollo y la elaboración de teorías sobre la educación en estudios macroscópicos sobre el cambio educativo y social en países, casi siempre pobres, que acababan de obtener la independencia. En un texto canónico que representa esta variante estructural-funcional de la ortodoxia dominante, Adams y Farrell (1969) propusieron que el objetivo primordial de los estudios comparados y de desarrollo había de ser la generalización y la especificación de proposiciones verificables o de exposiciones de relaciones entre variables objetivas. Los especialistas académicos en educación comparada se mostraron renuentes a emprender esta tarea, y «nuestro conocimiento se mantiene disperso y asistemático». La corrección de los autores consistió en estructurar el conocimiento dentro de los sistemas educativos y entre éstos, basándose en las ideas parsonianas de diferenciación no lineal. Las leyes de Parsons, argumentaron, «seguirán una secuencia aproximadamente similar en todas las sociedades» que se hallen en fase de modernización.

## 1.2. *Heterodoxia*

A principios de la década de 1970, la teoría funcionalista y los métodos positivistas habían alcanzado el *status* de ortodoxia en los estudios comparados y de educación. Al mismo tiempo se vieron violentamente atacados en los estudios de ciencias sociales y de desarrollo por parte de nuevas corrientes de conocimiento críticas e interpretativas (Willey, 1990). El origen de la vulnerabilidad y, a la larga, de la marginación del funcionalismo podría estar en el paso del segregacionismo al pluralismo que experimentó la sociedad de Estados Unidos. Con el pluralismo cultural vinieron el epistemológico y el ontológico. La teoría funcionalista se mostró incapaz de predecir y controlar en una medida suficiente los frecuentes fracasos (Klees, 1991). Asimismo, el surgimiento de un terreno global con numerosos centros académicos nuevos (Cowen, 1990) y la llegada de nuevos estudiosos —muchos de ellos, procedentes del tercer mundo— desafiaron a los centros de la ortodoxia estructural-funcionalista por medio de planteamientos antitéticos neomarxistas, críticos, feministas y de dependencia (Altbach, 1991).

El primer paso importante hacia la marginación del mundo estructural-funcionalista se dio tras la publicación del texto seminal de Berger y Luckmann *The Social Construction of Reality (La construcción social de la realidad, 1967)*. En este punto, el paradigma humanista —y su defensa del intersubjetivismo u origen social de todas las ideas— se escindió en planteamientos etnometodológicos y fenomenológicos (véase la figura 3), que apoyaron la llegada de un nuevo planteamiento etnográfico a la educación comparada.

La percepción del mundo funcionalista radical, elaborada por vez primera por Althusser (1971) y posteriormente por Bowles y Gintis (1976), entre otros autores,

para explicar la forma en la que funciona la educación con el fin de reproducir las estructuras capitalistas, construyó en poco tiempo una expresiva crítica de las explicaciones que el funcionalismo estructural ofrecía de la reforma educativa y los esfuerzos de modernización. Carnoy (1984) documenta la aparición, a principios de la década de 1970, de una variante de los textos neomarxistas basada en el materialismo histórico como ejemplo precoz del choque de paradigmas en los textos de educación comparada.

Durante esa época de relaciones conflictivas entre conocimientos, aumentaron considerablemente el número y la influencia de los textos partidarios de la antiortodoxia funcionalista radical y generaron una poderosa crítica —cuando no un nuevo paradigma sucesor del anterior— al atrincherado funcionalismo estructural parsoniano y sus variantes en las teorías de la modernización y del capital humano. Pero, como Lenin y los textos marxistas-leninistas tradicionales presentaban la educación como un aparato al servicio del Estado represor, prestaban poca atención a la forma en que la educación podía contribuir a la estrategia revolucionaria socialista. En la década de 1970, como ha mostrado Carnoy, los investigadores neomarxistas concedieron a este asunto la máxima prioridad.

En Francia, las interpretaciones de Marx hechas por Althusser en la década de 1960 sostenían que la superestructura —incluida la educación— estaba determinada por las relaciones de producción (1990). La hegemonía de la clase dominante se consideraba radicada en las mismas relaciones de los medios de producción y definía directamente los objetivos y el funcionamiento del sistema de producción. Por tanto, el sistema educativo se valoraba desde un punto de vista hiperfuncional; es decir, el sistema reproducía necesariamente las relaciones de producción e impedía cualquier respuesta antihegemónica por parte de los enseñantes o de los alumnos.

En Estados Unidos, Bowles y Gintis (1976) aplicaron la teoría althusseriana de correspondencia estructural y también trataron de explicar la realidad de la educación norteamericana como reflejo directo de los valores y las relaciones de producción capitalistas. En consecuencia, argumentaron, los intentos de reformar los centros de enseñanza sin cambiar al mismo tiempo la estructura de la producción siempre fracasarían.

En Gran Bretaña, Basil Bernstein y la escuela de la nueva sociología de la educación elaboraron un programa neomarxista para estudiar las instituciones educativas como agentes de transmisión y reproducción cultural. Aunque la obra de Bernstein sobre la influencia de la clase social en la clasificación y el encuadramiento del conocimiento educativo está claramente vinculada al ala radical de la «vieja» sociología de la educación, también se sirve en abundancia de las percepciones humanista, o interpretativa, y funcionalista. En una evaluación perceptiva, Karabel y Halsey (1977) concluyeron que el planteamiento del conflicto macrosociológico de los neomarxistas norteamericanos y los estudios interpretativos, esencialmente microsociológicos, de los autores británicos eran mutuamente complementarios. Ambos luchaban contra los enemigos comunes representados por la teoría funcionalista y el empirismo metodológico sin tan siquiera coordinar sus críticas.

A principios de la década de 1980 empezó a destacar en los estudios críticos un marxismo más humanista, o humanismo radical. Los textos enmarcados en esta

orientación del conocimiento se alimentaban de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, encabezada en Alemania por Jürgen Habermas, en Norteamérica por Henry Giroux y en el tercer mundo por Paulo Freire. Como constituyentes de una rama de este movimiento intelectual, también los textos del feminismo radical empezaron a recurrir al planteamiento de la teoría crítica para la liberación de la conciencia. Utilizaron un argumento dialéctico negativo para exponer la función de la educación en la dominación patriarcal de las mujeres; al igual que en los textos marxistas se consideraba que los capitalistas dominaban a los trabajadores. Kelly y Nihlen (1983), por ejemplo, criticaron todos los textos de educación comparada publicados por silenciar el papel que la educación tenía en la reproducción de la desigualdad entre los sexos. Su crítica reflexiva de su propio marco de reproducción concluyó argumentando que «fracasa al tratar con las “desviaciones” y al interpretar cómo y cuándo ocurren o cobran importancia». Las respuestas, arguyeron, no vendrían de los análisis funcionalistas determinísticos ni radicales de la estructura o de la historia, sino de la investigación interpretativa arraigada en los paradigmas humanista y humanista radical. Estas percepciones del mundo revelarán cómo experimentan e interpretan las mujeres la educación en su vida cotidiana y cómo llegan a detectar la dominación y a enfrentarse a ella haciendo visible lo invisible (Star, 1991).

