



Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?

Rivas Flores, José Ignacio

Departamento Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga

nachorivas57@hotmail.com

Palabras clave:

investigación,
política,
práctica
educativa,
neoliberalismo,
sistema
educativo.

Keywords:

research,
policy,
educational
practice,
neoliberalism,
educational
system.

El canto del cisne se refiere a la última obra o actuación de una persona. A pesar de que el cisne no canta nunca —lo más emite un ronquido sordo— existe una leyenda antigua que afirma que emite el canto más melodioso como premonición a su propia muerte, según relata Marcial y el poeta Virgilio¹.

Resumen

¿La investigación educativa ha contribuido en algo a la mejora de la educación? A partir de esta pregunta se realiza una revisión de la incidencia de las políticas neoliberales en la investigación en educación. Se hace hincapié en dos procesos: la instrumentalización política y la revisión de los paradigmas. El resultado es un alejamiento de las prácticas pedagógicas respecto de la investigación. Se analizan 3 ejes: la política educativa, que busca la validación de las reformas educativas en marcha; la investigación educativa, cada vez más dependiente de la sociedad de mercado y de la necesidad de legitimar las acciones políticas; y las prácticas educativas, enfrentadas a un cambio de valores de la cotidianidad social y cultural. Se apuntan algunas propuestas de cambio desde una revalorización epistemológica, social y política de la investigación.

Empiezo este trabajo con una preocupación: ¿La investigación educativa de los últimos años ha contribuido en algo a la mejora de la educación? Mi preocupación crece si esta pregunta la circunscribo al ámbito de la educación pública y mucho más aún si me focalizo en los

ámbitos sociales de exclusión y pobreza. Intencionalmente dejo abierta la cuestión del intervalo temporal que utilizo, si bien podríamos abrir la pregunta en un sentido más amplio: ¿La investigación educativa contribuye a la mejora de la educación (pública y de los colectivos menos favorecidos socialmente)? ¿Alguna vez lo hizo?

No quisiera ser maximalista en la respuesta. De hecho, no creo que se pueda responder a esta pregunta más allá de los límites de la inquietud que despierta. De cualquier modo, se podrían apuntar algunas cuestiones que puedan ayudar a dilucidar su alcance. Por un lado, si entendemos que el objetivo de la investigación es contribuir a la generación de conocimiento, podríamos pensar que este va calando en los ámbitos de la práctica educativa de algún modo. En este caso la respuesta sería positiva, pero no dejaría de ser una obviedad o una vaga generalización. Sin embargo, si buscamos una relación más directa de la investigación en el cambio de la práctica educativa la cuestión se nos vuelve más opaca. Si hubiera habido tal implicación, dado el cúmulo de investigación realizada en nuestro ámbito, el desarrollo de la educación sería comparable al de la carrera espacial, cuanto menos. Dicho esto, establezco algunas limitaciones a la ironía: nunca se ha invertido la misma cantidad de recursos en la investigación educativa como en la investigación encaminada a situar el ser humano fuera de los límites del globo terráqueo.

Puede ser que el problema no se encuentre en este planteamiento, sino en el significado mismo del objeto de investigación y sus condiciones de aplicación: la educación es una realidad política, social, cultural e histórica. ¿Significa esto que no es posible investigar en educación más allá de la mera descripción o de la evaluación de los procesos? Sin duda una buena parte de la investigación educativa se ha decantado por esta orientación. Especialmente esto es así en los últimos tiempos, como defiendo en este artículo, en que el avance de las políticas neoliberales en educación ha marcado fuertemente el sentido de lo que es investigable en nuestro campo, señalando un camino que nos puede conducir a este canto del cisne que aventuro en el título.

Esta situación que estoy apuntando me lleva a hablar del canto del cisne en dos sentidos. El primero está en relación con la separación evi-

dente, según manifesté antes, entre investigación y práctica educativa. Como luego desarrollaré con más detenimiento, la práctica educativa cada vez más está siendo objeto de fuertes regulaciones desde la acción política o administrativa. La investigación no está entrando en la vida de las aulas de una forma clara. En muchos casos, los resultados de los trabajos de los grupos de investigadores, de los tesisistas y doctorandos, incluso con fuerte financiación de sectores públicos y privados, se mueren en los anaqueles y archivos de las universidades y de las agencias de investigación. Se podría decir que el objetivo de esta investigación no es otro que la propia investigación, la financiación que pueda aportar para el funcionamiento de las universidades e institutos de investigación o la obtención de grados académicos necesarios para la carrera docente universitaria. Esta es una queja popularmente asumida y casi me atrevería a decir que aceptada.

