

**EDUCACION Y PROGRESO:  
comentarios a la ponencia de J. G. Tedesco\***

Gonzalo Cataño  
Universidad Pedagógica Nacional

1

Como todos los escritos de Juan Carlos Tedesco, "Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos", es una muestra de claridad expositiva. A través de una prosa directa y controlada, Tedesco vuelve aquí una vez más a la meditación de su vida: las cambiantes relaciones entre educación y desarrollo. Con un raro talento para descubrir las bondades teóricas y aplicadas de los diversos enfoques, combina la reflexión analítica con las postulaciones de política social dirigidas a orientar las voluntades de los organismos comprometidos con los planes de acción de mediano y largo plazo.

En su ponencia busca dar respuesta a las nuevas demandas del *desarrollo*, un vocablo que en América Latina se emplea para estudiar el cambio social y sus consecuencias en las esferas de la economía, la política y la cultura. Siguiendo de cerca las postulaciones consignadas en el documento de la CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), con el cual tiene más de una afinidad intelectual, Tedesco presenta los nuevos énfasis de las relaciones educación y sociedad. Resume los retos que deberán enfrentar los países de la región durante la década del noventa y ofrece una sugestiva estrategia para orientar las políticas de los diversos Estados.

Como buen observador del proceso escolar, nuestro autor sabe que la educación es un tema difícil. Por su lugar estratégico en la vida de las sociedades modernas —una institución que cuesta y que pretende tener en su seno a la totalidad de la población de un país por un buen número de años— exige sólo un estudio de lo que es, sino también una indicación de lo que *deber* *¿a ser*. Aquí reside buena parte de la grandeza y miseria de la educación como objeto de estudio. El analista puede orientarse hacia investigaciones ajenas a las dificultades del momento o caer con facilidad en la utopía y en la desenfrenada amonestación pedagógica. El equilibrio entre una y otra opción no es fácil de alcanzar y los peligros acechan por todas partes, sobre todo cuando se recuerda que en materia de educación lo que hoy es, mañana puede no serlo. Es una institución esquiva, cambiante, sinuosa y con múltiples, delicadas y engañosas relaciones con la estructura social. En su interior lo viejo tiene la capacidad de renacer con aires de juventud y de renovación para contestar a las volubles situaciones de su entorno. Siempre la asiste un clima de crisis, de transformación y reforma que tiende a encubrir la lógica de su desenvolvimiento y hacer más penosa la labor de los analistas.

Es el caso ahora de la unión entre educación y conocimiento, la relación más aplaudida y buscada por los dirigentes decimonónicos del subcontinente latinoamericano. Para ellos la escuela era el medio más acabado de difundir el espíritu de la ciencia y poner en práctica sus aplicaciones, pues—como lo apuntó un influyente pensador

---

\* Trabajo presentado en el XIX Congreso Latinoamericano de Sociología reunido en Caracas entre el 30 de mayo y el 4 de junio de 1993.

colombiano en 1882— “quedarse atrás en la carrera de las ciencias, es morir”<sup>33</sup>. En nuestros días nuevas dificultades han puesto en circulación esta antigua estrategia y para Tedesco y numerosos estudiosos, el conocimiento vuelve a ser el factor clave del crecimiento económico. La asimilación de la vanguardia del saber, la aptitud de responder a las exigencias del momento, la aceptación de la especialización y de la pericia en un campo sin perder la perspectiva del conjunto, la capacidad de personas e instituciones de acomodarse a lo transitorio, en pocas palabras, la aceptación del cambio como rutina — de la permanencia de lo efímero—, se ha convertido en nuestro tiempo en una condición del *progreso*, esto es, en un requisito de aquellas mudanzas que buscan “una mejora en las condiciones de la vida humana”<sup>34</sup>.

## 2

Si ello es así, la educación entra nuevamente en escena desempeñando un papel de primera importancia en la calificación de la población económicamente activa. En nuestra época el conocimiento se está democratizando, escribe Tedesco siguiendo al exitoso Alvin Toffler. La propagación de materiales impresos —libros, revistas y periódicos—, los desarrollos técnicos asociados con el cine, la radio, la televisión y la informática, la libertad de expresión, etc., han impulsado la libre circulación de la información, creando mayores circuitos para la innovación y la multiplicación de la invención humana. La expansión de la educación formal promovió este proceso, pero ahora su propio crecimiento lo ha llevado a reclamar de su progenitora nuevas respuestas para continuar su impetuosa carrera.

