

Ramón Ignacio Correa García
Huelva

Mercados, mercaderes y mercancías

Estrategias de investigación educativa en un mundo globalizado

Educational research proposals in a global society

En la sociedad global, el Planeta se ha convertido en un gigantesco mercado donde todo se compra y se vende. La «libertas scolastica» se enfrenta hoy a la influencia perversa de la sociedad neoliberal porque el capital privado se ha interesado también por la investigación científica y por el conocimiento que ella produce. En este contexto, el presente artículo realiza una valoración crítica de la investigación educativa y del papel reservado a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

In the global society, the planet is a great market where everything can be bought or sold. The «libertas scolastica» is faced the negative influence of the neoliberal society because the private capital needs to control the scientific research and their knowledges. This paper is a critical valoration of the scientific and educational research and the part played by the new technologies of information and communication.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Investigación educativa, globalización, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Educational research, globalization, new technologies of the information and the communication.

1. Introducción política-mente correcta al tema de la globalización económica y la educación

La globalización es un fundamentalismo más, pero esta vez de carácter económico. El fundamentalismo, según Eco (1998), es un principio hermenéutico vinculado a la interpretación de los libros sagrados que se inclina a explicar y justificar literal y unilateralmente el sentido de éstos. El integrismo, en cambio, es una posición religiosa y política por la que los principios religiosos pasan a convertirse al mismo tiempo en modelos de vida política y fuentes de leyes para el Estado. Tanto el fundamentalismo como el integrismo han sido fuentes de intolerancia a lo largo de la Historia.

Ramón Ignacio Correa García es profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (correa@uhu.es).

Estos conceptos pueden ser trasladados, por analogía, al mundo de la economía y de la vida cotidiana en sociedad, llegando hasta los extremos de la sutileza cuando queremos actuar, no sólo con la lógica de la moral y las buenas costumbres imperantes, sino también sin violar los límites de lo *political correctness* cuando hablamos de «globalización».

Estefanía (2000: 47) propone una definición que refleja tales aspectos: «la globalización es aquel proceso por el cual las economías nacionales se integran de modo progresivo en el marco de la economía internacional, de manera que su evolución depende cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas gubernamentales». Es más, los mercados son los que dictan sentencia todos los días y constituyen el poder fáctico por excelencia del siglo XXI.

Lo «políticamente correcto» son los valores del liberalismo económico, entremezclados con fuertes dosis de conservadurismo para construir la esencia de una representación de la realidad que afirma y sostiene que «el mercado es quien gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado» (Estefanía, 1997: 26). Ahora, lo que únicamente tiene la consistencia de ser sostenido como una verdad obvia es que la economía financiera ha sustituido a la economía real (afirmación que roza los límites de lo axiomático).

Observamos, en efecto, al menos cinco tendencias, todas de la mayor importancia, pero débilmente unidas entre sí en el panorama histórico contemporáneo: la rápida formación de la sociedad de la información y del conocimiento, el aumento y la mundialización de los intercambios económicos, el crecimiento de las redes financieras internacionales, la aparición de un considerable número de nuevos países industriales y la hegemonía económica, política y militar de los Estados Unidos (Touraine, 1997).

En este magma sociológico de la sociedad post-moderna la educación está siendo tratada, cada vez más, como una mercancía, desacreditada progresivamente en los vaivenes del mercado y siendo un instrumento de legitimación de una división social que perdió el horizonte de la igualdad en algún momento de su historia. Se asume como una realidad inevitable que el sistema escolar se esté convirtiendo día a día en un mercado más y desde las posturas ultraconservadoras y neoliberales se defiende y trata de imponer el que la educación –la «buena» educación– acabe reducida a un servicio de consumo que se acaba pagando por él como una «mercancía de calidad» como pudiera ser la consulta al especialista médico, la televisión por cable o el abono anual al club de golf.

La competitividad globalizada y la influencia hegemónica del neoliberalismo está originando una pérdida sustantiva de apoyo estatal a la educación pública. Torres (2001: 40 y ss.) opina que la mercantilización del sistema educativo se está llevando a cabo a través de cuatro líneas de acción: a) descentralizadora; b) privatizadora; c) favorecedora del credencialismo y la competitividad, y d) naturalización de lo individual. Es posible que éstas aglutinen y representen todas las posibles tendencias, pero lo que se detecta a simple vista es que la educación es susceptible de ser convertida en un negocio y tener su mercado específico, pero ése puede ser el vasallaje que siempre será un débito en la ideología dominante del neoliberalismo. Aún así, «educación y mercado forman una simbiosis antinatural, ya que el mismo concepto de educación se resiste a ser medido como las fluctuaciones de las cotizaciones de la Bolsa. Entonces, la educación como servicio público no puede ser concebida ni planificada en términos de rentabilidad económica porque su fin no es generar capital financiero sino capital humano, generaciones de «mentes bien ordenadas», personas libres, solidarias, tolerantes y democráticas con la capacidad suficiente como para ser protagonistas de sus propias vidas» (Correa, 2002: 89).

