

El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en Educación bajo el capitalismo cognitivo

Mar RODRÍGUEZ ROMERO

Datos de contacto:

M.º Mar Rodríguez Romero

Facultad de Ciencias
de la Educación
Universidade da Coruña
Campus Elviña
15071 A Coruña

Email: mar.rromero@udc.es

Recibido: 10/1/2015

Aceptado: 9/2/2015

RESUMEN

El artículo analiza la tendencia hacia la mercantilización de la ciencia en la investigación en Educación, mostrando su relación con las reformas educativas neoliberales y con las pretensiones absolutistas de la investigación *oficial*. El capitalismo cognitivo ampara las ansias del Estado por controlar la investigación en Educación y la avaricia de las empresas del conocimiento. Espolea cambios restrictivos que desprecian formas bien asentadas de investigar, especialmente aquellas que hacen uso de metodologías cualitativas y silencian formas alternativas de ver el mundo y la Educación, alejadas de los cánones positivistas y de las nuevas ideologías del capital humano.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento científico, Investigación en Educación, Reformas educativas, Neoliberalismo, Capitalismo cognitivo.

The Threatening Landscape of the Production of Scientific Knowledge in Education under Cognitive Capitalism

ABSTRACT

The paper analyses the trend towards the commodification of science in educational research, revealing the links with neoliberal educational reforms and absolutist aims of official research. Cognitive capitalism increases the State's eagerness to control educational research and the greed of knowledge enterprises. It encourages restrictive changes that disregard established research methodologies, such as those that employ qualitative approaches and silence alternative ways of seeing the world and education, very different from positivist canons and the new ideologies of human capital.

KEYWORDS: Scientific knowledge, Educational research, Educational reforms, Neoliberalism, Cognitive capitalism.

El conocimiento entendido como la construcción de sistemas de orientación contingentes

El conocimiento es el patrimonio máspreciado de cualquier ser humano. Cuando una persona muere se extingue toda una biblioteca de experiencias y de imaginaciones. Una vida interior irremplazable que hace que cada persona sea única y preciosa (Wilson, 2012: 251). Entonces el conocimiento es una pertenencia y, a la vez, una producción de cualquier ser humano. Esto puede sonar simple pero es reivindicativo, porque alude a la legitimidad de cualquier forma de conocimiento. Y supone reconocer que la elaboración de la cultura solo es posible gracias a la vasta cantidad de sueños y recuerdos de experiencias de toda una vida que almacenamos individualmente y que usamos para crear situaciones hipotéticas pasadas y futuras y, también, para sobreponernos a las adversidades del presente. Este bagaje cognitivo y afectivo es vital, no solo para cada persona, sino para la parte de la Humanidad con la que lo compartimos.

El conocimiento puede visualizarse como un puente que construimos los seres humanos para unir la realidad, lo que percibimos, con la verdad, el sentido que le otorgamos. La acción de dar sentido a lo que percibimos es tan pronunciada entre los humanos que se ha configurado como un gesto clave de nuestra especie. La otra gran seña de identidad de la condición humana es la sociabilidad. Ambas han hecho que seamos la especie más exitosa en términos de supervivencia en el planeta Tierra pero, al mismo tiempo, que nos hayamos convertido en la amenaza más peligrosa para su existencia. Sociabilidad y «significatividad», si se me permite la palabra, están íntimamente unidas.

El conocimiento nos proporciona sistemas de orientación en el mundo (Elias, 1994) que construimos movilizadospor la búsqueda de la felicidad. Entendida ésta, desde el punto de vista de la especie, como el mantenimiento de la supervivencia (Habermas, 1982). La búsqueda de esta felicidad está guiada por intereses cognitivos, es decir, formas de racionalizar el mundo que construyen sistemas de orientación contingentes que modelan tanto nuestras subjetividades como nuestras relaciones sociales (Habermas, 1982). Si son contingentes, no son independientes de las condiciones en que son producidos o creados ni de las personas que los producen. Lo que significa que hemos construido unos sistemas de orientación pero podríamos haber construido otros. ¿Incluida la ciencia?

