

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 5, No. 2, 2003

Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social

Educational research: From social science to social philosophy

Juan Carlos Tedesco

j.tedesco@iipe-buenosaires.org.ar

Instituto Internacional de Planificación de la Educación
UNESCO

Agüero 2071, (1425)
Buenos Aires, Argentina

Conferencia magistral presentada en el
VII Congreso Nacional de Investigación Educativa¹
Evento organizado por el Consejo Mexicano de Investigación
Educativa y la Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco, México
18 de noviembre de 2003

Resumen

El artículo presenta una caracterización general del contexto de la investigación educativa, en el marco de la “sociedad del conocimiento” y presenta dos ideas básicas. La primera de ellas sostiene que las condiciones sociales creadas por el nuevo capitalismo nos colocan frente a opciones que ponen de relieve los límites de la racionalidad técnica. Debemos elegir entre opciones que ponen en juego la ética y los sistemas de valores. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que debe enfrentar la investigación educativa se refiere a la posibilidad de superar los determinismos sociales, biológicos y culturales. Para lograrlo, en el marco de este nuevo capitalismo, es preciso otorgar mayor relevancia a la dimensión subjetiva de las acciones educativas. En segundo lugar, y como síntesis de estas reflexiones, se considera que estaríamos pasando de una práctica profesional basada en el modelo de la *ciencia social* a una práctica que –sin abandonar el rigor metodológico propio de la ciencia– se apoye en la *filosofía social*

Palabras clave: Investigación educativa, subjetividad, filosofía social.

Abstract

The paper presents a broad characterization of the educational research context within the “knowledge society” framework. It also discusses two ideas. The first one holds that the social conditions created by the new capitalism set us against options which highlight the limits of technical rationality. The options we must choose from risk both ethics and value systems. From that perspective, the fundamental issue educational research should deal with is the possibility of surpassing social, biological or cultural determinism; in order to do so, it is necessary to assign greater importance to the subjective dimension of educational actions. The second idea, a synthesis of these reflexions, is about the transition that might be taking place, from a professional practice built on the social model to one which, without abandoning the methodological rigour of science, would have to be based on social philosophy.

Key words: Educational research, subjectivity, social philosophy.

Introducción

Quiero agradecer la invitación a dictar esta conferencia, particularmente porque no me desempeño en el mundo académico y de la investigación sino en un espacio difuso entre la asistencia técnica y la toma de decisiones. Desde este punto de vista, mi exposición no se referirá a la situación de la investigación educativa, la cual seguramente es bien conocida por los profesionales del campo. Mi propósito, más modesto, aspira a presentar algunas reflexiones e hipótesis sobre los desafíos que la investigación educativa debe enfrentar en el contexto social y político de lo que ha dado en llamarse la “sociedad del conocimiento” o el “nuevo capitalismo”.

Estos desafíos afectan tanto a los modos de producción científica como a los contenidos de dicha producción. Si bien el análisis de los modos de producción científica excede los marcos de esta exposición, destaco algunos de sus rasgos fundamentales. En primer lugar, es importante observar los cambios en los lugares donde se produce el conocimiento y apreciar dos fenómenos importantes: El primero se caracteriza por la tendencia a privatizar la producción de conocimientos. En este sentido, deberíamos ser capaces de diagnosticar la participación creciente de los laboratorios de las empresas productoras de tecnología en la investigación educativa. Si bien este fenómeno no se aprecia en nuestros países, porque la concentración de la producción científica en los países capitalistas avanzados es muy significativa, no por ello dejan de ser importantes sus consecuencias sobre la producción de conocimientos y, más importante aun, sobre las prácticas pedagógicas de las escuelas. Una tendencia de este tipo plantea serios riesgos de orientar la producción científica en función de los requerimientos del mercado.

El segundo fenómeno se refiere al cambio en el papel de las administraciones educativas que ya no pueden limitarse a aplicar conocimientos, sino que

comienzan a actuar como espacios de producción de conocimientos. Este cambio también tiene consecuencias sobre la investigación educativa. La idea clásica de la innovación “piloto” que luego se extendía al resto del sistema ha perdido vigencia. Hoy se supone que todo el sistema funciona o debe funcionar como una experiencia innovadora. Esto plantea a las políticas públicas la exigencia de la experimentación, lo cual obliga a introducir en las decisiones políticas mayor nivel de responsabilidad y exigencias de control sobre el desarrollo de los procesos.

Al respecto, conviene retomar algunas de las hipótesis de Ulrich Beck (2002) sobre la actividad científica en la sociedad del conocimiento. Para Beck, la sociedad contemporánea está constituyéndose en una sociedad del “riesgo global”, que –a diferencia de los riesgos naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la sociedad industrial– son riesgos manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, mediante la cual primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaba en la realidad. Beck (2002) advierte que en la ciencia actual, primero es necesario aplicar las teorías y producir ciertos fenómenos, para luego estudiar sus propiedades y características: “Es preciso producir primero niños probeta, liberar criaturas artificiales genéticamente modificadas y construir reactores, para poder estudiar sus propiedades y características de seguridad” (p. 95). En un contexto de este tipo, la ciencia revela sus límites para dar respuestas a las preguntas por el sentido de nuestras acciones, respuestas que dependen básicamente de la política y de la ética.

La investigación educativa enfrenta estos desafíos desde una situación particularmente deficitaria. Un somero balance de la situación permitiría apreciar que las últimas dos décadas han sido un periodo de cambio educativo en todos los países, uno de cuyos rasgos más característicos es la significativa importancia de la dimensión técnica, tanto desde el punto de vista del contenido de las reformas como de sus actores.² Entre otras razones, esta fuerte presencia de la dimensión técnica en los procesos de reforma educativa responde a una de las aspiraciones más reclamadas por el mundo académico, que sostuvo que la racionalidad técnica es una de las garantías del éxito de las políticas. Después de más de una década de cambios con fuerte presencia técnica, asistimos –sin embargo– a un momento de generalizado escepticismo acerca de la fertilidad explicativa y propositiva de los paradigmas con los cuales habitualmente orientamos nuestro trabajo técnico.

Un ejemplo elocuente de este clima de escepticismo sobre las posibilidades de la investigación educativa es el informe producido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2000) acerca de la sociedad del saber y la gestión de conocimientos. En este informe, basado en evidencias de los sistemas educativos de los países más desarrollados, se sostiene claramente que los sistemas educativos son muy resistentes a incorporar los adelantos científicos y técnicos, y se presentan diversas hipótesis para explicar por qué la investigación en educación se percibe como inútil. Las hipótesis sostienen que la investigación educativa no es persuasiva ni convincente, que no brinda a los que practican la enseñanza (o la política educativa) herramientas útiles para su trabajo,

que no se ocupa de los problemas reales que afectan a los profesionales de la educación y que no se comunican adecuadamente los resultados. En síntesis, se habría producido una significativa disociación entre investigación educativa y funcionamiento de los sistemas en los cuales sus resultados deberían aplicarse. Esta situación, concluye el estudio, contrasta claramente con la existente en áreas como la salud o la producción manufacturera.³ Si este diagnóstico se aplica a los países desarrollados, ¿qué queda para los nuestros, cuyos presupuestos asignados a la investigación son muy precarios y donde la producción científica es extremadamente débil?

A partir de esta caracterización general del contexto en el cual se mueve la investigación educativa, quisiera desarrollar en esta exposición dos ideas básicas. En la primera de ellas sostengo que las condiciones sociales creadas por el nuevo capitalismo nos colocan frente a opciones que ponen de relieve los límites de la racionalidad técnica. Debemos elegir entre opciones que ponen en juego la ética y los sistemas de valores. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que debe enfrentar la investigación educativa se refiere a la posibilidad de superar los determinismos, sean estos de tipo social, biológico o cultural. Para superar los determinismos en el marco de este nuevo capitalismo es preciso otorgar mayor relevancia a la dimensión subjetiva de las acciones educativas. En segundo lugar, y como síntesis de estas reflexiones, sostengo la idea según la cual estaríamos pasando de una práctica profesional basada en el modelo de la *ciencia social* a una práctica donde –sin abandonar el rigor metodológico de la ciencia– es necesario apoyarse en la *filosofía social*.

Nuevo capitalismo y exclusión social

Todas las preguntas sobre cómo será la configuración del futuro se deben exagerar, decía Ulrich Beck (2002), no por un prurito de radicalidad sino como una forma de romper el *statu quo* al cual tiende naturalmente el pensamiento. En este sentido, se sostiene que lo peculiar de este nuevo capitalismo es la tendencia a construir un escenario social caracterizado por el dualismo y la polarización. Las categorías de *incluidos* y *excluidos* son cada vez más habituales en los estudios sociales contemporáneos. Los análisis referidos a los problemas que surgen en el mundo de los incluidos (incremento de las posibilidades de elección, educación a lo largo de toda la vida, reconversión permanente, individualización creciente de los consumos, etc.) y los que se refieren a los excluidos (pobreza extrema, desocupación, violencia, etc.) avalan el sentimiento de estar ante dos mundos diferentes, dos sociedades distintas, aunque, entre el habitante de una y de otra haya distancias espaciales muy cortas.

Para excluir es preciso construir barreras socialmente infranqueables. Desde este punto de vista, se puede sostener que este nuevo capitalismo construye situaciones de exclusión en el nivel del proceso productivo (*empleabilidad*) y en el nivel del proceso educativo (*educabilidad*) mucho más amplias que el capitalismo tradicional. El nuevo capitalismo parece ser capaz de prescindir de vastos

sectores de población que, en su calidad de excluidos, no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la *empleabilidad* y la *educabilidad*. Esto no significa que las personas no sean empleables o educables en sí mismas, sino que el sistema social provoca condiciones mediante las cuales una parte más o menos importante de la población queda excluida del acceso a los procesos de desarrollo de esas capacidades.

En apoyo a estos postulados pueden evocarse todas las evidencias empíricas disponibles acerca de las tendencias a la concentración del ingreso, la precarización del empleo, la consolidación de un desempleo estructural que afecta a porcentajes cada vez más altos de la población, etcétera. Estas tendencias tienen particular vigencia en América Latina, cuyos indicadores la ubican como la región más inequitativa del mundo.

Además de estas tendencias en la esfera económica, la ruptura de la homogeneidad e igualdad básica de todos los seres humanos enfrenta ahora nuevos y poderosos desafíos debido al desarrollo de la biogenética y, más específicamente, a las posibilidades de manipulación del capital genético de las nuevas generaciones. Más allá de las posibilidades reales de estos procesos, el hecho de que la ciencia los evoque como una alternativa posible introduce un debate que trasciende las cuestiones tecnológicas y alcanza de lleno la dimensión filosófica, moral y política. En este sentido, el reciente libro de J. Habermas (2002) plantea el problema en toda su complejidad, a partir de la hipótesis según la cual la posibilidad de la intervención en la vida prenatal, a través de las técnicas de diagnóstico preimplantatorio, modifica sustancialmente la relación con uno mismo y con los demás.