Con la difusión del pluralismo epistemológico y la marginación del dominio positivista en gran parte de las ciencias sociales durante las décadas de 1970 y 1980, las opciones humanistas o interpretativas empezaron igualmente a manifestarse en los textos de educación comparada. Así, un texto ilustrativo de Heyman (1979) propone una orientación etnometodológica alternativa, una justificación para sustituir los planteamientos funcionalistas por un programa de investigación etnográfica. El texto de Heyman sostiene que la educación comparada, por su compromiso descontextualizado con los «hechos» sociales (el estudio IEA), por su estrecho interés por las relaciones funcionales y estructurales (modernización e investigación marxista) y por su enfoque en unos indicadores «cosificados» de las ciencias sociales y no en la interacción entre quienes intervienen en los contextos social y educativo reales, no ha proporcionado conocimientos útiles a los planificadores de la enseñanza, ni a los agentes políticos ni a los reformadores. La investigación basada en la medición de indicadores como representantes de conceptos teóricamente afines se materializa, según Heyman, en una distorsión de bulto de la propia realidad social que los comparativistas tratan de desvelar y comprender. Su argumento heterodoxo se basa en los textos de Garfinkel de la década de 1960 y propugna la sustitución de todos los métodos positivistas y materialistas por planteamientos interpretativos que, según afirma, están más capacitados para observar, describir e interpretar «esta realidad» de nuestra existencia cotidiana. Se propone la etnometodología, es decir, el estudio de la forma en que los individuos se incorporan a los procesos que constituyen la realidad, porque promete capturar una parte mayor de la producción continua de realidad social, propia de la interacción humana, que los estudios basados en la correlación. Éstos suponen que los objetos no pueden ser dos cosas al mismo tiempo o que tienen propiedades estables, discretas y permanentes; hipótesis más apropiadas para la investigación en el campo de las ciencias físicas. Para Heyman, el nivel de análisis de los estudios comparados debe desplazarse de lo macro a lo micro, de la ontología objetivista-realista a la subjetivista-relativista, y al estudio de la vida cotidiana. La investigación en educación comparada debe dejar de «pretenderse científica»

para hacerse microscópica, seguir un curso heurístico y construir sus interpretaciones y teorías comparadas por medio de la repetición empática.

En un estudio paradigmático afin, Clignet (1981) rechaza también las percepciones funcionalistas y funcionalistas radicales. Pese a sus diferencias aparentes, Clignet demuestra que ambos paradigmas comparten varios puntos débiles: ambos utilizan efectos para explicar sucesos y ambos insisten en las relaciones jerárquicas verticales a costa de las relaciones interactivas horizontales. En su enfoque monocular en la estructura, ambos ignoran la forma en que las funciones de asimilación y repetición ejecutadas por los centros de enseñanza constituyen elementos de interacción contingentes o críticos entre individuos y grupos sociales situados dentro de las mismas capas de la realidad social. Ambas perspectivas impiden a los investigadores analizar los diversos mecanismos utilizados por los centros de enseñanza para realizar las funciones de asimilación y repetición, y ambas impiden a los investigadores diferenciar entre los procesos de interacción educativa y sus repercusiones en las oportunidades vitales de los estudiantes. Clignet vuelve la mirada hacia la ciencia del comportamiento y propone un marco biológico o psicológico que distingue la perspectiva de cada organismo individual y diferencia sus modos de adaptación al entorno, en este caso, el entorno formado por los profesores y estudiantes del centro de enseñanza. Este planteamiento ecologista rechaza la idea de viabilidad universal inherente a los argumentos funcionalistas y críticos. Parte el nivel microscópico de las biografías de los agentes individuales y analiza la relación que hay entre las estructuras educativas y las acciones. Contempla la adaptación y la diferenciación locales como parte integrante de la realidad social y como algo necesario para las estrategias contingentes desde los puntos de vista histórico y cultural, si se pretende que el esfuerzo de cambio sea efectivo. En consecuencia, Clignet arguye que la mayor parte de las políticas de desarrollo educativo y de los esfuerzos de planificación del capital humano está condenada al fracaso, debido al rígido y uniforme tratamiento pedagógico orientado de arriba abajo, que «refleja principios más ideológicos que científicos». A mediados de la década de 1980, todo el conocimiento fundacional de esta disciplina se había vuelto vulnerable a este ataque (Paulston, 1977; Epstein, 1983).

El primer resumen de textos elaborado con el fin de revelar y representar las perspectivas paradigmáticas y teóricas en este campo apareció a mediados de la década de 1970. Mi tipificación fenomenográfica (1977) de la forma en que la literatura internacional sobre reformas educativas representaba y explicaba las iniciativas reformistas y sus resultados se materializó en una yuxtaposición de textos heterodoxa o bipolar encuadrada en percepciones del mundo en equilibrio o en conflicto. Las explicaciones de las reformas vinculaban: *a)* las teorías evolucionistas, funcionalistas y de sistemas con el extremo del equilibrio, y *b)* las teorías marxistas, de revitalización cultural y anarquistas-utópicas con el extremo del conflicto. Como los textos que proponían explicaciones interpretativas, feministas o centradas en los problemas de los procesos y resultados de la reforma educativa aún no habían aparecido, faltaban de la figura de recapitulación. Pero la situación actual es distinta. Como se ve en las figuras 2 y 3, las consecuencias de la ulterior ramificación y del entrelazamiento pragmático de las perspectivas funcionalistas, críticas e interpretativas (Holmes, 1988) y el surgimiento de la crítica y la explicación hermenéutica radical, tal como se presenta en muchos textos feministas, son claramente perceptibles y se encuentran en plena efervescencia (Masemann, 1990; Lahter, 1991; Stromquist, 1989).