La incorporación masiva de la ciencia y del progreso técnico a la producción, y su extensión a otros campos menos amables como el espionaje y la guerra, crea nuevas exigencias en los diferentes niveles de especialización y complejidad de la mano de obra, que en muchos casos se ha transformado en inteligencia y “espíritu de obra”. Es necesario alcanzar logros en términos de conocimientos, habilidades y valores que satisfagan los modernos requerimientos de desempeño en una sociedad regida por el saber. No cabe duda que en algunos países es preciso continuar con los esfuerzos de cubrimiento escolar, pero ante todo, de volver la mirada sobre el nivel, la complejidad y eficacia de la formación, es decir, sobre las propiedades asociadas con la huidiza noción de *calidad* de la educación- Esto se ha convertido en la condición de la sobrevivencia en un mundo regido por la competencia, siempre implacable con los países, industrias y empresas que no logran cubrir las demandas de excelencia. Nunca se hizo entonces más actual el mensaje baconiano condensado en la máxima “conocimiento es poder”, la derivación popular de tercer aforismo del *Novum Organum*: “la ciencia del hombre es la medida de su potencia”<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Salvador Camacho Roldán, *Escritos Varios* (Bogotá: Librería Colombiana, 1892), tomo 1, p. 236.

<sup>34</sup> Esta era la definición sintética de progreso de Diego Mendoza, un sociólogo y educador colombiano de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Ella venía acompañada de una noción más comprensiva que sin duda llenará de envidia a los funcionarios de las Naciones Unidas: “El *progreso social* consiste en el creciente control racional sobre las condiciones de la existencia social, así internas como externas, que dé por resultado en los individuos y en los grupos una capacidad más grande para sobrevivir y llevar a cabo las tareas de la vida, y una mayor armonía entre los individuos y entre los grupos”. Ver Diego Mendoza, *Sociología* (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1961), p. 245. (Este volumen recoge las conferencias de sociología dictadas por Mendoza en Bogotá a finales de los años veinte).

<sup>35</sup> El conocimiento del hombre es la medida de su capacidad. Bacon estaba pensando sobre todo en las ciencias naturales, que al descubrir los secretos de la naturaleza, su *modus operandi*, nos abría la posibilidad de vencerla. Pero en nuestros días el conocimiento se ha extendido a otros campos, al hombre

¿Los nuevos retos? La normalización de la ciencia y la técnica, el enriquecimiento del diálogo entre los aparatos productivo y educativo, la asimilación de la vanguardia del conocimiento mediante agresivos programas de formación de graduados en cada uno de los países o en el exterior, y la creación o afianzamiento de centros de investigación estrechamente asociados a los focos del conocimiento internacional. No todos los países de América Latina poseen las mismas condiciones para abordar estos retos. Algunos tienen tradición en la brega de la ciencia y en sus aplicaciones, pero otros, la mayoría, conocen sus bondades pero no se han acercado todavía a vivir y a experimentar sus resultados.

Tedesco sabe que muchas de las anteriores estrategias se han ensayado en el pasado con logros positivos y negativos. Como tantas veces se ha apuntado, el intercambio empresa-escuela está lleno de perplejidades. La respuesta del sistema educativo a una exigencia de la industria toma su tiempo. Mientras que las instituciones formativas diseñan su *curricula*, reúnen sus profesores y entrenan sus pupilos —acciones que toman meses si no años— la gran corporación puede cubrir sus dificultades a través de programas de entrenamiento rápido en sus propias salas de trabajo. Y cuando los establecimientos logran sacar sus egresados al mercado de trabajo, lo que ayer era una necesidad ahora se ha traducido en un mero recuerdo. Algo parecido ocurrió con los programas de graduados en el exterior. Algunos países, los Estados Unidos especialmente, por lógicas encontradas —dificultades ocupacionales en los lugares de origen y facilidades de trabajo intelectual en las naciones desarrolladas—, terminaron cosechando los beneficios de un claro aprendizaje de talentosos estudiantes latinoamericanos en el campo de las ciencias naturales. Y la Fundación de Centros de Investigación no ha estado tampoco exenta de problemas. Muchas instituciones científicas crecieron en la región en medio de un gran optimismo por el saber y la entrega desinteresada al conocimiento. Sin embargo, al expandirse comenzaron a surgir en su seno conductas desviadas y extrañas al *ethos* de la ciencia. Ante el éxito de algunos Centros y el creciente flujo de recursos de entidades nacionales y extranjeras, no pocos investigadores comenzaron a inclinarse más por el éxito económico que por el desempeño académico; a vivir *de* la ciencia y no *para* la ciencia.

Estos ejemplos ilustran lo que un sociólogo ha llamado consecuencias no esperadas, negativas, de la acción social y que otro miembro de la guilda de Comte ha rebautizado como “efectos perversos”<sup>36</sup>. ¿Dónde reside la fuente de estos resultados no deseados de los programas sociales? En múltiples causas, pero especialmente en la diversidad de objetivos buscados por actores que aparentemente se rigen por los mismos fines.

