



FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS Y ÉTICIDAD

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra y Virginia Álvarez Tenorio

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art06.pdf>

Fecha de recepción: 28 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 05 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2011



...una ética no se plantea como pensamientos personales, que valgan para uno mismo, sino que se pretende que sean aplicables para todos, al menos a los de nuestra misma sociedad... (Beuchot, 2004:73)

Todo acto humano tiene como sustrato una urdimbre simbólica¹, que se conforma en un contexto y tiempo determinado, de manera individual y subjetiva, pero en íntima relación con la cultura a la que pertenece y que en sí lo constituye, pues como indica Eagleton:

La cultura es una forma de subjetividad universal que opera dentro de cada uno de nosotros, igual que el Estado es la presencia de lo universal dentro del ámbito particularista de la sociedad civil. Como Friedrich Schiller planteó [...] Todo hombre individual puede decirse que lleva en sí, según la disposición y la destinación, un hombre puro ideal; y el magno problema de la vida consiste en ajustar todas las modificaciones del individuo a la unidad inmutable del ideal interior. Este hombre puro, que más o menos se manifiesta en cada sujeto, está representado por el Estado, que es la forma objetiva y, por decirlo así, canónica, en que la muchedumbre de los sujetos trata de unificarse (2001:20-21).

En ésta las normas sociales son prescripciones del buen proceder, que en el orden de las relaciones cotidianas determinan y moldean los comportamientos que son o no adecuados.

A nivel individual (síntesis de lo social), los modos del comportamiento de los sujetos, implican juicios de valor que dan sentido a su proceder, sin que en éste se impongan por coerción (su moral). Por el contrario en toda sociedad el derecho es la base normativa que orienta, regula, impone y obliga (por la fuerza, por el castigo e incluso con la pena de muerte) al individuo a proceder con pleno apego.

De ahí que los modos del comportamiento humano son una práctica moral que implica, como dice Sánchez Vázquez: "...un conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los individuos en una comunidad social..." (1969:33)

Por lo tanto, la moral ha estado sujeta a cambios a través del tiempo y de una sociedad a otra, pues como práctica ha devenido en diferentes ejercicios y en distintas formas de expresión, razón por la cual no podemos suponer que su existencia haya sido lineal ni unívoca. Una manera de ejemplificar esto, es hacer referencia a la moral en los modos de producción, así en el caso de la sociedad primitiva las relaciones se basaban en las obligaciones compartidas, lo que implicaba solidaridad ya que no existía la propiedad privada ni la división de clases, sino la igualdad y la comunidad como condiciones para la sobrevivencia. En el esclavismo, se exigía servilismo acompañado del desprecio del amo, quien subordinaba a ultranza al sujeto que estaba incapacitado para generar una moral propia y al que sólo le quedaba manifestar actitudes de sumisión y de resistencia encubierta. Durante el feudalismo, el honor implicaba crueldad, lealtad hipócrita y posibles traiciones, era una moral que justificaba el control, dependencia y vasallaje del señor sobre los artesanos y siervos. Con el capitalismo se exalta la individualidad, la acumulación, el bienestar personal, el poder, la subordinación, que ya globalizado se caracteriza por actitudes de desdén, cinismo, oportunismo social y desprecio de las clases dominantes hacia las subordinadas y de los países del "primer mundo" para los del "tercero"; una sociedad cosificada que como dice Villoro: "...condujo a la explotación del trabajo y al olvido de los valores de solidaridad, justicia e igualdad social." (1998^{1ed.2r.}:95-96)

¹ Según Jung: "...una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto 'inconsciente' más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado. Ni se puede esperar definirlo o explicarlo. Cuando la mente explora el símbolo, se ve llevada a ideas que yacen más allá del alcance de la razón." (2002^{7ed.}:18)

A pesar de lo negativo en las actitudes y comportamientos característicos de estas etapas, en el devenir histórico de la humanidad han habido valores que surgen y permanecen, independientemente de las morales; es decir, se transmiten, trascienden e implican continuidad para constituir la base de carácter esencial que como propone González son la *eticidad*, "...es lo universal y constitutivo de las diferentes morales, sean cuales sean. Lo que es inalterable y base de la creación de diversas tablas de valor es la *no-indiferencia* misma, la no-amoralidad, como característica distintiva del hombre y como motor efectivo de la creación de las morales." (2001^{2ed-1^{er}}:27)