Al mismo tiempo, Anderson (1977) matizó su enérgica defensa inicial de un planteamiento estructural-funcionalista totalizador de la educación comparada. En respuesta a los ataques lanzados por los defensores de las perspectivas holístico-interpretativa y crítica, advirtió que, cuando los investigadores «inferían con demasiada rapidez funciones ostensibles de los centros de enseñanza a partir de necesidades sociales putativas», en lugar de atenerse estrictamente a la «confirmación de numerosas hipótesis apriorísticas» relativas a matrices complejas de variables que explican equivalentes funcionales entre las prácticas educativas de distintos sistemas, surgieron la confusión y un «funcionalismo vulgar». Pese a cierto pesimismo respecto de la situación de la educación comparada, Anderson predijo una constante evolución en la identificación de «equivalentes funcionales de las estructuras y funciones básicas de los sistemas educativos». Pero advirtió que el precio de la «evolución» exigiría excluir los paradigmas competidores: «Quizá debamos dejar de hablar de la sociedad como “red sin costuras” y verla como una matriz de coeficientes de correlación 0,5. En consecuencia, las concepciones holísticas de la sociedad deberían aceptarse con muchas matizaciones, incluso si no colocamos el conflicto en el centro de nuestro esquema conceptual» (p. 413).

En su alocución como presidente del CIES, Epstein (1983), alumno de Anderson en Chicago, también consideró que la educación comparada se encontraba en completo desorden en cuanto a la «metodología apropiada» y que era campo de batalla de ideologías aparentemente irreconciliables y competidoras. Y, como «la naturaleza de la educación comparada es particularmente delicada y vulnerable a escisiones devastadoras», Epstein pidió tolerancia frente a las diferencias «hasta el día en que descubramos un método académico mejor (...) en la fase de maduración, que, sin duda, surgirá del mutuo entendimiento». En su dicotomización arbitraria de orientaciones realistas y relativistas supuestamente incompatibles e irreconciliables y en su defensa militante de la interpretación de Anderson, el texto de Epstein captó bien las relaciones que el conocimiento heterodoxo mantenía en la década de 1970.

### 1.3. *La nueva heterogeneidad*

Las representaciones del conocimiento en los textos de educación comparada empezaron a alejarse claramente de la heterodoxia y a centrarse en elaboraciones objetivas, como paradigmas e ideologías, a finales de la década de 1980 (Altbach, 1991). Aunque unos pocos investigadores continúan defendiendo la pureza ortodoxa y se mantienen dentro de utopías paradigmáticas y cientificistas —y muchos prosiguen su esfuerzo militante e inútil en sustituir una visión del mundo por otra—, el colapso de las grandes teorías en las ciencias sociales ha hecho que ahora ninguna corriente de conocimiento pueda pretender poseer el monopolio de la verdad (Wiley, 1990) ni ocupar todo el espacio intelectual (Paulston, 1992). Por el contrario, es cada vez mayor el número de investigadores que consideran todo el conocimiento fundacional —sea «ciencia» positiva, «ciencia» interpretativa o «ciencia» marxista— como incompleto y problemático.

Husén (1988), por ejemplo, señaló el camino después de la heterodoxia al reconocer que ningún paradigma podía responder a todas las preguntas, que todos servían para complementar percepciones del mundo supuestamente conflictivas e incompatibles.

Paulston (1990) considera que este campo está evolucionando desde las guerras de paradigmas hacia algo parecido a una comunidad de debate, a medida que el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se ve reorientado por nuevas ideas y nuevas elaboraciones, como interpretaciones, simulaciones, traducciones, sondeos y representaciones conceptuales. El conocimiento ha devenido más «textual». Cada vez se percibe más como una elaboración que utiliza un sistema de signos convencional, en el cual incluso los textos no contenidos en libros, como las estructuras arquitectónicas, las composiciones musicales o los mapas y otras representaciones gráficas, se interpretan como «presupuestos de una consciencia significativa que debemos descubrir» (Barthes, 1979). Con la aparición de estudios postestructurales (Cherryholms, 1988) y posmodernos (von Recum, 1990; Rust, 1991), el discurso de la educación comparada ha iniciado también esta excavación con un desplazamiento fundamental del marco del conocimiento, que ha pasado de las ciencias sociales tradicionales y los modelos marxistas a perspectivas lingüísticas e interpretativas (Geertz, 1983; Habermas, 1987).

## 2. CORRIENTES INTELECTUALES MODERNAS

La figura 2 recoge una taxonomía o representación sincrónica de las perspectivas del conocimiento que prevalecen actualmente en esta disciplina. Se identifican cuatro grandes paradigmas básicos o percepciones del mundo: funcionalismo, funcionalismo radical, humanismo radical y humanismo. La tabla recoge alrededor de 21 teorías derivadas basadas en uno o varios paradigmas y a las cuales se han vinculado algunos textos ilustrativos. En conjunto, la interacción de paradigmas y teorías dentro de los textos comprende corrientes intelectuales dinámicas. Aunque esta figura capta en parte la amplitud y la diversidad de las actuales perspectivas del conocimiento, no puede sino sugerir la fuerte tendencia ecléctica que afecta en la actualidad a todas las corrientes, y no sólo en educación comparada, sino en casi todos los ámbitos del trabajo intelectual (Wiley, 1990). Más adelante, en las figuras 3 y 4, se mostrarán algunos indicios de la interacción y la evolución del conocimiento mediante la representación gráfica de las relaciones en los niveles macroscópico-metateórico y microscópico-práctico.

### 2.1. *Funcionalismo y neofuncionalismo*

De la teoría funcionalista han brotado numerosas ramas nuevas, mientras que el paradigma estructural-funcional tradicional sigue sufriendo enérgicos ataques desde todas las posturas. Los textos humanistas, por ejemplo, critican su «antiindividualismo» y su «fusión hacia abajo», en el sentido de que un sistema cultural supuestamente integrado se interpreta como un consenso que engloba los sistemas social y de personalidad. Los textos del funcionalismo radical atacan su «conservadurismo», su «idealismo» y su disposición a aceptar la desigualdad estructural y la miseria humana como precio de la eficiencia social, así como la homeostasis o el equilibrio móvil. Los textos neofuncionalistas tratan de afrontar y superar estos problemas sintetizando hipótesis paradigmáticas centrales con paradigmas opuestos y otras tradiciones teóricas.