Paradójicamente, en muchos casos estas investigaciones, dadas las condiciones en que son realizadas (exigencias académicas, grupos estables de investigación, etc.), presentan unas bases teóricas y metodológicas serias e incluso diseños avanzados en el terreno epistemológico y educativo. También es verdad que, como dice Hargreaves (1996), representan exclusivamente los intereses de los investigadores y del mundo académico y se alejan de las preocupaciones y necesidades cotidianas de las escuelas.

El segundo canto del cisne se produce en relación con el cambio en el contenido de las investigaciones que se están haciendo en educación en los últimos diez años como fruto del giro de las orientaciones políticas que está teniendo lugar. Me atrevería a decir que se está produciendo una extinción de una investigación centrada en lo netamente pedagógico² a favor de otra mucho más dependiente de los nuevos compromisos económicos, sociales y políticos de los Estados y de los organismos internacionales implicados. Se está dando una fuerte instrumentalización de la investigación, que se encamina a fundamentar las decisiones políticas de los organismos que gestionan los sistemas educativos, tanto en los niveles estatales como supraestatales.

En este caso, los resultados de las investigaciones languidecen y, en última instancia, se volatizan en los documentos oficiales de los proyec-

tos orgánicos y hegemónicos de los diversas instituciones que regulan la educación, tanto públicos como privados. Es relevante observar el giro que en este sentido están dando las publicaciones más prestigiosas en educación y los contenidos que ahora constituyen los focos más importantes³. Los nuevos ejes de discusión en los foros de investigación gravitan por los “sistemas de acreditación del profesorado” (no en los modelos y estrategias de formación), los “estándares y las competencias educativas” (no sobre las estrategias de trabajo en el aula) y el “liderazgo educativo de los administradores y gestores de la educación” (no sobre los procesos de cambio y de transformación de las instituciones escolares)⁴.

En la cuota local de globalización que nos corresponde a cada Estado, entiendo que los efectos del *No Child Left Behind Act*⁵, elaborada por el gobierno Bush y que orienta la política educativa estadounidense actual, está muy presente en este cambio de tendencia, ya que establece las prioridades en investigación y, por tanto, la política de subvenciones, con un fuerte eco en el nivel internacional. La Unión Europea, sin duda, y la necesidad de configurar una política educativa compartida, adecuada para la integración de múltiples nacionalidades, se sitúa también al frente de esta política.

En este marco, la tradicional controversia entre investigadores acerca de los paradigmas de investigación toma una nueva perspectiva. Si bien siempre hemos sido conscientes del trasfondo ideológico y político de cada uno de ellos, el debate se ha planteado casi siempre en términos epistemológicos y estratégicos. Ahora, en cambio, la instrumentalización de la que hablaba más arriba también ha llevado a un cambio en este discurso, adueñándose del debate metodológico desde una perspectiva ecléctica y un claro interés práctico. Entiendo que esta posición desnaturaliza las lógicas de investigación y las diferentes posiciones que cada una defiende acerca de la realidad y el conocimiento, actuando a favor de las posiciones dominantes (Rivas, 1990).

Por otro lado, hay otro importante giro en la orientación metodológica de la investigación hacia posiciones más positivistas, revestidas de posmodernidad en algunos casos, de acuerdo con el eclecticismo reinante. Las preocupaciones que rigen ahora la investigación educativa,

que antes nombré, refuerzan esta lógica, ya que favorecen este tipo de estrategias metodológicas. Lo sustantivo, la comprensión en profundidad, deja de ser relevante y cede posiciones en relación con la descripción. Particularmente interpreto este cambio por el interés en la eficacia política de los resultados de la investigación y no por la cotidianidad de la relación educativa.

Se hace necesario, desde una posición crítica, disponer las condiciones socio-políticas actuales de la investigación educativa para poder establecer algunas salidas congruentes con una posición ideológica que quiera alejarse de las exigencias neoliberales actuales y evitar la muerte del cisne. Para ello voy a esbozar, a continuación, una reflexión sobre las relaciones entre práctica, investigación y política educativa en el marco de la sociedad actual (Rivas, 2004). Desde los presupuestos que se establezcan en este análisis quisiera plantear algunas alternativas posibles para dar un giro a esta situación que no puedo por menos que calificar, de nuevo, como preocupante.