Síntesis de lo universal constitutivo de las diferentes morales que con el tiempo se enriquece para dar un punto de equilibrio dinámico, pues no es la esencia cerrada, ya que pone en juego las contradicciones del devenir-persistir de éstas. Trata de la valoración que no es reductible al orden primario, puramente físico o biológico, que sólo busca dar sentido a los intereses individuales del placer y displacer, del éxito o el fracaso, del poder y del servilismo. Ella, nos permite reconocer que nos movemos en un ser "buenos" y "malos", que vivimos en una escala en la que algo es o no "aceptable" y que estamos en un mundo de valoraciones particulares y universales, las que de manera dinámica y permanente se jerarquizan.. De ahí que la eticidad es el fundamento que está más allá de la particularidad moral, que no la niega sino que la reconoce, proporcionándole estabilidad y sentido a través de universales analógicos que se fundamentan en valores como: la bondad, la justicia, el respeto, la solidaridad, la honradez, la honestidad y la libertad²; que en sí y entre sí mantienen cierta dinámica y equilibrio. Por eso, como indica Beuchot:

Hay un bien común con universales analógicos, que se reparte o distribuye, y es participado (y aun compartido) de manera proporcional. Tiene una distribución equitativa según proporcionalidad. Es bien común que está constituido no sólo por las cosas públicas sino por los elementos que se considera que llevan a la perfección de la sociedad. Esto se hace concreto pensando que en definitiva es lo que lleva a la plenitud del hombre, como paradigma o imagen de lo que se quiere para el hombre (En: Arriarán y Beuchot, 1999:189).

En estos términos, la formación ética³ del investigador implicará, atender a tres grandes dimensiones valorales⁴: una primera que hace referencia al valor intrínseco del conocimiento como posibilidad suprema del hombre, como condición de su humanización que le permite satisfacer sus deseos de saber, en el que ese mismo deseo lo lleve a la búsqueda de la verdad, vigilia, intercambio y comunidad, porque: "La ciencia es vinculación del hombre con la realidad y comunicación interhumana; es tarea común, compartida, dialógica." (González, 2000:230)

Una segunda, enfocada a la enseñanza–aprendizaje de los conocimientos para realizar investigación, en la que el docente y el aprendiz, son producto de las condiciones culturales y sociales que caracterizan el momento histórico que se vive⁵, por lo que los referentes que se hacen relevantes a la hora de realizar los

² Para González, "...la libertad es verdadero fundamento de la *eticidad*: no de una u otra *moral* determinada, sino de la condición ética del hombre y del fenómeno de moralidad en general, con *todas* sus notas distintivas". (2001^{2ed-1^{er}}:22)

³ Dice González: "...la ética en sentido estricto (la ética teórica) es la reflexión filosófica, sobre la moralidad en general. Tiene, como se sabe, valor fundamentalmente teórico, cognitivo, descriptivo, y no práctico o normativo." (2001^{2ed-1^{er}}:31). Por su parte, Sánchez Vázquez indica que la ética es la ciencia de la moral, pues "La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana" (1969:22)

⁴ La formación valoral de los investigadores se da en todos los ámbitos disciplinarios o no disciplinarios, y en toda corriente filosófica, epistemológica y metodológica.

⁵ Plantea Sánchez Vázquez: "...hay que subrayar el carácter histórico de la moral en virtud del propio carácter histórico-social del hombre [...]. Así lo demuestra el desplazamiento de unos principios y normas por otros, de unos valores morales y virtudes por otras, el cambio de contenido de una misma virtud a través del tiempo..." (1969:36)

procesos de formación valoral, básicamente están determinados por la concepción epistémico-metodológica en la que se fundamenta la generación del conocimiento, sin que esto implique el que no haya la participación de otros provenientes de distintas lógicas de apropiación cognitiva. (Álvarez, en Covarrubias Coord., 1999:102-118)

Cuando esta concepción es de carácter univocista, en la que sólo hay una posible interpretación, como es el caso del positivismo de hoy día, los valores que se transmiten son la intransigencia a la diferencia y el no respeto a la opinión de los otros, lo que implica que el formador se imponga y determine la "lógica" de pensamiento del educando, quien deberá mostrar sumisión y obediencia.

Al proceder de esta manera en el acto educativo-formativo, la dialogicidad no existe porque no se pretende la comunicación e intercambio de experiencias con el discípulo, sino al contrario se espera la emisión y recepción de mensajes, entendidos como la memorización y repetición literal de conocimientos, saberes y creencias⁶, que garanticen la generalización de su aplicación. En este sentido la enseñanza se torna como un quehacer técnico de transmisión de la información y maneras de proceder.