FIGURA 2

*Taxonomía heurística de las perspectivas del conocimiento en textos de educación comparada e internacional*

Paradigmas básicos Percepciones del mundo	«Teorías» derivadas	Textos ilustrativos
Funcionalismo «Debe ser»	Modernización, capital humano. Neofuncionalismo. Opción racional, micro-macro. Teoría del conflicto. Dependencia	Boli y Meyer (1985), Coombs (1985), Schultz (1989). Adams (1989), Plank (1990), Rondinelli y otros (1990). Coleman (1987), Turner (1988). Archer (1984), Bourdieu y Passeron (1977), Paulston (1980), Weiler (1989b). Altbach (1989), Armove (1980).
Funcionalismo radical «Será»	Materialismo histórico. Neomarxismo, posmarxismo. Racionalización cultural.	Althusser (1990), Bowles y Gintis (1976), Schrag (1986). Carnoy (1984, 1992), Carnoy y Samoff (1990). Habermas (1987), Weiler (1983), Welsh (1991).
Humanismo radical «Puede ser»	Teoría crítica, etnografía crítica. Feminismo. Postestructuralismo, posmodernismo. Interaccionismo pragmático. Etnografía, etnología. Fenomenografía, etnometodología.	Avalos (1986), Foley (1991), Weis (1990). Kelly y Nihlin (1982), Lather (1991), Stromquist (1989, 1990). Cherryholms (1988), Rust (1991), von Recum (1990). Holmes (1988), Husén (1988), Paulston y Ripberger (1991). Gibson y Ogbu (1991), Spindler y Spindler (1987). Clignet (1981), Heyman (1979), Paulston (1992).

Fuente: Textos citados.

Así, la teoría de la modernización tiene varias ramas. La corriente funcionalista evolucionista (Boli y Meyer, 1985) recurre con frecuencia a Durkheim y Parsons para explicar cómo los requisitos funcionales de sociedades y sistemas educativos cada vez más complejos y diferenciados generan la necesidad de la escolarización masiva. Los intentos intervencionistas de modernizar los sistemas educativos mediante la planificación y la innovación de arriba abajo sobre la base de modelos occidentales idealizados y de las ciencias aplicadas están atravesando una crisis profunda (Coombs, 1985), pese a los esfuerzos del Banco Mundial y de otros organismos internacionales por mejorar la eficiencia y la productividad utilizando el capital humano y otros planteamientos económicos afines (Schultz, 1961, 1989).

En apariencia, los textos se mantienen cerrados a las lecciones de la práctica y a los fracasos desde hace varias décadas (Klees, 1991).

Los neofuncionalistas mantienen la perspectiva global de los sistemas sociales de Parsons, pero abren un tanto sus textos a los planteamientos hermenéuticos y a las perspectivas interpretativas (Adams, 1988), a los factores sociales y culturales de conflicto que afectan a los programas de reforma educativa (Rondinelli y cols., 1991) y al reconocimiento del carácter central de la desigualdad estructural y los conflictos entre grupos de intereses en las explicaciones de reformas educativas fallidas (Plank, 1990). En Alemania, Niklas Lukman arguye que la moderna sociedad occidental diferencia subsistemas para producir teorías científicas y teorías reflexivas o interpretativas. Al encuadrar en esta perspectiva su estudio sobre las pautas de conocimiento educativo en Alemania y Francia, Schwiewer y Keiner (1992) detectaron una acusada preferencia alemana por el «estilo hermenéutico-reflexivo», mientras que en Francia se decantaban por un «estilo de la ciencia de la educación». Actualmente, estas dos orientaciones de la investigación han empezado a converger.

También la teoría de la opción racional trata de deshacer el gran error de Parsons y aleja la teoría de la acción del nivel de los macrosistemas para llevarla hacia los agentes y las posibilidades de la intervención humana y de un conocimiento más contingente. Una rama de la teoría de la opción racional recurre a la teoría empírica de los juegos para explicar cómo interpretan y actúan los agentes en situaciones de cambio social (Turner, 1988). La teoría de la opción racional está creciendo rápidamente, ya que los neofuncionalistas y neomarxistas tratan ahora de fundamentar empíricamente la teoría de la microelección racional con el fin de apoyar una amplia diversidad de elaboraciones teóricas macroscópicas. Coleman (1988) ha contribuido de manera especial al desarrollo de una teoría de la acción más amplia que sintetiza los intereses de agentes y sistemas por clarificar el significado de la acción voluntaria. Igualmente, los marxistas analíticos recurren ahora con liberalidad a la opción racional y la teoría de los juegos —e incluso a la teoría del equilibrio general y a la economía neoclásica— para elaborar las bases empíricas microscópicas de lo que sus textos radicales consideran como procesos macrosociales del materialismo histórico (Elster, 1986).

La teoría del conflicto examina códigos simbólicos y relaciones de poder mediatizadas por la cultura. Recurre al funcionalismo y a la teoría sociológica macrohistórica para explicar la educación en contextos de privilegio, dominación y reproducción cultural. Basándose en textos paradigmáticos de Weber, Simmel, Dahrendorf y Collins,

la teoría del conflicto se centra en las consecuencias de los conflictos que afectan a los sistemas sociales y educativos. En Europa, el foco cognitivo suele centrarse en las teorías estructuralistas que tratan los códigos simbólicos básicamente como sistemas de clasificación. Las obras de origen europeo subrayan la racionalidad de los códigos simbólicos dentro de sistemas de conocimiento formales y con frecuencia tratan de «descentrar» el organismo responsable de la producción del código. Los planteamientos norteamericanos suelen centrarse más en los propios códigos. Archer (1984), por ejemplo, propone una explicación «morfogenética» según la cual los procesos mutuamente causales neutralizan el estrés sistémico y facilitan la diferenciación estructural y el aumento del caudal de información. Los textos de la teoría del conflicto incorporan de buen grado teorías marxistas (Bourdieu y Passeron, 1977), pero rechazan el historicismo y no ven en el futuro sino una continuación del conflicto (Paulston, 1980; Weiler, 1989). Con su predilección por la piratería intelectual, el eclecticismo metodológico y la interacción micro-macro, la teoría del conflicto resulta cada vez más atractiva como planteamiento para estudiar cómo se apoyan en las interacciones y estructuras y en la intersubjetividad de la vida cotidiana las estructuras cambiantes de estratificación y organización.

## 2.2. *Funcionalismo radical y neomarxismo*

Aunque el tipo de determinismo estructural marxista tradicional asociado con los textos de Althusser y Bowles y Gintis de la década de 1970 ha desaparecido en gran medida, las teorías neomarxista y posmarxista continúan en vigor, si bien en un estado de *shock* tras el colapso de la teoría y la práctica socialistas en Europa del este y en la antigua Unión Soviética y gran parte del tercer mundo. Previendo en cierta medida estos cambios, Bowles y Gintis (1986) fueron mucho más allá de su anterior modelo funcionalista radical de reproducción de las clases sociales y propusieron un nuevo discurso teórico posmarxista que combinaba características del liberalismo y el marxismo. Carnoy y Samoff (1990) también están interesados en despojar su anterior análisis marxista de los rasgos más teleológicos, metafísicos e hiperfuncionalistas. Tratan de romper con la teoría marxista ortodoxa de las clases sociales y presentan una «teoría de transición» neomarxista menos determinista, que ahora destaca la influencia del Estado sobre las fuerzas de producción y los conflictos entre clases para explicar los intentos de transición al socialismo observados en países del tercer mundo. Pero la incapacidad de la teoría para aceptar —y, mucho menos, para explicar— las transiciones inversas del socialismo a la economía de mercado, como las observadas en Nicaragua, Europa del este y otros países, revela en este aspecto una continua y debilitante fidelidad nostálgica al historicismo y la modernidad emancipatoria.