Política, investigación y práctica educativa

Una premisa importante para empezar esta reflexión es situar la educación en el ámbito de la actividad pública y, por tanto, política. Independientemente de las tendencias liberalizadoras de los sistemas educativos que se están iniciando en diversos ámbitos, aún nos encontramos bajo los parámetros del mandato modernista de la escuela y de su dependencia del Estado. Más allá de las teorías educativas y curriculares, la enseñanza está regulada desde el Estado y los diversos “consensos” sociales y políticos que se generan en torno a los grupos de influencia en el mismo⁶. Las diversas leyes y reglamentos que las desarrollan cada vez más incrementan su intervención en el trabajo de los docentes y en los modos de relación educativa entre los miembros de la comunidad escolar. De hecho, la sucesión de reformas educativas como práctica repetida en los últimos años en un buen número de países no deja de ser sino una celebración ritual del control de la actividad de los centros educativos, de acuerdo con los intereses que cada nuevo gobernante pone en juego en su mandato (Popkewitz, 1983 y 1994).

Resulta relevante observar cómo este proceso de reformas generalmente viene acompañado de una poderosa argumentación basada en la investigación educativa. De alguna forma se busca legitimación de las decisiones políticas desde el campo de las teorías educativas. Si bien, paradójicamente, no se están produciendo cambios relevantes en las prácticas derivadas de dichas reformas, sino un incremento de la regulación del trabajo del profesor para hacerle participe de los “nuevos” modelos educativos que se generan de este modo (Robertson, 1996).

Una primera lectura de este hecho nos llevaría a pensar en una ineficacia de las estrategias de cambio promovidas desde el Estado, así como de las teorías educativas en que se sustentan. De hecho, una buena parte de las críticas que popularmente reciben estos procesos de reforma se consideran desde esta posición. Una segunda mirada posiblemente nos llevaría a pensar que la práctica educativa es pertinaz en sus planteamientos y acaba por fagocitar cualquier intento de cambiar. En última instancia, esta posición acaba por responsabilizar a los docentes de su falta de compromiso con la mejora de la escuela.

La posición que defiendo, en cambio, se orienta más a una congruencia profunda entre las tres dimensiones de las que estoy hablando. Es decir, la práctica de la educación, de la política y de la investigación está ligada al proyecto social, cultural y político que caracteriza la sociedad actual, especialmente desde las posiciones más hegemónicas. Bien es cierto que los márgenes de lo aceptable en este proyecto pueden ser amplios, lo que motiva la diatriba política, pero esto no elimina el hecho de que las tres dimensiones son construcciones socio-históricas en el mismo contexto. A continuación voy a dar un repaso por ellas.

Política educativa

En relación con la política educativa continúa vigente la funcionalidad de la institución escolar en la formación de la ciudadanía, de acuerdo con los valores que configura el Estado Moderno. El problema está en que este concepto de ciudadanía está modificando sus presupuestos y ahora actúan otros intereses y otro sentido de lo público. Sin entrar en muchos detalles, ya que no es objeto de esta reflexión, quisiera resaltar algunos aspectos que considero relevantes.

Uno primero supone destacar cómo la lógica de mercado está invadiendo los ámbitos educativos, tanto en cuanto a la oferta como a la gestión. Paradójicamente, al incremento de la regulación que explicaba antes se une la consideración de la educación como una empresa de servicios. Es decir, se somete a la lógica propia del sistema de mercado: sujetos como usuarios, diversidad de ofertas educativas, libre competencia (incluyendo tanto el ámbito público como privado), etc. El Estado regula el mercado educativo y los diversos centros ofertan sus productos, buscando el valor añadido que los diferencia⁷.

Esta situación plantea necesidades particulares de conocimiento y, por tanto, de investigación, por parte de los sistemas educativos. Desde esta lógica los aspectos pedagógicos dejan de ser los relevantes. La oferta abarca otras cuestiones tales como recursos técnicos, actividades formativas diversas, atención al alumno, recursos humanos, entre otras. Siendo perverso en la postura se podría decir que lo pedagógico queda reducido a la galería de servicios que se brindan en una oferta educativa determinada. La suma de todos ellos garantiza la eficacia y la calidad. En estas condiciones los Estados buscan que sus centros participen de dicha lógica para hacerse competitivos en el mercado, renunciando a valores importantes relacionados, por ejemplo, con la participación, la colegialidad, la construcción de comunidad, etc.