La constitución del conocimiento científico, la investigación en Educación y las reformas educativas neoliberales

La ciencia se nos ha presentado desde sus orígenes como la culminación del conocimiento humano. Al controlar su modo de producción, mediante procedi-

mientos sistemáticos de análisis de la realidad, es decir, investigando, se nos ha asegurado que produce VERDAD. Y así se nos ha presentado como un sistema de orientación superior a los otros o, con otras palabras, como no contingente sino necesario. Esta supremacía cognitiva ha modelado distintivamente la percepción acerca de otras formas de conocer y de los grupos sociales o culturales que las producían y producen. Y también ha modelado nuestra percepción del mundo.

El heliocentrismo, en plena Edad Media, produjo un cambio de Era en occidente que influyó en todo el planeta. Como personas del siglo XXI puede parecernos un alivio pasar de creer que el mundo era plano, y se acababa en una gran catarata que se precipitaba al vacío, a tener constancia de la esfericidad del mismo. Pero las personas que descubrieron y difundieron este nuevo sistema de orientación en el mundo sabían que tendría consecuencias dramáticas: costó la vida a Giordano Bruno por no renegar de este saber y trajo la humillación para Galileo por aceptar hacerlo. El heliocentrismo preparó a Occidente para el reinado de la razón frente a la fe, inauguró la Era de la ciencia y legitimó y asentó las conquistas de otros mundos y el dramático proceso de colonización, que ya había tenido en *el descubrimiento de América* uno de sus hitos más importantes. Al mismo tiempo, cambió nuestra percepción del mundo; por ejemplo, con la parcelación geométrica del espacio geográfico usando paralelos y meridianos se impuso, a escala universal, una estructuración espacio-temporal específica, hecha a la medida de Occidente.

Con la autoridad de la razón, la ciencia pasó a considerarse la forma de producción de conocimiento superior y a constituirse como legitimadora del orden social y de la constitución de identidades que producía. La ciencia nos había salvado del miedo a morir al llegar al borde de la tierra, precipitándonos en el vacío, pero a cambio produjo un régimen de verdad que excluyó, silenció y menospreció otras formas de construir conocimiento y, por tanto, la posibilidad de dar sentido a alternativas al orden que se instauraba. Este nuevo orden de cosas, guiado por la racionalidad instrumental, ponía el conocimiento del mundo al servicio del progreso, como un avance imparable hacia cotas cada vez mayores de producción y de dominación de la naturaleza y de los otros, los subalternos (Spivak, 2003). Y aquí incluimos a las mujeres, a las personas pobres, discapacitadas, no blancas, no heterosexuales y, en general, a todos los grupos sociales al margen del ideal del hombre blanco occidental.

Según Goya, el sueño de la razón, equiparándolo a la locura, produce monstruos; pero han sido los sueños totalizadores de la razón y de la ciencia los que han creado monstruosidades como las dos grandes guerras, la bomba atómica, el daño ambiental irreparable y la destrucción de diversidad cultural. Ese lado oscuro de la ciencia ilustrada es producto de los efectos contradictorios de su propio éxito (Habermas, 1986, en Young, 1989). Apoyando sistemas de gestión social cada

vez más regulados y estandarizados a través de la medicina, la educación, la industria, la industria bélica o los medios de comunicación ha encorsetado nuestra vida cotidiana y ha reducido el horizonte de nuestra esfera vital, robándonos la esperanza. Además, ha trazado una línea divisoria para organizar el mundo de un modo abismal (De Sousa Santos, 2010), contribuyendo así activamente a invisibilizar las formas de conocer y existir del lado opuesto al modo de conocer occidental de la razón instrumental, masculina y supuestamente universal.

Enfrentada a estas evidencias y asediada por procesos de crítica externa muy intensos, la ciencia ha tenido que encarar sus propias debilidades. Nadie debería negar ahora mismo que las reglas que otorgan validez a la ciencia no proceden de una autoridad trascendente, sino que son construidas a través del consenso de los expertos y, por tanto, son una creación de la propia ciencia. Si su legitimidad es interna su estatus de superioridad frente a otras formas de conocimiento es cuestionable (Lyotard, 1997). Haciendo pública esta debilidad intrínseca de la ciencia ilustrada o positivista se abrió la agenda de investigación a otras maneras de producir conocimiento científico y a otras formas de ver el mundo.