## 2.3. *Humanismo radical y teoría crítica*

También la teoría de la racionalización cultural (Weiler, 1983; Welsh, 1991) recurre a una serie de perspectivas antes juzgadas incompatibles. Habermas (1987), el líder teórico de esta corriente, ha propuesto una ambiciosa reconstrucción de la gran exposición emancipatoria de Marx. Al rechazar las ideas de base y superestructura

del historicismo utópico y el estructuralismo, Habermas trata de fundamentar la reconstrucción del marxismo en una nueva normativa. En su marcha hacia el centro pragmático, encuentra bases útiles para la reconstrucción en la teoría crítica, en la teoría intersubjetiva de la democratización comunicativa de Meads, en las teorías de Weber sobre la burocracia y la racionalización cultural progresiva y en la teoría de la acción de Parsons.

La teoría crítica, la más importante de las ramas surgidas del humanismo radical, ha sido un contendiente destacado a lo largo de las últimas décadas de conflicto entre paradigmas. Mantiene estrechos vínculos con la teoría de la racionalización cultural, pero ataca más directamente el carácter represivo de la razón, la cultura y la sociedad occidentales. Marcuse y Freire son probablemente quienes han influido de manera más directa en el uso comparativo de este planteamiento por parte de los educadores en su defensa de la modernidad emancipatoria y de una constante revolucionaria que se opone a la dominación por el sistema capitalista (Arnové, 1980), a las relaciones de conocimiento deformadas (Altbach, 1989) o, entre las feministas, a las relaciones de opresión entre los sexos (Kelly y Nihlen, 1982; Stromquist, 1989; Lather, 1991). En varios estudios etnográficos críticos recientes (Foley, 1991; Weis, 1990) se detecta una variante vital y en crecimiento de este marco teórico que recurre a la dialéctica negativa de Horkheimer. Estos autores proponen descripciones densas de dominación cultural y económica y examinan las perspectivas de la resistencia (se supone que desde el punto de vista de los agentes).

Los ejemplos de las teorías postestructuralista (Cherryholmes, 1988) y posmodernista (von Recum, 1990; Rust, 1991) en los textos de educación comparada son los más difíciles de categorizar y representar. En su mayor parte se basan en los paradigmas humanistas y humanistas radicales (véase la figura 3) y se centran en el lenguaje y el rechazo de la dominación. Asimismo rechazan las pretensiones de veracidad de la ciencia positiva, de la historia y del racionalismo clásico (es decir, la idea de que las afirmaciones del conocimiento pueden organizarse de acuerdo con las normas intuitivas de verdad). En lugar de ello, el mundo social suele representarse como un *collage* de discursos múltiples o, si se quiere, de vestigios vinculados con formas concretas de poder. Se considera que en todas partes ha sonado la hora de la completa relatividad. Los textos posmodernos atacan a todo el que afirma estar libre de contradicciones o «se muestra cerrado», o es uniforme e inequívoco. Estas pretensiones se han visto desplazadas por la paradoja, la diversidad, la ambigüedad y la suerte (Derrida, 1973). Desde el relativismo extremo de esta postura, la sociedad y los valores se desintegran y el sujeto se ve marginado y disminuido. La ciencia abandona los intentos de descubrir la verdad en favor de la creación de ideas nuevas y la preferencia por el análisis paralógico. Al redefinir los objetivos de la educación, la postura posmoderna evita la imposición de decisiones normativas y recurre a comprender mejor el campo de fuerzas en el que se desarrolla la educación, al conocimiento local y a las «pequeñas unidades descentralizadas» (von Recum, 1990).

Desde esta perspectiva, el ascenso de los medios confiere una nueva prominencia al lenguaje, y la ciencia posmoderna se vuelve hacia los juegos de lenguaje como la relación mínima exigida por la sociedad para existir. Donde la ciencia modernista sólo admite el juego lingüístico lineal de la denotación y el progreso, la ciencia posmoderna favorece una «pragmática» del juego del lenguaje. Como en la narrativa

tradicional o premoderna, los lugares del hablante, el oyente y el referente de la exposición son más fluidos e intercambiables. Se considera que la sociedad se reproduce de manera circular y frente a frente. La ciencia se ve reducida a otro juego de lenguaje incapaz de legitimar o deslegitimar a los demás (Lyotard, 1988).

Es probable que la teoría posmoderna, con sus oportunas y provocadoras ideas nuevas, logre ocupar buena parte del espacio abandonado por el colapso del estructuralismo marxista, con su agotada filosofía global del sujeto y su visión teleológica de la evolución social. Frente a esto, la teoría posmoderna rechaza la modernidad como movimiento histórico hacia el control basado en el conocimiento fundacional y sustituye la racionalidad y la lógica por la paralógica o la contralógica. Su postura radical vincula el poder y el conocimiento y contempla la retórica de la moral de la emancipación y la resistencia al poder como otras formas asumidas por el poder (Foucault, 1980).

Los textos de educación comparada han hecho aportaciones valiosas al conocimiento de las relaciones educativas en las transformaciones precoces al capitalismo, el urbanismo y la democracia. Hoy, con textos que anuncian el final de la era moderna (Havel, 1992), las teorías postestructurales y posmodernas —por más que se hayan sobrevalorado— aportan a los especialistas en educación comparada ideas nuevas difíciles y retadoras en un intento por teorizar la transformación actual en pautas educativas y culturales aún desconocidas (Rust, 1991).

#### 2.4. *Humanismo e interpretativismo*

La corriente interaccionista pragmática de los textos de educación comparada también rechaza la teoría totalizadora y favorece el método interpretativo en sus intentos por comprender cómo adquieren conciencia los agentes sociales dentro de las estructuras de la sociedad. Se interesa por comprender las grandes preguntas de la experiencia humana y trata de determinar mediante la verificación del conocimiento en la práctica y la sociedad cuáles son las posturas con valor pragmático, es decir, operativo y heurístico (Holmes, 1988; Husén, 1988). Basándose en Dewey y Mead —y, más recientemente, en los textos neopragmáticos de Habermas y Roty—, el interaccionismo pragmático ofrece un espacio central en los bordes de lo paradigmático (véase la figura 3), donde todas las percepciones del mundo y todas las corrientes pueden interactuar en el contexto de la práctica o del trabajo educativo (Paulston, 1991).