2. La «libertas scolastica» y la lógica del mercado

En 1950, la UNESCO promovió una conferencia internacional de Universidades en Niza donde se enunciaron tres principios que deberían ser válidos en todos los campus: el derecho a buscar el conocimiento y la verdad por sí mismo, el espíritu de la tolerancia frente a las opiniones divergentes y el rechazo de toda interferencia política y el deber social de promover a través de la docencia y la investigación, los principios de libertad y justicia, de dignidad humana y de solidaridad...

Ese pronunciamiento ha sido consustancial con la historia de la institución universitaria. Ya desde el nacimiento de las primeras Universidades, los intelectuales siempre han defendido su derecho a buscar el conocimiento sin presiones externas. Esta aspiración implicaba para quien la ejercía el riesgo de la exclusión si osaba cuestionar los puntos de vista «oficiales». A partir de los siglos XVI y XVII y de forma gradual, el Estado y la Universidad van llegando a un acuerdo tácito sobre el valor intrínseco del debate público. De esa forma se pudo desarrollar la *libertas scolastica*, antecedente de la libertad de enseñanza, a pesar de que ésta se encontraba bajo el estricto control de la Iglesia. Era el reconocimiento tácito y expreso a ejer-

cer la docencia universitaria sin trabas impuestas por el poder civil.

Hoy, los gobiernos y hasta cierto punto, las propias administraciones universitarias pierden de vista las razones para proteger a una comunidad de profesores y estudiantes si éstos, como el bufón de la corte, incomodan a la autoridad con sus preguntas.

Las instituciones universitarias son consideradas centros de formación y no centros de enseñanza superior. En sociedades tan pragmáticas y utilitaristas como la que nos ha tocado vivir, se tiene más consideración social –y económica– ante un analista programador que ante un filósofo. De la Universidad se espera que produzca trabajadores y profesionales altamente cualificados en lugar de licenciados dotados de espíritu reflexivo y crítico.

La extensión de la vida universitaria a amplias capas de la población, así como la necesidad de reducir el gasto público, está dejando a las Universidades en manos del mercado (la educación, a todos sus niveles, es también un mercado más y muy apetecible para aquéllos que lo asimilan a un negocio con alta rentabilidad). El prestigio de ciertas Universidades atrae fondos privados para poner en manos de quien lo quiera «comprar» unos títulos financiados en parte o en gran parte por el capital privado de instituciones financieras o empresas multinacionales (el «e-learning» sería un ejemplo paradigmático de lo que estamos diciendo).

Este hecho produce un efecto reversible y de distinto signo en cada caso. Por una parte, las instituciones universitarias se encuentran con infraestructuras y tecnologías de última generación, profesionales bien remunerados, proyectos de investigación sólidamente financiados... pero, por otra parte, quien paga tiene derecho a reclamar el control de la orientación de las investigaciones en beneficio propio. Como consecuencia se provoca una reducción de los campos de investigación a determinados campos o ámbitos muy específicos demandados en el mercado o con posible proyección en él y, además, sin espacio para el disenso por parte del personal investigador.

Cuando el planteamiento anterior ocurre, de la «libertas scolastica» sólo queda una pantomima, reflejo de la expropiación de la palabra a la investigación universitaria o a la docencia en general o, visto desde otro ángulo, reflejo de la prostitución de un compro-

miso ético y personal ante el mejor postor. Cuando el capital privado financia un proyecto de investigación lo hace, generalmente, con la soterrada intención de producir una mercancía susceptible de ser comercializada. Cuando eso no ocurre, se trata del óbolo caritativo y altruista hacia una pariente que se percibe como pobre mientras que se apoyan iniciativas con más interés crematístico en otros contextos.

Antes, se consideraba que el intercambio de conocimientos científicos tenía un alcance mundial. Los especialistas se reunían en conferencias internacionales y presentaban en ellas sus descubrimientos y reflexiones con el objeto de que fuesen objeto de debate intelectual y científico. Hoy, «el sector privado compra el saber, dejando poco o ningún espacio a las voces críticas» (Evans, 2001).

Sea como fuere y lo expresemos con más o menos paráfrasis verbales, el capital privado está ganando cotas inéditas de poder en las torres de marfil de la investigación universitaria instaurando una cultura comercial de la gestión. Esta tendencia es visible desde comienzos de la década de 1990 cuando el MIT, el

Educación y mercado forman una simbiosis antinatural, ya que el mismo concepto de educación se resiste a ser medido como las fluctuaciones de las cotizaciones bursátiles. La educación como servicio público no puede ser concebida ni planificada en términos de rentabilidad económica porque su fin no es generar capital financiero sino capital humano.

Instituto Tecnológico de Massachussets, adquirió notoriedad cuando por una suma de 10.000 a 50.000 dólares anuales daba a las empresas un acceso privilegiado al claustro de profesores y a sus informes de investigación (Turk, 2001).