En el ámbito de las Ciencias Sociales y específicamente en Educación, los 80 marcan el comienzo de lo que se ha calificado tradicionalmente como la guerra entre paradigmas. Este enfrentamiento produjo el debilitamiento de la investigación cuantitativa, expresión en nuestro campo de la ciencia convencional o ilustrada y compañera privilegiada del paradigma positivista. Incapaz de responder a las críticas de los teóricos interpretativos y críticos y las teóricas feministas, a la expansión de la etnografía y a la fuerza de los análisis que aplicaban al estudio de la escuela las relaciones de poder y el capital cultural, haciendo visibles a los pobres, a las mujeres, a las personas no blancas, no heterosexuales y discapacitadas (Denzin, 2008). Durante este periodo de debilidad se produjo la expansión de la investigación cualitativa y, con ella, la aparición de escuelas de pensamiento o paradigmas que hicieron visibles otras formas de preguntarse acerca del mundo social y de orientarnos en él, específicamente vinculadas a los grupos sin poder. A la par se pusieron en marcha dispositivos para definir formas alternativas de legitimidad científica, coherentes con las formas cualitativas de investigar, alejadas de los cánones hegemónicos basados en la neutralidad, la objetividad, el determinismo, la causalidad lineal y la representatividad.

A partir de los 90 y a lo largo del siglo XXI se constata una abundancia de producciones científicas de orientación cualitativa de muy variado signo epistemológico. Paradigmas críticos, posestructuralistas, feministas posestructurales, teoría *queer*, estudios de *performance* y poscolonialistas y decolonialistas hacen uso de esta perspectiva metodológica, que estimula y ampara lo que Lather (2006) celebra como la proliferación de paradigmas: la convivencia de formas múltiples y heterogéneas de producir conocimiento científico. Al reivindicar la aplicación de

epistemologías alternativas, como esta autora hace, se impulsa la diseminación de formas diversas de orientarnos en el mundo y se honra a los grupos sociales y culturales que las producen.

El auge de lo cualitativo llevó a afirmar, en un exceso de optimismo, que las Ciencias Sociales habían dado un giro evidente hacia formas de investigación y de producción teórica más interpretativas, posestructuralistas y críticas (Guba y Lincoln, 2005).

Sin embargo, la ciencia convencional llevaba tiempo gestando su vuelta y lo hacía poco después del comienzo del siglo XXI. Con regulaciones específicas, las instancias gubernamentales empezaron a invadir el ámbito de los métodos de investigación (Lather, 2004). Apoyándose en los métodos experimentales y en los más recientes métodos mixtos, han justificado esta preferencia metodológica invocando los requerimientos pedagógicos y evaluativos de reformas educativas neoliberales como *No Child left Behind* en EE.UU. y la *National Literacy Strategy* y la *National Numeracy Strategy* en tierras británicas. Con este modo de proceder, el Estado ha puesto en marcha una política de doble regulación: controlaba y controla la reforma educativa y la investigación en Educación buscando su convergencia. El pretexto que se alega para instituir esta doble transformación es asegurar el éxito de los resultados de las reformas educativas, buscando «lo que funciona en Educación» a través de las evidencias científicas proporcionadas por la investigación canónica (Biesta, 2007). Rebautizada para la ocasión con una denominación que no esconde el cariz hegemónico de esta iniciativa gubernamental: investigación basada en la ciencia o basada en evidencias.

Este regreso triunfal de lo experimental en investigación en Educación se había ido fraguando justo a partir de la guerra entre paradigmas, a través de un aparato institucional preparado para apuntalar el resurgimiento del pospositivismo (Denzin, 2008). Por tanto, no es una casualidad que esta maniobra coincida con el apogeo del neoliberalismo, el pospositivismo y las políticas públicas basadas en las auditorías y la rendición de cuentas puestas en marcha por gobiernos neoconservadores y liberales, incluidos los socialdemócratas; ayudadas también por la expansión de los estudios de comparación del rendimiento y de las competencias realizados por organismos internacionales.

En Europa, la incursión gubernamental en estos ámbitos empieza a producirse con la Estrategia de Lisboa, en 2000. Comienza la coordinación de las políticas públicas entre los países europeos en materia de Universidad e investigación para implantar la *Economía Basada en el Conocimiento*. A partir de esta iniciativa es apreciable la existencia de un nexo emergente entre estrategias y discursos en diferentes campos políticos de la UE que busca construir uno o varios vínculos sólidos entre los sistemas económicos y no económicos para mejorar la competi-

tividad (Fairclough y Wodak, 2009). El intento de hacer viables estos vínculos sólidos responde, parcialmente, al esfuerzo por resolver ciertas contradicciones del posfordismo (Jessop, 2004 en Fairclough y Wodak, 2009). Las que atañen particularmente a la investigación y a la educación superior se refieren a la creciente dependencia de la competitividad económica de ciertos factores extraeconómicos, incluida la Educación, y a la contradicción entre el cálculo económico a corto plazo y las dinámicas a largo plazo propias de ciertos recursos y capacidades como el conocimiento y el aprendizaje que necesitan años para producirse. En la UE hay una ofensiva oficial, tanto discursiva como estratégica, para reconstruir las narrativas de la identidad europea, asegurando y legitimando, por una parte, la estandarización e implementación de nuevas políticas para combatir el desempleo y garantizar la competitividad y, por otra, un nuevo conjunto de valores provenientes de las políticas neoliberales que incluyen la esencialización tanto de la globalización como de la competitividad como hechos casi naturalmente dados (Fairclough y Wodak, 2009). Al amparo de esta ideología, disposiciones recientes, como la *Education & Treaning 2020*, encapsulan la concepción de la Educación, circunscribiéndola a los viejos conceptos de educación profesional y capacitación técnica, ahora revestidos de una supuesta novedad apoyada en las tecnologías digitales y el espíritu emprendedor (Novoa, 2013).

El capitalismo cognitivo y el nuevo gobierno del conocimiento en Educación

La economía basada en el conocimiento es el lema que se usa para espolear el paso del capitalismo informacional al capitalismo cognitivo. En este tipo de capitalismo, el motor de la producción de bienes es el conocimiento, entendido como la creación de ideas intangibles y bienes inmateriales que se concreta en productos como innovaciones, marcas, patentes, sistemas de organización, rutinas metodológicas, formas y métodos para resolver problemas y diseñar y gestionar procedimientos (Rullani, 2004). Lo que se conoce como *know how*. Es el conocimiento con valor estratégico el que asegura la ventaja productiva. En este tipo de capitalismo, la propiedad intelectual tiene una dimensión estratégica a la altura de los postulados liberales clásicos de la seguridad y la propiedad privada y afecta a todos los sectores claves de todas las economías (Rodríguez y Sánchez, 2004: 18): «La alimentación y la salud por las patentes sobre la vida y sobre los fármacos; la educación por los procesos de privatización y por la vinculación de la investigación pública a las grandes compañías; el software y la red por las patentes sobre los métodos de programación y por la privatización de internet; los bienes culturales por la aplicación restrictiva y reactiva de los derechos de autor».

Pero la producción inmaterial, estimulada por la capacidad de difusión de los medios digitales, plantea un grave problema para aquellos que quieren beneficiar-

se de ella: el control sobre su uso con fines comerciales. Este *fallo* se aborda de un modo bastante impositivo. Con la justificación de un uso racional del conocimiento, todo lo relacionado con la producción inmaterial de bienes de la sociedad se está regulando a través de disposiciones férreas sobre la propiedad intelectual (Rullani, 2004). Así que, paradójicamente, la defensa de la creación intelectual viene acompañada de la modificación restrictiva de las leyes de propiedad intelectual, porque se blindan derechos de exclusividad sobre la producción y distribución de los bienes inmateriales (Rodríguez y Sánchez, 2004). Así, a través del ADPIC, Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio, que forman parte de los pactos que dan lugar a la Organización Mundial del Comercio (OMC, 1994) lo que se hace es universalizar una manifestación extrema del derecho mercantil anglosajón (De Sousa Santos, 1999, en Lander, 2005).

La producción científica se ve afectada de dos maneras radicales. Primera, financiando la investigación productiva, o sea, la que está encaminada hacia la creación de intangibles que tengan valor económico. Y, segunda, redefiniendo los derechos de propiedad intelectual para controlar el uso y difusión del conocimiento científico por parte de los patrocinadores de la investigación.

Este modo de actuar supone el abandono de la producción científica no productiva, por ejemplo la de carácter especulativo, y la imposición de métodos de investigación basados en evidencias, que aseguren la producción de conocimiento supuestamente estratégico. Esto implica una limitación considerable, porque la especulación está en el centro del proceso de análisis y de generación de conocimiento y recoge el papel clave de la curiosidad, la visión, la intuición y la imaginación. Precisamente el conocimiento que no procede de la experiencia y se basa en pensamientos divergentes es el que abre una nueva línea, una nueva perspectiva que moviliza el cambio (Somekh, 2007). Si la construcción social de las comunidades de investigación educativa ha estado ya dirigida hacia la conformidad, y no hacia la especulación transgresora, imaginemos cómo puede afectar a nuestro quehacer científico el dedicarse exclusiva o preferentemente al conocimiento tecnológico (Somekh, 2007). Al restringir el conocimiento especulativo como parte de nuestras experiencias sobre la producción de conocimiento científico se reduce el ámbito de lo que nos permitimos investigar y se obstaculiza la posibilidad de cambio y de disidencia.

La restricción de los bienes intelectuales tiene como consecuencia que se nos impide gozar del valor añadido que supone el acceso ilimitado a la producción científica en términos de otras posibles creaciones científicas que pueden derivarse de ella, o impidiendo que su socialización las incorpore al saber común dando lugar a nuevos usos y otras creaciones inmateriales (Rodríguez y Sánchez, 2004). Se merman, así, los recursos del dominio público y se restringe la materia prima

para futuras innovaciones. Lo que se busca es someter la cooperación entre cerebros, de manera que se contribuye a la proletarización de una parte creciente de los trabajadores cognitivos (Rodríguez y Sánchez, 2004). También se produce una pérdida de dignidad profesional, al exponer a los investigadores e investigadoras a prácticas no éticas o al borde de los límites éticos admitidos y socavar la independencia de su estatus académico (Lander, 2005).

Estos intereses productivos también pueden observarse en la investigación educativa (Ball, 2009). No podemos ignorar el poder de las empresas de contenidos educativos, de las que gestionan las evaluaciones estandarizadas o la formación al profesorado de manera privada siguiendo las demandas gubernamentales: las *edubusiness*. Ni la influencia creciente que tienen en el sector educativo público fundaciones procedentes de bancos y grandes corporaciones variadas. De este modo se está configurando una nueva red de poder político en torno a la provisión de servicios educativos que con éxito nos empujan hacia la ideología del mercado libre (Dumas y Anderson, 2014). Esta nueva gobernanza se extiende a través de Europa apoyada en los conocimientos transnacionales (Ball, 2010): un tipo de saber descontextualizado y aparentemente neutral que diseminan empresas, fundaciones y consorcios internacionales.

Como Ball (2010) revela, se está creando un mercado ocupado en reformar el conocimiento y en gobernarlo de otro modo estimulado por las empresas del conocimiento, pero sobre todo promovido por el Estado que está empeñado en ensayar nuevos modos de regulación social, diseminando narrativas sobre el conocimiento que introducen el mercado en los servicios públicos. Estas nuevas formas de regulación son genéricas, porque se aplican a cualquier forma de actividad organizativa y a cualquier forma de relación social y, por supuesto, están basadas en la racionalidad económica del mercado. Son también pospolíticas porque se presentan como productos del sentido común y no ideológicas, ni de derechas ni de izquierdas, ni estatales ni empresariales. En este escenario, los investigadores e investigadoras educativos, sobre todo los comprometidos con la complejidad, son privados de sus derechos o simplemente se les ignora. Esto perjudica a los académicos y académicas de todas clases y especialmente a los que no siguen las doctrinas oficiales, porque cada vez tienen más impedimentos para influir y manifestar su punto de vista sobre la reforma educativa (Dumas y Anderson, 2014) .

Esta tendencia imparable hacia la mercantilización de la ciencia es más notoria en el campo de la medicina y la bioquímica, desde donde se han importado diseños de investigación como el ensayo controlado aleatorio, que es el santo y seña metodológico de la investigación basada en la evidencia. Estos diseños de investigación implican planteamientos epistemológicos y metodológicos que denuencian formas bien asentadas de investigar, como todas las que hacen uso de metodologías cualitativas y, con ellas, todas las epistemologías que las aplican para ampliar y hacer más complejo nuestro conocimiento de la Educación. Aplican postulados

muy restrictivos para las ciencias sociales y, particularmente, para la investigación en Educación y para la transformación genuina de la propia Educación, porque limitan ambas al estrecho horizonte de ciertas metas prefijadas según agendas económicas y políticas vinculadas al capital (Ball, 2009).

Las nuevas entidades de conocimiento están especialmente interesadas en colonizar las fisuras abiertas en las organizaciones estatales por las críticas recibidas desde diversos sectores políticos, sociales y empresariales (Ball, 2010). Así, en la educación pública todo el discurso sobre su declive y sobre el fracaso escolar ofrece oportunidades privilegiadas para ensayar los, supuestamente nuevos, conocimientos prometidos por el sector privado. Del mismo modo, en la Universidad, las visiones populares que achacan al sector universitario inercia e irrelevancia son también terreno abonado para asentar su descalificación. La Universidad, tradicionalmente, ha contado con un espacio propio tanto para formar como para investigar que permitía que pudiéramos ir más allá de lo que pedían tanto estudiantes como sociedad (Somekh, 2007). Este margen de libertad hacía posible la diversidad y la versatilidad de pensamiento y la heterogeneidad en la formación y en la investigación. La cultura de la mercantilización y del control obstaculizan este modo de actuar, deslegitiman la importancia de las formas no previstas, divergentes, transgresoras y disidentes de conocer, encorsetan la formación y la investigación para asegurar un éxito profesional y social imposible de predecir. Y, además, vienen acompañadas por nuevas formas de contratación y cambios en las condiciones de trabajo en la Universidad y en los centros de investigación que están limitando seriamente la erudición y la libertad de cátedra.

La interpretación *española* del capitalismo cognitivo se traduce en la precarización y en la reducción presupuestaria. La producción cognitiva está siendo sometida a una especie de asfixia que puede agotar las fuentes de cooperación intelectual (Rodríguez & Sánchez, 2004). Este proceso se observa en la creciente degradación del sistema educativo público, en el empobrecimiento y sometimiento de los nuevos trabajadores cognitivos -investigadores, docentes, programadores, creadores de todo tipo- y en la reducción de ciertas formas de renta básica como el sistema de becas a la enseñanza y la financiación de la investigación, que constituyen también formas de inversión en las fuentes de cooperación cognitiva y que actúan multiplicando los bienes inmateriales que luego aprovechan las empresas.

La investigación basada en evidencias como un régimen de verdad

Con la colonización de la producción científica en Educación por parte de la razón mercantilista se niega el valor del conocimiento científico complejo y del conocimiento disidente creado por la investigación independiente. La búsqueda «de lo que funciona en Educación» es la justificación que se ofrece para impulsar

el único modo de investigar que, según instancias oficiales y ciertas académicas, tiene legitimidad científica: la *Investigación Basada en la Ciencia* (SBR) mediante la aplicación de *Ensayos Aleatorios Controlados* (*Randomised Control Trial*; RCT). Desde un punto de vista epistemológico esto supone una vuelta a los principios de la racionalidad instrumental del positivismo clásico aderezados, esta vez, con el toque mercantilista del neoliberalismo actual.

Esta *resurrección* se produce sobre la base de una doble ignorancia. En primer lugar, se ignoran las debilidades intrínsecas, claramente fundamentadas, de este tipo de aproximaciones metodológicas y epistemológicas. Y, en segundo lugar, se olvidan los aciertos de las formas cualitativas de investigar, que han tenido un peso trascendental en la evolución de la investigación educativa (Denzin, 2010). Es sorprendente que tras décadas de intensas y sofisticadas producciones desde la investigación cualitativa, ahora se descalifique como precientífico la mayoría del trabajo académico de la segunda mitad del siglo xx que es justo el espacio de investigación creado por los investigadores e investigadoras cualitativos, actuando como valedores de epistemologías alternativas (St. Pierre, 2006).

Si queremos aprender de la experiencia de otros, conviene escuchar el testimonio de académicas como St. Pierre (2006), profesora asociada de la Universidad de Georgia, que ha asistido a reuniones y foros de los grupos académicos que defienden la SBR en EE.UU. y, una vez perdida la ingenuidad inicial con la que se sorprendía ante los embates hegemónicos de estos grupos, se ha propuesto desvelar las maneras de hacer y de pensar de los adalides de esta clase de políticas del conocimiento, realizando un análisis genealógico. Desde su punto de vista, los olvidos de que hacen gala estos grupos ilustran una falta de conocimiento que no es inocente y una falta de sensibilidad intencionada hacia la violencia que emplean cuando anatemizan formas de investigación narrativas y producciones científicas procedentes del resto de las formaciones epistemológicas no canónicas.

Su estudio desvela el aparato jurídico, académico y político, así como los discursos y prácticas que produce, para instaurar el culto a la evidencia en investigación y definir lo que funciona en Educación. De su trabajo puede concluirse que se está constituyendo un nuevo régimen de verdad que se sustenta en el absolutismo epistemológico del positivismo, las ansias de control y disciplina de la sociedad por parte de los gobiernos neoliberales y el beneficio económico que reportan las demandas estatales de evaluación, formación y gestión a las empresas privadas. Como Ball (2010) señalaba para el caso europeo, ella coincide en advertir que se está creando una nueva industria de investigación, sin vínculos con la Universidad, que está implementando la clase de servicios que demanda el gobierno federal en EE.UU. Parece claro que estas políticas de investigación se extienden desde Estados Unidos y Gran Bretaña por toda Europa.

Esta clase de *fraternidad científica* global resulta cuando menos grotesca porque reivindica la persecución de una ciencia supuestamente mejor, desentendiéndose o, mejor dicho, denigrando aportaciones de paradigmas alternativos. Esta actitud es una negación de principios fundamentales del propio desarrollo científico, puesto que las diversas culturas y paradigmas son expresiones de una empresa intelectual que las trasciende y cada una de ellas no es otra cosa que puntos de vista limitados social, histórica y estructuralmente (Odifreddi, 2007, en Fortunati, 2013).

Además, las reformas educativas que supuestamente se fundamentan en esta clase de investigación, se están implementando sin que existan pruebas sustanciales que justifiquen su pertinencia. Por el contrario, hay muestras de las consecuencias negativas que están produciendo en múltiples facetas: desmotivación del alumnado, desaliento y desempoderamiento del profesorado, desesperanza de las familias, etc. (Dumas y Anderson, 2014).

Conclusiones: Resistiendo la invisibilización de las formas narrativas de investigar en Educación

Las ansias absolutistas en investigación educativa muestran la existencia de un déficit democrático (Biesta, 2007). La pluralidad es un requisito imprescindible de la democracia aplicable también a la ciencia, por el papel que cumple ésta en la legitimación del orden social y de las prácticas simbólicas. Sin embargo, hay una ofensiva absolutista evidente que, con estrategias de invisibilización similares a las aplicadas tradicionalmente desde Occidente a las epistemologías del Sur, intenta negar el valor científico de otras formas de investigar. De este modo, se está ampliando la frontera abismal (De Sousa Santos, 2010) para incluir en ella formas epistemológicas occidentales mediante tácticas de silenciamiento que amenazan territorios científicos hasta ahora a salvo.

Este *nuevo* sistema de orientación en el mundo que está instaurándose sobre la base de la alianza entre reformas educativas neoliberales e *Investigación Basada en la Evidencia* es producto de un recrudescimiento de tendencias ya existentes que se están manifestando ahora de un modo voraz. Son impulsadas por la ambición de control y disciplina del cuerpo social que tienen los gobiernos neoliberales, que se sirven de la reforma de la Educación y del control de la investigación para expandir nuevas formas de regulación social organizadas en torno a la competitividad. Este sistema de orientación también se apoya en la codicia de los beneficios económicos que reportan a las empresas privadas las demandas estatales. Por tanto, hay que cuestionar la promoción de unas reformas que no parecen ser las más apropiadas cuando pensamos en la mejora auténtica de la Educación, ni en la contribución genuina de la investigación al cambio social y educativo.

Esta deriva absolutista que, más explícitamente en unos países que en otros, está marginando las formas narrativas y complejas de investigar y descartando, por protocientíficas, epistemologías bien asentadas que legitiman formas de orientarse en el mundo vinculadas a los grupos sin poder, nos obliga a preguntarnos por el sentido de la investigación que producimos y los modos de racionalidad que sostienen (Harding, 1996).

El conocimiento que genera la investigación es una forma de conocimiento experto que inevitablemente participa en el proceso de construcción del mundo. Contribuyendo a su producción podemos colaborar, o no, con las formas dominantes de ver el mundo y la Educación. También podemos contribuir a perpetuar, o no, los regímenes de verdad de nuestra propia comunidad de investigación. Reivindicar el espacio de la investigación compleja, disidente e indisciplinada supone hacer honor al legado de las formas cualitativas de investigar que conciben la producción científica en Educación como un proceso en sí mismo inacabado y cambiante, y cuyo valor reside en ofrecernos posibilidades inimaginables para producir contextos de investigación y educación no anticipados.

Bibliografía

- BALL, S.J. (2009). «Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: network governance and the 'competition state'». *Journal of Education Policy*, 42 (1), 83-99. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930802419474> (Consultado el 19 de enero de 2015).
- (2010). «New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?» *European Educational Research Journal*, 9 (2), 124-137.
- BIESTA, G. (2007). «Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research». *Educational Theory*, 57(1), 1-22. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x> (Consultado el 19 de enero de 2015).
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- DENZIN, N.K. (2008). «The new paradigm dialogs and qualitative inquiry». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(4), 315-325.
- (2010). «Moments, mixed methods, and paradigm dialogs». *Qualitative Inquiry*, 16(6) 419-427. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410364608> (Consultado el 19 de enero de 2015).
- DUMAS, M.J. & ANDERSON, G. (2014). «Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up». *Education Policy Analysis Archives*, 22 (11). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n11.2014> (Consultado el 19 de enero de 2015).

- ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- FAIRCLOUGH, N. y WODAK, R. (2009). «El proceso de Bolonia y la economía basada en el conocimiento: un enfoque de análisis crítico de discurso». En PINI, M. (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. San Martín: UNSAM, 339-363.
- FORTUNATI, V. (2013). «The interfacing approach for investigation beyond boundaries». *SISYPHUS Journal of education*, 1, (1), 87-103.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y.S. (2005). «Paradigmatic controversies, and emerging confluences». En DENZIN N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 191-216.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- LANDER, E. (2005). «La ciencia neoliberal». *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2). Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-112005000200003&lng=es&nrm=iso (Consultado el 19 de enero de 2015).
- LATHER, P. (2004). «This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education». *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15-34. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/1077800403256154> (Consultado el 19 de enero de 2015).
- (2006). «Paradigm proliferation as a good think to think with: Teaching research in education as a wild profusion». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, (6), 35-57.
- LYOTARD, J.F. (1997). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- NOVOA, A. (2013). «The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space». *SISYPHUS Journal of education*, 1(1), 104-123.
- RODRÍGUEZ, E. y SÁNCHEZ, R. (2004). «Entre el capitalismo cognitivo y el 'commonfare'». En BLONDEAU, O. ET AL., *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños, 13-28.
- RULLANI, E. (2004). «El capitalismo cognitivo: ¿Un déjà-vu?» En BLONDEAU, O. ET AL., *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños, 99-106.
- SOMEKH, B. (2007). «Last Words – Speculative Knowledge». En SCHWANDT, T. y SOMEKH, B. (eds.), *Knowledge Production: research work in interesting time*. London and New York: Routledge, 197-207.
- SPIVAK, G.C. (2003). «¿Puede hablar el subalterno?» *Revista Colombiana de Antropología*, 39 (enero-diciembre), 297-364.

- ST. PIERRE, E.A. (2006). «Scientifically based research in education: Epistemology and ethics». *Adult Education Quarterly*, 56(4), 239-266. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1177/0741713606289025> (Consultado el 19 de enero de 2015).
- WILSON, E.O. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.
- YOUNG, R.E. (1989). «La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos». *Revista de Educación*, 291, 7-31.