Es una concepción en la que la libertad no se cultiva, al contrario se le aniquila o por lo menos se le somete y controla, pues no se ofrece la oportunidad de opinar, criticar y sugerir. La solidaridad por lo tanto, estará dada en función de que se cumpla con la transferencia y reproducción de lo enseñado, pues la relación con el otro se reduce al acto mecánico de emisor y receptor.

En una posición opuesta a este univocismo, está el equivocismo o relativismo posmoderno⁷ en el que no es necesario lograr un punto de conmensurabilidad, un mínimo de equilibrio y de acuerdo. En esta posición, la formación resulta ser el simple acto de conversación (Bello, en: Rorty, 1998^{1r}:39), el cual está fundamentado en el sentimiento, en las creencias, en las ocurrencias; tanto del que forma como del que es formado. Se trata de una crisis de valores que deriva, como dice Beuchot, "...en una crisis existencial, no sólo psicológica sino eminentemente filosófica". (1999:52. También se puede ver a Derrida, 1994:76-77). Aquí la formación valoral del investigador es producto de la contingencia, de la eventualidad, del aquí y el ahora, de un supuesto acto de empatía. Se trata de un proceso en el que el pupilo y el maestro confunden la libertad con el libertinaje, el respeto con el solapamiento, la solidaridad con la simulación, la honradez con el cinismo. Es una formación tendiente a la irresponsabilidad y a la ausencia de un mínimo diálogo que posibilite un prudencial acuerdo⁸ y en valorar lo que es el conocimiento, sus condiciones de generación y su "objetividad".

⁶ Aquí retomamos la diferenciación que hace Luis Villoro sobre lo que es una creencia, un saber y un conocimiento. Para él, "Creer tiene [...] un sentido restringido: quiere decir tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivale a 'suponer', 'presumir', 'conjeturar', pero no a 'estar cierto'. En este sentido restringido puede hablarse de una creencia 'vacilante' o 'insegura', adjetivo que no podría aplicarse a un saber". (1989^{5ed}:15) A diferencia del creer, el saber (técnico o científico) tiene como núcleo común, que "...es equivalente a 'percatarse', 'darse cuenta', 'aprehender' o 'haber aprehendido' un objeto o situación objetiva". (1989^{5ed}:128); lo que implica que el saber no es una experiencia directa. En cambio el conocer tiene como requisito el tener o haber tenido experiencias personales y directas con lo que se conoce, pues el conocer (que puede tener muchos grados) "...no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad..." (1989^{5ed}:199)

⁷ La equivocidad que aquí referimos es la de la época del nihilismo moderno, que es superficial, dogmática, ignorante, indolente y estéril. Dicho nihilismo no es el de Nietzsche; pues "Nietzsche [como dice Ferraris] no entiende ya el nihilismo en su alcance original, tal y como se había manifestado en las críticas de Jacobi, von Baader, Chr. H. Weisse e I. H. Fichte a la filosofía del idealismo alemán, sino que se vincula a una segunda historia en la que el tema de fondo no es ya la ontología [...] sino la axiología..." (2000: 6ss. Vid. Lancersos, en: Ortiz-Osés (Coord.), 1998^{2ed}:576). En esta lógica de pensamiento podemos ubicar a autores como Rorty y Derrida. (Ariarán, en: Carrillo (Coord.), 1999:86 y Alcalá, 1999:52)

⁸ La idea de acuerdo no corresponde con el planteamiento habermasiano de los consensos que implica un ideal emancipatorio, pues no se trataría de un *a priori* trascendental que misteriosamente lleva a la verdad, la objetividad y al todo de acuerdo. (Habermas, 1986, 25ss. y 1985: *pass.*)

Hoy día resulta difícil que estas antípodas posiciones se den de manera pura en la formación investigativa debido a razones tales como: la globalización en la transmisión del conocimiento, las posibilidades de acceso a gran diversidad y cantidad de información y la especificidad con la que se constituyen cada una de las conciencias de los sujetos (en una sociedad, cultura y momento histórico); lo que hace que la formación valoral de los investigadores se dé con distintos gradientes y con diferentes combinaciones entre los extremos de lo unívoco o equívoco.

Un “univocista” en ciertas circunstancias puede pensar y proceder de manera “equivocista” y a la inversa un “equivocista” puede pensar y proceder de manera “univocista”; es más, podemos ver cómo el univocismo del positivismo cae en el equivocismo, y cómo el equivocismo del romanticismo [ahora posmoderno] acaba por ser un univocismo: el absoluto de lo diferente y lo diverso como absoluto, porque al ser todo válido y complementario se trata de un imperativo categórico.