En los últimos veinticinco años, ha habido un ataque generalizado a la solidaridad, a la democracia, al derecho social o a cualquier cosa que interfiera con el poder privado. Son muchos los objetivos o campos de actuación que pueden ser traducidos a beneficio mercantil. Uno de esos objetivos es indudablemente el sistema educativo en todos sus niveles. En las Universidades, por ejemplo, hay un movimiento hacia la corporativización y esto tiene muy claros efectos. Al igual que ocurre en la industria, se intenta crear una fuerza de trabajo «flexible», adaptable a diversas y

cambiantes circunstancias contingentes a cada momento.

Esto significa en sí mismo debilitar la seguridad, porque esa «flexibilidad» se traduce en tener mano de obra temporal y más barata, como estudiantes graduados o becarios, que no deben ser bien remunerados y que pueden ser descartados por su condición de «temporales». Son mano de obra desechable, de usar y tirar, como las mercancías de la sociedad de consumo. Por ósmosis, el concepto de «obsolescencia artificial» ha pasado de la estrategia del discurso publicitario a las relaciones empresariales en una mercadotecnia sin alma ni razón que obedece únicamente a la lógica del sistema neoliberal. Si consideramos «vieja y usada» cualquier mercancía absolutamente funcional y operativa también lo podemos hacer con los trabajadores en sus puestos profesionales: se adquieren (contratan); los utilizas (desempeñan un trabajo); se arrojan a la basura (despido, cese de la actividad laboral); y comienza de nuevo el ciclo adquiriendo un producto de similares características (nuevas firmas de

cuando por primera vez una multinacional suiza (Novartis) que operaba en el ámbito de la salud, de los productos agropecuarios y la nutrición, se reservaba el derecho a utilizar los trabajos de investigación del Departamento de Biología Vegetal y Microbiana de la citada Universidad durante un período de cinco años. A cambio de financiar un tercio del presupuesto del Departamento, la contrapartida que exigía Novartis podría resultar un lucrativo negocio: derecho a la primera negociación de las patentes de un tercio de los descubrimientos efectuados en cualquier laboratorio del Departamento (Elliot, 2001).

Uno de los campos de investigación más proclives a ser «contaminados» por los intereses mercantiles es el farmacéutico, donde puede ser práctica ocasional y fraudulenta hacer converger los resultados de una investigación hacia la «tendencia a la autoverificación», siempre y cuando esa tendencia favorezca la aparición en el mercado de un nuevo producto farmacéutico con todos los parabienes y respaldo de la comunidad científica investigadora (Drazen, 2001).

En septiembre de 2001, el Consejo Internacional de Redactores de Publicaciones Médicas (ICMJE) adoptó nuevas normas deontológicas en materia de evaluación y divulgación de los experimentos clínicos. En adelante, los investigadores que suscriban un experimento y su publicación en revistas especializadas deberán demostrar que han tenido una participación decisiva en ese evento, un

acceso ilimitado y completo a las bases de datos que la investigación ha generado y absoluta libertad en la interpretación de los antecedentes y la preparación de la publicación.

Es cierto que ha habido voces disidentes y profundo malestar dentro del ámbito universitario por esta ofensiva que pretende mercantilizar el conocimiento. Pero también es cierto que la disminución de fondos públicos haga más vulnerables a la Universidades ante los señuelos y el maná financiero de la subvención privada. Y cuando esa tendencia se confirma, ya los claustros universitarios dominados por los intereses empresariales eligen dirigentes que casualmente preconizan modelos empresariales de gestión y, también casualmente, la cultura investigadora se orienta hacia el mercado en donde el valor social se equipara al valor en el mercado (ello puede originar, porqué no también casualmente, que haya presupuesto para

La Universidad es considerada un centro de formación y no un centro de enseñanza superior. En la sociedad neoliberal, pragmática y utilitarista, se tiene más consideración social (y económica) ante un analista programador altamente cualificado que ante un filósofo dotado de espíritu reflexivo y crítico.

contratos laborales para una actividad temporal de duración variable y contingente).

En relación a todo esto nos viene a la memoria que en los pueblos andaluces existía una costumbre casi feudal muy arraigada entre los «señoritos» y los jornaleros. Estos últimos solían reunirse en un lugar céntrico del pueblo a la caída de la tarde formando numerosos corrillos hasta que llegaban algunos «señoritos» o sus capataces para designar a dedo quién sería el afortunado que tendría trabajo al día siguiente en el campo de su propiedad en una dura jornada de sol a sol. Salvando algunas diferencias de forma, los métodos parecen seguir siendo los mismos a pesar del cambio de los escenarios temporales y su puesta en escena.

Otro ejemplo del avance de la ideología neoliberal en la investigación científica, más reciente (1998), se dio en la Universidad de Berkeley en California

enseñar o investigar sobre administración de empresas o telecomunicaciones y existan impedimentos para los mismos fines en Filosofía, Arte o Física teórica, por ejemplo).