Habermas sostiene que la intervención genética modifica las condiciones a partir de las cuales nos constituimos en sujetos, en nosotros mismos. En el marco de la socialización basada en un capital genético no manipulado, poseemos un principio de libertad que nos permite asumir la responsabilidad sobre nuestra biografía, la reflexión autocrítica y la posibilidad de compensar retrospectivamente la relación asimétrica que existe entre padres e hijos. Los deseos de los padres son siempre susceptibles de contestación en el proceso comunicacional de la socialización. Esta posibilidad autocrítica desaparece o se modifica cuando sabemos que existió una intervención intencional de otros en nuestro capital genético. Llevado al extremo, es posible suponer que el nuevo ser devenido adulto no dispondrá de la posibilidad de instaurar la necesaria simetría de responsabilidades recurriendo a la autorreflexión ética. Con la intervención genética cambian las relaciones de poder entre las personas. El "programador" interviene como protagonista en el interior de la vida de la persona programada, pero sin la posibilidad de ser un "antagonista", como es el caso de la constitución del sujeto a través del proceso de socialización. Es cierto que la sociedad se caracteriza por la desigualdad, la opresión despótica, la privación de derechos, la explotación económica, pero sólo nos podemos revelar contra estas situaciones si sabemos que pueden ser diferentes. El paternalismo generado por la manipulación genética es totalmente diferente al paternalismo conocido hasta ahora.

Las consecuencias abiertas por las posibilidades de manipulación del capital genético de los hijos nos coloca ante un fenómeno paradójico. En el momento en el cual la familia se democratiza, que las relaciones entre padres e hijos han alcanzado un grado muy alto de simetría, en el cual los adultos han perdido capacidad para imponer determinadas visiones del mundo a las nuevas generaciones, en el cual el proceso de socialización ha asumido características más democráticas, se abre la posibilidad de ejercer formas de poder extremas, irreversibles, no sujetas a tipo de diálogo, comunicación e intercambio alguno.

Las consecuencias de estos posibles desarrollos sobre la educación son inéditas en un sentido general. No se trata sólo de la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a supuestos perfiles genéticos que impidan procesos de movilidad social, de cambios en destinos prefijados de antemano, lo cual de por sí es sumamente grave socialmente. Mucho más grave aun es la perspectiva de una ruptura en las condiciones que sustentan nuestra idea de autonomía personal, de responsabilidad acerca de mi propia historia y, en definitiva, sobre la base moral de la sociedad.

Desde este punto de vista, la interrogante fundamental que enfrenta la investigación educativa se refiere a cómo puede contribuir a la construcción de un orden social justo, basado en la igualdad básica de los seres humanos; no parece exagerado sostener que la evolución de la sociedad contemporánea pone en duda, precisamente, la intención de construir un orden social de ese tipo.

Para expresarlo en otros términos, la pregunta fundamental que plantea este escenario social se refiere al determinismo y cómo superarlo. Ahora bien, ¿qué significa superar determinismos en educación y por qué hoy es importante volver a analizar este problema? El determinismo en educación ha tenido una larga trayectoria, con visiones de muy diferente orientación filosófica y política. Desde las distintas corrientes sociológicas, por ejemplo, se pueden recordar todos los análisis destinados a explicar tanto el rendimiento y las trayectorias escolares como el contenido de los valores y los conocimientos que transmite la escuela y la familia, según el origen social de los alumnos. La discusión acerca de los factores que explican los resultados escolares se ha puesto nuevamente de actualidad a partir de la universalización de los sistemas de medición de logros de aprendizaje y la creciente comparación de resultados que permiten algunas pruebas internacionales. La evidencia empírica disponible al respecto muestra una fuerte correspondencia entre resultados escolares y factores ligados al entorno social de origen de los alumnos (ingresos económicos, nivel educativo de los padres, recursos del hogar, estimulación temprana, etc.). El papel compensador de la escuela parece relativamente débil aunque en algunos estudios aislados se aprecia que el efecto de la acción de la escuela –medido a través de las prácticas pedagógicas, las características de los profesores, el equipamiento, etcétera– puede jugar un papel comparable al de las variables externas.

Más allá de las discusiones metodológicas acerca de las mediciones, reconocer que existe una fuerte correlación entre origen social, condiciones materiales de vida y desempeño escolar no significa aceptar que exista un determinismo que no pueda ser modificado, ya sea por acciones políticas o individuales. En este nivel de análisis, sabemos que los determinismos son, socialmente construidos y no responden a ningún factor ajeno al propio ser humano.

Superar el determinismo en educación demanda, obviamente, políticas y estrategias extraeducativas que modifiquen las condiciones objetivas de vida de la población. Sin embargo, parece cada vez más necesario abrir la pregunta hacia el campo de la subjetividad y su papel en los procesos destinados a superar los determinismos.

Investigación educativa y políticas de subjetividad

La literatura actual sobre el tema de la desigualdad ha puesto de relieve la importancia de la dimensión subjetiva. El debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las *nuevas desigualdades* ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “intercategoriales”, las nuevas desigualdades son “intracategoriales”. Desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan un sufrimiento mucho más profundo, porque se perciben como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Además del cambio en la naturaleza de la desigualdad, también es posible formular la hipótesis del carácter subjetivamente traumático de las situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión, a partir de algunas características de los procesos que las provocaron. En este sentido, casos como el de la reciente crisis en Argentina, por ejemplo, permiten apreciar que un porcentaje importante de la población que actualmente vive en condiciones de pobreza llegó a esa situación por un proceso de deterioro social *muy rápido* que –tanto objetiva como subjetivamente– puede ser conceptualizado en términos de situación traumática.

Más allá de las discusiones acerca de las metodologías de medición de la pobreza, la velocidad del proceso sufrido en Argentina puede apreciarse a través de algunos datos cuantitativos. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en mayo de 2001, 35.9% de la población argentina (12.9 millones de personas) se encontraba en condiciones de pobreza. En octubre del mismo año ese porcentaje subió a 38.3%, y en mayo de 2002 alcanzó 53%. Pero como desde mayo hasta septiembre de 2002 los precios aumentaron más de 10%, se

estima que la pobreza ya afectaría a 56% de la población: poco más de 20 millones de personas. De acuerdo con estos datos oficiales, puede sostenerse que nunca en la historia del país se generaron en tan poco tiempo, tantos nuevos pobres como en el último año.

La rapidez y magnitud del fenómeno tienen consecuencias que aún no han sido suficientemente estudiadas. En todo caso, sea individual o colectiva, la rapidez de la caída permite adoptar un enfoque analítico que distinga este tipo de situaciones de pobreza y exclusión de las situaciones tradicionales donde la pobreza ha sido transmitida por generaciones. Dicho en otros términos, estaríamos ante un escenario en el cual el excluido sufrió personalmente las operaciones sociales del proceso de exclusión: pérdida del empleo, fracaso en la búsqueda de nuevo empleo, pérdida de ingresos, de vivienda, de acceso a servicios básicos de salud y educación, dificultad para transmitir a sus hijos una identidad basada en situaciones profesionales, etcétera. Este escenario difiere en el plano subjetivo al que puede encontrarse en situaciones tradicionales de pobreza estructural, donde la exclusión ya fue vivida y transmitida durante generaciones.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política.⁴ Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de *masas*, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en aquéllos proporcionados a la población de altos recursos.

Los estudios de políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes al mostrar las dificultades para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas.⁵ En este sentido, el concepto de resiliencia puede contribuir a identificar los aspectos subjetivos que las políticas masivas deberían tomar en cuenta. Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que debería comenzar a desarrollarse.⁶ Siguiendo esta línea de análisis, lo siguiente es un intento de identificar los aspectos que aparecen en el trayecto de resiliencia de una persona o un grupo y tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico, especialmente en el ámbito de la escuela. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad debería –si este análisis fuera válido– hacerse cargo de estas dimensiones.

Tres componentes: proyecto, narrativa y confianza

Los estudios sobre resiliencia han identificado una serie de atributos que caracterizan a las personas “resilientes” y las condiciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia. No vamos a considerar si la lista es exhaustiva, ni el peso relativo de cada uno de dichos atributos. Sólo quisiéramos analizar aquéllos que, desde una perspectiva pedagógica, nos parecen los más relevantes o –para usar una de las categorías de Popper para validar las teorías científicas– los más *fértiles* en términos de su capacidad para explicar fenómenos e inspirar estrategias de intervención.

Desde el punto de vista de las personas, destacan su capacidad para formular un *proyecto* así como para elaborar una *narrativa* acerca de su situación, aspectos fundamentales en lo que algunos denominan el proceso de construcción de un *sujeto*. Respecto a las condiciones, mencionaremos la *confianza* por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación. La fertilidad se deriva, en gran parte, del hecho que estas dimensiones ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo. Su recuperación desde un enfoque basado en el concepto de resiliencia no hace más que reforzar la validez de su utilización.

a) Proyecto

Los estudios sobre resiliencia señalan que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas obedece a que disponen de un proyecto para el futuro, lo cual es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo.

Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto representa un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto. La sociología se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios que advierten que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre acerca del futuro. En un mundo que cambia aceledaramente y está fuera de control, no existe más punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en la construcción de sí mismo como actor, sostuvo Alain Touraine (1997) para explicar el concepto de *sujeto*. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los de la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, pueden recuperarse los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de *orientación*.

La función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, desde el manejo de los códigos para procesar la

información y expresar las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la sociedad, la cultura, la economía, las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de quienes viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser?, ¿en qué creo?, ¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades? La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas.⁷ Un enfoque de este tipo orientaría, sin duda, una serie de estrategias curriculares de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

b) Narrativa

Los trabajos sobre resiliencia también insisten en la importancia del relato como factor clave en la superación de los efectos de un traumatismo. La posibilidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la situación traumática representa un elemento fundamental en el trayecto de la resiliencia, ya que desde el momento que un niño puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la tragedia. Recomponer el acontecimiento con palabras no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que ésta le atribuye a lo sucedido, sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores (Cyrulnik, 2001).

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lectoescritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación, adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articula una serie de actividades de alto valor en el trayecto de la resiliencia: el teatro, la literatura y la poesía, entre otras, son todas formas muy significativas de expresión en los procesos de resiliencia. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender qué sucede.

c) Confianza

Los estudios de resiliencia han destacado la importancia de la presencia de un adulto o adultos significativos que brinden confianza a las personas para superar la situación adversa, ya sea a través del afecto, la protección, la estimulación o el reconocimiento a la existencia del sujeto. La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos en los resultados del aprendizaje. El clásico estudio de Rosenthal sobre el “efecto Pygmalion” es

uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural”. En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias resilientes implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos coherentes.

Los estudios de resiliencia, sin embargo, nos ayudan a identificar algunos de estos procesos cuyo impacto parece significativo: calor afectivo, fortalecimiento de la autoestima, idealización, racionalización, activismo, etcétera. En todo caso, la mención de estos procedimientos indica claramente que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

De la ciencia social a la filosofía social

Quisiera terminar esta presentación con un balance de las consecuencias de estos cambios sobre los paradigmas que guían nuestro desempeño. Todo este análisis, en última instancia, pone de relieve la importancia que ha adquirido en este nuevo contexto social la pregunta por el *sentido* de nuestras acciones. Responder a esta pregunta trasciende las posibilidades de los paradigmas puramente científicos o técnicos y nos pone frente a los dilemas éticos, particularmente a todo lo relativo a la responsabilidad, la cual, no es sólo un asunto individual.

La modernización social ha permitido transferir cada vez más la responsabilidad de los hechos sociales a decisiones asumidas colectivamente a través de procesos democráticos de negociación y concertación. Responsabilidad y voluntad de cambio resumen el significado de la dimensión política de la sociedad. El drama de la sociedad contemporánea es que cuando más se exige de la dimensión política menos posibilidades está mostrando para enfrentar estos desafíos.

El desencanto de la política es proporcional a la necesidad de asumir políticamente las decisiones sobre una significativa cantidad de asuntos que antes eran del ámbito privado o directamente no se presentaban como opciones. Las explicaciones sobre el proceso que ha llevado a esta situación son conocidas y se refieren básicamente a la crisis del Estado-Nación y de la representación de los ciudadanos a través de los partidos políticos. Además de estos procesos, también se ha producido un cambio fundamental en la calidad de los problemas sujetos a decisiones políticas. Uno de los retos centrales que enfrenta actualmente la gestión política es que tiene que ocuparse cada vez más de aspectos tradicionalmente vinculados a la esfera privada, pero respetando la diversidad y la posibilidad de proyectos individuales. Incluso las decisiones más tradicionalmente políticas, como son las relativas a la economía, afectan directamente los destinos individuales más que en el pasado. La incertidumbre sobre las posibilidades de empleo, la necesidad de reconversión profesional permanente, las decisiones de localización de las empresas afectan plenamente la vida privada de las personas. Lo público y lo privado están perdiendo la frontera que compartían. Esto ha permitido sostener, por ejemplo, que el re-encantamiento de la política pasa por advertir el carácter público y colectivo que tiene hoy el ámbito de la esfera privada. El repliegue sobre la vida privada no tiene, por ello, nada de privado.

Al respecto, resulta pertinente retomar a Habermas (2002), para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de “moralizar la especie humana”. El desafío que tenemos por delante consiste en preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de actuar como personas autónomas y autores responsables de nuestra historia y nuestra vida. Mantener cierta parte de azar y de contingencia en nuestro capital genético no sería, desde este punto de vista, una resistencia a la modernidad sino un acto político producto de una actividad moral autorreferencial, que se corresponde sociológicamente con el desarrollo de una modernidad y una ciudadanía reflexiva. Las posibilidades abiertas por la manipulación genética provocan una modificación sustancial en las relaciones de las personas, pero también entre los límites de lo humano y no-humano, lo objetivo y subjetivo, el hombre y la máquina, entre lo que crece naturalmente y lo que es fabricado.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos y este aumento de responsabilidad exigida en las decisiones individuales y sociales se produce al mismo tiempo que disminuye la posibilidad de promover una moral absoluta, una moral basada en obligaciones frente a exigencias ya sean de tipo religioso o secular. Vivimos, para usar la expresión de Gilles Lipovetsky (1992), una etapa de moral “emocional”, una moral sin obligaciones ni sanciones, una moral indolora y no imperativa, adaptada a los nuevos valores de la autonomía individual.

Frente a estos desafíos, el reto es formar una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia, en tanto la segunda puede

conducirnos al desastre. La interrogante que abre esta definición se refiere al papel de la educación en el proceso de formación de ese tipo de inteligencia y de las condiciones sociales que pueden favorecer su desarrollo.

A manera de conclusión las decisiones que deberán tomar los ciudadanos en el futuro son de una envergadura inédita: incluir a todos o no, manipular o no nuestro capital genético, cuidar la naturaleza, etcétera. Los niveles de reflexión que exigen estas decisiones son también muy profundos y exigen no sólo un fuerte desarrollo cognitivo sino ético y moral. ¿Cuánto de estos niveles de reflexividad pueden ser formados a través de acciones educativas intencionales y sistemáticas? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas a esta función? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados profesionalmente a través de instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-Nación. ¿Será ésta la respuesta para las demandas de formación del ciudadano reflexivo que demanda el siglo XXI? Estas preguntas implican también cuestionarse acerca de la formación de las élites. Si bien en una sociedad democrática la distinción entre los miembros de las élites dirigentes y el resto de la ciudadanía es dinámica, la responsabilidad por las decisiones es mayor en aquéllos que manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos y empresarios. Por último, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional que afectará al género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.