La investigación, pues, se orienta hacia la evaluación del servicio educativo y las diversas variaciones técnicas que compiten en el mercado, de acuerdo con los parámetros que presenté anteriormente: estandarización, acreditación y gestión, ya que se han convertido en los ejes de las políticas educativas.

Investigación educativa

Centrándome ahora en la propia investigación educativa, son varios los aspectos significativos que entiendo hay que tomar en consideración. El primero tiene que ver con los actores que tienen en sus manos el desarrollo de los proyectos de investigación. Como ya apuntaba en otro momento (Rivas, 2004, p. 40):

Podemos afirmar [...] que en esta dialéctica entre praxis económica y social y pensamiento, este último actúa como elemento

de justificación de la primera. En el aspecto político esto es mucho más evidente en la medida en que los intelectuales juegan un papel fundamental en la consolidación y justificación de los proyectos hegemónicos que propugna toda propuesta que se haga desde posiciones políticas concretas.

La investigación se encuentra en manos casi exclusivamente de académicos e intelectuales que desarrollan sus actividades desde las necesidades propias de su posición académica o desde su orientación teórica, por un lado, o desde la necesidad de conseguir recursos financieros para desarrollar sus proyectos, poniéndose en manos, entonces, de los intereses particulares de los sponsors, públicos y privados, por otro. En este sentido se puede decir que los investigadores actúan como factores de legitimación de las prácticas políticas y económicas, ya que dotan de categoría científica y racionalidad a los intereses particulares⁸. La investigación generada desde las propias realidades educativas llevando adelante modelos centrados en la práctica (Cochram-Smith y Lyttle, 2003) ocupa posiciones muy marginales en la coyuntura actual y en algunos sentidos claramente en retroceso, como puede percibirse por el bajo nivel de producción de los últimos cuatro años.

Este orden de cosas sitúa la investigación, de nuevo, en el interés práctico y tecnológico: se busca generar conocimiento que tenga su aplicación en la innovación tecnológica y en el cambio social. No obstante, las actuales políticas relativas a la universidad y a la investigación fomentan y potencian esta situación al hacer depender la investigación de la búsqueda de recursos externos. Por tanto, los focos se definen desde intereses particulares⁹.

Señalo tres ejes de reflexión sobre esta dinámica de investigación que ponen de relieve por dónde se desenvuelve la lógica institucional de la producción académica, la cual, en definitiva, es congruente con el proyecto liberal-racional sobre el que se construye el modelo social imperante: la sociedad de mercado y la creencia en una verdad racional inmanente.

El primero lo definiría como la “legitimación científica de las decisiones políticas”, que ya ha aparecido anteriormente. En definitiva, de acuerdo con la lógica racionalista, las verdades descubiertas por la

investigación son utilizadas como justificación y amparo de las decisiones de los Estados y de los Organismos Internacionales que regulan la educación. A menudo este amparo es meramente nominal sin que realmente exista el correlato necesario entre la teoría y la toma de decisiones. Administrativamente se regula para la práctica lo que en un inicio no es sino un principio teórico. Las lógicas científica y burocrática se cruzan, pero casi nunca con mucho éxito.

La política que se está llevando a cabo en la Unión Europea en relación con la investigación es paradigmática de este planteamiento. Según afirma Agalianos (2003), miembro de la Comisión para la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Unión Europea, se buscan “redes que integren los esfuerzos de investigadores y desarrollen la capacidad de manejar los problemas complejos en modos eficientes y comprensivos [...] que desarrollen la excelencia en sus áreas”. Este objetivo se basa en el acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa, de 2000, que establecía como nuevo objetivo estratégico para la investigación en Europa: Hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva en el mundo, capaz de que la economía sostenible crezca con más y mejores trabajos y una cohesión social mayor.

Sin negarle su matiz social, que la diferencia de otras propuestas más radicalmente neoliberales, hay elementos claros que sitúan la investigación en función de la lógica de mercado y de la hegemonía política y productiva en el nivel mundial, al mismo tiempo que la vinculan con el ámbito de las decisiones políticas y del proyecto europeo gestado en la dinámica de mercado común. La estrategia de establecer “líneas prioritarias” basadas en las necesidades de integración europea es un claro exponente de este vínculo. Quién define estas necesidades y en función de qué criterios se establecen, orienta claramente los fines y su valor. De hecho, los documentos emanados de las diferentes comisiones en materia de investigación establecen la necesidad de que la investigación ilumine las decisiones que se tomen en este sentido.