El modelo de producción del sistema neoliberal no sólo impregna cualquier sentido de lo económico sino que, como vemos, también lo hace en otros ámbitos sociales, incluido el educativo.

Para nosotros, esta especie de carcoma de la «libertas scolastica» es un signo más de que los sistemas educativos, como el resto de la sociedad, está funcionando cada vez más según las líneas del mercado: «A las familias se las ha reinventado como 'clientela' o 'clientes', el listado de resultados se publica para que las escuelas puedan compararse unas con otras y las escuelas (y sus directivos) se dedican de forma creciente a tomar conciencia de su imagen y a dar una buena impresión en la gestión para poder competir de forma eficaz por los 'clientes' y así continuar existiendo» (Hargreaves, 1997: 116).

Todo lo que estamos argumentando afecta notablemente a la investigación universitaria. Chomsky (2002) nos le expresa de esta forma: «Estoy seguro que lo puedes ver aquí, pero una institución de investigación como en la que yo estoy, el MIT, lo puedes ver bastante claro. El financiamiento de entidades públicas se está reduciendo, incluyendo incidentalmente al Pentágono quien desde hace mucho había comprendido que su rol doméstico consistía en encubrir las transferencias de los fondos públicos en beneficio privado. Cuando la financiación va desde el Pentágono y la Fundación Nacional de Ciencia hacia las corporaciones, hay una transferencia evidente. Una corporación, digamos, una corporación farmacéutica no está particularmente interesada en invertir en una investigación que nos ayude a todos. Hay excepciones, pero en general, no va a querer invertir, digamos en biología fundamental, algo que podría ser de beneficio público y que todos podríamos usar dentro de 10 ó 20 años. Va a querer invertir en algo de lo cual pueda obtener ganancias, y más aún, ganancias a corto plazo».

Otro asunto que reviste una especial importancia es la tendencia al secretismo más absoluto por parte de las corporaciones inversoras sobre los proyectos de su propiedad o que ayudan a financiar (la amenaza de retirada de subvención impone esa privacidad). Chomsky (2002) describe un caso aparecido en el *Wall Street Journal* que relataba un suceso acaecido en el MIT cuando un estudiante de ciencias de la computación rehusó responder a una pregunta en un examen. Al ser consultado por el profesor, dijo que

sabía la respuesta pero que estaba bajo condición por otro profesor de no responderla. La razón fue que en la investigación que él estaba realizando para este otro profesor, ya había trabajado en la respuesta a esa pregunta; pero quiso mantenerla en secreto porque ellos querían obtener algún tipo de beneficio o de réditos financieros de la información que deseaban mantener oculta.

Desde luego, éste es el tipo de sucesos que se pueden esperar cuando hay un movimiento hacia la corporativización. Porque, de todas formas, las corporaciones o las multinacionales no son sociedades benevolentes. Sus altos ejecutivos tienen una única regla de oro: maximizar los beneficios de la compañía y de sus accionistas (salvo excepciones, que para mucha de sí la Historia, en que los altos ejecutivos sólo piensan en aumentar de forma fraudulenta su cuenta corriente: Enron, Worldcom o la firma de auditoría Andersen son los últimos escándalos financieros que han producido auténticos terremotos bursátiles en el mismo corazón del sistema capitalista).

Estefanía (1997: 312 y ss.) hace referencia a un texto de un médico holandés, Bernard Mandeville titulado *La fábula de las abejas*. El texto tiene tres siglos de antigüedad pero para muchos es como el San Juan Bautista de las doctrinas neoliberales porque plasma una escala axiológica sintetizada en el subtítulo de su obra, *Los vicios privados hacen la prosperidad pública*: los asuntos comerciales son más afortunados cuanto menos regulados estén por los gobiernos; las cosas tienden a encontrar por sí mismas el equilibrio que mejor les conviene; el egoísmo sin trabas de cada individuo intervendrá en la sociedad de forma tan recíproca con los egoísmos de algunos que tendrá efectos beneficiosos para el conjunto de la sociedad; las intervenciones estatales tenderán a trastocar la «delicada armonía de la sociedad»... Entre algunos aspectos reseñables, la «ética» de Mandeville defendía y justificaba el lujo, la envidia y el orgullo. Si *El Príncipe* de Maquiavelo es el libro de cabecera de los políticos, éste tiene visos de haber sido el de los altos ejecutivos de Enron, Wordcom o Andersen.

Creer, aumentar, expandirse, fusionarse, comprar... si para ello, hay que ser un monstruo ético o cometer monstruosidades éticas, eso entra dentro de las reglas del juego. Una empresa multinacional no tiene espíritu de ONG. Si lo tuviera, estaría subvirtiendo el orden neoliberal y éste no sería el mundo que hemos conocido.