### 3

A lo largo de todo el trabajo de Tedesco hay un clima de renovación y cambio. Aunque él sabe que la historia de América Latina está llena de proyectos que apenas han alcanzado los resultados esperados, sus páginas respiran optimismo. Agitan ideas y

---

y a la sociedad misma donde también es factible estudiar los factores que impulsan su dinámica a fin de anunciar sus resultados.

<sup>36</sup> Me refiero al norteamericano Robert K. Merton y al francés Raymond Boudon, un gran conocedor de la obra del primero. En las discusiones de teoría del desarrollo, el economista Albert Hirschman, muy vinculado a la experiencia latinoamericana, ha vuelto su mirada éfrica sobre las implicaciones lógicas y políticas de la teoría de los efectos perversos. Ver Albert O. Hirschman, “Doscientos años de retórica reaccionaria: el caso del efecto perverso”. *El Trimestre Económico*, No. 121, enero-marzo de 1989, pp. 81-105.

estrategias y difunden planes y programas. Uno de ellos, quizá el más problemático, es el que refuerza el título del documento de la CEPAL-UNESCO, “conocimiento con equidad”, esto es, la educación una vez más como mecanismo de desarrollo y democratización social y económica. Pero ahora no es el aparato escolar luchando aislado y por sí solo, sino actuando en medio de una estrategia que involucra cambios igualmente trascendentales en las esferas de la política, la producción y la cultura; de *progreso social* según lo concebía el mencionado Diego Mendoza en los años veinte.

En este punto nuestro autor se pregunta por los actores involucrados en los procesos de desarrollo que de una u otra forma están vinculados a la educación o reclaman de ella una afinidad con los proyectos de renovación. Aquí reside el centro de la discusión de las dificultades de los cambios de la enseñanza en América Latina, y la fuente misma de los resultados deseados o no buscados de los programas. Cuando los actores no comparten los mismos objetivos en un proceso aparentemente común —bien sea porque les haya sido impuesto “desde arriba” o porque su aprovechamiento coyuntural les facilita en algún momento el logro de sus intereses—, distorsionan los fines previamente establecidos. Es el caso conocido de las reformas escolares que no cuentan con el apoyo de los docentes. Unas veces porque no fueron consultados y otras, la mayoría, porque el Estado y sus administradores de turno, el gobierno, carecen de legitimidad para ganar la mente de los maestros y aún de los funcionarios encargados de administrar los asuntos de la educación. Como los encomenderos de los tiempos coloniales, unos y otros obedecen los edictos pero se olvidan de cumplirlos.

El éxito entonces de una reforma en la esfera educativa, como en cualquier otro campo significativo de la vida institucional, está estrechamente asociado al grado de consenso alcanzado entre los actores decisivos de la sociedad: el gobierno, los empresarios, las universidades, los partidos políticos, los parlamentarios, los docentes, los investigadores de la educación, las Iglesias, los sindicatos y las organizaciones campesinas<sup>37</sup>. Esto es todavía más cierto cuando se recuerda que las sociedades latinoamericanas han estado secularmente asistidas por conflictos totales y de fines últimos que recuerdan las adhesiones religiosamente orientadas. De allí el interés de Tedesco por subrayar el consenso —la negociación y la concertación— como condición *sine qua non* para emprender cambios realistas en el esquivo mundo de la escuela, y alcanzar así lo que en otro lugar hemos llamado *efectos sublimes* de la acción, esto es, la obtención de los resultados queridos y buscados<sup>38</sup>.

#### 4

Estos procesos se complican todavía más, cuando se trata de relacionar la calidad de la educación, del conocimiento, con la equidad. Como se sabe, la equidad es una noción ética asociada con la igualdad y la justicia, dos valores de la cultura occidental tranzados secularmente por el derecho natural— por las normas no escritas grabadas en el corazón del hombre “que las criaturas razonables están obligadas a reconocer en todas partes”<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (Santiago de Chile: 1992), p. 125.

<sup>38</sup> Gonzalo Cataño, “Un examen de la obra de Robert K. Merton”, *Revista Paraguaya de Sociología* No. 80, enero-abril, 1991, pp. 155-160.

<sup>39</sup> Paul Vinogradoff, *Introducción al derecho* (México: Fondo de Cultura Económica, 1967), p. 167.