En tal caso, resulta relevante que la unidad administrativa en la que se inscribe la investigación educativa en la Unión Europea, *Research in the social Sciences and Humanities*, se encuentre dentro de la directiva denominada *Knowledge-based economy and society*¹⁰. A su vez, las

acciones clave (líneas prioritarias) son: *Improving the Socio-Economic Knowledge Base y Citizens and Governance in the Knowledge Based Society*¹¹. Entre las orientaciones de la investigación destacan el uso de las TICs en el aprendizaje, la relación entre educación y trabajo, la formación a lo largo de la vida, la capacitación de los docentes y los nuevos problemas sociales en Europa: la inmigración y la construcción de una ciudadanía común.

Como vemos, se produce un cambio en la orientación tradicional de las disciplinas científicas a favor de los grandes problemas políticos, sociales y económicos. Este cambio es importante ya que supera el conocimiento parcial disciplinar, pero traslada la atención a las relaciones de poder y a la acción de los grupos de influencia que actúan en los foros políticos. Si la definición de estos grandes problemas viniera determinada por su relevancia social, su vinculación con la realidad de los ciudadanos y ciudadanas que los sufren y con la atención a los colectivos más desfavorecidos, en una apuesta ideológica por la equidad y la solidaridad, estaríamos ante una situación realmente transformadora y emancipadora. Pero en este caso, por el contrario, la relevancia de los problemas viene establecida, como indiqué antes, por las necesidades de integración política y de predominio internacional de Europa frente a las otras potencias mundiales.

El segundo eje de reflexión está en relación con el eclecticismo metodológico al que ya me refiriera. Las diferentes posturas metodológicas aparentemente pugnan en un régimen de libre competencia de acuerdo con una supuesta neutralidad racional de las distintas prácticas de investigación. Esta posición, en definitiva, oculta la diversidad de lógicas que subyacen en cada orientación, las cuales representan posiciones distintas en cuanto a la naturaleza de la realidad, el conocimiento y los sujetos. En definitiva, son socialmente construidas y forman parte de las luchas de la humanidad a lo largo de los siglos, en torno a su emancipación.

Cuando hablamos de lógicas de investigación estamos hablando de la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación de acuerdo con el conjunto de opciones metodológicas que el investigador va tomando. Dicho enfoque general está construido, a su vez, en

el seno de un sistema de pensamiento más global que se corresponde con marcos ideológicos y culturales. La ciencia occidental, positivista y pragmática, se ha gestado en una tradición cultural determinada que la diferencia de las “ciencias” que se han originado en otras tradiciones distintas. A su vez, dentro de la civilización occidental, el sistema social hegemónico y dominante a lo largo de los siglos es el que ha impuesto su lógica de pensamiento, marginando a otras posibles. De este modo, la ideología individualista y utilitarista que ha dominado en nuestra historia es la que ha impuesto sus modos de analizar y conocer la realidad.

En la época actual no es muy difícil observar cómo determinados modelos de conocimiento han surgido en sistemas políticos concretos y de alguna forma sus trayectorias se vinculan. Las tendencias neoliberales, políticamente hablando, han sido más propicias para el desarrollo de modelos positivistas y tecnológicos; mientras, contextos más socialdemócratas han visto el auge de otros modelos alternativos; por su parte, los movimientos antisistemas o más críticos desarrollan otros sistemas para analizar la realidad totalmente distintos. En definitiva, ni el pensamiento ni la ciencia son únicos ni universales, sino que son también social y políticamente contruidos.

En este sentido, las lógicas de investigación tienen también, a mi modo de entender, un sentido político y social. Se definen por la formulación de los problemas de investigación, diferentes en función de los nichos cognoscitivos donde se originan. Igualmente, se definen por los modos de acceder al conocimiento de este problema. Por último, también se diferencian por el valor que le dan a este conocimiento y su uso social. En el eclecticismo actual esta diferencia profunda entre las lógicas es ignorada, actuando en consecuencia siempre a favor de los posicionamientos hegemónicos imperantes.

El tercer eje de reflexión lo planteo en relación con la exigencia tecnológica que domina la investigación en la actualidad. En definitiva, me refiero de nuevo al predominio del interés práctico sobre el epistemológico. Resulta interesante ver el cambio sucesivo de la denominación de los programas que en un principio fueron de investigación (I), para luego convertirse en Investigación y Desarrollo (I+D) y que actualmente han pasado a llamarse Investigación, Desarrollo e Innovación

(I+D+I). La investigación políticamente válida en todos los terrenos es la que tiene un vínculo con el sistema productivo y tecnológico produciendo un conocimiento “útil” para el desarrollo y la innovación en la rama del saber que sea.