La supremacía del mercado sobre todo lo demás, tiene los «efectos colaterales» a nivel planetario en los que aquí no vamos a ahondar y que se resumen en el

catálogo de intolerancias e injusticias que encontramos en los países pobres del Sur y la opulencia de los países ricos del Norte (Guzmán, Correa y Tirado, 2000). Sin embargo, uno de esos «efectos colaterales» más importantes que se produce dentro del mismo entorno neoliberal es el debilitamiento de la concepción de solidaridad y cooperación. Chomsky (2002) opina –y nosotros con él– que en eso radica el ataque al sistema de escuela pública o el ataque a una seguridad social digna, el esfuerzo por bloquear cualquier forma de sistema nacional de educación y salud que ha estado funcionando durante años. Y, de hecho, esto ocurre en todas partes, y es comprensible. Hay ideas que son «subversivas» al sistema pero que siempre han constituido la piedra angular del Estado: apoyo mutuo, solidaridad, cooperación, compromiso ético, preocupación por la gente...

A cualquier persona que se detenga por un momento a observar lo que ocurre a su alrededor y en la sociedad en la que vive, analizando los mensajes explícitos y encubiertos de los medios y las instituciones caería en la cuenta de que existe una especie de «Vulgata planetaria», amplificada a través de los media o a través de Internet y tiene su reflejo más fiel en las reacciones en cadena de los índices bursátiles. De esta nueva lengua han quedado proscritos términos considerados improcedentes o impertinentes: capitalismo, explotación, dominación, desigualdad, pobreza... Los nuevos amos del Planeta «pretenden rehacer el mundo haciendo tabla rasa de las conquistas sociales y económicas que son el resultado de cien años de luchas sociales...» (Bordieu y Wacquant, 2000).

3. ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?: la investigación educativa y los recursos tecnológicos

Ya nos advertía Fontcuberta (2000) el salto cualitativo que suponía avanzar desde la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento; la primera estaba compuesta por datos y la segunda por significados que dan sentido a esos datos.

Dentro de la cultura tecnológica en que nos movemos, Castells (1986) afirmaba que las nuevas tecnologías se presentaban como un nuevo espectro disponible para recorrer el mundo y actualmente nadie puede dudar de su importancia histórica y el cambio coopernico que está introduciendo desde todos los ámbitos ya sea desde el punto de vista laboral, educativo, doméstico, comercial, de producción, de gestión, de consumo, etc. Esta pronunciada incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad, en la economía y en la cultura nos hace

caer hacia un determinismo tecnológico que, según Castells, en otra obra posterior (2000: 31) «constituye un falso problema ya que la tecnología no prescribe la sociedad sino que la plasma, es decir, es sociedad (ninguna sociedad puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas)».

Sin entrar en las posibles taxonomías y criterios de clasificación sobre lo que podemos entender por «nuevas tecnologías» (Cabero, 2001): inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de imagen y sonido, digitalización, automatización, interconexión y diversidad vienen a ser sus atributos más característicos (Cabero, 1999 y Duarte, 2000). Gutiérrez (1997) añade: rapidez, distribución discriminatoria e individualizada, ubicuidad y sobreabundancia de información e ideología.

Sin embargo, de entre todas las que podamos señalar, sólo con Internet hemos desarrollado un sistema de comunicación que escapa a las coordenadas del espacio euclidiano o los dominios inexorables de una cronometría cíclica, llegándose a convertir en una figurada «pangea electrónica» (Guzmán, 2001).

Con este panorama, navegar por la información se ha convertido en una actividad central dentro del siglo XXI y el ciberespacio constituye un nuevo escenario de comunicación mediado por la expansión y desarrollo de las tecnologías avanzadas. Estamos, sin duda alguna, en una nueva era del procesamiento de la información, del conocimiento y de producción del saber que ha tenido su base en la informática y la telemática. Sin embargo, como bien señala Aguaded (1999: 33) «el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvador de la comunicación interactiva y digitalizada».

Si las redes telemáticas han inaugurado un nuevo modo de «ser» y «estar» en el mundo, una nueva manera de conocer transformando la información en conocimiento, la investigación en general, y la educativa en particular, se ha visto potenciada por la utilización de los recursos tecnológicos como medios y recursos para el tratamiento de la información.

Es tal el impacto que Internet está teniendo para la investigación que autores como Martínez López y otros (2001) afirman que la Red y avances concretos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos están llevando hasta la «e-ciencia».

Uno de los efectos más visibles de la repercusión de las nuevas tecnologías en la investigación es la contracción del tiempo (a su vez, esencia del capitalismo neoliberal de una «e-economía» también en tiempo real: en 1990 hacían falta tres meses para concebir y

diseñar un nuevo prototipo de carrocería de un auto-móvil, mientras que en 1950 hacían falta tres años; con la versatilidad informativa y comunicativa de las redes telemáticas hoy es posible en unos minutos conseguir el conjunto de artículos científicos, patentes, decisiones judiciales y cualquier otro conjunto de datos significativos que estuvieran relacionadas con determinado producto químico, por ejemplo). Esta investigación hace treinta años hubiese sido prácticamente imposible y ni siquiera se habría iniciado porque habría necesitado un equipo de documentalistas durante varios años (Bindé, 2002).