Claro está que puede haber univocistas que pudieran proceder de manera respetuosa, solidaria o justa, sin que ello implique perder la esencia de su pensar; o puede haber equivocistas autoritarios, déspotas e injustos, manteniendo su visión como un supuesto equívoco absoluto. De ahí que existan formadores para la investigación que se manifiestan promotores de una concepción epistémico-metodológica correspondiente con justicia, respeto, libertad, solidaridad, honradez, dialogicidad y cuando proceden resultan discrepar con estos preceptos.

Un punto intermedio resulta ser el más adecuado, porque en éste se reconoce que hay principios mínimos que norman la formación de los investigadores, sin que se eliminen y nieguen los distintos enfoques epistémico-metodológicos a través de los cuales se les pueda preparar, recuperando esos valores fundamentales de los que nos habla González (la eticidad). Para ello es necesario reconocer que la ciencia es diversa, así como la realidad (abstracta o concreta) que se estudia, lo que no debe llevar a una pérdida del sentido originario de la misma: el respeto, la rigurosidad y metodicidad, la libertad en la construcción del conocimiento, la honestidad en el manejo y presentación de la información y conocimientos generados. Una formación ética que “...no sea [...] meramente formal, sino que también [tenga] un contenido material.” (Beuchot, 2004:93)

La tercera dimensión es la concerniente al valor ético y humanista del sentido práctico o aplicado, el saber que deriva del quehacer de la investigación. Una dimensión que implica conocer a profundidad la parte de la realidad social o natural, que se orienta a descubrir la “verdad” en términos de certidumbre, por lo menos de manera proporcional, es decir, como búsqueda para revelar los misterios que encierra el mundo, así como hacer patente lo que no ha sido descubierto aunque sea para explicarlo de una manera diferente. Esto se hace posible por la virtud humana que la propia ciencia como praxis persigue y que es el satisfacer al individuo en una de sus necesidades más propias: la del deseo e impulso por conocer y comprender la realidad que lo rodea, el afán cognitivo que se da en el estar alerta de manera responsable, en donde, “La actividad científica [como dice Nicol] tiene como fundamento vital la vocación de vigilia [...] y de conocimiento.” (En González, 2000:229)

La ciencia también es una vía para lograr libertad, porque es un modo que posibilita el habla y la comunicación, ya que el individuo que realiza investigación y produce conocimiento científico, no está solo, necesita del otro para hacer saber sus descubrimientos, su razón, estableciendo diálogo y entendimiento, que puede derivar en acuerdos. De esta manera la ciencia además de comunicar repercute éticamente en la convivencia humana.

“El mundo, transformado y humanizado por el conocimiento, es un mundo común y comunicable, que promueve nuevos modos de ser y de fincar la vida comunitaria, de racionalizar la existencia y fundar la civilización como tal.” (González, 2000:230). Ello implica que el conocimiento es poder, es mecanismo de control que posibilita al hombre el transformar las fuerzas de la naturaleza para bien o para mal, la condición social, las estructuras culturales, disyuntiva que lleva vida o muerte, igualdad o diferencia, libertad o esclavitud y con ello, la exigencia de establecer fines y valores que aseguren ante todo el beneficio y no la destrucción.

Por lo tanto para definir el sentido práctico del conocimiento, se debe reflexionar profundamente sobre sus repercusiones morales y sociales, de lo contrario este dominio puede perder su orientación como medio y pasar a ser fin, privilegiando los beneficios inmediatos sobre el ser consciente de cuáles son sus fines: el bienestar de la humanidad.

Claro ejemplo de lo antes indicado es el desarrollo actual de la tecnología aplicada al crecimiento de los medios de comunicación, lo que representa una amenaza para la sociedad en su conjunto y para las culturas en su especificidad; no la tecnología, sino la tecnocracia tendiente a borrar y sustituir la libertad y la capacidad creadora de la humanidad, por una compulsiva entronización de los “medios” e instrumentos de comunicación.

Por lo tanto, una formación de investigadores educativos que sólo privilegie la razón técnica y tecnológica potenciará valores de intercambio, de compraventa y de cosificación de los sujetos; lo que atentarán, en todo momento, contra el ejercicio de la libertad, de la dignidad y de la equidad; imperativos éticos que son necesarios para salvaguardar el futuro de la ciencia y de la humanidad.