En general, este sistema implica la existencia de una institución exterior a la propia de investigación, la cual asume el desarrollo tecnológico y práctico de los resultados que se obtienen. En el ámbito educativo, claramente, esta necesidad se complica, ya que es el propio Estado el que genera las necesidades de innovación en los sistemas educativos, a menos que estemos pensando en la existencia de patentes, franquicias o empresas educativas que reclamen la asistencia de la investigación educativa para el desarrollo de sus técnicas y estrategias educativas. En definitiva, la innovación de los servicios que prestan, en el sentido ya apuntado.

El círculo, de alguna manera, se cierra, ya que el desarrollo de la investigación educativa queda vinculado, en su mayor parte, con las necesidades de los Estados, los cuales, en buena medida, son congruentes con las políticas hegemónicas de los colectivos de influencia. La otra opción para llevar adelante esta orientación de la investigación es la liberalización del mercado educativo, permitiendo la libre competencia de ofertas distintas; lo cual, salvo excepciones muy contadas, no parece que sea la política global. En definitiva, las directrices para el desarrollo de los diferentes sistemas educativos están ya establecidas desde los acuerdos internacionales y las políticas que representan.

Práctica educativa

Concluyo con una tercera dimensión en la que, al final, confluyen todas las anteriores: la práctica educativa. Parto de la conciencia de una situación complicada de la cotidianidad de la vida escolar, reflejada en los medios de comunicación, diariamente, y en otros foros sociales y educativos. En general, las respuestas a esta situación se sitúan en el terreno de la gestión y pocas veces en la comprensión del significado de la escuela en la sociedad actual. Se actúa sobre los efectos, pero no se cuestiona el papel que juega el modelo modernista sobre el que se asienta la escuela,

en un momento de transformación profunda de los modelos sociales y culturales que cuestiona el valor de las verdades inmanentes.

Resulta revelador de la situación actual que se vive en los centros de enseñanza este comentario de un profesor de Literatura, citado en Rivas (2003, p. 220):

Tú no puedes hablar ahora, por ejemplo de Romanticismo y describir al héroe romántico, con el que antes a lo mejor se sensibilizaban. Ahora si hablas de esto eres un imbécil. O hablas de autonomía, independencia, emancipación del individuo, etc. y la respuesta es que para qué.

Los valores que se ponen en juego en la escuela están en conflicto con los de la sociedad generando una situación compleja. El conocimiento, entendido como tradición, como verdades establecidas o simplemente como saberes legítimos, está cuestionado desde la cultura social.

Por otro lado, la dinámica política y académica descrita anteriormente refuerza la orientación tecnológica en el quehacer de la escuela. Esto hace que la regulación de la vida escolar venga establecida por los agentes encargados de desarrollar la aplicación de las directrices políticas, legitimadas, a su vez, por la investigación y las teorías educativas. Sin duda, no son los docentes los que en este momento asumen esta tarea, en una clara desvalorización de su trabajo, sino las instancias mediadoras de carácter técnico: editoriales, mandos de la administración educativa, medios de comunicación, etc. El resultado es que la enseñanza se convierte, casi en exclusiva, en la gestión de este conocimiento, generado desde fuera de la escuela y políticamente orientado¹².

La investigación sobre la práctica escolar se orienta, en su mayor parte, hacia los modos de gestión en torno a este tipo de contenidos desde los supuestos tradicionales sobre los que se sostiene el aparato ideológico de la escuela: el aprendizaje como un producto individual (que genera unas determinadas prácticas de evaluación, de organización, de agrupamiento, etc.) y la realidad como inmanente e independiente del sujeto (que genera a su vez un repertorio particular de prácticas curriculares). Estos principios, junto con otros que se derivan de ellos, actúan como “a priori”, explícitos o no, de la investigación educativa. Es notable, en tal sentido, el incremento de publicaciones que se

están dando de carácter técnico o normativo. Estas adoptan la forma de manuales de actuación para docentes en diferentes áreas y dimensiones del *currículum* escolar.

En definitiva, con esta forma de proceder se refuerza la ideología predominantemente individualista que subyace en los modelos sociales, políticos y culturales hegemónicos en la sociedad actual, que se reproducen, a su vez, en la vida escolar. El racionalismo, el liberalismo, la democracia representativa, etc., se basan en la idea de individuo como centro y fin de la sociedad, frente a las ideologías de tipo más colectivo y constructivista.

Entiendo que se hace necesaria una revisión de los postulados de la investigación sobre la práctica educativa que ponga en cuestión los principios profundos sobre los que se sustenta, y no solo se la piense a partir de estos principios previos. De otro modo, la investigación se convierte (de hecho se está convirtiendo como vengo defendiendo a lo largo de todo el trabajo) en un instrumento de legitimación de las prácticas establecidas que son funcionales para el sistema político y social neoliberal actual. Ello confirmaría que el canto del cisne es algo más que una metáfora para orientar esta reflexión y que podríamos estar languideciendo en un proceso terminal irremediable.

Algunas posibilidades de cambio

Mantengo, al llegar al final del artículo, la preocupación inicial con la que abría mi reflexión. La situación descrita pone sobre el tapete una inquietud mayor por cuestiones procedimentales y normativas, por un lado, y descriptivas y evaluativas, por otro. No significa esto que no existan prácticas de investigación que rompen con esta tendencia y buscan modos de transformación de la realidad desde modelos más participativos y colaborativos. La investigación acción participativa, las investigaciones de corte narrativo y biográfico, la investigación hecha por el profesorado sobre su propia práctica, entre otras, suponen modelos alternativos que perviven y sobreviven a pesar de la fuerte presión neoliberal.

Quiero terminar, por tanto, apuntando algunos presupuestos alternativos que podrían servir de agenda de investigación para la transforma-

ción de la escuela. Parto, para ello, de una visión de sociedad fundada en un concepto de comunidad entendido como proyecto político, de tipo participativo y deliberativo, basado en la aceptación de las diferencias como valor social irrenunciable. No puedo concebir la investigación como independiente del compromiso social y moral y definido desde una lógica que defiende el conocimiento como construcción colectiva e histórica y la realidad como el producto de las interacciones sociales.

Algunos de estos presupuestos que defiendo serían los siguientes:

- La ruptura de la jerarquía académica y profesional en el desarrollo de la investigación educativa.

Las necesidades de la investigación y, por tanto, los focos y objetivos de esta deberían estar definidos desde los propios actores educativos, en sus distintos estamentos. En todo caso, se debería explicitar la búsqueda de un consenso con las necesidades de tipo político y productivo, establecido desde un debate público necesario. Los docentes, en este sentido, deben asumir un mayor protagonismo e iniciativa y vincular las prácticas de investigación de los estamentos universitarios con las prácticas escolares.

- La democratización del conocimiento.

El conocimiento profesional de los docentes es también un conocimiento válido y puede constituir, sin ninguna duda, la base para una agenda de investigación educativa distinta. Esto supone buscar estrategias con una mayor horizontalidad.

- La construcción compartida como estrategia básica.

La investigación debe ser el fruto de proyectos colectivos y estar vinculada con las realidades concretas de la escuela y de las instituciones educativas. Así pues, hay que elaborar propuestas de investigación que incorporen metodologías de tipo colaborativo y deliberativo. No se pueden orientar los resultados desde estrategias metodológicas cerradas en las que las categorías vienen predefinidas desde posicionamientos exógenos; bien se trate de formulaciones propias de los investigadores o basadas en las construcciones teóricas.

- La visión problemática del conocimiento.

La investigación debe buscar el cuestionamiento y la crítica de la realidad y no solo su descripción. El conocimiento no debe servir como elemento de diferenciación entre los sujetos implicados en la educación, ya se trate de docentes, padres y madres o académicos, sino que debe permitir un debate abierto y paritario. En este sentido me parece importante construir “comunidades de investigación”, en las que se integren todos los sujetos implicados en un debate abierto sobre la realidad educativa. Esto supone elaborar unos acuerdos compartidos que garanticen la colaboración igualitaria, así como la búsqueda de un lenguaje común entre “teóricos y prácticos”, si se me permite la expresión. Ello implica, a su vez, un continuo proceso de negociación entre ambos sectores acerca de los contextos de conocimiento profesional de los docentes que modifique la comprensión que cada uno tiene del otro y, a su vez, la que ambos tienen sobre la realidad. Parto de la necesidad de modificar los prejuicios actuales y pensar que todos formamos parte del mismo proyecto educativo, en sentido amplio.

Desde estas premisas, podemos revertir el proceso y pensar en una posibilidad real de que la investigación y la práctica educativa miren hacia el mismo lado y compartan intereses, preocupaciones y objetivos.

Notas

- 1 <http://www.aplicaciones.info/utiles/frase11.htm>.
- 2 Entiendo en este caso como netamente pedagógico lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos educativos determinados.
- 3 Hay que entender mis palabras como una generalización y no como una norma universal. Hablo de tendencias que se están viendo claramente reflejadas en las revistas internacionales de relevancia, sin que ello no signifique que afortunadamente sigan apareciendo
- 4 Esta valoración responde más a una intuición personal, compartida con colegas de diversas nacionalidades, que a un estudio preciso sobre el contenido de las publicaciones. Si bien no puedo hablar, por tanto, de una significación estadística de este hecho, sí creo que hay base empírica.
- 5 Ningún niño se quede atrás. Ley de educación actualmente en vigor en Estados Unidos, aprobada el 2 de enero de 2002, que en síntesis pretende mejorar las referencias a cuestiones pedagógicas de relevancia.

escuelas mediante la focalización sobre la medición de resultados (accountability), libertad de los estados y de las comunidades, el uso de métodos educativos validados y la libre elección de los padres. Puede consultarse el sitio Web: <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.

- 6 En el programa electoral del presidente electo en los recientes comicios para la presidencia en Francia, Sarkozy proponía implementar el tratamiento de usted en todos los centros escolares a partir de los 5 años como modo de reforzar la autoridad de los docentes. Independientemente del valor que le queramos dar a esta medida, representa un ejemplo de la regulación de la cotidianidad de la escuela desde la administración del Estado. Curiosamente, es una de las primeras decisiones que está dispuesto a tomar como presidente.
- 7 Los acuerdos GATS, especialmente en el ámbito de países en vías de desarrollo son relevantes en este sentido (Verger, 2006), pero también se percibe cómo esta política está entrando claramente en los planes de convergencia de la Unión Europea en el *No Child Left Behind Act*, a la que me referí antes.
- 8 De nuevo insisto que hablo de tendencias y no de una situación universal. Entiendo que existe y seguirá existiendo, a pesar de todo, investigación independiente y con un interés de comprensión, transformación y emancipación. Desgraciadamente, también pienso que esta

es minoritaria en este momento, ya que desde el eclecticismo social reinante es fácil encontrar modos de integrar tendencias dispares, en una estrategia que a la larga se convierte en domesticadora, sin que no siempre haya conciencia de ello.

- 9 No quiero negar con esto la necesidad de una investigación ligada a la innovación tecnológica y a las necesidades del mundo productivo, pero entiendo que ello no puede significar la muerte de una investigación de tipo comprensivo centrada en el conocimiento.
- 10 Economía y sociedad del conocimiento.
- 11 Mejorar el conocimiento base socio económico y Ciudadanos y Gobierno en la sociedad del conocimiento.
- 12 Una de las luchas más duras en el terreno de la educación se dirime en torno al conocimiento escolar. La definición de qué se debe enseñar en la escuela y con qué orientación se está colocando en el punto de mira de la confrontación política educativa. Así, se está desarrollando con fuerza una teoría científica de la creación, apoyada por las diversas iglesias, por ejemplo, reclamando su espacio en la escuela, o se pretende reducir la enseñanza de las ciencias sociales, en particular la historia, a una simple relación de acontecimientos y fechas, alejada de cualquier mirada interpretativa, como vivimos en España hace solo 5 años.

Bibliografía

- Agalianos, A, Brunet, O. y McGaw, B. (2003). Is There an Emerging European Education Research Space? *European Educational Research Journal*, 2 (1), 180-188.
- Cochram-Smith, M. y Lyttle, J. (2003). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.
- Popkewitz, T. S. (1983). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder en la enseñanza, la formación del profesorado y en la investigación*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (1990). *La investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- (Coord.) (2003). *La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria*. Extraído del sitio Web de la Universidad de Málaga, Grupo de investigación de la Junta de Andalucía, HUM619: http://www.hum619.uma.es/Cultura_Profesional_Prof_Secundaria.htm.
- (2004). Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas. *Barbecho. Revista de Reflexión socioeducativa*, 4, 36-44.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New "Professionalism". En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: The Falmer Press, pp. 28-55.
- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (9). Extraído del sitio Web: <http://epaa.asu.edu/epaa/>.