La comunidad científico-pedagógica tiene que asumir la cultura tecnológica, dominar sus recursos y aprender sus lenguajes. La propuesta de Vázquez (1993) incide en ello. Los investigadores y profesionales de la educación deberían dominar una serie de competencias: a) alcanzar una alfabetización informática y telemática; b) desarrollar habilidades cognitivas y operativas ante el uso de las nuevas tecnologías; y c) formar actitudes favorables hacia su empleo...

Es posible que nos encontremos en un punto tal que estemos asumiendo esa cultura tecnológica y desarrollando las habilidades necesarias para utilizar las rutinas informativas y comunicativas de la Red. Sin embargo, también es posible que las nuevas herramientas y los nuevos lenguajes que se utilicen en las redes telemáticas no dejen de sorprendernos. De ahí, se deriva el constante y permanente proceso que deberá ser propiciado por una actitud favorable de adaptación y una apertura mental hacia el cambio que, en muchas ocasiones, son más de forma que de fondo, para dar un matiz diferenciador de lo «novedoso» frente a lo realmente «nuevo».

Siempre que se hace referencia a la investigación educativa se entiende como la realizada por «expertos teóricos» con una sólida formación científica. La formación del profesorado no ha estado al margen de la influencia del paradigma positivista, considerándose que era importante investigar para descubrir los indicadores de una enseñanza eficaz y las características de un buen profesor para poderlas transmitir al formar a los nuevos profesores. En este modelo, la investigación se dirige a la creación de conocimientos científicos que posteriormente utilizan los profesores, como si de un técnico se tratara, para enfrentarse a la prác-

tica docente. Esta racionalidad técnica, que ha sido el modelo de los programas de formación basado en competencias, no ha servido, ni sirve, a los profesores para dar respuesta a las situaciones que se les plantean en el aula (Buendía e Hidalgo, 2002).

Los problemas normalizados, descontextualizados, se darán en la realidad física o en la biológica, pero no en la realidad educativa. Las situaciones complejas de interacciones humanas, como son las educativas, exigen respuestas desde la propia práctica, que no supone improvisar, responder, y por acierto y error, discriminar; implica antes que nada conocer y reflexionar para tomar decisiones acertadas en ese contexto educativo.

Según Woods (1987), la investigación y la enseñanza no han gozado nunca de una feliz asociación. Muchos maestros y maestras piensan que la investigación no tiene razón de ser y una de las razones que les induce a pensar de esa forma es que gran parte de la investigación en las aulas no ha sido realizada por los

El siglo XXI nos va a exigir enfrentarnos a un importante número de antinomias, irreconciliables desde radicalismos extremos, pero perfectamente superables desde posturas tolerantes. La educación puede ser la llave y la clave de todo ello.

propios docentes, sino que se han originado en el interior de un cuerpo de conocimientos relacionados con disciplinas tales como la Psicología, Sociología y Filosofía y sus intereses teóricos, bajo el prisma del método experimental.

La investigación educativa presenta peculiaridades que la distinguen del resto de la investigación científica y por ello ha de afrontar una serie de críticas derivadas de su propia naturaleza y que resumen Sancho y otros (1998):

- La fragmentación, es decir, la ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro de la problemática objeto de estudio.
- La irrelevancia, ya que con mucha frecuencia se estudian problemas que interesan sólo a los investigadores, pero que tienen poco que aportar para la mejora de la práctica educativa o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.

- La baja calidad, que lleva a que muchas investigaciones planteadas como tal sean, sobre todo, relatos de experiencias carentes de metarreflexión o realización de materiales, observándose a menudo una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, la tarea que se diseña para recoger evidencias, el análisis de las mismas y las conclusiones en sí mismas y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios.

- La baja eficacia y productividad de la investigación educativa. El hecho de que, en buena medida, la investigación educativa se lleve a cabo de manera individual o por grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones se dilate en el tiempo o que sus aportaciones carezcan de interés.

- La baja utilidad. Muy relacionado con el punto anterior, una problemática internacional que se observa en la investigación educativa es que buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirve, sobre todo, para que quienes las realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria.

En esta visión del mundo y de las cosas, las tecnologías de la información y de la comunicación no son más que un medio para gestionar eficazmente datos, información, y conocimiento. Es este último factor, el conocimiento, una de las claves para la creación de riqueza en la sociedad de nuestro tiempo (Colás, 2002).

Del valor intrínseco del conocimiento en el sistema productivo se deriva la denominación de sociedad del conocimiento, donde adquieren un valor inestimable y clave los recursos tecnológicos, la cultura y los recursos humanos como capital intelectual.