Ante estas tres dimensiones en la constitución valoral del investigador, sobre todo en lo que respecta a lo equívoco y unívoco, se plantea una analógica.⁹ Una instrucción en la que los participantes asuman la corresponsabilidad en el qué, cómo y para qué investigar. Una preparación en la que el aprendiz considere el proceder de quien lo forma para seguir su ejemplo de manera crítica, y un mentor que perfeccione el intelecto y oriente la práctica con valores como el respeto, la equidad, la honestidad y la libertad. Una cátedra en la que el discípulo y el maestro procedan de manera juiciosa en el aprendizaje y enseñanza de los *corpus* teóricos (sustantivos y epistémico-metodológicos). Una educación ética en la que se reconozca el dinamismo de los valores, sin perder de vista que en su dialéctica, a lo largo de la historia, conservan mínimos de universalidad para la lograr y apoyar la buena convivencia.

Se propone una formación enfocada a transmitir y mostrar las virtudes de la constancia, del orden, de la sistematicidad, de la metodicidad; principios base que se acompañan de un quehacer crítico, dialógico, honesto, honrado y respetuoso.

En este tipo de preparación, el educando debe saber juzgar según una recta razón, la del justo medio, de la analogía en donde se reconocen mínimos de universalidad, pero con predominio de la diferencia, de la diversidad. Se trata de una formación en valores que esté fundamentada en la *praxis*¹⁰ y en la justicia. Una educación que no se reduzca a la razón y la teoría sin más, sino que considere la actualidad de la

⁹ Para algunas reflexiones sobre el pensamiento analógico aplicado a la educación se puede ver: (Álvarez, 2001:155-175, en Revista *Calei-Doscopio* 5(9) y Álvarez, en: Arriarán y Hernández (coords.), 2001:61-71)

¹⁰ Aquí se utiliza el término *praxis* en el sentido en el que lo define Sánchez Vázquez: como conjunto de actos articulados o estructurados como elementos de un proceso total que se inicia con un resultado ideal y desemboca en una modificación objetiva. (1980:246-247)

eticidad; buscando con ello ampliar los márgenes de libertad para crear y para innovar, sin que esto implique destruir, aniquilar o alterar de manera negativa a la naturaleza, a la humanidad y a los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, R. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado. Magnum Bonum, 1*. México: Surge.
- Álvarez, A. (1999). El instrumental cognitivo/operativo en los procesos de teorización. *Los procesos de teorización. Ensayo, 4*. Oaxaca: CIEO/IEU/DEPI.
- Álvarez, A. (2001). La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje de los procesos educativos, *Revista Caleidoscopio., 5(9)*, 155-175.
- Álvarez, A. (2001). La teorización del currículo desde la hermenéutica analógica-barroca. *Hermenéutica analógica-barroca y educación. Textos, 27*, 61-71.
- Arriarán, S. (1999) La hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno. *Hermenéutica analógica y diálogo intercultural*. México: CONACYT/BUAP.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.
- Bello, G. (1998). Introducción. En Rorty, R. *El giro lingüístico. Pensamiento Contemporáneo, 11*. Barcelona: Piados/ICE-UAB.
- Beuchot, M. (1999). Respuesta. En Alcalá, R. *Hermenéutica, analogía y significado. Magnum Bonum, 1*. México: Surge.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo. Esprit, 38*. Madrid: Caparrós.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: FFL/UNAM-Itaca.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Eagleton, T. (2001). La idea de cultura. *Biblioteca del presente, 16*. España: Paidós.
- Derrida, J. (1994). *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*. México: Siglo XXI.
- Ferraris, M. (2000). Nietzsche y el nihilismo. *Historia del pensamiento y la cultura, 43*. Madrid: Akal.
- González, J. (sd). *El poder de eros. 10*. México: Piados/UNAM-FFL.
- González, J. (2001). *Ética y libertad*, México: FCE/FFL-UNAM.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnós.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Jung, C. (2002). El hombre y sus símbolos. trad. Luis Escobar. *Biblioteca universitaria, 3*. España: Caralt.
- Lanceros, P. (1998). Nihilismo. *Diccionario de hermenéutica. Filosofía, 26*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Nicol, E. (2000). Metafísica de la expresión. *El poder de eros, 10*. México: Piados/UNAM-FFL.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- Sánchez Vázquez, A. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.

Trías, E. (1991). *Lógica del límite. Ensayos, 2*. Barcelona: Destino.

Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Villoro, L. (1998). *El pensamiento moderno, 82*. México: FCE/ColMex.