Los límites de la ciencia y de las ideologías políticas han sido percibidos por los analistas de los cambios actuales, muchos de ellos han adoptado un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. Esta revalorización de la filosofía intenta superar dos de los rasgos más críticos del paradigma cognitivo tradicional:

- a) La fragmentación impuesta por la lógica de las disciplinas, que trata de ser superada por una mirada que intenta recuperar la complejidad y la integralidad de los fenómenos humanos.
- b) La inmediatez, los enfoques de corto plazo y el énfasis tecnocrático en los procedimientos, que trata de ser superado por una mirada que intenta colocar la preocupación por el sentido de nuestras acciones en el centro de las reflexiones individuales y sociales.

El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como

sostuviera Immanuel Wallerstein (2002), la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de *saber* el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las “dos culturas”–, no sólo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente.

Quisiera finalizar evocando un pasaje del libro de José Saramago (1997), *El año de la muerte de Ricardo Reis*, que ilustra muy bien la situación que estamos viviendo. Saramago describe el momento de la llegada de Ricardo Reis a Lisboa con estas palabras:

“El maletero alza la gorra y le da las gracias, el taxi arranca, el conductor quiere que le digan ¿para dónde? y esta pregunta, tan sencilla, tan natural, tan adecuada al lugar y circunstancia, coge desprevenido al viajero, como si haber comprado el pasaje en Río de Janeiro hubiera sido y pudiera seguir siendo respuesta para todas las preguntas, incluso aquéllas pasadas, que en su tiempo no encontraron más que el silencio, ahora, apenas ha desembarcado, y ve que no, tal vez porque le han hecho una de las preguntas fatales, ¿para dónde?, la otra, la peor, sería, ¿para qué?”

Referencias

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissao*. Porto: Edições Asa.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. París: Odile Jacob.
- Dustchazky, S. y Correa, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. París: Calman-Levy.
- Fitoussi, J.-P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Habermas, J. (2002). *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris: Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. París: Gallimard.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. París: Gallimard.

OEA-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires: Autor.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances; Enseignements et compétences*. París: OCDE.

Ravitch, D. (1998, 16 de diciembre). What if research really mattered? *Education Week, American Education's Newspaper of Record*.

Saramago, J. (1997). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. México: Alfaguara.

Touraine, A. (1997). *Pourrions-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. París: Fayard.

Wallerstein, I. (2002). *Un mundo incierto*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Tedesco, J. C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultada el día de mes de año en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-tedesco.html>

Please cite the source as:

Tedesco, J. C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Retrieved month day, year from:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-tedesco.html>

¹ La Revista Electrónica de Investigación Educativa agradece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por permitirnos publicar esta conferencia.

² No es banal identificar en los ministerios de educación de nuestros países la presencia en puestos de conducción de muchos de los más relevantes nombres de investigadores de la región. En diferentes momentos y puestos de importancia en ministerios nacionales o provinciales, durante la última década encontramos los nombres de Germán W. Rama, Ernesto Schifelbein, Juan Eduardo García Huidobro, Cristian Cox, Cecilia Braslavsky, Inés Aguerrondo, Rosa María Torres, Guiomar Namó de Mello, Daniel Filmus.

³ Recientemente, D. Ravitch (1998) publicó un artículo donde expone de una manera caricaturesca la inoperancia de la investigación educativa.

⁴ Un aporte importante al análisis de los procesos subjetivos asociados a situaciones de exclusión social puede verse en Dustchazky y Correa (2002).

⁵ Ver, por ejemplo, OEA-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002).

⁶ Una significativa dimensión del rechazo de vastos sectores de población a las políticas gubernamentales se explica más por las representaciones subjetivas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas. La subjetividad no se reduce –desde esta perspectiva– a la intimidad de una persona. Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg (1995, p. 14): “la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva”. Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martucelli (2002).

⁷ Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo (1999).