Igualmente central en relación con el paradigma humanista, la corriente etnográfica favorece el conocimiento y la interpretación locales frente a las elaboraciones paradigmáticas totalizadoras y los programas de modernización del cambio progresista (Geertz, 1983). En la educación comparada, esta perspectiva se ha utilizado para describir la percepción que tienen de su experiencia escolar los estudiantes hispanoamericanos pobres (Avalos, 1986) y las pautas de persistencia y éxito académico observadas entre los niños de inmigrantes y de minorías involuntarias (Gibson y Obu, 1991). Aunque la perspectiva etnográfica describe cómo ven e interpretan los grupos étnicos y de otro tipo la práctica educativa, sus datos, como «descripción densa», tienen poca o ninguna utilidad comparativa sin la imposición de una superestructura etnológica o ideológica (Spindler y Spindler, 1987).

En consecuencia, ni la propuesta de Heyman (1979) de sustituir el positivismo por el método y la perspectiva etnometodológicos, ni la llamada de Clignet (1981) en favor de un planteamiento fenomenológico de la educación comparada han logrado mucho apoyo. Pero en estos momentos en los que este campo del conocimiento entra en una fase de pospositivismo ecléctico crítico, el paradigma humanista, con su interés por la consciencia, la creatividad y la emoción, se está combinando con otras corrientes en el vacío dejado por el colapso del funcionalismo científico y las grandes metanarrativas emancipadoras. También se muestra prometedora en este terreno la fenomenografía, con sus recientes esfuerzos por representar corrientes de conocimiento cada vez más diversas que interactúan dentro del dinámico ámbito intelectual de los textos de educación comparada e internacional (Paulston y Tidwell, 1991; Paulston, 1992).

La fenomenografía se interesa por las formas cualitativamente distintas en que las personas experimentan o piensan los diversos fenómenos y las relaciones entre el ser humano y su mundo (Marton, 1988). En la educación comparada, los estudios fenomenográficos han tratado, como en el presente trabajo, de caracterizar la forma en que los investigadores ven, captan y piensan en las elaboraciones del conocimiento, como «paradigmas y teorías», en distintas épocas y en diversas culturas y subculturas. Por medio del análisis textual, los estudios fenomenográficos no tratan de describir las cosas «tal como son», sino tal como se han presentado, como sedimentos de las formas de pensar el mundo. Las categorías de descripción (como las cuatro figuras que acompañan el presente trabajo) se interpretan como formas de descubrimiento y como resultados principales de tal actividad de investigación. La comparación de perspectivas alternativas trata de identificar características diferenciales o estructuras esenciales en cada una de las conceptualizaciones, de manera que puedan describirse y representarse, como en el innovador estudio realizado por Theman (1983) sobre las distintas concepciones del poder político.

### 3. REPRESENTACIÓN DE LAS CORRIENTES DE CONOCIMIENTO

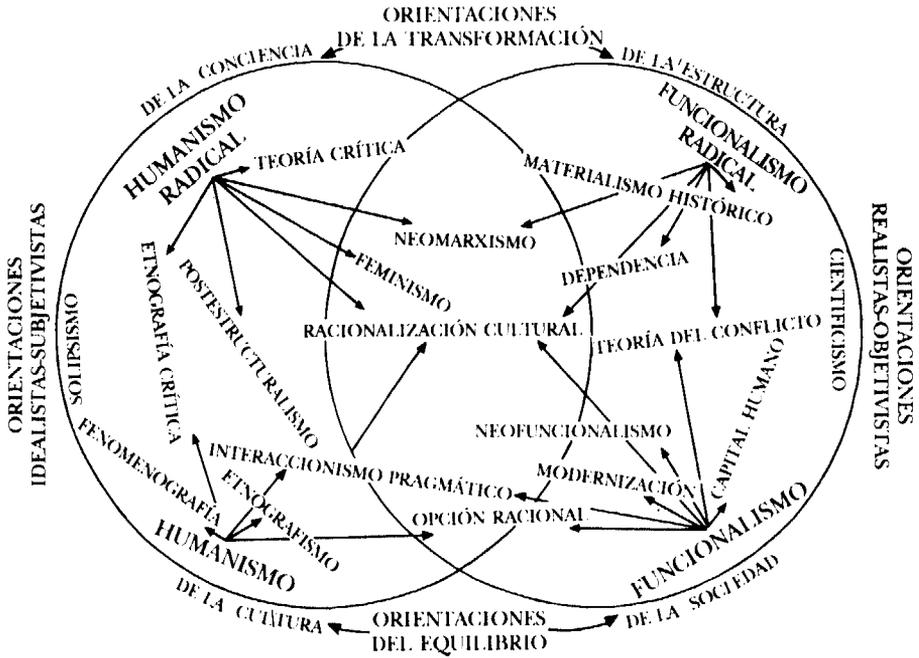
Pueden verse ejemplos precoces de representación de corrientes de conocimiento en textos de educación comparada e internacional de Anderson (1961), en los que el funcionalismo estructural ocupa implícitamente todo el espacio; de Paulston (1977), en los que los paradigmas de equilibrio polarizado y conflicto se disputan el espacio; de Epstein (1983), en los que se enfrentan tres paradigmas distintos y teóricamente irreconciliables llamados «neopositivismo», «neomarxismo» y «neorrelativismo»; en la presentación hecha por Adams (1988) de la tipología multidimensional cuadrículada y «congelada» de Burrell y Morgan y en las tipologías interactivas o «mapas» que acompañan el presente estudio.

#### 3.1. *Representación macroscópica*

Los mapas constituyen un tipo especial de representación visual que utiliza el espacio para representar el espacio. Proporcionan, como el análisis textual y del discurso, «un sistema de posibilidades del conocimiento» (Foucault, 1980). En la

FIGURA 3

Representación macroscópica de los paradigmas y las teorías de la educación comparada considerada como un ámbito intelectual



Fuente: Véanse los textos citados en las figuras 1 y 2.

figura 3, los paradigmas y las teorías que ocupan el campo de la educación comparada se presentan de manera heurística, como un macroespacio intelectual con cuatro nodos paradigmáticos derivados del análisis intertextual y transtextual. Las coordenadas que sirven de referencia a la tipificación y la localización de los textos dentro del espacio son las disposiciones textuales relativas al cambio social y educativo (dimensión vertical) y la caracterización de la realidad (dimensión horizontal). La figura tiene varias ventajas. Por ejemplo, facilita la reinscripción y la reubicación de significados, fenómenos y objetos en el espacio, dentro de movimientos más generales. Sugiere un campo dinámico y «rizomático», de raíces enredadas. La educación comparada se percibe ahora como una representación espacial de interacciones eclécticas entre corrientes de conocimiento, y no como las imágenes más objetivadas ofrecidas por anteriores textos fundacionales (Hall, 1992). La fuerza de la teoría social en este terreno está hoy firmemente asentada en esta genuina multiplicidad de perspectivas e instrumentos conocidos gracias a la composición intertextual. Al mismo tiempo, al catalogar y tipificar corrientes y relaciones de conocimiento, las cuatro figuras ordenan y disciplinan este espacio, descubren jerarquías y constituyen un acto de control. Incluso con las desautorizaciones de carácter interpretativo y heurístico, los mapas son claramente un acto de poder, y como tal deben entenderse.