No cabe duda que uno de los principales retos de la educación en América Latina es la elevación de la calidad. Si se quiere atender los reclamos de eficiencia, el aparato escolar debe ser muy sensible a las propiedades de la formación ofrecida. En caso contrario, la industria, las empresas públicas y privadas, las clientelas de los profesionales liberales, las oficinas del Estado y de los negocios, etc., se encargarán de volver su mirada inquisidora sobre los desempeños de una institución que no es capaz de cumplir con los objetivos registrados en la retórica de sus propias cartas fundacionales. Un sistema educativo es de mala calidad cuando los egresados de su escuela primaria no saben leer y escribir, cuando los graduados del ciclo secundario no dominan el lenguaje materno o no están familiarizados con los fundamentos de las ciencias, y aún más, cuando sus pretendidas habilidades laborales no copan las exigencias del mercado de trabajo o las demandas de la enseñanza universitaria. Lo mismo ocurre con el resbaladizo campo de la moral ciudadana. Cuando los sistemas educativos no logran interiorizar en sus estudiantes una ética de la cooperación y de la responsabilidad, su papel socializador deja mucho que desear.

El reto de la equidad y la calidad surge con toda su fuerza, sin embargo, cuando se recuerda que en América Latina la democratización de la educación se definió ante todo como expansión escolar. Se multiplicó airesamente la matrícula sin atender a la dotación de los establecimientos o la calificación de sus docentes, hecho que condujo a un efecto no esperado: a la estratificación interna de los sistemas educativos no obstante que seguían una misma regla. Cuando la esfera jurídica pretendió igualar formalmente a los desiguales, la lógica de la estratificación social se encargó de preservar las diferencias a través de procesos callados pero no por ello menos efectivos. En Colombia, por ejemplo, las clases medias establecidas y los sectores altos, le “entregaron” a los grupos populares las escuelas, los colegios y las universidades oficiales, y comenzaron a diseñar para ellas un subsistema privado muy sensible a la calidad y a la formación para las funciones directivas.

En la educación superior esto comienza a manifestarse con fuerza. Las universidades de élite, privadas en su mayoría, trabajan con estudiantes bilingües egresados de colegios igualmente privados. Esta habilidad —extraña a los bachilleres del sector oficial— le abre a su selecta matrícula el ilimitado mundo de las tradiciones culturales dominantes en los campos de la ciencia y de la gestión económica, que al poco tiempo se traducen en amplias y florecientes oportunidades laborales. No todo el sistema privado conoce la excelencia por supuesto. En América Latina son legión las instituciones privadas orientadas por la lógica de la rentabilidad económica y completamente ajenas a las dificultades asociadas con la difusión de la ciencia.

Crear las bases para lograr una democratización del conocimiento relevante no es entonces una tarea fácil. Fuerzas en distintas direcciones conspiran en contra del acceso al saber. Y cuando se piensa en la contribución del inmenso sector público a los fenómenos de calidad y eficiencia, al momento surgen interrogantes asociados con uno de los actores claves del sistema educativo: el maestro. Como lo han anotado varios estudios, los educadores están atravesando por serias dificultades materiales que llegan en algunas situaciones a poner en cuestión su tradicional estatus de clase media. Esto los ha alejado “espiritualmente” de su mayor empleador, el Estado, y a desconfiar de sus políticas sociales y económicas. Además, en el pasado reciente no han sido buenos interlocutores. Cuando las organizaciones magisteriales apenas existían y el número de docentes era muy reducido, el Estado los ignoraba: descuidaba sus ingresos, ponía cortapisas a su organización corporativa y los desdeñaba en el momento de diseñar las reformas. A todo ello se suma la fragilidad científica de su adiestramiento y la pobreza de

sus instituciones formativas: las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. En ellas logran alguna destreza en la transmisión de las disciplinas, pero no alcanzan a familiarizarse con las complejidades de su contenido.

En la agenda de Tedesco para el decenio de los noventa hay una estrategia dirigida a superar estas dificultades: el consenso, los acuerdos políticos. Ante los enfrentamientos fundamentalistas del todo o nada del pasado, sugiere una concertación entre los agentes centrales de la sociedad. El es consciente de que buena parte de su discurso puede ser considerado excesivamente voluntarista. Pero ante los últimos cambios —la caída del socialismo, el afianzamiento de la democracia en la región y el clima de apertura internacional—, cree hallar nuevas oportunidades para los comportamientos racionales y un margen amplio para el acuerdo entre los actores vinculados a la educación.

Nos resta, finalmente, agradecer a Juan Carlos Tedesco la oportunidad que nos ha dado de exponer estos interrogantes. Su ponencia, "Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos", nos recuerda antiguas perspectivas analíticas todavía actuales. Y a través de sus finos análisis, nos sugiere que aún hay lugar para el optimismo y la razón en este lacerante *fin-de-siècle*, que como el de su homólogo del siglo XIX, no estará exento de guerras internas, pobreza, desigualdad y violencia.