Se habla entonces de «capital intelectual» como un preciado valor quien junto con la «gestión del conocimiento» son, de hecho, piedra angular en la sociedad del siglo XXI. Son conceptos que planean en el mundo empresarial y en los modelos teóricos económicos: «Repercuten en los modelos educativos que la sociedad actual demanda, así como en las directrices de las políticas científicas.

La gestión del capital intelectual conlleva crear, conseguir y gestionar eficazmente todos aquellos activos intelectuales necesarios para conseguir objetivos (académicos, personales, sociales, laborales, etc.). La gestión del conocimiento se refiere a actividades relacionadas con el conocimiento tales como su creación, captura, transformación y uso» (Colás, 2001: 306; 2002: 34).

4. Apuntando algunas posibles alternativas

Los sistemas educativos tienen que plantearse, en concreto, a qué tipo de sociedad pretenden servir y qué tipo de sociedad quieren contribuir a conformar. Pero, por encima de todo, una educación para aprender a asumir cada cual el imprescindible esfuerzo y la responsabilidad para trabajar en equipo, con un enfoque interdisciplinario para la activa participación democrática y para la tolerancia multicultural y racial. Una educación que forme cabezas con criterio desde los valores éticos y morales de las convicciones libres y coherentemente adheridas, que impida, por ejemplo, la inmensa miseria moral de la drogadicción esclavizante o la violencia y el terrorismo. Una educación que prepare para un mundo en progresivo y rápido cambio, y contribuya a aportar soluciones individuales y colectivas a los problemas globales y a largo plazo (Díez Hochleitner, 1991).

El siglo XX ha sido pródigo y paradójico en acontecimientos, cambios y progreso: inmensamente cruel con los seres humanos de este Planeta y, a la vez, liberal en la independencia de pueblos enteros y en el reconocimiento universal de los derechos del hombre; creativo e innovador en todos los órdenes, con la consiguiente acumulación de bienes y riquezas, pero crecientemente injusto para con los pobres, quienes aumentan en número y miseria, mientras se levanta un nuevo muro ignominioso, intangible éste, entre ricos y pobres, a la vez que se esquilda y depreda de forma suicida la biosfera que nos sustenta, mientras se multiplican por tres los habitantes de la tierra.

Éstas serían para nosotros las claves que permitirían el libre ejercicio de una «libertas scolastica» responsable, crítica y enriquecedora para capital humano:

1) Investigar para un saber comprometido. No hay crítica epistemológica sin crítica social (Bordieu, 2002a) y en todas las épocas históricas encontraríamos argumentos para defender un saber comprometido, tal como nos instaba Bordieu (2002b) en una de sus últimas conferencias, pero hoy esa necesidad se hace acuciante y hasta angustiosa. La falsa dicotomía entre «scholarship» (el trabajo científico en su narcisista torre de marfil) y «commitment» (el trabajo científico abierto a la comunidad que dice servir) nos lleva a postular la abolición de la neutralidad pedagógica y la investigadora para alinearnos en los movimientos sociales que contestan la ascensión irrefrenable de los procesos de mundialización.

Para este compromiso con la producción del conocimiento, Buendía e Hidalgo (2002) afirman que existe una urgencia inaplazable de constituir equipos de investigación interniveles. Los problemas sociales

emergentes (globalización; identidad cultural, respetando el pluralismo de origen, en el marco europeo; ecología e inmigraciones, entre otros muchos) y educativos (escuelas multiculturales, educación para la paz, valores emergentes en la sociedad de la comunicación, aparición de nuevas tecnologías, educación en valores democráticos, conocimientos cambiantes a ritmo vertiginosos que demandan nuevas formas de enseñar y aprender), se producen cuando el periodo de vida laboral es más corto y la esperanza de vida cada vez mayor. Esta situación demanda, por lógica, una formación continua.

La revisión crítica de la racionalidad técnica debería implicar que la investigación educativa no tratase de imponer verdades absolutas ni dogmatismos impermeables, sino verdades dialécticas que supongan un elemento emancipador y liberador.

2) Mantener la independencia de pensamiento y acción con respecto al mercado. Es cierto que en muchas ocasiones la labor investigadora sólo redunda en el prestigio profesional de las personas que investigan en esa especie de «pandemia académica» conocida por «curriculosis»: «Patología no agresiva con las funciones vitales pero que deviene en una obsesión casi enfermiza por coleccionar documentación acreditativa que demuestra que se tiene un gran número de documentación acreditativa» (Correa, 2002).

En coherencia con lo que hemos sostenido en el punto anterior, la creación de un saber comprometido no debe aspirar a morir atrapado en los «corralitos epistemológicos» de las disciplinas, en las frías líneas descriptivas de los grupos de investigación o en la ingente maraña de producción bibliográfica. También habría que buscar el justo equilibrio del mecenazgo administrativo o privado con la «libertas scolastica» y no convertir el reclamo financiero en un yugo opresor incluso de nuestras propias convicciones.