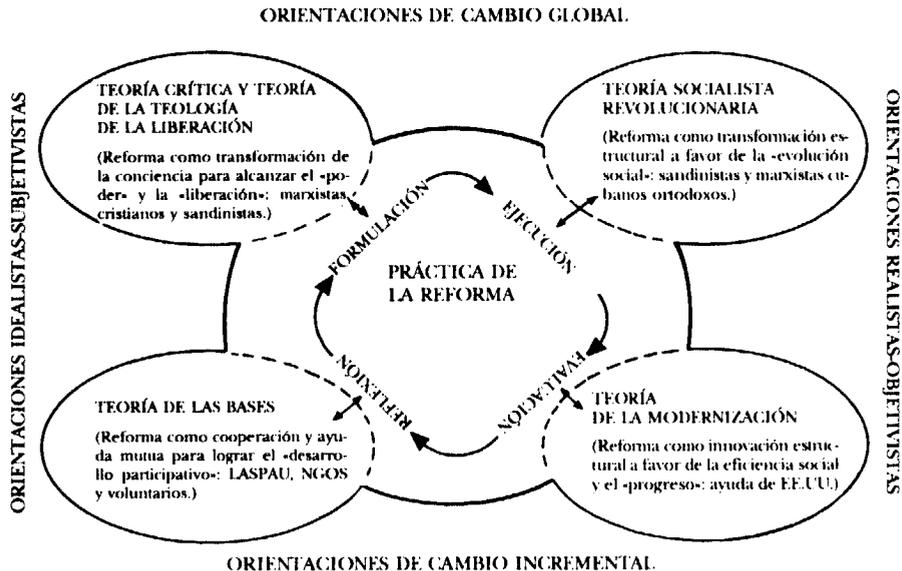
La paradoja es que la representación conceptual puede generar tanto imágenes autoritarias como nuevos instrumentos para desafiar a la ortodoxia y al mito epistemológico del progreso científico acumulativo (Harley, 1989). La representación ofrece a los especialistas en educación comparada un instrumento valioso para captar los aspectos retóricos y metafóricos de los textos para abrir el camino a la intertextualidad entre discursos opuestos y, cuando sea preciso, una forma de ver todo el conocimiento profundamente entremezclado en las grandes batallas que constituyen nuestro mundo.

### 3.2. Representación microscópica

La figura 4 ilustra una representación microscópica obtenida a partir de los textos de percepciones del mundo paradigmáticas y de planteamientos teóricos incorporados y entremezclados en una práctica concreta de reforma educativa. Esta representación visual, en contraste con la figura 3, describe una práctica educativa que se ha desarrollado en un tiempo y en un lugar concretos: la reforma de la enseñanza superior iniciada en Nicaragua a principios de la década de 1980. Aquí la práctica se contempla como un círculo hermenéutico en el cual los principales interesados en la reforma aportan las percepciones del mundo que les mueven, sus ideas y sus posturas teóricas, a un proceso de cambio educativo orientado por objetivos (Paulston y Rippberger, 1991). La figura 4 sugiere energía, comportamiento y logros en el contexto de la vida diaria, en contraste con la figura 3, formada por la yuxtaposición de fuentes de

FIGURA 4

*Representación microscópica de las teorías del cambio educativo y social en la práctica de la reforma de la enseñanza superior en Nicaragua*



Fuente: Paulston y Rippberger (1991).

energía intelectual identificadas en ejemplos paradigmáticos y en la interacción entre planteamientos teóricos.

## CONCLUSIÓN

En el presente estudio se examina, por medio del análisis textual, la aparición de distintas concepciones paradigmáticas y teóricas en el ámbito de la educación comparada e internacional a lo largo del tiempo en forma de historia, de estructura taxonómica sincrónica y de mapas conceptuales, en los niveles macro y microscópico. Se identifican tres grandes corrientes de conocimiento como lo ortodoxo, lo heterodoxo y lo heterogéneo omnicomprensivo. También se identifican y debaten las tendencias convergentes de las corrientes de saber y se señalan las recientes adaptaciones eclécticas, a medida que los especialistas en educación comparada y sus textos multiplican los puntos de vista y se vuelven más reflexivos; esto facilita el surgimiento de nuevas teorías a partir de la combinación de otras previas y de las disposiciones paradigmáticas de nuestro tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, D. «Expanding the educational planning discourse: Conceptual and paradigmatic explorations». *Comparative Education Review*, 32, 1988, pp. 400-415.
- Adams, D. y Farrell, J. P. «Societal differentiation and social differentiation». *Comparative Education Review*, 5, 1969, pp. 249-262.
- Altbach, P. «Trends in comparative education». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 491-507.
- «Twisted roots: The western impact on asian higher education». *Higher Education*, 18, 1989, pp. 9-29.
- Althusser, L. «Theory, Theoretical Practice and Theoretical Formation», en L. Althusser (Dir.) *Philosophy and the Spontaneous Philosophy of Scientists*. Londres, Verso, 1990, pp. 1-42.
- Anderson, C. A. «The methodology of comparative education». *International Review of Education*, 7, 1961, pp. 1-23.
- «Comparative education over a quarter of a century: Maturity and challenges». *Comparative Education Review*, 21, 1977, pp. 405-416.
- Archer, M. *Social Origins of Educational Systems*. Londres, Sage, 1984.
- Arnové, R. «Comparative education and world system analysis». *Comparative Education Review*, 24, 1980, pp. 48-62.
- Avalos, B. *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa, International Educational Research Center, 1986.
- Barthes, R. «From work to text», en J. Hariri (Dir.), *Textual Strategies: Perspectives in Poststructural Criticism*. Ithaca, Cornell University Press, 1979, pp. 48-63.
- Bereday, G. Z. F. *Comparative Method in Education*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.

- Boli, J. R. y Meyer, J. «Explaining the origins and expansion of mass education». *Comparative Education Review*, 29, 1985, pp. 145-170.
- Bourdieu, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Reproduction in Culture, Education, Society*. Beverly Hills, Sage, 1977.
- Bowles, S. y Gintis, H. *Schooling in Capitalist Society*. Nueva York, Basic Books, 1976.
- *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books, 1986.
- Carnoy, M. «Marxism and education», en B. Ollman y E. Vernoff (Dir.) *The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses*, vol. 2, Nueva York, Praeger, 1984, pp. 79-98.
- Carnoy, M. y Samoff, J. *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, Princeton University Press, 1990.
- Cherryholms, C. *Power and Criticism: Post-structural Investigations in Education*. Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- Clignet, R. «The double natural history of educational interactions: Implications for educational reforms». *Comparative Education Review*, 25, 1981, pp. 330-352.
- Coleman, J. «Micro-foundations and macrosocial behavior», en J. Alexander, B. Giesen, R. Munch y N. J. Smelser (Dir.), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, 1987, pp. 153-173.
- Coombs, P. H. *The World Crisis in Education*. Londres, Oxford University Press, 1985.
- Cowen, R. «The national and international impact of comparative education infrastructures», en W. D. Halls (Dir.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*, París, UNESCO, 1990, pp. 321-352.
- Darnton, R. *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. Nueva York, Basic Books, 1984.
- Derrida, J. *Speech and Phenomena*. Evanston, Northwestern, 1973.
- Elster, J. «Further thoughts on marxism, functionalism and game theory», en J. Roemer (Dir.), *Analytic Marxism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 36-59.
- Epstein, E. H. «Currents left and right: Ideology in comparative education». *Comparative Education Review*, 27, 1983, pp. 3-29.
- Foley, D. E. «Rethinking school ethnographies of colonial settings: A performance perspective of reproduction and resistance». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 532-551.
- Foucault, M. *Power/Knowledge*. Nueva York, Pantheon, 1980.
- Geertz, C. *Local Knowledge*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Emigrant and Involuntary Minorities*. Londres, Garland, 1991.
- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action* (2 vols.). Boston, Beacon, 1987.
- Harley, J. B. «Deconstructing the map». *Cartographica*, 26, 1989, pp. 1-20.
- Hall, S. S. *Mapping the Next Millennium: The Discovery of New Geographies*. Nueva York, Random House, 1991.
- Havel, V. «The end of modern era: We must try harder to understand than to explain». *The New York Times*, 1 de marzo de 1982, p. E15.

- Heyman, R. «Comparative education from an ethnomethodological perspective». *Comparative Education Review*, 15, 1979, pp. 241-249.
- Holmes, B. «Casualty, determinism and comparative education as a science», en J. Schriever, y B. Holmes (Dir.), *Theories and Methods in Comparative Education*, Berna, Peter Lang, 1988, pp. 115-142.
- Husén, T. (Dir.) *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. Estocolmo, Almquist & Wilksell, 1967.
- «Research paradigms in education». *Interchange*, 19, 1988, pp. 2-13.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (Dir.) *Power and Ideology in Education*. Londres, Oxford University Press, 1977.
- Kelly, G. P. y Nihlen, A. S. «Schooling and the reproduction of patriarchy», en M. Apple (Dir.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 162-180.
- Klees, S. J. «The economics of education: Is that all there is?». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 721-734.
- Lather, P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Post-Modern*. Londres, Routledge, 1991.
- Lyotard, J. F. *The Difference: Phrases in Dispute*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- Marton, F. «Phenomenography: Exploring different conceptions of reality», en D. M. Fetterman (Dir.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. Nueva York, Praeger, 1988, pp. 176-208.
- Masemann, V. «Ways of knowing: Implications for comparative education». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 465-473.
- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. *Toward a Science of Comparative Education*. Nueva York, Macmillan, 1969.
- Paulston, R. «Education as anti-structure: Non formal education in social and ethnic movements». *Comparative Education*, 10, 1980, pp. 55-66.
- «From paradigm wars to disputatious community». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 395-400.
- «Ways of seeing education and social change in Latin America: A phenomenographic perspective». *Latin Amer. Res. Rev.*, 27 (3), 1992.
- Paulston, R. y Rippberger, S. «Ideological pluralism in Nicaraguan university reform», en M. Ginsburg (Dir.), *Understanding Educational Reform in Global Context*, Londres, Garland, 1991, pp. 179-200.
- Paulston, R. y Tidwell, M. «Latin American education: Comparative», en A. Alkin (Dir.), *AERA Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan, 1992.
- Plank, D. «The politics of basic education reform in Brazil». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 538-560.
- Rondinelli, D. A.; Middleton, J. y Verspoor, A. M. *Planning Education Reforms in Developing Countries*. Durham, Duke University Press, 1990.

- Rorty, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Nueva York, Cambridge University Press, 1989.
- Rust, V. «Postmodernism and its comparative education implications». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 610-626.
- Schrag, F. «Education and historical materialism». *Interchange*, 7, 1986, pp. 42-52.
- Schriever, J. y Keiner, E. «Communication patterns and intellectual traditions». *Comparative Education Review*, 36, 1992, pp. 25-51.
- Schultz, T. W. «Education and economic growth», en N. B. Henry (Dir.), *Social Forces Influencing American Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1961, pp. 46-88.
- «Investing in people: Schooling in low income countries». *Economy of Education Review*, 8, 1989, pp. 219-240.
- Spindler, G. y Spindler, L. *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale, Erlbaum, 1987.
- Star, S. L. «The sociology of the invisible», en D. R. Maines (Dir.), *Social Organization and Social Process*, Nueva York, Aldine DeGruyter, 1991, pp. 265-283.
- Stromquist, N. P. «Determinants of educational achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique». *Review of Education Res.*, 59, 1989, pp. 143-183.
- «Gender inequality in education: Accounting for women's subordination». *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1990, pp. 137-154.
- Theman, J. *Uppfatningar av politisk makt (Conceptions of Political Power)*. Gotemburgo, Acta Universitatus Gothoburgensis, 1983.
- Turner, D. A. «Problem solving in comparative education». *Compare*, 17, 1987, pp. 110-121.
- Von Recum, H. «Erziehung in der Postmoderne» (Education in the postmodern period). *Die politische Meinung*, 237, 1990, pp. 76-93.
- Weiler, H. «Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy». *Comparative Education Review*, 27, 1983, pp. 259-277.
- «Why reforms fail: The politics of education in France and the Federal Republic of Germany». *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1989, pp. 291-305.
- Weis, I. *Working Class Without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*. Londres, Routledge, Chapman and Hall, 1990.
- Welsh, A. R. «Knowledge and legitimation». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 508-531.
- Wiley, N. «The history and politics of recent sociological theory», en G. Ritzer (Dir.), *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*, Nueva York, Columbia University Press, 1990, pp. 392-416.