3) Integrar en nuestra competencia investigadora las posibilidades de los recursos tecnológicos. En la misma línea anterior, habría que evitar que la sociedad del conocimiento no se degrade hasta el límite de transformarse en un simple «infomercado» como revelan las tendencias actuales.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus repercusiones sociales han de ser asumidas por los poderes públicos como un derecho

ciudadano, o como dice Echevarría (2001), una extensión de la educación al «tercer entorno» después de cubrir el espacio y la temporalidad de los ámbitos rural y urbano.

Otra consideración evidente en torno a la multitud de recursos tecnológicos disponibles es la necesidad de ir desterrando del campo de la investigación educativa la imagen del investigador «solitario», para ir asumiendo que resulta imprescindible el trabajo en equipo donde cada miembro sea capaz de asumir su responsabilidad para dar respuesta al amplio frente de problemas que genera la investigación educativa (Rodríguez, García Jiménez y Gil Flores, 1996).

Nos parece igualmente fuera de toda duda el superar la capacidad de seducción irreflexiva de las tecnologías de la información y la comunicación y vencer también el rechazo acrítico que muestra un sector escasamente socializado en ellas (Yanes y Area, 198).

Una vez desmitificadas y desprovistas de las falsas expectativas que el mesianismo tecnológico hace como promesa (Aparici, 2000), los recursos tecnológicos formarán parte de un discurso pedagógico que en este siglo nos va a exigir enfrentarnos a un importante

Nos parece igualmente fuera de toda duda el superar la capacidad de seducción irreflexiva de las tecnologías de la información y la comunicación y vencer también el rechazo acrítico que muestra un sector escasamente socializado en ellas.

número de antinomias, irreconciliables desde radicalismos extremos, pero perfectamente superables desde posturas tolerantes. Se tratará de armonizar lo mundial y lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazo; la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades; el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; y, de una manera especial, lo espiritual y lo material.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
 APARICI, R. (2000): «Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación», en *Cooperación Educativa*, 58.
 BINDÉ, J. (2002): «El futuro del tiempo», en *Le Monde Diplomatique*, 77.

- BORDIEU, P. (2002a): *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama.
- BORDIEU, P. (2002b): «En defensa de un saber comprometido», en *Le Monde Diplomatique*, 76.
- BORDIEU, P. y WACQUANT, L. (2000): «La nueva Vulgata planetaria», en *Le Monde Diplomatique*, 55.
- BUENDÍA, L. e HIDALGO, P. (2002): «Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas», en *XXI. Revista de Educación*, 4.
- CABERO, J. (1999): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.
- CABERO, J. (2001): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. y OTROS (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información: economía, sociedad y cultura, I. (La sociedad Red)*. Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. (2002): «Asaltando la solidaridad, privatizando la educación», en *Rebelión, julio de 20001* (www.rebelion.org/chomsky/chomsky-educacion.html, consultada en Febrero de 2002).
- COLÁS, P. (2001): «Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoque emergentes», en *Revista de Investigación Educativa*, 2.
- COLÁS, P. (2002): «La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento», en *XXI. Revista de Educación*, 4.
- CORREA, R.I. (Dir.) (2002): *El hilo de Ariadna*. Huelva, Grupo de Investigación «Ágora» de la Universidad de Huelva.
- DRAZEN, F. (2001): «Experimentos fiables», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre 2001.
- DUARTE, A. (2000): *Proyecto docente de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Huelva, Universidad de Huelva (documento policopiado).
- ECHEVARRÍA, J. (2001): «Educación y sociedad de la información», en *Revista de Investigación Educativa*, 19.
- ELLIOTT, V. (2001): «¿Quién da el tono?», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre 2001.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- ESTEFANÍA, J. (2000): *El poder en el mundo*. Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- EVANS, G. (2001): «Derecho a la palabra», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre 2001.
- FONTCUBERTA, M. (2000): «Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento», en *Comunicar*, 14.
- GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, De la Torre.
- GUZMÁN, M.D. (2001): «Internet: de la pangea electrónica al onanismo digital», en CORREA, R.I.: *La sociedad mesmerizada*. Huelva, Universidad de Huelva.
- GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R. (2000): *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.
- HARGREAVES, A. (1997): «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de Educación*, 312.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, F. y OTROS (2001): *Internet para investigadores. Hacia la e-ciencia*. Huelva, Universidad de Huelva.
- RODRÍGUEZ, G.; GARCÍA, E. y GIL, J. (1996): «Recursos tecnológicos en la investigación educativa», en *Pixel Bit*, 6.
- SANCHO, J.M. y OTROS (1998): «Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre tecnología educativa en España: una agenda provisional», en *VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Tenerife.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997): «Prefacio» en ESTEFANÍA, J. (Ed.): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- TURK, J. (2001): «Anatomía de una ofensiva privada», en *El Correo de la UNESCO*, noviembre 2001.
- YANES, J. y AREA, M. (1998): «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital», en *Pixel Bit*, 10.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós.