



2011 - Volumen 9, Número 2

**Monográfico:
Ética en la Investigación Educativa**



REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Editora:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

© Derechos Reservados RINACE 2011



Presentación

| | |
|-------------------------------|----------|
| A modo de Presentación | 3 |
| <i>Lya Sañudo</i> | |

Artículos/Artigos

| | |
|---|------------|
| La Ética de la Investigación Educativa y el Riesgo del Uso de la Ciencia como Naturalización de lo Social | 14 |
| <i>Pablo Daniel Vain</i> | |
| Conocimiento y Compromiso Vital. Los Desafíos de la Ética Planetaria en la Práctica Profesional de la Investigación Educativa | 24 |
| <i>Martín López Calva</i> | |
| La Investigación Educativa: Un Compromiso Ético para la Promoción de la Calidad de Vida y el Respeto por la Dignidad Humana | 45 |
| <i>Horacio Ademar Ferreyra y Georgia Blanas de Mareng</i> | |
| Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético | 61 |
| <i>Héctor Opazo Carvajal</i> | |
| Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida | 79 |
| <i>María Guadalupe Moreno Bayardo y Miguel Agustín Romero Morett</i> | |
| La Eticidad en la Formación de Investigadores Educativos | 97 |
| <i>Arturo Cristóbal Álvarez Balandra y Virginia Álvarez Tenorio</i> | |
| Los Grupos de Investigación: Un Acercamiento desde una Mirada Ética | 105 |
| <i>María Bertha Fortoul Ollivier</i> | |
| Ciencia, Ética y Política ¿Un Nuevo Ethos Institucional? | 118 |
| <i>Aurora Elizondo Huerta</i> | |
| Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa | 130 |
| <i>Tiburcio Moreno Olivos</i> | |
| Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática | 145 |
| <i>Rose Eisenberg Wieder e Yvan Joly</i> | |



A MODO DE PRESENTACIÓN

Lya Sañudo

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

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



Este volumen de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación está dedicado a aportar al conocimiento sobre la ética en la investigación educativa. Los artículos están agrupados en cinco categorías. Los dos primeros, *Del paradigma de la ciencia natural, al uso de la ciencia como naturalización de lo social* de Pablo Daniel Vain y *Conocimiento y compromiso vital, los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa* escrito por Martín López Calva, además de la profundidad en la que tratan los temas, permiten al lector tener una introducción y contextualización del tema. Una excelente reflexión sobre *La investigación educativa: un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana* de Horacio Ademar Ferreyra y Georgia Blanas de Mareng, amplía la responsabilidad del investigador y le conmina a ir más allá de las acciones y resultados inmediatos de su trabajo, haciendo énfasis en la responsabilidad social.

Los tres siguientes artículos, la *Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético* escrito por Héctor Opazo Carvajal, *Ética, investigación educativa y formación de investigadores: entre la norma y el proyecto de vida* elaborado por María Guadalupe Moreno Bayardo y Miguel Agustín Romero Morett y *La eticidad en la formación de investigadores educativos* de Arturo Cristóbal Álvarez Balandra y Virginia Álvarez Tenorio, tratan especialmente la problemática de la ética en la formación de investigadores. Y en *Los grupos de investigación: un acercamiento desde una mirada ética* escrito por María Bertha Fortoul Ollivier, se develan a través de un proceso de indagación, la problemática sentida por los investigadores en el trabajo en grupos.

Las situaciones específicas de la ética y la investigación en la institución son abordadas por Aurora Elizondo Huerta en *Ciencia, ética y política ¿Un nuevo ethos institucional?* y desde la perspectiva curricular por Tiburcio Moreno Olivos en *Consideraciones éticas en la evaluación educativa*. Finalmente, la revista cierra con un artículo especialmente distinto que aborda la problemática muy concreta de la ética de la investigación que involucra al cuerpo humano, escrito por dos especialistas en el tema, Rose Eisenberg Wieder e Yvan Joly con *Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática*.

Los textos son una representación clara del pensamiento y preocupaciones de Iberoamérica en la voz de investigadores, todos de gran trayectoria de México, Argentina, España, y Canadá. El número se compone de diez artículos de colegas investigadores principalmente de México (Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad La Salle y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), Argentina (Universidad de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Misiones) y de España, un investigador de origen chileno (Universidad Autónoma de Madrid).

Todas y todos los catorce autores, ocho hombres y seis mujeres, tienen una formación en el área educativa y, excepto dos, todos tienen el grado de doctorado en educación. Son docentes investigadores y en dos casos son estudiantes de un programa de posgrado. Entre los autores se pueden identificar a cinco de ellos que actualmente se desempeñan como directores y coordinadores de programas de posgrado y centros de investigación, y un autor que se encuentra en la función pública. Esto nos permite leer la ética desde la formación, desde la gestión del conocimiento, y también desde la función pública; en todos los casos sin abandonar la perspectiva del hacer investigación.

Como docentes investigadores, los y las autoras laboran desde educación básica y superior especialmente en el nivel de posgrado, tanto en su país como en el ámbito internacional. Se puede identificar un énfasis en las asignaturas dedicadas a la formación de investigadores, en concreto en metodología. Tienen experiencia en el diseño e implementación de programas y elaboración de materiales de estudio para licenciaturas a distancia. La mayoría de los autores han sido reconocidos por asociaciones y redes, como es el caso del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, y por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública.

Pertenecen y trabajan en redes como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Red Nacional de Investigación en Educación y Valores, Red Internacional de Pensamiento Latinoamericano o la International Network of Philosophers of Education. Han recibido importantes reconocimientos nacionales e internacionales y pertenecen a comisiones como consultores de programas y políticas educativas.

Las líneas de investigación de las y los autores están centradas en objetos como diversidad humana y cultural, epistemología y hermenéutica, educación y valores, ética y democracia, gestión, formación de investigadores y docentes. Además la mayoría han estado involucrados en procesos de evaluación de proyectos de investigación, evaluación de programas gubernamentales, certificación y acreditación institucional. Sin excepción las y los autores han tenido una amplia producción en sus líneas de investigación y alrededor de sus preocupaciones, desde libros, artículos, material de trabajo, hasta actividades editorialistas. Esta vasta experiencia se refleja en sus textos

Los dos primeros artículos sitúan al lector en las condiciones actuales de la investigación educativa inserta en una compleja Sociedad del Conocimiento. La primera idea fundamental es que existe una interdependencia entre la ciencia y las actividades sociales, *la ciencia no está por fuera de la sociedad, es parte de ella y constituye una de sus instituciones.* (Vain)

El enfoque de Vain está orientado por una postura externalista, construye el modo en el que la producción y el discurso científico impactan en la sociedad, y se instrumentan para construir la propia realidad social. Es innegable que el impacto de los descubrimientos científicos y posibles consecuencias está definido en la investigación educativa por la determinación de las prioridades, la elección de los temas y la orientación de los financiamientos.

La ciencia como práctica social, no está exenta de las luchas de poder, que persiguen la imposición de ciertos significados. *En el marco de esa construcción social de la realidad, los hallazgos científicos, son muchas veces tergiversados y utilizados como discurso de legitimación de ciertos valores de la sociedad. (...) Ciertos contenidos particulares y arbitrarios, se presentan como universales y objetivos, mediante la estrategia de la naturalización. Y de ese modo logran imponerse, sin que la imposición sea percibida como tal.*

Consecuentemente, *el régimen de verdad es una construcción social*, ya que la utilidad del saber científico como saber legitimado, puede ser empleado para naturalizar ciertos contenidos y consolidarlos como los valores imperantes. La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias, y las presenta como universales y objetivas.

Ante esta posibilidad, López Calva afirma categóricamente *que todo conocimiento conlleva un compromiso ético para quien lo afirma.* Sugiere que *al proceso de afirmación de un juicio como verdadero, propio del proceso de conocimiento derivado de la investigación, le siga de manera inseparable e irreductible la pregunta para la deliberación y la necesidad de valorar, decidir y tomar una postura frente a lo que se conoce.* Una actitud crítica indispensable para cualquier investigador.

Por otro lado, no es solamente el cuestionamiento y la consciencia de las implicaciones de qué significados se usan y producen del conocimiento, sino además contemplar en el proceso de indagación la aportación a la mejora de la práctica, al conocimiento, a la comprensión de los fenómenos educativos, entre lo más relevante. En este sentido, la norma moral en la investigación educativa, escribe Vain, es *orientar la producción del conocimiento científico y su utilización, hacia la solución de los problemas de la sociedad, pero no desde un punto de vista neutro. Dicho de otro modo, se trata de cómo seleccionamos los temas de investigación, en virtud de su relevancia social y del propósito que perseguimos al abordar esa aproximación al tema.*

Cuando los investigadores orientan su acción *en pos de mejoras concretas* entonces se constituye una comunidad ética, caracterizada por *la vivencia de la solidaridad y el compromiso mutuo, la práctica del*

dialogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno entre todas las personas, por diferentes que sean sus identidades, y la reivindicación colectiva de los derechos humanos.

López Calva apoya esta idea, ya que asegura *que en el momento que esta visión clarificadora se eche a andar y se difunda y acepte conscientemente, cada profesor, investigador, directivo, diseñador curricular, formador de docentes o teórico de la educación será más humilde porque empezará a tener la visión de lo que realmente puede hacer y de la ubicación real de su aportación al conjunto, pero al mismo tiempo cada uno de ellos encontrará una manera más efectiva y esperanzada de trabajar al darse cuenta que no está solo, sino que es partícipe de esa búsqueda histórica humana de los valores auténticos que constituyen la educación y del valor auténtico que es la educación en sí misma.*

Esta comunidad ética como comunidad científica en educación, ya no estaría solamente centrada en el consenso *respecto a paradigmas, teorías y/o métodos, sino al modo en que se contribuye a develar el carácter arbitrario de la selección de los contenidos culturales, impuestos mediante el mecanismo de la violencia.* En consecuencia, una tarea central, *que remite a la ética en la investigación –y por tanto, a la ética en la investigación educativa- es despojar de su carácter de “natural” a las diversas prácticas sociales que siendo arbitrarias, se nos muestren como naturales. Contribuyendo de ese modo, a que sujetos y comunidades, puedan construir libremente sus destinos.*

Por esto es, de acuerdo a López Calva, *imposible separar conocimiento y ética, construcción de conocimiento y compromiso vital como individuos-sociedad-especie, de manera que el asunto de la responsabilidad ética del investigador educativo es central en la reflexión de la tarea de investigación vista como una actividad profesional productora de conocimiento sobre el hecho educativo.* Y esta constituye la segunda idea fundamental.

Dos son las aportaciones fundamentales de este autor, basadas en una ética inserta plenamente en la realidad multidimensional de la vida humana. La primera es el *compromiso con el conocimiento: El trabajo para “pensar bien”, que significa reconocer y enfrentar las incertidumbres y contradicciones éticas y epistemológicas.* Concibe al conocimiento como orientado hacia la construcción de la comprensión humana y no como una mera abstracción o aportación de elementos axiológicamente neutrales para la construcción del campo de la educación. La segunda es *el compromiso con el bien humano a través de la Educación, que implica contribuir a la construcción de una mejor educación por medio del conocimiento y a través de esta construcción, a una mejora de la sociedad a la que se debe todo sistema educativo. Este compromiso del investigador educativo con el bien humano en construcción a través de la generación de conocimiento en educación tiene por tanto que empezar por contribuir a la transformación profunda de las prácticas educativas concretas (bien particular), de las estructuras organizacionales de la Educación (bien de orden) y de la cultura educativa (bien como valor).*

El principio básico a partir del cual se desarrollan ambos trabajos *muestra la ineludible y estructural relación existente entre conocimiento y ética, entre investigación y compromiso vital.* Estos dos autores plantean de manera global la problemática en la que se lleva a cabo la investigación educativa, proponen la reflexión crítica ante el conocimiento planteado como único y verdadero, es decir, valorar, decidir y tomar una postura frente a lo que se conoce, orientar la producción del conocimiento y su uso a la solución de situaciones educativas y sociales. El consenso constituye comunidades éticas solidarias, de compromiso mutuo de visiones compartidas a favor de mejoras concretas. Tales como contribuir a transformar las prácticas educativas, las estructuras organizacionales de la educación y la cultura de lo educativo en su contexto histórico, geográfico y cultural.

Ferreya y Blanas, en contraste afirman que *no todas las actividades de investigación deben estar orientadas a la resolución de problemas específicos o realizarse en respuesta a una demanda de utilidad para la toma de decisiones. No obstante, en el caso de la investigación educativa, es legítimo pensar que una parte de estos esfuerzos puede ayudar –de diversas formas, más directas o más indirectas– a*

actividades de diagnóstico, análisis de alternativas o a la toma de decisiones en el contexto educativo y escolar.

Consideran que uno de los compromisos y desafíos éticos de la investigación educativa es indagar y delimitar el alcance de lo que se entiende por calidad educativa para reflexionar acerca de cuáles son las perspectivas, dimensiones, indicadores, mecanismos e instrumentos que permitirían su comprobación, verificación, confrontación, evaluación y acreditación. Asocian el concepto de calidad educativa, entre otros factores a la equidad, *una educación de calidad para todos y entre todos*. El compromiso ético en la investigación educativa está asociado para Ferreyra y Blanas a una construcción pertinente y relevante, es decir, de calidad e igualdad para todos, como alternativa para mitigar la exclusión social.

Coinciden con los demás autores y autoras en que la ciencia debe estar al servicio de la comunidad humana, no de los intereses particulares de un grupo o de una clase social ya que puede convertirse en instrumento de destrucción o de disolución social. *La investigación educativa deberá recuperar este sentido y así el conocimiento, la ciencia y la investigación sólo tendrán significado si sólo están al servicio del hombre y especialmente de la promoción de su dignidad humana.*

Otro aspecto fundamental en la ética se encuentra en los procesos de formación de investigadores educativos. Opazo, Moreno y Romero y Álvarez y Álvarez ponen en el centro de su texto a la formación de investigadores. La diversidad de perspectivas teóricas, y el que uno se base en una indagación empírica, les dan la riqueza necesaria para entender en su complejidad la formación de investigadores. El primero privilegia la formación en la construcción de sentido de los códigos de ética, el segundo recupera la relación entre estudiante-formador y sus implicaciones éticas, más allá de las cognitivas. Y el tercero basa su propuesta de formación ética de los investigadores en la eticidad enfocada a mostrar las virtudes de constancia, orden, sistematicidad, y metodicidad; principios base que se acompañan de un quehacer crítico, dialógico, honesto, honrado y respetuoso.

Opazo, analiza los diversos factores de la investigación educativa contemporánea e identifica los problemas éticos más relevantes surgidos o enfatizados a raíz de los nuevos modos de producción de conocimiento. Analiza específicamente, los principales códigos de ética existentes. Afirma que, *las pautas de actuación y los conocimientos relacionados a códigos existentes, asociados a una formación ética de los investigadores han de convertirse en un elemento central que permitirá a los profesionales vinculados al área, conocer los lineamientos éticos actuales mejorando sus prácticas de investigación y desarrollando decididamente la profesión investigadora.*

La propuesta implica que los investigadores educativos se familiaricen *con las normas éticas existentes, y por ende con las mejores prácticas disponibles, contando con ejemplos concretos en los diversos contextos de investigación.* Y la estrategia implica la formación desde la construcción del sentido ético, que el autor plantea *como una forma de conocimiento complejo, iniciada desde la presentación de ejemplos investigativos de alto riesgo, con definiciones ambiguas o mal desarrolladas que obligarán la construcción de una variedad de modelos mentales para comprender la situación y tomar decisiones acertadas por parte de los investigadores.*

La formación en la construcción del sentido ético (sensemaking) para la toma de decisiones en la investigación es una potente herramienta de formación de investigadores que permite adelantarse a errores y faltas éticas eventuales, desarrollando de este modo prácticas de investigación éticas.

Opazo, se alinea con los demás autores cuando declara que *el posicionarse desde la ética de la investigación educativa, pensando no solo en la mejora de la profesión y la calidad de la investigación, nos permitirá proyectar verdaderos actos de desarrollo humano: Es nuestra oportunidad de restituir el respeto y la dignidad como máximas con horizontes más allá de lo meramente profesional, convirtiéndose en una tarea con la justicia y el ser humano.*

En el caso de Moreno y Romero, centran su estudio en la reflexión y análisis sobre las múltiples decisiones de carácter ético en la formación de investigadores. En el proceso van descubriendo, entre ejemplos y contraejemplos de sus formadores en diversos programas de doctorado, *la forma en que éstos han tomado decisiones que no siempre se caracterizan por la congruencia entre sus acciones y los códigos de ética personal o institucional que manifiestan haber aceptado.*

El estudio identifica que entre los vicios éticos de la investigación educativa se pueden reconocer: *la deshonestidad intelectual, una de cuyas manifestaciones radica en el vicio clásico del plagio, la confusión de voces entre autores reseñados y análisis propios del autor, así como la apropiación de marcos conceptuales sin conceder crédito alguno. Destaca igualmente la infidelidad a los datos, a los hechos, a los acontecimientos sociales o a los eventos naturales, de tal manera que se falsean cifras, se manipulan los resultados y se comprueban artificialmente las hipótesis planteadas. Junto a ello destaca el vicio de la interpretación sesgada de los datos, hechos y marcos conceptuales, en orden a justificar orientaciones ideológicas predeterminadas.*

En este estudio queda en claro que *importa el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, analítico, pero importa con igual intensidad el compromiso de acompañamiento del doctor con el estudiante de posgrado. Importa la apertura de las comunidades de indagación para que se conviertan en comunidades de aprendizaje en beneficio de los no iniciados, de lo cual, indudablemente se verán beneficiados también los investigadores consolidados. (...) Importa, particularmente, que los grupos de investigadores no se asuman como grupos políticos y excluyentes, sino como protagonistas en la conformación de formas de vida colegiada.*

La propuesta ética concreta se conforma de cinco supuestos: 1) La investigación y la formación de estudiantes de posgrado conforman un proyecto de vida. 2) Las actividades académicas habituales poseen una dimensión axiológica y no solamente epistemológica u operativa. 3) Las comunidades de indagación y de aprendizaje poseen una dimensión axiológica. 4) La dignidad del talento humano en formación es el referente fundamental de las acciones de investigación y aprendizaje. 5) Las funciones adjetivas y no solamente sustantivas de la investigación y la formación del talento humano, están regidas por principios morales.

El tercer artículo que aporta a la formación de investigadores es de Álvarez y Álvarez, que sostienen que la formación ética del investigador implicará, atender a tres grandes dimensiones valorales: 1) Hace referencia al valor intrínseco del conocimiento como posibilidad suprema del hombre. 2) 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 vive. 3) Es la concerniente al valor ético y humanista del sentido práctico o aplicado, el saber que deriva del quehacer de la investigación, implica conocer a profundidad la parte de la realidad social o natural, que se orienta a descubrir la “verdad” en términos de certidumbre, 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.

La ciencia para estos autores *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. Por lo que 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.*

Por lo tanto, de acuerdo a los autores una formación de investigadores educativos debe basarse en la eticidad que son *los valores que surgen y permanecen, independientemente de las morales*. Se requiere una formación en la que los partícipes asuman la corresponsabilidad en el qué, cómo y para qué investigar, 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. *Se trata de una formación en valores que esté fundamentada en la praxis 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 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.*

La formación ética de los investigadores de acuerdo a las ideas anteriores, en concreto debe:

- Construir el sentido ético en los investigadores en formación.
- Contemplar comunidades reflexivas que establezcan códigos de ética, en cuanto a pautas de actuación y decisión.
- Cuidar la coherencia entre los códigos de ética personal e institucional y la actuación cotidiana.
- Desarrollar al mismo tiempo que el pensamiento lógico, crítico y analítico, la voluntad de trabajar a favor de la formación humana desde una postura axiológica.
- Asumir que la ciencia y la investigación sólo tendrán significado si sólo están al servicio del hombre y especialmente de la promoción de su dignidad humana.
- Desarrollar al investigador educativo con el bien humano en como fundamento axiológico a través de la generación de conocimiento en educación, contribuyendo a la transformación profunda de las prácticas educativas concretas (bien particular), de las estructuras organizacionales de la educación (bien de orden) y de la cultura educativa (bien como valor).
- 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.

Una dimensión determinante para el ejercicio ético en la investigación educativa son los grupos de investigación, (redes, equipos, comunidades, redes), y en seguida las instituciones donde están insertos los investigadores y que proporcionan el contexto inmediato. Son tres artículos escritos en esta categoría, el primero de Fortoul, indaga empíricamente las condiciones éticas en los grupos. Los otros dos, Elizondo y Moreno, son ensayos teóricos que caracterizan la ética institucional y evaluativa.

Fortoul a través de un estudio empírico, analiza a la investigación como una práctica social, ya que *suele realizarse en grupos/equipos/proyectos que combinan en su seno un líder académico y uno o varios grupos o personas de apoyo, que le siguen de manera incondicional. La investigación va modificando sus formas, hoy día se realiza cada vez más dentro de grupos, lo que implica necesariamente, para cada sujeto, pertenecer a alguno(s), permanecer en él (ellos) durante un determinado tiempo e ir moviéndose hacia otro(s) que responda(n) más a las expectativas personales, institucionales y sociales.*

Fortoul afirma que para configurar el *ethos* profesional dentro de determinado grupo es necesario que de manera cotidiana *se internalicen las pautas de valor, códigos de conductas y prescripciones, establecidos explícita o tácitamente como válidos, por lo que tiene implicaciones identitarias*. La pertenencia a determinado grupo de investigadores implica diversos tipos de interacciones *dentro y entre los grupos nos remiten a la convivencia, cargada de tensiones entre el poder y la sumisión, entre los intereses individuales y los colectivos, entre los recursos intelectuales-afectivo-sociales diferentes de cada uno de sus integrantes y de los grupos.*

Una idea central en su texto tiene que ver con la idea de que *el saber convivir capacita a cada ser humano como 'sujeto ético' en sus relaciones con los demás*. Y para que en un grupo de investigación se logre una convivencia "sana" *se requiere partir de una igualdad mínima compartida, que reconozca a los demás en cuanto a seres humanos libres y con una dignidad propia. Esta igualdad se rompe cuando*

alguno de los miembros utiliza su libertad para reprimir la de los demás, imponiendo relaciones de subordinación y de obediencia y negando consistentemente las posibilidades de discrepar, desobedecer, oponerse.

Una participación activa y responsable de todos los miembros en pos de un proyecto común, y una corresponsabilidad grupal *posibilitan que los conflictos interpersonales sean manejados de manera apropiada y que la convivencia entre los integrantes no se dañe.* La libertad individual en los grupos de investigación *no redundan en beneficio de todos sus integrantes per-se, sino que requiere estar conducida, lo que significa que tiene ciertos límites, muchas veces autoimpuestos.* Cierra el texto con la contundente afirmación de *que los criterios disciplinares, metodológicos o instrumentales no aportan sustentos al respecto, por lo que se requiere un acercamiento entonces a la ética y asumir su presencia como indispensable en lo científico.*

El segundo artículo de la serie, de Elizondo, construye alrededor de la responsabilidad ética hacia los procesos de investigación desde la cultura institucional que donde se ubican las tensiones necesarias en la conformación de las reglas de las "tribus académicas" y de la evaluación de la investigación con la conformación de un *ethos* institucional que reconozca la necesaria articulación entre ética, política y educación.

Para la autora, las instituciones educativas y de investigación no escapan al entretejido de culturas divergentes que afecta de manera significativa los modos de ser y operar de sus comunidades. Por un lado, el desarrollo económico genera un problema de dominio del conocimiento en expansión y de crecimiento de las capacidades de la población para emplearlo eficazmente, y en este contexto por otro lado, surge un nuevo ordenamiento discursivo que atraviesa en forma diferencial a las distintas instituciones sociales, conformando culturas híbridas con nuevos modos de ser. *Las condiciones institucionales en las universidades para la producción científica se han transformado de manera radical, sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanas en las últimas tres décadas.*

Cuestiona con la calidad y la excelencia, *ya no se trata de una calidad intrínseca a la persona sino de hacer las cosas siempre mejor que los demás, se trata de destacar, de ser capaz de hacer cada día más, mejor y más rápido. Ya no se trata de aquella calidad que remite a lo que dura por mucho tiempo, sino a una calidad que refiere a éxitos instantáneos y fugaces.* El éxito académico *es la única forma de realización posible, se pueden identificar así sentidos múltiples, específicos y volátiles que llevan a los individuos a "adherirse" al principio de la excelencia como condición de vida (Sistema managinario).*

Los investigadores enfrentan en ese contexto *una condición de estrés, simulación y desvíos de los compromisos propios a las comunidades, de manera individual y colectiva, como respuesta a las exigencias verticales externas, problemas vinculados con los mecanismos de rendición de cuentas cada vez más profusos, con la segmentación institucional de los investigadores y con criterios de evaluación que no son necesariamente pertinentes.* Estas formas de evaluación *han fortalecido la mediocridad al evitar la diferencia de las trayectorias individuales y fomentar la homogeneidad de recorridos en un territorio que exige la diversificación de los mismos.*

El nuevo modo de ser institucional *se caracteriza por el predominio de un juego de jerarquizaciones en el que se puede identificar la presencia de valoraciones desiguales de las distintas actividades académicas, lo que produce un campo de batalla interno con luchas intestinas entre los distintos actores involucrados, además de generar un manejo simbólico de privilegios, distinciones y beneficios que conforman estamentos y comportamientos corporativos, que trae consigo también arreglos institucionales desequilibrados. (...) Asimismo, puede advertirse una fuerte tendencia a la generación de estancos cerrados, a la escisión y a la exclusión, lo que dificulta la construcción de un ethos institucional compartido y fortalece la resistencia a la innovación.*

Elizondo no rechaza la evaluación y la llamada "transparencia y reedición de cuentas", pero plantea construir un sistema diferente centrado en los pares, con un enfoque de caso por caso. *La ética tiene como soporte la libertad y en este sentido ésta sólo puede atestiguar a lo largo de la existencia en un "yo puedo", que no puede entenderse desde la perspectiva individual aislada, sino como un yo puedo de un hacer en el hacer de los hombres, lo que hace posible la existencia de una comunidad que no puede existir sin el atributo de histórica.* En este sentido, propone fortalecer la construcción de un *ethos* institucional que ponga en juego: *el deseo de una vida realizada, con y para los otros, en instituciones justas.*

Se trata de *crear nuevos sentidos, conformar una cultura institucional diferente en la que hoy se encuentra subsumida la producción científica, (...) pasar "de la historia personal a la comunión de libertades". Hablar entonces de la ética responsable en los procesos de investigación implica, bajo estos considerandos, identificar acciones que nos hablen de un "yo puedo" entre más de uno que permita establecer un vínculo colectivo diferente al predominante entre la investigación, la ética y la política.* Se trata, finalmente *de la producción que generan muestra un mayor compromiso social con el desarrollo científico contemporáneo y tienen como rasgos más notables la flexibilidad, relaciones horizontales de trabajo, líneas directas de comunicación, disposición a la escucha y a la aportación de ideas y colaboración en la organización y el trabajo académico.*

El siguiente artículo reflexiona alrededor de las diferentes dimensiones de la investigación en tanto evaluación. Moreno enfatiza que *es evidente que la investigación educativa ha tenido avances importantes en las últimas décadas, y por ende, también la evaluación educativa, desafortunadamente ese progreso no ha ido acompañado por igual en cuanto a su dimensión ética, que sigue ocupando un lugar secundario en el discurso y la práctica educativa.*

Tanto la ignorancia como la ingenuidad respecto a la ética en estos procesos son, en sí mismos, inmorales. De entrada, tanto en la evaluación como en la investigación evaluativa, *los principios éticos se pueden subsumir en el principio único de conservar la libertad humana.* Se especifica que los individuos *deben ser tratados con respeto, cuidando que su dignidad y sus derechos humanos sean salvaguardados en todo momento; deben tener plena libertad para decidir voluntariamente si participan o no en la investigación y contar con información oportuna y fiable acerca de lo que implica su participación, que se espera de ellos y que pueden esperar del investigador y de los resultados de la investigación en la que han decidido colaborar.*

La ética, para este autor, debe ser un principio rector que guíe toda investigación, especialmente la educativa *ya que se trabaja con lo humano.* Debe *respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación. Sin olvidar el derecho de todos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecer la información, sino, especialmente, a la hora de su interpretación.*

El último artículo, de Eisenberg y Joly, cobra una especial importancia, por la perspectiva de abordaje, pero especialmente porque analiza un objeto de investigación éticamente relevante: el cuerpo humano. *Much@s lector@s podrán dejar de leer este artículo porque lo consideran de educación física, que puede no ser su campo docente o de investigación, pero el texto llama la atención sobre una situación pendiente. El campo necesita ser investigado y articulado y sus procesos somáticos necesitan ser nombrados y expresados. Esto representa en sí misma una interesante paradoja y reto excepcional para la investigación, ya que lo esencial de la experiencia somática no está dentro del orden de lo verbal. Además, los métodos de educación somática proponen a la investigación cualitativa, una única ocasión de inmersión dentro de la experiencia fenomenológica de ser un cuerpo; aquel de la investigación y aquel del investigador o de la investigadora.*

El artículo aborda la ética de la investigación en este campo desde las paradojas que se presentan en la investigación de la educación somática. Están inmersas en la ética en la investigación frente a los valores y formación ética del investigador o del docente. 1) Los estudios objetivos que terminan *siendo inservibles desde el punto de vista de la acción, de la experiencia del usuario, en una cultura donde la mayoría del conocimiento acerca del cuerpo, y del mundo es compartida, formulada, o validada por tales metodologías. (...) La linealidad, racionalidad, objetividad pocas veces tienen algo que ver con la acción, la experiencia y la discusión de los valores inmersos en la misma con visión crítica. (...) Por el bien del desarrollo de la inteligencia somática, tenemos que ser muy claros en la primacía de la experiencia, en el a priori del sentimiento y de la sensación de uno mismo, antes de querer explicar el conocimiento fantasioso adquirido mediante la experiencia de otra persona, con frecuencia a través del uso de máquinas, como lo impulsa el sistema neoliberal.* 2) *La dificultad de la verbalización en la investigación de la educación somática, específicamente, el proceso de comunicación verbal y sobre todo el no verbal, que se establece entre dos personas durante una sesión de educación somática, podría parecerle muy extraño al observador no experimentado.*

En la investigación corporal, existe el riesgo de que él o la investigadora *pierdan la seguridad de las fronteras entre la investigación y la práctica, entre la experiencia y la reflexión, entre lo vivido y su relación analítica, mediatizada de manera razonada y articulada.* Por esto en el texto se enfatiza *que es necesario realizar investigación que incluya el estado de conciencia del investigador y, con ello, que incluya su subjetividad en movimiento. Por supuesto que esto implica una postura ética y un contexto de contención, durante el proceso de investigación y lo investigado.*

Con estas ideas se cierra este número, y a manera de reflexión final se dejan para ser discutidas, reformuladas o profundizadas las siguientes ideas derivadas de los textos y asociadas a la ética de la investigación educativa.

En cuanto al conocimiento científico

1. Asumir que el conocimiento científico y el criterio de verdad, como construcciones sociales contienen un indisoluble compromiso ético, tanto para quien lo produce, como quien lo expresa y difunde.
2. Reflexionar profundamente sobre las repercusiones morales y sociales para no perder la orientación de que la ciencia es un medio no un fin; sin privilegiar los beneficios inmediatos sobre el bienestar de la humanidad. Significar a la ciencia y la investigación en función de las repercusiones y el beneficio al sujeto y la sociedad.

En cuanto a las y los investigadores

3. *Pensar bien* significa que reconoce y enfrenta las incertidumbres y contradicciones éticas y epistemológicas. Concibe el conocimiento como orientado hacia la construcción de la comprensión humana y no como una mera abstracción o aportación de elementos axiológicamente neutrales para la construcción del campo de la educación. Desarrolla al mismo tiempo que el pensamiento lógico, crítico y analítico, la voluntad de trabajar a favor de la formación desde una postura axiológica.
4. *Comprometerse con el bien humano*, implica la generación de conocimiento en educación, la contribución a la transformación profunda de las prácticas educativas concretas (bien particular), de las estructuras organizacionales de la educación (bien de orden) y de la cultura educativa (bien como valor).
5. Subsumir los principios éticos en el principio único de conservar la libertad humana para todos los involucrados en los procesos de investigación. Partir del respeto y la igualdad mínima compartida, reconociendo a los demás como personas libres y con una dignidad propia.

En cuanto a las comunidades o grupos de investigadores

6. Comprender que la y el investigador que producen conocimiento científico, no se encuentran en soledad, necesitan de los demás para hacer saber sus descubrimientos, su razón, establecer diálogo y entendimiento; compartir y aportar a la Sociedad del Conocimiento. De acuerdo a esta condición, el saber convivir, capacita al investigador como 'sujeto ético' en sus relaciones con los demás.
7. Orientar la acción a mejoras concretas para constituir una comunidad ética, caracterizada por la vivencia de la solidaridad, el compromiso mutuo y la práctica del dialogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno para todas las personas.
8. Fomentar la reflexión crítica, la discusión y la decisión de establecer en consenso las pautas de valor, códigos de conductas y prescripciones, establecidos explícita o tácitamente como válidos para lograr el *ethos* profesional con implicaciones identitarias.
9. Constituir comunidades reflexivas que establezcan códigos de ética, en cuanto a pautas de actuación y decisión como un elemento central para mejorar sus prácticas de investigación y desarrollar la profesión investigadora.

En cuanto a la formación para la investigación

10. Construir el sentido ético en las y los investigadores en formación, que no se reduzca a la razón y la teoría sin más, sino que busque ampliar los márgenes de libertad para crear y para innovar, sin destruir, aniquilar o alterar de manera negativa a la naturaleza, a la humanidad y a los sujetos. Que asuman la corresponsabilidad en el qué, cómo y para qué investigar

En cuanto a la institución

11. Fomentar un *ethos* institucional que impulse una vida académica realizada, con y para los otros, en instituciones justas.
12. Conformer una cultura institucional diferente, pasar "de la historia personal a la comunión de libertades", con una producción científica que genere compromiso social con el desarrollo científico contemporáneo de manera flexible, con relaciones horizontales de trabajo, líneas directas de comunicación, disposición a la escucha y a la aportación de ideas y colaboración en la organización y el trabajo académico.
13. Analizar y valorar cotidianamente la coherencia entre el código de ética personal, institucional y la actuación cotidiana.



LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL RIESGO DEL USO DE LA CIENCIA COMO NATURALIZACIÓN DE LO SOCIAL

Pablo Daniel Vain

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art01.pdf>

Fecha de recepción: 21 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 02 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2011



*Sería fantástico, que ganase el mejor y que la fuerza no fuera la razón.
Que se instalase en mi barrio, el paraíso terrenal, y que la ciencia fuese neutral...*

Joan Manuel Serrat

Está científicamente comprobado que (...) La drogadicción y el alcoholismo son enfermedades incurables, se pueden detener pero no curar. Esta enfermedad si no es controlada, termina con el que la padece, ya sea dejándolo loco, preso o muerto." afirma un artículo, publicando en internet. "(...) Si bien en mayo de 1990 la Organización Mundial de la Salud (OMS) quitó a la homosexualidad de la lista de 'Enfermedades y otros Problemas de Salud', todavía hoy, quienes se oponen al matrimonio entre personas del mismo sexo, insisten en darle esa categoría. Por ese motivo José Narbais reiteró que para él, está comprobado científicamente que esa alteración de la personalidad es reversible" señala otra publicación editada en la red, en un artículo referido al matrimonio de personas de un mismo sexo.

Sentencias acerca de la drogadicción y el alcoholismo como enfermedades incurables, y otras sobre la homosexualidad como una enfermedad, son solo pequeñas muestras del modo como en el lenguaje de los medios masivos de comunicación, el discurso supuestamente científico, penetra en la vida cotidiana y es utilizado para legitimar ciertas posturas políticas, sociales o religiosas. Y esa legitimidad que les otorga, el ser enunciados que se sustentan en lo "científicamente comprobado" nos muestran, como es tergiversado en los medios, el sentido de algunos hallazgos científicos y se construye socialmente un determinado régimen de verdad.

Foucault (1990:143) dice al referirse a la relación entre poder y verdad:

La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...).

Asumir que el régimen de verdad es una construcción social, nos conduce a pensar en torno a las relaciones entre ciencia y sociedad.

1. LAS RELACIONES ENTRE CIENCIA Y SOCIEDAD

En un viejo, pero interesante texto J. Bernal (1986) se propone abordar la relación entre el desarrollo de la ciencia y los restantes aspectos de la sociedad y la cultura. Bernal afirma -en ese texto producido en 1939- que la ciencia, consciente o inconscientemente, está ligada en su evolución a la evolución de la sociedad, y que, sería mucho más interesante que esta cuestión se hiciera consciente, como modo de comprender el desarrollo del conocimiento científico, sus obstáculos y determinaciones.

Para Bernal, es posible plantear una doble direccionalidad de la relación entre ciencia y sociedad. Por una parte, la dirección que se marca en el sentido de que la ciencia es una actividad humana más, con sus particularidades, y en tanto actividad humana es una forma de producción. Y por otra, que esta actividad, esta producción, genera efectos sobre el desarrollo del resto de las actividades humanas -en tanto actividades sociales- y esto remite a su responsabilidad social. ¿Cuáles son las consecuencias -pensemos

por un momento- de asumir, como producto del saber legitimado, que la drogadicción y el alcoholismo son enfermedades incurables, o que la homosexualidad es una enfermedad?¹

En su trabajo "Historia Social de la Ciencia", el autor mencionado insiste en que la ciencia, al no ser una actividad neutra, sino determinada socialmente, debe ser consciente de sus responsabilidad social. El impacto de los descubrimientos científicos, sus posibles consecuencias, la determinación de sus prioridades, la elección de los temas, la orientación de los financiamientos, deberían considerar este modo de entender la interdependencia entre ciencia y el resto de las actividades sociales.

Queremos subrayar que al plantear esta doble direccionalidad de la relación ciencia-sociedad, podríamos dar lugar a pensar que este vínculo se establece entre la sociedad, y algo externo a ella (la ciencia). Muy por el contrario, sostenemos que la ciencia no está por fuera de la sociedad, es parte de ella y constituye una de sus instituciones. Estas afirmaciones nos permiten introducir otra interesante polémica, que generó dos corrientes del pensamiento epistemológico: internalismo y externalismo. Como sostiene Llobera (1980:26):

La oposición entre externalismo e internalismo se refiere al foco de la investigación. Para explicar el desarrollo científico, el internalista se concentra casi exclusivamente en las obras científicas (problemas teóricos y experimentales tal como vienen definidos por la comunidad científica), mientras que el externalista considera también otras influencias, como las tecnológicas, socio-económicas, institucionales, políticas e ideológicas (...).

Además, otro atractivo planteamiento hecho por Llobera, se refiere al modo en que las ciencias sociales han "importado", en cada etapa histórica, los modelos dominantes en las ciencias naturales. Esa mimetización ha llevado a las primeras, a extrapolar mecánicamente conceptos, métodos, criterios de validación, técnicas, etc. surgidos en el desarrollo de las segundas, con perjuicios graves para su propio desarrollo.

Es claro el modo en que algunos paradigmas desarrollados en ciencias como la Matemática, la Física, la Biología, etc. han sido tomados por las diferentes disciplinas que se ocupan de lo social. Basta recordar la "Física Social" que postulaba Comte, o algunas concepciones organicistas (Hobbes, por ejemplo), y la pretensión de considerar "más científico" a todo aquello que más se parezca al desarrollo de las ciencias naturales.

2. EL DISCRETO ENCANTO DE LO NATURAL

La mimetización de las ciencias sociales (y entre ellas, las ciencias de la educación) con las ciencias naturales, entraña un riesgo significativo, habida cuenta de la naturalización como recurso de imposición y legitimación social.

Nos enseñan los antropólogos, que a diferencia de las restantes especies animales, los humanos ("los homo sapiens, sapiens") no mutaron para sobrevivir -y estoy apelando con esto, al puro sentido darwiniano- sino que transformaron sus condiciones de vida, transformando la naturaleza y creando la

¹ Y es tan claro que la verdad es un construcción socio-histórica y política, que mientras en la actualidad el discurso dominante (o al menos considerado políticamente correcto) sostiene que la homosexualidad es una opción sexual, no hace mucho, recién en 1973, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) decidió eliminar la homosexualidad del 'Manual de Diagnóstico de los trastornos mentales' (DSM).

cultura. Es decir, que hay un camino elegido por la especie para sobrevivir: la transformación de lo natural, que es subvertir el "orden natural" (si es que lo hubiera). Desde la introducción del palo cavador en la incipiente agricultura, al uso de la biogenética y las computadoras, el hombre ha estado subvirtiendo el orden de la naturaleza. Y sin embargo, nos hemos estado inventando un "orden natural" como algo que organiza lo humano, desde lo externamente humano.

Platón pensaba ese orden externo como el cosmos. Como lo recuerda Scavino (1999: 37). "(...) para Platón también existía una fatal 'disposición de las cosas': la llamaba cosmos, el orden natural del mundo." Y es interesante observar, que cuando se pretende calificar algo como no discutible, como de certeza absoluta, lo denotamos como natural. Decimos, por ejemplo, "es natural que haya pobres, en todas las sociedades los hubo...", o "lo natural son las parejas entre personas de diferente sexo" o "Pérez es el candidato natural de nuestro partido."

Sin embargo, la pobreza no es otra cosa que un problema de distribución de la riqueza. Y cabe preguntarnos: ¿quién distribuye la riqueza, acaso la naturaleza? Las parejas heterosexuales no son producto de la naturaleza, sino una convención humana. Y no hay nada más alejado de la naturaleza, que la elección de un líder político.

Lo que ocurre, es que el orden natural, así como se lo presenta, no puede ser desafiado por el hombre, porque es inmutable, y está fuera de su dominio. "Lo que natura non da, Salamanca non presta" dice la sentencia, que condena cotidianamente al millones de niños al fracaso escolar.

3. EL ORDEN NATURAL Y EL TEATRO DEL MUNDO...

¿Pero quién ha creado el orden natural? nos interpelamos. Y para respondernos, recurriremos -siguiendo a Scavino (1990)- a Calderón de la Barca, quién nos proponía que el mundo está organizado cuál una obra de teatro, en la que, cada quién interpreta el personaje que le fue asignado. Y como en el teatro, los actores no cuestionan los roles que les caben (no olvidemos que la palabra rol, viene precisamente del teatro)² sino que solo se limitan a cumplirlos, lo más eficazmente posible. Cuando vamos al teatro o al cine, destacamos al buen actor como aquel que realiza bien su papel. Entonces el buen cristiano, el buen ciudadano, el buen alumno, el buen padre, el buen gobernante, es aquel que cumple con el papel que le fue establecido. Ocultándose de este modo, que lo ético es una construcción social, que se produce en un contexto socio-histórico determinado. Y no el producto de un orden previo, establecido por fuera de lo humano.

Siguiendo las ideas de Platón y Calderón, el buen cristiano, el buen gobernante, etc. etc. es aquel que no cuestiona el texto, que no cuestiona el guión, que no pone en tela de juicio su papel... que acepta las reglas del juego. El juego tiene reglas, que no parecen haber salido de la construcción social, sino del orden natural. Las reglas están dadas y la libertad no es otra cosa que interpretar el papel asignado, en el marco de las reglas fijadas por quién establece los papeles (¿Dios... el mercado, quién es el autor?). ¿Y qué pasa con el que no sigue las reglas, con el que no cumple su papel?

² "(...) el término "rol" se origina en el teatro. Efectivamente en el teatro griego clásico, las diferentes partes de los dramas se escribían en "rollos". El teatro moderno, hereda esa tradición registrando en "roles" (fascículos de papel) los distintos papeles de los personajes dramáticos. Entonces, los roles remiten a los argumentos que los actores debían interpretar, en el marco de las obras teatrales. Pero también suele vincularse esta idea de papel teatral, a las máscaras que los actores de teatro griego utilizaban, para dar vida a los diversos personajes que ponían en escena." (Vain, 2007:10)

Permanentemente la humanidad ha buscado referenciarse en la naturaleza ¿Qué es un anormal, sino algo que no funciona según los cánones del orden natural, alguien que no sigue lo que “fue escrito para él”?

Se trata de aquel que, a través de los tiempos, no se ajustó a los papeles y quiso escribir por sí mismo, su historia. Ese que, como Túpac Amaru, intentó construir un destino diferente para sus hermanos indios; o aquel que, como Galileo, se permitió pensar que la tierra no era el centro del universo.

Detengámonos por un momento en estas dos figuras. ¿Cuál fue su condena, por ser diferentes y plantear sus diferencias? José Gabriel Condorcanqui, más conocido como Túpac Amaru fue descuartizado, luego decapitado y sus restos distribuidos en varias regiones del Alto Perú, para el escarmiento. Galileo, fue torturado por la Inquisición, hasta que abjuró de sus teorías. ¿Y qué cuestionaron ambos? El poder “natural” del monarca, para gobernar Túpac; y la explicación del dogma católico acerca de la organización del universo, Galilei. Y sin embargo, ningún rey gobierna hoy las tierras de Túpac Amaru, por “derecho natural”. Ni tampoco la Iglesia Católica, cuestiona actualmente la teoría heliocéntrica, sustentada por Galileo.

4. LA VIOLENCIA SIMBÓLICA COMO NATURALIZACIÓN

Siguiendo lo que venimos presentando, podemos decir que “lo escrito” (el cosmos de Platón, la obra de Calderón), ese modo particular en que una determinada cultura ha resuelto las diferentes circunstancias que la han afectado, para lograr sobrevivir, es lo que Bourdieu (1981) llamó “arbitrario cultural.” Ese análisis ayuda a responder porque cada cual “hace su juego” pero siempre cumpliendo el rol que le fue asignado, y desempeñando el papel que para él fue escrito.

Según el sociólogo francés es arbitrario, en tanto depende del arbitrio. Entendiendo al Arbitrio como la “facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra” (Bourdieu, 1981). Esto es: para cada aspecto o dimensión de la vida, las culturas han adoptado decisiones entre un conjunto de posibilidades. La organización urbana de la vida comunitaria es una alternativa diferente al nomadismo o la organización rural. El monoteísmo, es una posibilidad distinta del politeísmo o del ateísmo, como sistemas de creencias. La producción industrial, es otra opción frente a la artesanal o a la agricultura. En todos estos casos, determinadas comunidades humanas, han optado por una alternativa, desechando otras posibles. Ese arbitrario cultural es definido por Bourdieu y Passeron (2001:22) como “La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico (...)”

Pero la pregunta que se hace Bourdieu es ¿por qué todos los miembros de una cultura determinada, asumen como válida esa selección y no la cuestionan? Y es allí donde este autor, desarrolla su teoría acerca de la Violencia Simbólica. Bourdieu dirá –con otras palabras- que es naturalizando la opción seleccionada, como las sociedades logran que sus miembros actúen conforme los valores adoptados. Dice Cecilia Flaschland (2005:59) “La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias, y las presenta como universales y objetivas.” Veamos algunos ejemplos, recogidos en investigaciones acerca de la educación como violencia simbólica:

“Emilia (maestra): Una de las finalidades de los viajes de Colón fue la evangelización de los infieles. ¿Saben Uds. quienes eran los infieles? Los indios, claro, porque ellos no tenían la religión cristiana, como nosotros...” (Vain; 1997:158)

*“Un pibe inteligente es un pibe con un **coeficiente intelectual** mayor que otro; que llega a un... ¿cuál es el número? Viste que hay escuelas que se manejan con pibes de un (cierto) coeficiente intelectual; por ahí, ése*

es un pibe inteligente" (docente de sexo femenino, 34 años de edad, antigüedad de 7 años, formada en el profesorado, se desempeña en 4° grado y atiende a sectores bajos). (Kaplan, 2007:110)

"(...) pobre S., lo cargan tanto por ser boliviano, en otra escuela de Barrio Norte que voy le pasa lo mismo a una nena boliviana. Yo que la madre la saco y la mando a una escuela donde vayan sólo bolivianos para que no sufra, se lo dije, pero no me escucha, para mí es mejor que los bolivianos estén con bolivianos, ¿no viste cómo los coreanos se juntan entre ellos y nadie los carga?" (Kaplan, 2007:112)

¿Qué es lo que se naturalizó en cada uno de estos ejemplos? ¿Cuál fue el arbitrario cultural que se impuso? En el primer caso, la maestra naturaliza la pertenencia a la religión cristiana. Según esta docente, ser "nosotros" es pertenecer a una determinada religión. Y es interesante observar el terrible precio que se paga, si no se pertenece a esa religión: no se forma parte del "nosotros." En el segundo caso, lo que está naturalizado es la idea de que la inteligencia puede ser medida, y por lo tanto, los desempeños pueden ser predecidos. Escribe Eduardo Galeano (1998):

Hace un siglo, Alfred Binet inventó en París el primer test de coeficiente intelectual con el sano propósito de identificar a los niños que necesitaban más ayuda de los maestros en las escuelas. El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie. Pero en 1913 las autoridades norteamericanas impusieron el test de Binet en las puertas de NY, bien cerquita de la Estatua de la Libertad, a los recién llegados inmigrantes judíos, húngaros, italianos y rusos y de esa manera comprobaron que 8 de cada 10 inmigrantes tenían mente infantil. Tres años después, las autoridades bolivianas lo aplicaron en las escuelas públicas de Potosí, 8 de cada 10 niños eran anormales. Y desde entonces hasta nuestros días, el desprecio racial y social continuó invocando el valor científico de las mediciones del coeficiente intelectual que tratan a las personas como si fueran números. En 1994, el libro *The Bell Curve* tuvo espectacular éxito de ventas en EE.UU. La obra, escrita por dos profesores universitarios, proclamaba sin pelos en la lengua lo que muchos no se atreven a decir o dicen en voz baja: los negros y los pobres tienen un coeficiente intelectual inevitablemente menor que los blancos y los ricos, por herencia genética, y por lo tanto se echa agua al mar cuando se dilapidan dineros en su educación y asistencia social. Los pobres y sobre todo los pobres de piel negra, son burros y no son burros porque sean pobres sino que son pobres porque son burros." (Galeano, 1998:56).

Y en el tercer ejemplo, lo que se presenta como natural es la necesidad de agrupar a los sujetos con sus iguales. Las nenas con las nenas, los nenes con los nenes, los ricos con los ricos, los bolivianos con los bolivianos. Un modo claro y preciso de justificar la segmentación del sistema educativo.

Y este es, precisamente, el gran poder de la violencia simbólica. Qué no es percibida como violencia, porque la fuerza que nos conduce a actuar de un modo y no de otro, a asumir y sostener ciertos valores de la cultura y no otros, es precisamente esa operación simbólica que nos oculta esos "otros" valores posibles y nos ofrece solo uno, como el válido y –otra vez- el natural.

En palabras de Alicia Gutiérrez (1995:41)

(...) es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.

Y ¿qué mejor para cristalizar este procedimiento, que disponer de una argumentación pretendidamente científica? (Está científicamente comprobado que...). En otras palabras, la utilidad del saber científico como saber legitimado, puede ser empleado para naturalizar ciertos contenidos y consolidarlos como los

valores imperantes. El caso de las aseveraciones, surgidas del uso de la medición de la inteligencia mediante el coeficiente intelectual (CI) y las clasificaciones derivadas, nos muestra como la producción de la ciencia es instrumentada para sustentar un sistema de inclusión-exclusión, en el ámbito educativo.

5. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Existen interesantes discusiones acerca de la ética en la investigación educativa, planteadas desde una concepción internalista (Llobera, 1980) como las realizadas respecto al experimento de Milgram³ o al tratamiento de las cuestiones éticas, en la investigación de Rosenthal y Jacobson, L. (1968)⁴ sobre las expectativas de los maestros respecto a las posibilidades de éxito de sus alumnos. Sin embargo, nuestro enfoque está orientado, desde una postura externalista, al modo en que la producción y el discurso científico impactan en la sociedad, y se instrumentan para construir la propia realidad social.

Entre las acepciones del término ética, incluidas en el Diccionario de la Real Academia Española (2001), se señala lo ético como: "5. f. Conjunto de normas morales que rigen la conducta humana. *Ética profesional.*"

¿A qué nos referimos, desde nuestro particular posicionamiento, cuando hablamos de la ética? ¿Cuáles serían esas normas morales? ¿Cuáles esas orientaciones de la conducta humana?

Nuestra postura -porque de eso se trata, cuando se habla de ética- nos conduce a enunciar que esas normas morales, en lo que a la investigación educativa se refiere, deben orientar la producción del conocimiento científico y su utilización, hacia la solución de los problemas de la sociedad, pero no desde un punto de vista neutro. Dicho de otro modo, se trata de cómo seleccionamos los temas de investigación, en virtud de su relevancia social y del propósito que perseguimos al abordar esa aproximación al tema.

Analicemos un caso: la propia investigación de Milgram, antes mencionada. Esos experimentos fueron una consecuencia del impacto del juicio realizado al criminal de guerra nazi Adolf Eichmann, por crímenes de lesa humanidad. En esa oportunidad, el acusado justificó su papel en el genocidio, basándose en el concepto de obediencia. Siguiendo su razonamiento ¿podría pensarse que Eichmann y su millón de cómplices en el Holocausto, sólo estuvieran siguiendo órdenes? Milgram (2005:22) resumiría el experimento en su artículo "Los peligros de la obediencia" escribiendo:

Monté un simple experimento en la Universidad de Yale para probar cuánto dolor infligiría un ciudadano corriente a otra persona simplemente porque se lo pedían para un experimento científico. La férrea autoridad se impuso a los fuertes imperativos morales de los sujetos (participantes) de lastimar a otros y, con los gritos de las víctimas sonando en los oídos de los sujetos (participantes), la autoridad subyugaba con mayor frecuencia. La extrema buena voluntad de los adultos de aceptar casi cualquier requerimiento ordenado por la autoridad constituye el principal descubrimiento del estudio.

³ Nos referimos al estudio llevado a cabo por Stanley Milgram, psicólogo de la Universidad de Yale, y descrito en un artículo publicado en 1963 en la Revista *Journal of Abnormal and Social Psychology*, bajo el título *Behavioral Study of Obedience* (Estudio del comportamiento de la obediencia) y resumido en 1974 en su libro *Obedience to authority. An experimental view.* (Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental), que aunque no es un estudio estrictamente educativo, está íntimamente vinculado a este campo.

⁴ Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development.* New York: Rinehart and Winston.

Pero otro tema es: ¿qué uso podría darse a los hallazgos de Milgram? ¿Podría justificarse a los genocidas, por actuar bajo la influencia de la obediencia? ¿Podría ser trasladado esto, al terreno jurídico y resultar en absolución? ¿Podría utilizarse esta supuesta sujeción a la autoridad, para ejercer el control social supremo? Es posible que muchos consideren que ese no es un problema del investigador, sino de aquellos que luego utilizan el conocimiento por él producido. E incluso podrían argumentar que Einstein, por ejemplo, nunca tuvo la intención de que sus hallazgos se utilizaran para producir la bomba atómica. Pero en las ciencias sociales, y por tanto en la investigación educativa, el hilo es más delgado. La relación entre producción y utilización del conocimiento puede ser más visible, si nos proponemos ver más allá de lo aparente (actitud más que deseable en un científico social) y los impactos de esa producción medianamente previsibles.

6. HACIA LA COMUNIDAD ÉTICA

En su bien interesante artículo, Rodríguez Romero (2006:61) nos recuerda que:

Zygmunt Bauman (2003) cuenta cómo se llevó a cabo la conversión de los trabajadores en masa gracias a la labor de ingeniería social de la modernidad, y se produjo un lento e incesante desmoronamiento/desmantelamiento de la comunidad. La Revolución Industrial sustituyó, de forma coercitiva, el entendimiento mutuo propio de la vida comunal por la rutina artificial de la producción industrial.

Esa caída de los lazos primordiales (Geertz, 1963:109), reemplazados por relaciones de clases, en el marco de una sociedad predominantemente urbana e industrial, transformaron el carácter del sentido de la comunidad. Y por tanto, reformularon el sentido de la cooperación y la solidaridad. Sin embargo, y ya transcurrida un buen tramo de la posmodernidad, se observan una ruptura en la hegemonía del poder, y el intento de construcción de alternativas al modelo dominante. Se trata, quizás de un nuevo modo de construir el poder:

Es el poder de negarse a creer que no hay alternativas al destino desesperanzado que nos ofrecen las élites mundiales. Es un poder que está esperando articularse más operativamente, y que en ciertas áreas o lugares ya lo está haciendo, para empezar a influir poco a poco en parcelas de la realidad directamente relacionadas con la mejora de nuestras vidas. Esta articulación más operativa de la gente en pos de mejoras concretas en sus vidas está muy relacionada con la *construcción de una* comunidad ética (Bauman, 2003). Este tipo de comunidad está asentada en la vivencia de la solidaridad y el compromiso mutuo, la práctica del dialogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno entre todas las personas, por diferentes que sean sus identidades, y la reivindicación colectiva de los derechos humanos para asegurar su disfrute a cada individuo. (Rodríguez Romero, 2006:63).

Y esto, es probablemente un interesante aporte que podría realizar la comunidad científica de la educación -en tanto comunidad ética- ya no consensuando respecto a paradigmas, teorías y/o métodos (debate que no deja de ser necesario), sino al modo en que se contribuye a develar lo que la naturalización esconde (el carácter arbitrario de la selección de los contenidos culturales, impuestos mediante el mecanismo de la violencia simbólica) y se pone a disposición de la comunidad toda, ese desocultamiento, para que esas comunidades puedan construir libremente sus destinos.

7. COLOFÓN

Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino también simbólicas. Y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En el marco de esa construcción social de la realidad, los hallazgos científicos, son muchas veces tergiversados y utilizados como discurso de legitimación de ciertos valores de la sociedad.

Pero la ciencia es también una práctica social, y por ello no está exenta de las luchas de poder, que persiguen la imposición de ciertos significados. O como señala Foucault (1990) de la construcción de un determinado régimen de verdad.

Desde la perspectiva de la violencia simbólica, Boudieu nos advierte sobre el modo en que ciertos valores de la cultura, ciertos contenidos particulares y arbitrarios, se presentan como universales y objetivos, mediante la estrategia de la naturalización. Y de ese modo logran imponerse, sin que la imposición sea percibida como tal, a quienes se les impone.

En consecuencia, una tarea central, a nuestro juicio, que remite a la ética en la investigación –y por tanto, a la ética en la investigación educativa- es despojar de su carácter de “natural” a las diversas prácticas sociales que siendo arbitrarias, se nos muestren como naturales. Contribuyendo de ese modo, a que sujetos y comunidades, puedan construir libremente sus destinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, J. (1986). *Historia social de la ciencia*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Caballero, J., Kaplan, C. y Vain, P. (2007). *Pedagogía. Textos y contextos*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Flaschland, C. (2005). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Buenos Aires: Campo de Ideas.
- Foucault, M. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1963) *Old societies and new states. The quest for modernity in Asia and Africa*. New York: The Free Press.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Llobera, J. (1980). *Hacia una historia de las ciencias sociales*. Barcelona: Anagrama.
- Milgram, S. (2005). Los peligros de la obediencia. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Caracas.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Madrid: RAE.
- Rodríguez, M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación, 339*. Madrid: Ministerio de Educación.

Scavino, D. (1999). *La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Manantial.

Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria.

Vain, P. (2007). *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Universidad de Málaga. Tesis Doctoral (Inédito).





CONOCIMIENTO Y COMPROMISO VITAL. LOS DESAFÍOS DE LA ÉTICA PLANETARIA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Martín López Calva

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art02.pdf>

Fecha de recepción: 03 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 02 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011



“El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación...” Por ello somos en el panorama nacional una semilla de esa esperanza que hoy nos urge reconstruir. (Latapí, 2007:13)

El presente trabajo parte del supuesto, afirmado por muchos filósofos y epistemólogos contemporáneos, de que es imposible separar conocimiento y ética, construcción de conocimiento y compromiso vital como individuos-sociedad-especie, de manera que el asunto de la responsabilidad ética del investigador educativo es central en la reflexión de la tarea de investigación vista como una actividad profesional productora de conocimiento sobre el hecho educativo.

La estructura del trabajo parte del papel de la Educación dentro del contexto de los graves problemas del presente y el futuro al asumir que “toda educación produce la sociedad que la produce”. A partir de esta contextualización se hace un análisis de la idea de conocimiento producido por la investigación, aportando para el análisis la nueva visión de objetividad que nace de los planteamientos de Morin (1999) y Lonergan (1999) y la aportación de “Especializaciones funcionales” para las ciencias humanas y sociales que hace este último autor.

Esta nueva noción de conocimiento y objetividad implica la ruptura de la disociación entre conocimiento y ética como se plantea en el tercer apartado del artículo (conocimiento y compromiso vital), por lo que se hace después un desarrollo sintético de una ética humanista compleja a partir del pensamiento de los dos autores mencionados para finalizar planteando dos grandes compromisos éticos del investigador educativo que asume responsablemente los dilemas y tensiones de una ética como la que se describe: el compromiso por trabajar para “pensar bien” y el compromiso para colaborar a partir de este trabajo, en la construcción del “bien humano” visto integralmente en sus dimensiones particular, estructural y cultural.

1. LA EDUCACIÓN Y LOS GRAVES PROBLEMAS DEL PRESENTE

La educación es producto de la sociedad, puesto que nace para formar a las nuevas generaciones y transmitirles la herencia colectiva, es creada por las instancias de poder social de acuerdo a su visión del mundo, a sus ideas y valores, a sus creencias e intereses, para insertar a los futuros ciudadanos en este mundo, con estas ideas y valores, con estas creencias e intereses. La educación entonces es producida por la sociedad.

Pero también es cierto, si se mira desde otro ángulo, que la Educación genera a la sociedad, puesto que es un espacio de pensamiento, reflexión, cuestionamiento crítico, creación de nuevos valores, invención de formas de pensar y de vivir, un espacio donde se forman personas que en el futuro, al insertarse en el mundo familiar, cultural, laboral, económico, político o religioso, van a incidir en la reorientación de la sociedad, en la consolidación de las nuevas ideas, en la propuesta y vivencia de los nuevos valores, de las nuevas formas de pensar y de vivir que fueron aprendidas o descubiertas a lo largo de su educación.

La educación genera a la sociedad que la genera. Esta es una hipótesis que se puede derivar de la visión de complejidad aplicada al proceso educativo (López-Calva, 2009 a partir de Morin, 1997) y que trasciende y articula en relación dialógica a las teorías “de la reproducción” (Bourdieu, 1977) que

sustentan que la educación es una “esclava del sistema social” y se genera para reproducir el estado de cosas existente y regenerar perpetuamente la misma estructura social que beneficia a unos y perjudica a otros, y a las teorías de la “liberación” (Freire,1982) que sostienen que la verdadera educación es en sí misma revolucionaria y que promueve cambio social y revolución de las estructuras injustas a través de la concientización de los grupos mayoritarios y oprimidos.

El sustento de esta hipótesis es la visión de complejidad que parte del hecho de que la sociedad influye, marca, condiciona severamente a los individuos que la componen y a los subsistemas que están insertos en ella, pero que al mismo tiempo, por una relación recursiva, los individuos y los subsistemas insertos en la sociedad, influyen, marcan y condicionan a la sociedad que los influye, marca y condiciona.

La educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos, es a través de ella que la sociedad va moldeando –de acuerdo a sus propias concepciones sobre lo humano, sobre el conocimiento, sobre el bien humano- a los individuos, pero al mismo tiempo, la educación es también la mediadora entre los individuos y la sociedad, porque a través de ella o desde su influencia en los individuos, estos van incidiendo y remodelando a la sociedad que los moldea.

La sociedad surge cuando se forma un sistema no reductible a los individuos que lo conforman y que le dan origen mediante su interacción (Morin,1997). Se produce a partir de allí, esta relación recursiva en la que el individuo “en cuanto inteligente, es un legislador, pero en cuanto individuo, está sujeto a sus propias leyes” (Lonergan,1999:271), es decir, la relación en la que el individuo es generador y responsable de la marcha social pero está a la vez sujeto a ella y depende de ella para vivir. La sociedad depende de los individuos que la conforman y que interactúan para darle vida, pero el individuo depende de la sociedad en la que nace, que es la que de algún modo lo sostiene dada su indigencia y su necesidad de los otros. La educación como ya dijimos, es el medio a través del cual la sociedad incide y moldea a los individuos, los hace conocer las “leyes a las que estarán sujetos” y los forma para sujetarse a ellas, pero es al mismo tiempo el medio en el cual, nuevos ciudadanos se forman y generan estructuras de pensamiento, ideales y propuestas que darán origen al replanteamiento de “esas leyes que los sujetan” y a la reorientación o regeneración permanente de la sociedad.

Pero si la educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos. ¿Qué sucede cuando la sociedad se sustenta en ideales y convicciones de carácter individualista y tiene como finalidad la competencia entre sus miembros individuales? ¿Qué ocurre cuando la sociedad no tiene en su autoconcepción un alto valor para la solidaridad y la cooperación –que son su sustento básico- y se enfoca más bien hacia la dispersión absoluta de sus individuos? ¿Qué ocurre cuando las bases mismas de la sociedad están afectadas por la degradación progresiva que produce el “sesgo general” (Lonergan, 1999) de orientación utilitarista e inmediateista? ¿Qué pasa cuando las bases tradicionales de las sociedades nacionales se desvanecen ante el derrumbe de las fronteras y la emergencia de la sociedad global, sustentada hasta ahora básicamente en el mercado?

La educación actual se encuentra en el dilema que se origina a partir del fenómeno de individualismo exacerbado que sustenta el sistema económico imperante y de la emergencia de la sociedad global que derrumba las fronteras y los valores nacionales tradicionales. Este dilema imprime a la educación un sello que la hace: ser generada por una “sociedad sin conciencia social” que le exige formar individuos altamente competitivos y con visión que privilegia el egocentrismo -sobre el genocentrismo, el sociocentrismo y el antropocentrismo- pero que al mismo tiempo le exige discursivamente una formación de conciencia social y de servicio; y ser producida por una sociedad nacional con identidad debilitada y

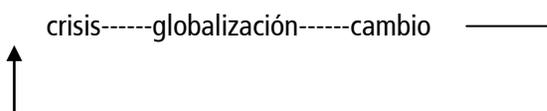
diluida por el dominio de la sociedad globalizada que le exige al mismo tiempo la formación en el refuerzo de la identidad y los valores nacionales.

De esta manera la educación actual está operando en la tensión permanente que le imponen la dialéctica individualismo dominante-solidaridad declarativa y la dialéctica globalización aplastante-nacionalismo defensivo.

Esta doble dinámica dialéctica o dialógica, es el resultado natural de un proceso de cambio de época para el que la sociedad y el mismo sistema educativo no estaban preparados. Ante el crecimiento exacerbado del individualismo producido por el sistema económico de capitalismo salvaje con las consecuentes manifestaciones sociales de indiferencia, violencia, exclusión, desigualdad e injusticia creciente, surge en la sociedad un reclamo para que la educación “resuelva” este problema que se percibe simplemente como un asunto de “convencimiento moral” o de “enseñanza de valores comunitarios”, sin la conciencia de la complejidad de este problema que tiene raíces estructurales profundas. Nos encontramos entonces con el desafío ético radical que está viviendo el sistema educativo en prácticamente todo el mundo y ante el cual se manifiestan llamados y reflexiones hacia una reforma profunda del modo en que se hacen las cosas en las escuelas y universidades.

“Reforma del espíritu” llama Morin ((2005:168) a esta profunda reforma de la mentalidad humana que debe ser encabezada y promovida por la Educación –previamente reformada en un sistema educativo basado en el espíritu de religación del que nace la ética- y la comisión Delors (1999) planteó ya al iniciar el siglo XXI hace ya una década, la necesidad de refundar la educación sobre nuevos “pilares” (entre los que se encuentran como dos fundamentales, el “aprender a ser” y el “aprender a convivir”, asuntos claramente relacionados con la ética).

De manera que la Educación tiene un papel muy relevante para la transformación hacia la humanización de la sociedad en que vive el mundo inserto en la dinámica



que plantea estos graves problemas a los que hace referencia Latapí en el epígrafe de este artículo. La educación tiene que aportar elementos para la transformación ética de la sociedad aunque no pueda por sí misma resolver los graves problemas del horizonte actual. Esto implica y compromete necesariamente tanto a quienes se encuentran en “la trinchera” de la práctica educativa cotidiana como docentes, directivos o funcionarios como a quienes se dedican a producir conocimiento sobre el fenómeno educativo desde la práctica profesional de la investigación educativa.

2. EL CONOCIMIENTO QUE PROCEDE DE LA INVESTIGACIÓN

En la conferencia: “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” ya citada en el epígrafe, Latapí (2007) plantea un presente de desesperanza en el ámbito social a pesar de los avances de la investigación educativa a lo largo de cuarenta años en México, desde su establecimiento más formal. ¿Por qué la sociedad no mejora si el conocimiento sobre la educación ha avanzado tanto? ¿Cuáles son las causas de que la calidad de la Educación en el país siga siendo muy deficiente y además

continúe reproduciendo los esquemas de desigualdad histórica sin importar que la investigación educativa siga avanzando y consolidándose?

La respuesta parece estar en que no hay una vinculación adecuada entre la producción de conocimiento que emerge de la investigación y las prácticas educativas concretas, las estructuras organizacionales y las políticas públicas sobre la educación y la cultura educativa prevaleciente.

Sin embargo y a pesar de este panorama, Latapí reivindica la importancia de la investigación educativa subrayando sin ingenuidad pero con plena convicción que si bien *“El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente...”* puede llegar a ser *“...una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación...”* (Latapí, 2007:13). Puede ser una energía que detone procesos positivos que lleguen a incidir en la transformación social siempre y cuando este conocimiento vaya unido *“a un compromiso vital y existencial”*.

En esta afirmación se explicita claramente la relación entre producción de conocimiento mediante la investigación educativa y compromiso ético para la transformación social. El problema parece estar en que se asume, desde la visión tradicional de conocimiento y de ser humano, que el proceso del conocer está desvinculado del proceso de construcción del *“bien humano”* (Lonergan, 1988) que es la tarea moral de la humanidad a la que dedica su reflexión la Ética.

De acuerdo con Latapí (2007) hay una relación estrecha entre conocimiento y compromiso. Este autor refiere al final de su conferencia algunas recomendaciones para que la investigación educativa realmente tenga un impacto en el cambio social a partir de la vinculación explícita entre construcción de conocimiento y compromiso vital (ética). En este artículo se analizarán tres de estas recomendaciones, que subrayan especialmente esta vinculación conocimiento-ética que es el eje que guía nuestro planteamiento central.

Cuarta recomendación: Seamos consecuentes con nuestras convicciones éticas a favor de la justicia, que hagan de “el prójimo necesitado” la gran prioridad nacional. Aceleremos, en cuanto de nosotros dependa, el establecimiento de condiciones más equitativas para la educación de los más pobres y marginados, muy especialmente las poblaciones indígenas. Concretemos en ellos nuestro compromiso de investigadores. (Latapí, 2007:16)

En esta recomendación se explicita claramente la necesidad, en un mundo injusto y desigual, de concretar el compromiso ético como investigadores educativos para orientar la producción de conocimiento hacia la justicia y hacia la mejora de la calidad educativa de los más necesitados de la sociedad, como un desafío ético que no puede dejar de lado un investigador de la Educación.

Quinta: Procuremos que la IE de carácter aplicado tenga mayor presencia en la conformación de las políticas públicas. Estimulemos el diálogo con los agentes de decisión; formulemos proyectos de cambio legislativo, favorezcamos la difusión de los resultados de nuestros estudios entre funcionarios y otros usuarios. Lo que descubrimos en nuestras investigaciones merece ser eficaz; abrámosle camino hacia la implementación. (Latapí, 2007:16)

Esta otra recomendación habla de la prioridad de la investigación de carácter aplicado y su incidencia en las políticas públicas en el sistema educativo. Desde una perspectiva de complejidad y de ubicación de la investigación en el marco de las *“especialidades funcionales”* (Lonergan, 1988) de las ciencias humanas aplicadas al campo Educativo, lo central de esta recomendación no sería la priorización de la investigación aplicada sobre la teórica sino la necesidad urgente de estimular el diálogo entre los

investigadores y los agentes de decisión para la formulación de proyectos de cambio legislativo y de transformación de las políticas públicas en la educación. Lo que se descubre en las investigaciones –aquí añadiríamos a Latapí, no solamente lo que se descubre empíricamente sino también lo que se descubre teórica o filosóficamente- “merece ser eficaz” y no quedarse en los libros que leen solamente los especialistas o califican las instancias de certificación de los investigadores sino llegar de manera organizada hacia las instancias que pueden promover las probabilidades de implementación.

Sexta: Esforcémonos porque la IE tenga una mayor presencia en la prensa y otros medios de comunicación. Nuestro conocimiento especializado debe llegar, en lenguajes adecuados, a la gran opinión pública, en busca no sólo de eficacia en las coyunturas inmediatas, sino de construir una opinión ciudadana mejor informada respecto a la educación. Junto con esto reforzemos los movimientos de la sociedad civil –en la cual radica aquella energía que califico como la principal para renovar la educación- para que esta sociedad se convierta en actor real, en sujeto reclamante de sus derechos, en contralor vigilante de las acciones gubernamentales y del desempeño de los maestros. (Latapí, 2007:16)

En la sexta recomendación se ve también la vinculación explícita entre la producción de conocimiento y la visión ética hacia el mejoramiento de la vida en sociedad. La idea de Latapí es que el conocimiento especializado pueda llegar, “en lenguajes adecuados” –trascendiendo la comunicación especializada entre investigadores- a la gran opinión pública, no solamente para la instrumentación inmediata de lo que se investiga sino el construir o reconstruir la cultura –el conjunto de significados y valores que orientan el modo de ver y vivir- educativa de nuestras sociedades. El empoderamiento de la sociedad civil como fuerza renovadora de la educación es parte del compromiso ético de todo investigador educativo que pueda considerarse como tal.

Para comprender mejor estas recomendaciones que explicitan la vinculación entre construcción de conocimiento y compromiso ético resulta relevante plantear un marco integrador que nos permita ubicar las distintas tareas de la investigación y de la práctica educativa hacia esta transformación de la educación y mediante ella, hacia la transformación de la sociedad global que hoy vivimos. Resulta muy pertinente para esta tarea, el planteamiento de “especialidades funcionales” que hace Bernard Lonergan (1988) en su obra. Veamos lo que plantea y que ya fue desarrollado más ampliamente en un artículo previo (López-Calva, 2000).

Existen muchas variedades o tipos de investigación educativa ¿Cómo entender y ubicar el papel de cada una en una perspectiva integradora que, junto con otras actividades especializadas nos brinde una visión general de la construcción del campo de la educación?

Empezaremos señalando que una especialización funcional no se define por la metodología de investigación o intervención usada o por los temas a estudiar sino por la finalidad que se persigue, que esta finalidad perseguida se verá en función a los cuatro niveles de consciencia que plantea este autor en su formulación del “método trascendental” o “método empírico generalizado” que describe la estructura dinámica de la actividad consciente intencional humana (el nivel de la experiencia empírica, el de la comprensión inteligente, el de la reflexión y el juicio crítico y la de la deliberación y decisión responsable) (Lonergan, 1988) y que obviamente, la investigación en cualquiera de las especialidades requiere del ejercicio de los cuatro niveles pero que el fin específico que se persigue en cada una de ellas coincide prioritariamente con el de un nivel en particular (datos, comprensión, reflexión crítica, deliberación/decisión) como énfasis operativo.

Jaeger (1988) señala diversos tipos de investigación en Educación. Todos estos tipos pueden ser agrupados en cuatro grandes apartados:

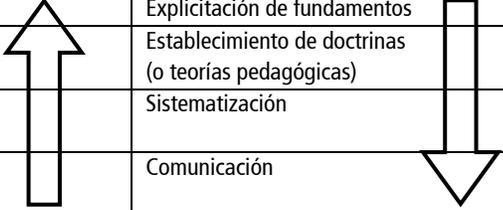
- Investigación empírica (cualitativa o cuantitativa)
- Investigación de tipo hermenéutico o interpretativo.
- Investigación histórica.
- Investigación filosófica.

Dentro de la investigación empírica encontramos investigación cuantitativa del tipo “proceso-producto”, correlacional, experimental, etc. o investigación cualitativa de corte participativo, investigación-acción, de corte descriptivo, etc. En el rubro de investigación interpretativa podemos ubicar al amplio campo de la investigación etnográfica con sus variantes o la investigación de corte hermenéutico o fenomenológico, finalmente, tenemos la investigación histórica y la investigación filosófica.

Lonergan (1988) nos presenta ocho especializaciones funcionales de acuerdo a las finalidades de cada actividad que coinciden con los cuatro niveles de consciencia ya mencionados, de la siguiente manera:

ESQUEMA 1. ESPECIALIZACIONES FUNCIONALES DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES.

| NIVEL DE CONSCIENCIA | ESPECIALIZACIONES DE INVESTIGACIÓN | ESPECIALIZACIONES DE “INTERVENCIÓN” |
|----------------------|------------------------------------|--|
| Nivel de la decisión | Dialéctica | Explicitación de fundamentos |
| Nivel de reflexión | Historia | Establecimiento de doctrinas (o teorías pedagógicas) |
| Nivel de comprensión | Interpretación | Sistematización |
| Nivel de experiencia | Investigación de datos | Comunicación |



El proceso de construcción del campo educativo, supone una visión integradora de las aportaciones que cada especialización puede ir haciendo a esta construcción para hacer realidad el paso de la operación -a veces dispersa y desorientada- a la cooperación regida por un sentido explícito y normas claras. Esta cooperación a nivel general se tiene que lograr entre las especializaciones de la vía “ascendente” (más propias de la investigación educativa) y las de la vía “descendente” (más relacionadas con procesos de “intervención” y acción práctica en el sistema educativo).

Resulta indispensable por lo tanto, para “volver eficaz” el conocimiento que se produce en la investigación, articular las distintas especialidades integrando de manera más explícitamente orientada la construcción de conocimiento con la difusión y aplicación del mismo lo que implica un compromiso ético dentro de cada especialidad –en el campo propio de cada investigador o grupo de investigadores y de cada pedagogo, formador, directivo o funcionario y grupo de ellos-, así como también, logrando integrar de manera más armónica y sinérgica la producción del conocimiento de la investigación con la traducción, sistematización, comunicación e instrumentación de este conocimiento en todos los niveles: desde las teorías pedagógicas hasta las prácticas docentes específicas. Veamos con más detalle cada una de las especialidades:

- A. En primer lugar, la investigación empírica a partir del estudio de los procesos educativos y la recuperación de la voz del docente, el estudiante, el director escolar, como **recopiladora de datos** relevantes y significativos hacia la autenticación progresiva de la educación y hacia la

comprensión de sus finalidades genuinas. Aportación de datos cuantitativos y cualitativos según los diferentes “paradigmas” involucrados en esta “gran conversación” (Shulman,1986) , datos que serán más relevantes en tanto sean más reflejo de la voz del profesor y de los alumnos, producto de la escucha atenta, inteligente, razonable y responsable de lo que sucede en el aula más allá de pretensiones de explicación absoluta o predicción mecanicista, tarea que requiere sin duda de un compromiso ético del investigador empírico con la búsqueda de conocimiento objetivo y con los sujetos de los cuales se obtiene la información.

- B. En segundo lugar, la investigación de corte **interpretativo** que a partir de los datos que se obtienen empíricamente, persigue ir develando explícitamente los significados que constituyen esa comunidad que llamamos escuela o universidad con la compleja riqueza de símbolos y la carga afectiva más o menos común que estos conllevan. Investigación interpretativa que tiene que tratar de aproximarse a “leer” y “entender” los significados profundos del aula, lo que está detrás de esas voces del profesor y los alumnos, y trasciende por tanto, los enfoques descriptivos y narrativos tan de moda hoy en día. Se trata de una investigación profundamente comprometida en lo ético con los sujetos que participan en los procesos de investigación para tratar de reflejar de manera fiel y sistemática los auténticos significados y sentimientos expresados por ellos y por tanto también, una labor éticamente desafiada por la necesidad de objetividad y el riesgo permanente de malinterpretar o deformar lo que los actores están expresando.
- C. En tercer lugar la investigación **histórica** hacia el discernimiento crítico de los elementos de desarrollo o involución que pudieran irse construyendo a lo largo del tiempo en la Educación, así como la distinción de los elementos auténticos de la tradición educativa que son la fuente donde se puede ir descifrando las exigencias permanentes de autenticidad de la docencia. Descubrir críticamente el pasado para entender el presente e ir re-descubriendo la trascendencia histórica de la tarea educativa hacia el futuro, añadiendo esa “dimensión de infinito” que conlleva el compromiso en las aulas. El papel de la investigación histórica que sería el de la progresiva respuesta a la pregunta: ¿Qué fue lo que realmente pasó? A partir de la historia vivida y de la historia que se escribe por los historiadores de la educación y sus diversas interpretaciones. Esta tarea tiene también una profunda carga ética para ser respetuosos con el pasado y con los propios antepasados que han ido construyendo el campo de la Educación tal como es hoy. La fidelidad al “deber genocéntrico” (Morin, 2005) es el compromiso ético del investigador de la historia de la Educación.
- D. En cuarto lugar la investigación filosófica que debe ir analizando las tensiones **dialécticas** que están presentes en el hecho educativo por su propia naturaleza y desarrollo histórico y se reflejan a nivel del sistema educativo y de la estructura social en posiciones (elementos , ideas, creencias, significados y valores que llevan al progreso, a la humanización) y en contraposiciones (elementos, ideas, creencias, significados y valores que llevan a la decadencia o deshumanización), para ser capaz de, a partir de esta distinción de los elementos dialécticos presentes en la docencia actualmente vivida e idealmente buscada en cada contexto específico, explicitar a partir de una visión amplia **los fundamentos** permanentes para una Educación auténticamente humana y humanizante, fundamentos que están siempre en proceso de re-descubrimiento pero que son posibles de formular de manera provisional. Sobra decir el enorme compromiso ético que conlleva esta investigación filosófica que va derivando en visiones del ser

humano, del conocimiento, de la sociedad y de la ética que construyen a la Educación y son reconstruidas por ella.

- E. En quinto lugar, es necesario valorar la aportación de los filósofos de la educación y los pedagogos en su trabajo especulativo intelectual que, a partir del discernimiento de las dialécticas y la explicitación de los fundamentos de una educación auténtica pueden ir elaborando **teorías o doctrinas** pedagógicas que se vayan aproximando limitadamente a esta construcción del campo que se desea para reorientar continuamente el trabajo educativo práctico. Esta especialidad ya es una especialidad más ligada a la intervención educativa pues orienta de alguna manera lo que en la práctica se tratará de realizar. Si tomamos en cuenta que toda práctica educativa de alguna manera está haciendo operativa una teoría pedagógica (Dewey en Lonergan, 1998), podemos apreciar el enorme compromiso ético de quienes se dedican a la construcción teórica en la Educación.
- F. Una especialidad importantísima es la de los funcionarios que intervienen en las políticas públicas –legislando o instrumentando–, los diseñadores curriculares y los directivos de instituciones educativas que, a partir del estudio y análisis crítico de estas doctrinas y teorías pedagógicas y de los datos e interpretaciones que producen la investigación y la vivencia directa de la comunicación en las instituciones puedan ir **sistematizando** los elementos para introducir, mediante el rediseño continuo de leyes, políticas públicas y planes de estudio, así como de la instrumentación de estrategias de renovación o reinención institucional, “disparadores” de la dinámica de personalización a nivel institucional y “aúlico”. Esta es otra tarea que por su incidencia directísima en la formación de los futuros ciudadanos, tiene implicaciones éticas fundamentales.
- G. Finalmente, aunque no en orden de importancia, tenemos que considerar la aportación de los formadores de docentes y de los docentes en *TRANS-formación* que comunican mediante su práctica educativa y mediante su propio testimonio, conocimientos, significados y valores más o menos humanos y humanizantes a sus alumnos o a los profesores en formación. En esta especialidad de **Comunicación** encontramos también la importante aportación de los académicos dedicados a la difusión en el campo educativo que producen artículos, libros, textos o reportes de investigación que sirven como disparadores de la reflexión profunda en el medio de la educación y en la sociedad en general. A esta especialidad se refiere Latapí en su recomendación acerca de la necesidad urgente de incidir en los medios de comunicación con resultados de investigación adecuadamente formulados en lenguajes accesibles para toda la sociedad. Es indudable la gran responsabilidad ética que tienen tanto los formadores de estudiantes y profesores como los divulgadores del conocimiento y la reflexión educativa para poder ir creando una nueva cultura de lo educativo que conlleve una transformación social hacia la humanización y la ética planetaria.

Pero este compromiso y esta tarea no pueden cumplirse si, por un lado, la educación está internamente en la dispersión que implica la acción aislada de muchas disciplinas apellidadas educativas queriendo orientarla, y en la pérdida de energías que representa el que cada investigador y cada campo de investigación estén trabajando de manera cerrada a los demás y sin la visión de compromiso claro con el todo a partir de la claridad de su aportación específica al campo, y por otra parte, se encuentre externamente en el dilema que implica estar bajo las crecientes y contradictorias demandas de “una sociedad exigente pero desorientada”. (Savater, 1997)

Para evitar esta dispersión y afrontar este dilema sería necesario ir explorando, comprendiendo y operativizando esta visión integral e integradora que aportan las especialidades funcionales al campo de la educación.

En el momento que esta visión clarificadora se eche a andar y se difunda y acepte conscientemente, cada profesor, investigador, directivo, diseñador curricular, formador de docentes o teórico de la educación será más humilde porque empezará a tener la visión de lo que realmente puede hacer y de la ubicación real de su aportación al conjunto, dejando de lado falsas pretensiones mesiánicas o protagónicas, pero al mismo tiempo cada uno de ellos encontrará una manera más efectiva y esperanzada de trabajar al darse cuenta que no está solo, sino que es partícipe de esa búsqueda histórica humana de los valores auténticos que constituyen la educación y del valor auténtico que es la educación en sí misma.

3. CONOCIMIENTO Y COMPROMISO VITAL: DIMENSIONES INSEPARABLES

Una tercera determinación de la noción de juicio es que involucra un compromiso personal... un juicio es responsabilidad exclusiva de quien juzga. Es un compromiso personal (Lonergan, 1999:336)

El problema que nos hace tener que hablar o investigar sobre el compromiso ético de los investigadores educativos o de cualquier otro profesional surge de que en nuestra cultura científica sigue predominando una idea dualista del ser humano acorde con lo que antiguamente se llamaba "Psicología de facultades". En esta perspectiva se considera que el ser humano está formado por dos grandes facultades: la inteligencia y la voluntad. De aquí que el conocimiento esté relacionado con el trabajo de la inteligencia y la ética y lo moral estén vinculados a la voluntad. (Lonergan, 1998).

De esta perspectiva se deriva la idea de que el conocimiento no tiene implicaciones éticas, al menos no directa o necesariamente sino que es una especie de opción –de la voluntad- el que se puedan unir conocimiento y ética, conocimiento y valores humanos.

Desde otra perspectiva este problema está ligado a lo que Morin (1999) llama la "separación del sujeto cognoscente de su conocimiento" por una falsa noción de objetividad y que da origen a que uno de los principios básicos de la complejidad sea el de la "reintroducción del sujeto cognoscente en el conocimiento". En efecto, la tradición científica considera que el conocimiento es una actividad simple que consiste en "ver" lo que está "ahí, afuera, ahora..." (Lonergan, 1999) y que es necesario, para conocer objetivamente, despojarse de la propia subjetividad. Esto desvincula a la ética del conocimiento puesto que se considera lo ético propio de la subjetividad y la intersubjetividad humana y al conocimiento como obligado a la "objetividad".

Sin embargo Morin (1997:347) afirma que en el proceso de conocimiento: "la ocultación de la subjetividad es el colmo de la subjetividad" y que la objetividad no consiste en la anulación de la subjetividad sino "en el pleno empleo" de la misma. De la misma forma, Lonergan (1988:258) afirma que la objetividad no es sino "la consecuencia de la auténtica subjetividad, es decir, de la genuina atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad". De manera que desde una concepción humanista compleja, podemos afirmar que la dimensión de construcción de conocimiento que es la tarea de la investigación, es estructuralmente inseparable de la dimensión ética que conlleva a la pregunta por la buena vida humana y la humanización individual y colectiva. De este modo, resulta inevitable afirmar con

Latapí la necesidad de unir al conocimiento que produce la investigación con el compromiso vital y existencial del investigador y de la investigación misma en lo personal y en lo colectivo.

Hagamos una breve anotación sobre esta vinculación estructural desde la "estructura dinámica de la consciencia humana" que describe Lonergan en su obra (1988, 1999).

La visión del método trascendental descrito por Lonergan (1988), aporta una perspectiva compleja y heurística que ayuda a formar una nueva visión del conocimiento que no es una actividad sino todo un conjunto de actividades de distinta naturaleza –empírica, intelectual, reflexiva-racional- que producen resultados que van conformando acumulativamente una herencia pero que además son progresivos en su claridad, profundidad, pertinencia y veracidad.

Desde esta perspectiva, la experiencia empírica es muy importante en el proceso cognitivo pero experimentar no es conocer, la generación de comprensión inteligente es básica en todo proceso de conocimiento pero que "hacerse una idea de algo" no es conocer y la reflexión crítica y la generación de juicios de hecho es una fase indispensable para cerrar el proceso de conocimiento, pero no es conocimiento por sí sola dado que requiere de experiencia empírica y comprensión inteligente para realizarse. Esta visión representa sin duda una verdadera "revolución copernicana" en el proceso de conocimiento, que solamente cuando se ha llegado a vivir en la experiencia propia, es posible valorar en toda su trascendencia.

En este cambio de perspectiva –verdadera reorientación intelectual la llama Lonergan- respecto del conocimiento, es fundamental la comprensión acerca de la necesidad de distinguir y realizar el paso del segundo al tercer nivel de consciencia. La transición definitiva en nuestra visión sobre lo que es conocer, depende de esta transición que nos lleve a superar la concepción de que el conocimiento es un proceso que termina con la generación de "ideas claras y distintas" sobre las cosas que están "ahí, afuera, ahora" y a asumir plenamente, desde nuestra propia experiencia de autoafirmación como sujetos cognoscentes, que el conocimiento es un proceso que solamente culmina con la "aprehensión de lo virtualmente incondicionado" que se expresa en un juicio de hecho probablemente verdadero o verdadero con plena certeza.

Esta transición fundamental incluye la comprensión plena de que un juicio no es una oración o una expresión, es decir, que un juicio no es la expresión de una afirmación o negación sobre la verdad de algo sino el contenido de esta expresión que es un "incondicionado virtual", es decir, un condicionado cuya totalidad de condiciones se ha cumplido. Se puede expresar de la misma forma una idea afirmativa y un juicio de hecho, pero el juicio es la respuesta a una pregunta en orden a reflexionar y la idea no lo es. El juicio es además el contenido de un acto de juzgar y la idea no lo es, pues es el contenido de un acto de comprender. De esta manera, no estamos hablando de juicios en el sentido de ideas que son la conclusión de un silogismo lógico, sino de juicios en el sentido de contenidos de un acto de intelección reflexiva (Lonergan, 1999).

Cuando se ha comprendido esto y se logra dar el paso plenamente se puede trascender el relativismo que se sustenta en que existe una multiplicidad de discursos inteligentes porque hay una multiplicidad de percepciones de la realidad, pero que concluye erróneamente que por ello existe una "multiplicidad de verdades" o que "no existe ninguna verdad". Se puede también trascender la visión equivocada de objetividad que excluye al sujeto de su propio conocimiento y llegar a la convicción que afirma la "absolutidad relativa" del conocimiento, porque un juicio es absoluto respecto a los datos y la inteligencia y la reflexión crítica que le dieron origen. Porque un juicio es relativamente absoluto pues es

una afirmación virtualmente incondicionada –y por lo tanto sujeta a condiciones que pueden cumplirse en determinado contexto-.

Pero un juicio, como afirma Lonergan en el epígrafe de este apartado, implica un compromiso de quien lo afirma, una responsabilidad personal y esto tiene claramente implicada la relación entre conocimiento y compromiso ético. Porque al proceso de afirmación de un juicio como verdadero, propio del proceso de conocimiento derivado de la investigación, le sigue de manera inseparable e irreductible la pregunta para la deliberación y la necesidad de delibrar, valorar, decidir y tomar una postura frente a lo que se conoce. De manera que es posible afirmar nuevamente, desde esta nueva perspectiva compleja del conocimiento, que todo conocimiento conlleva un compromiso ético para quien lo afirma, es decir, que todo conocimiento generado por un investigador o grupo de investigadores implica un compromiso ético con el conocimiento mismo y con la Educación y sus sujetos, que tiene que consecuencias en la sociedad amplia en la que se inserta ese proceso educativo.

Este compromiso ético estructuralmente inseparable del proceso de conocimiento, puede derivarse además al analizar la tarea del investigador educativo desde la perspectiva de las profesiones y de la ética profesional. Para Adela Cortina profesión es:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad. (Cortina, 2000:15).

En la definición de Cortina podemos ver que en la definición misma de profesión se encuentra el rasgo de cooperación y de proporcionar un bien específico a la sociedad, “para su supervivencia” y más allá, puesto que diríamos con Morin (2005) que el ser humano no solamente vive para sobrevivir sino que sobrevive para vivir, para su humanización progresiva.

Por su parte Juan Manuel Cobo considera que en el concepto moderno de profesión debe incluirse la ética. Por profesión entiende:

Una actividad que ocupa de forma estable a un grupo de personas en la producción de bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad (las profesiones entrañan una función social), con cuyo desempeño obtienen esas personas su forma de vida. Una actividad que se desarrolla mediante unos conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas propios de ella misma, que requieren una formación específica (inicial y continua), regulada por lo general social o legalmente y que deben utilizarse con ética profesional, esto es, con un uso adecuado..., responsable, respetuoso con los derechos humanos y acorde con la justicia. (Cobo, 2003:3).

En la definición de Cobo encontramos de manera explícita la necesidad de que la profesión se ejercite con ética y por ello entiende un uso adecuado, responsable y respetuoso de los derechos humanos y el imperativo fundamental de la justicia que postula también Cortina en algunos otros trabajos (2004).

Las definiciones de estos dos expertos en ética pueden ejemplificar la relación intrínseca entre el ser de la profesión y el compromiso ético entendido de manera personal y social. En otros autores (Hortal, 1995; Escámez, 1991) se enfatiza también esta relación generalmente postulando la ética profesional a partir de la formulación de códigos deontológicos o normas de comportamiento profesional que define cada gremio histórica y culturalmente. En este trabajo vamos a tratar de ir más allá de esta visión de la ética profesional a partir de códigos o normas, más allá de una “ética de la ley” (Lonergan, 1999) para las profesiones y a tratar de aportar elementos más estructurales de la dimensión moral humana como

sustento para la vivencia y acción de los profesionales ante los desafíos del cambio de época que exigen una "ética planetaria" (Morin, 2005).

Por lo pronto baste decir que en una perspectiva ética más compleja, se entiende la ética profesional como la permanente indagación sobre los elementos o valores que deben estar presentes en toda actividad profesional para buscar el incremento en el grado de humanización de la vida del individuo, la sociedad, la especie que todos somos y que en esta indagación deben contemplarse al menos tres elementos: la práctica o actividad profesional, la expresión o declaración de principios o valores profesionales y la indagación filosófica y social sobre ella. Estos tres elementos están inseparablemente unidos:

ESQUEMA 2. EL BUCLE DE LA ÉTICA PROFESIONAL COMPLEJA



Si se considera a los investigadores educativos como profesionales, dado que realizan una actividad sistemática que los ocupa de forma estable y cooperativa y que aporta un bien a la sociedad, veremos que resulta inseparable la construcción de conocimiento de lo educativo y el compromiso ético de los investigadores.

4. UNA ÉTICA HUMANISTA COMPLEJA

Toda mirada sobre la ética debe percibir que un acto moral es un acto individual de religación; religación con otro, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana.
(Morin, 2005: 21)

La ética profesional que se desarrolla o involuciona a partir de las influencias del contexto social está fundada como toda ética, según Morin en una exigencia de "religación". Esta religación se da con los demás, con la sociedad y también con la especie humana.

Pero como afirma el mismo autor *"el problema ético surge cuando dos deberes antagónicos se imponen"* (2005:47). En efecto, el profesional actual está siempre desafiado por contradicciones que se vuelven auténticos dilemas morales si toma en serio su compromiso social desde la profesión. Como plantea Morin: *"Así, como el pensamiento complejo, la ética no escapa del problema de la contradicción. No hay imperativo categórico único en todas las circunstancias"* (2005:47). ¿Cuáles son las contradicciones que enfrentan los profesionales de la investigación educativa en un sistema que considera la estética, la comodidad, el confort y la ganancia económica o los intereses políticos o sindicales por encima de valores considerados como fundamentales en el discurso ético que suscriben los actores del sistema educativo?

Esta contradicción parece ser estructural –lo mismo que el carácter moral del ser humano- dado que sus fuentes originantes se presentan la mayor parte del tiempo como manifestaciones del antagonismo entre los intereses del individuo y los de la sociedad, entre el bien individual y el bien colectivo, entre la noción de bien que se hereda en la tradición cultural y la idea de bien que desarrollan las nuevas generaciones, etc. La imposibilidad de construir el bien colectivo mediante la simple suma de los bienes de cada

individuo y la felicidad de toda la sociedad como mera adición del conjunto de las felicidades de cada sujeto, es otra fuente de contradicción que genera frecuentemente, grandes problemas éticos.

Se requiere entonces conciliar la vivencia del deber egocéntrico por el cual cada individuo humano debe situarse como "centro de referencia y de preferencia", con la vivencia del deber "genocéntrico" por el cual "los nuestros –progenitores, prole, familia, clan- constituyen el centro de referencia y de preferencia", con la vivencia adicional del "deber sociocéntrico" que requiere que la colectividad se imponga como el "centro de referencia y preferencia" y finalmente, con la vivencia del "deber antropocéntrico" que nos hace experimentar la exigencia interior que sitúa a la especie humana como "el centro de referencia y de preferencia" por encima del individuo, de su familia, de su clan, de su sociedad. Como afirma Morin: "...Esos deberes son complementarios, pero cuando surgen al mismo tiempo, se tornan antagónicos". (2005:49).

Asimismo, una práctica profesional ética se tiene que vivir tratando de conciliar las exigencias antagónicas entre la resolución de lo inmediato y la visión de mediano y largo plazo. Una visión ética –y de investigación- que resuelve lo urgente pero no toma en cuenta el futuro, es una visión mutilada que a fin de cuentas producirá separación y deshumanización puesto que incumplirá el deber antropocéntrico y de alguna manera también el deber genocéntrico. Una visión que solamente vea el mediano y largo plazo pero que no responda a las exigencias del presente inmediato, será una visión ineficiente e impertinente que sacrificará el deber egocéntrico y el deber sociocéntrico en aras de la construcción de un futuro que puede estar en riesgo si no se vive humanamente el presente. La vivencia ética tiene que ser entonces la de un actuar que responda al presente viendo hacia el futuro y que al mismo tiempo resuelva el futuro pensando el presente. Este es un desafío concreto para los investigadores educativos desde el diseño de sus proyectos y la elección de sus objetos de estudio, marcos teóricos, paradigmas metodológicos, etc.

De esta manera aparece el antagonismo entre el riesgo y la precaución, entre la audacia y la prudencia. El asunto de en qué medida debe prevalecer una o la otra, tienen que ver con una sabiduría práctica que se desarrolla en la vivencia reflexiva de lo humano y que lleva finalmente a apostar, dado que en múltiples ocasiones no podemos superar la contradicción ética y tenemos que aprender a vivir con ella y a establecer criterios provisionales para decidir. Esto es mucho más complejo y difícil que el seguimiento de un código deontológico profesional y la aplicación mecánica de una serie de normas o valores profesionales preestablecidos.

Una última fuente de contradicción ética es la que proviene del error y la ilusión, pues así como el conocimiento está sujeto a ellos, también lo está sin duda el actuar moral del sujeto humano.

La relación entre pensamiento complejo y ética compleja se presenta aquí con toda claridad y con evidente necesidad. Las desviaciones éticas son muchas veces el resultado de una insuficiencia de sentido crítico y de una carencia de conocimiento pertinente. A partir de ello se produce frecuentemente lo que Morin llama "autoceguera" y que tiene en el autoengaño (self-deception) una manifestación muy común. La consciencia humana es frágil y muy limitada, propensa a caer en desviaciones que llevan a este tipo de ilusiones productoras de desviación ética.

Estas dificultades producto del error y la ilusión, del autoengaño o de otras formas de autoceguera, conducen al sujeto a una falta de lucidez ética que lo lleva a construir una existencia situada en la ficción y no en la realidad de una "buena vida humana", construyendo por tanto falsos procesos de religación que son en realidad modalidades de contribución a la separación humana. La "moralina" dice Morin (2005) retomando a Nietzsche, es una forma de respuesta ética simplificadora que se produce por una

autoceguera fundamental, quizá la más grave de todas: la que hace a los sujetos o grupos humanos pensar que se está actuando por una causa ética, cuando en realidad se está siendo movido por una finalidad egoísta personal o grupal que rompe las distintas dimensiones de religación humana. Es una respuesta que reduce todo a una visión maniqueísta y que ignora la complejidad de la ética y por tanto niega toda posibilidad a la comprensión y al perdón.

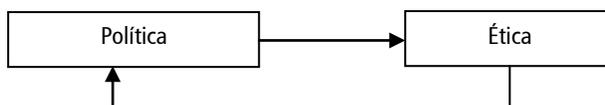
De manera que cuando hablamos de esta imposible separación entre construcción de conocimiento desde la investigación y compromiso ético con el conocimiento y con la construcción del bien humano a través de la Educación, no estamos hablando de "moralina" o de maniqueísmos que enfrentan valores y "antivalores" en el ejercicio profesional visto de una manera simplificadora sino de una ética compleja que tiene que enfrentar las tensiones anteriormente descritas y tender hacia la construcción de una "ética planetaria" o "ética del género humano", que como plantea Morin (2005) tiene que ser simultáneamente una autoética, una socioética y una antropoética, es decir, una ética que concilie los deberes egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico.

La ética compleja es una ética inserta plenamente en la realidad multidimensional de la vida humana. Por ello no puede dejar de lado la dimensión socio-política de cualquier planteamiento ético y acción ética

El reconocimiento de la dimensión sociopolítica de la ética y de la dimensión ética de la política, así como de la naturaleza ética de la ciencia y de la necesidad de pensar científicamente la ética, resultan indispensables para poder construir una nueva ética a partir de la crisis de fundamentos que se está viviendo hoy en el mundo. Es esta una tarea para los investigadores educativos pero sobre todo, para quienes se dedican a la formación de futuros investigadores en el campo.

De manera similar, se vive hoy una crisis de la política que se había separado totalmente de la ética en aras de su autonomía. Como afirma Morin (2005), no es posible confundir la ética y la política o reducir una a la otra, sin embargo nos encontramos en una crisis de civilización en la que es cada vez más evidente la necesidad de articularlas nuevamente. No se puede pensar en que la política pueda asimilar y diluir a la ética puesto que se convertiría en "puro cinismo". Tampoco puede soñarse con que la política se ponga al servicio de la ética, lo que resultaría prácticamente utópico y probablemente ineficaz. Pero es necesario, resulta inevitable hoy en día, repensar la "complementariedad dialógica" entre la ética y la política.

ESQUEMA 3. EL BUCLE: ÉTICA-POLÍTICA



La necesidad de replantear esta "complementariedad dialógica" entre ética y política se ve claramente expresada en la profunda desconfianza y en la "desmoralización" social que produce hoy la actividad política en los ciudadanos y las sociedades a nivel mundial. Estamos hoy en una crisis que se caracteriza por la "pérdida de futuro" y esta pérdida de futuro sumerge a la humanidad en una profunda incertidumbre. Existe hoy una total desconfianza en las posibilidades de construir transformaciones o progreso hacia el futuro y esto, dice Morin, "refuerza la consciencia de las apuestas y las necesidades de estrategia" que solamente un proyecto de renovación ética de la política, puede aportar.

Se requiere una renovación de la visión ética en la política, una nueva perspectiva que concilie la “ética de la convicción” con la “ética de la responsabilidad” (Morin, 2005:82) que no son “polos antagónicos” sino que “se complementan y constituyen juntas al hombre auténtico”.

Esta última parte tiene que ver con la quinta recomendación de Latapí (2007) que plantea la necesidad de que los investigadores de la educación traten de incidir en la formulación de las políticas públicas y en la legislación sobre la Educación desde la interacción con los agentes de decisión. Es necesario pues que los investigadores educativos asuman que su compromiso con el conocimiento para la mejora de la educación y su compromiso con la sociedad a través de esta mejora educativa tiene que contemplar una estrategia o una instrumentación política desde una postura ética para que, sin confundir ambos campos, puedan conciliarlos de manera que el conocimiento producido en la investigación con perspectiva de ética planetaria pueda instrumentarse y ser eficaz para la construcción de la “reforma educativa” que promueva esa urgente “reforma del espíritu” para “salvar a la humanidad, realizándola” (Morin, 2003).

5. DOS COMPROMISOS ÉTICOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

5.1. El compromiso con el conocimiento: El trabajo para “pensar bien”

El trabajo para pensar bien es un elemento que contribuye a ir construyendo y difundiendo la idea de una era planetaria sustentada en una nueva visión ética y como dice Morin, puede llevarnos a restablecer la solidaridad y la responsabilidad humanas en la reconstrucción del humanismo o en la generación de un nuevo humanismo adecuado a los tiempos actuales. A esta labor puede y debe contribuir el investigador educativo a través del conocimiento que genera y mediante la cooperación con las distintas especialidades funcionales y la instrumentación de una política para la reforma educativa desde una visión ética compleja. El compromiso del investigador educativo con el conocimiento que construye como meta de su labor profesional debe estar orientado por este esfuerzo permanente por “pensar bien”.

Como se puede apreciar en el cuadro 1, este primer compromiso ético del investigador educativo con el conocimiento implica toda una “revolución copernicana” en el modo de entender el pensar y el conocer. Esta renovación profunda tiene que darse, más allá de códigos deontológicos establecidos para seguirse por el gremio de investigadores, para poder realmente cumplir con una misión que contribuya a la construcción de una mejor educación por medio del conocimiento y a través de esta construcción, a una mejora de la sociedad a la que se debe todo sistema educativo.

Pensar bien es el reto y esto significa reconocer y enfrentar las incertidumbres y contradicciones –éticas y epistemológicas- concebir una dialógica que integra y supera la lógica clásica, supera el reduccionismo que absolutiza el conocimiento de las partes y también el holismo que pretende ingenuamente que se puede conocer “objetiva” y definitivamente el todo de la Educación, es capaz de distinguir pero a la vez religar los conocimientos que produce, comporta un método para tratar lo complejo que implica la visión interdisciplinar y transdisciplinar superando las visiones cerradas y desarticuladas de las disciplinas aisladas y sobre todo, concibe al conocimiento como orientado hacia la construcción de la comprensión humana y no como una mera abstracción o aportación de elementos axiológicamente neutrales para la construcción del campo de la Educación.

CUADRO 1: PENSAR BIEN-PENSAR MAL EN LA ÉTICA DE MORÍN

| PENSAR MAL | TRABAJAR PARA PENSAR BIEN |
|--|---|
| Fragmenta y compartimenta los acontecimientos | Religa |
| Tiende a ignorar los contextos | Libera los conocimientos de cualquier fijamiento |
| Sólo ve la unidad o la diversidad pero no la unidad de la diversidad y la diversidad de la unidad | Abandona el punto de vista mutilado de disciplinas separadas y busca un conocimiento polidisciplinar o transdisciplinar |
| Sólo ve lo inmediato, ignora el pasado, ve apenas un futuro a corto plazo. | Comporta un método para tratar lo complejo |
| Ignora la relación recursiva pasado-presente-futuro | Obedece a un principio que se propone al mismo tiempo distinguir y religar |
| Pierde lo esencial por causa de lo urgente | Reconoce la multiplicidad en la unidad y la unidad en la multiplicidad |
| Privilegia lo cuantificable y elimina todo aquello que el cálculo ignora | Supera el reduccionismo y el holismo ligando: partes-todo |
| Lleva una lógica determinista y mecanicista de la máquina artificial a la vida social | Reconoce los contextos de lo complejo, permitiendo insertar la acción moral en la ecología de la acción |
| Elimina todo aquello que escapa de una realidad fijada | Inscribe el presente en la relación circular pasado-presente-futuro |
| Rechaza ambigüedades y contradicciones como errores de pensamiento | No olvida la urgencia de lo esencial |
| Permanece ciego al sujeto individual y a la consciencia | Concibe una racionalidad abierta |
| Obedece al paradigma de simplificación que impone el principio de disyunción y el principio de reducción para conocer... | Reconoce y enfrenta las incertidumbres y las contradicciones |
| Mutila la comprensión y limita los diagnósticos | Concibe la dialógica que integra y supera la lógica clásica |
| Excluye la comprensión humana | Concibe la autonomía del individuo, la noción de sujeto y la consciencia humana |

5.2. El compromiso con el bien humano a través de la educación

En su tratamiento del bien humano, Lonergan (1998) presenta dos distintas aproximaciones a esta noción: el bien humano como objeto y el bien humano como el sujeto en desarrollo. La "estructura dinámica e invariante del bien humano en construcción" visto como objeto tiene tres niveles: el bien particular, el bien de orden y el valor.

El primer nivel de la estructura invariante del bien humano es el del bien particular. Este nivel se refiere, como menciona Lonergan (1998) a lo que la mayoría piensa cuando se trata del bien. El bien particular es cualquier cosa, situación, operación o incluso persona, que satisfaga una necesidad particular. Cuando decimos que satisfaga una necesidad particular no estamos hablando de necesidades exclusivamente materiales sino de necesidades vitales, sociales, personales, culturales o incluso espirituales. De este modo, existen muchísimas cosas, personas, situaciones, operaciones que pueden ser consideradas como un bien particular en determinado momento y para determinada persona. Lo que es transcultural en este caso, no es el tipo de bienes particulares concretos que satisfacen un tipo de necesidades particulares concretas, sino el que en todo tiempo, cultura y lugar, los seres humanos tenemos necesidades particulares que deben ser satisfechas y necesitamos por tanto de bienes particulares.

El segundo nivel es el del bien de orden, que trasciende aunque integra los bienes particulares. Los integra puesto que es la organización, la estructura o instalación (set up) (Lonergan, 1998: 69) que debe tender a garantizar la efectiva recurrencia cotidiana de todos los bienes particulares para todo el conjunto de la población. El bien de orden es entonces la organización social concreta por medio de la cual se busca que exista una constante satisfacción de las necesidades particulares de todos los miembros de un

grupo social. La comida del día de hoy para una persona o familia es un bien particular, pero “la comida de todos los días para todos los miembros del grupo que la ganan con su trabajo es parte del bien de orden” (Loneragan, 1988:54). El bien de orden entonces, está constituido por todo el tejido de instituciones, organizaciones, gobierno, empresas, división del trabajo, etc. que buscan de manera más o menos auténtica y con mayor o menor eficacia, garantizar el flujo de bienes particulares para toda la población.

El tercer elemento de la estructura invariante del bien humano es el que se refiere al valor. Este elemento tiene que ver con el análisis y la pregunta crítica acerca de cuáles y en qué medida deben ser poseídos y utilizados los bienes particulares por un sujeto humano para que sean elementos de humanización y sobre todo, cuál debe ser el bien de orden adecuado para garantizar la humanización de todos los individuos en una sociedad y un tiempo determinados.

Este es el nivel en que se van asentando y acumulando los significados sobre lo que es verdaderamente bueno tanto en el nivel del bien particular como en el del bien de orden, es el nivel en el que se va configurando la conciencia del bien que tiene un individuo, un grupo de individuos, una sociedad entera.

La estructura invariante del bien humano es una estructura abierta en tanto que su contenido “no está especificado” (Loneragan, 1998:75). Aunque siempre existen bienes particulares en esta estructura, no está especificado cuáles son, se tienen que ir descubriendo y desarrollando. Aunque existe el bien de orden, tampoco está prescrito cuál debe ser este. Aunque hay un nivel de valores, tampoco está definido a priori cuáles deben ser estos valores. De manera que la estructura es invariante en tanto que está compuesta por estos tres niveles siempre, pero es abierta en tanto que el contenido de estos niveles no es algo predeterminado sino algo siempre a descubrir.

Por otra parte, los tres niveles del bien humano están íntimamente entrelazados. El nivel de los bienes particulares está influido e influye en la constitución del bien de orden y del nivel del valor, así como el nivel del bien de orden y el del valor se influyen mutuamente e inciden en el nivel de los bienes particulares.

El segundo compromiso ético concreto de todo investigador educativo en este cambio de época tiene que ver con la contribución al desarrollo humanizante de la sociedad a través de la producción de conocimiento que incida en el mejoramiento de la calidad de la Educación, no solamente entendida en el sentido del aprendizaje de conocimientos o técnicas sino en el desarrollo de las competencias que tienen que ver con el desarrollo integral de los sujetos educandos.

Un desarrollo humanizante no solamente porque incida en cada individuo educando para que elija adecuadamente los bienes particulares que requiere para vivir humanamente sino porque contribuya a la transformación del “mal estructural” en un cada vez más auténtico “bien de orden”, es decir, de una organización social que funcione de tal modo que garantice el flujo continuo de bienes particulares para todos y todas, además de contribuir a la continua construcción y reconstrucción de una cultura que valore lo que realmente es bueno para todos los seres humanos y no solamente lo que es bueno en apariencia o lo que beneficia a grupos minoritarios que tienen el poder.

Este compromiso del investigador educativo con el bien humano en construcción a través de la generación de conocimiento en educación tiene por tanto que empezar por contribuir a la transformación profunda de las prácticas educativas concretas (bien particular), de las estructuras organizacionales de la Educación (bien de orden) y de la cultura educativa (bien como valor).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Conviene hacer una recapitulación de los principales elementos planteados en este artículo antes de llegar a una breve conclusión:

- El mundo vive una crisis global de proporciones enormes, que está planteando el riesgo último de desaparición de la especie humana y por lo mismo reclama reformas profundas en todo el sistema social.
- En este mundo en crisis la Educación tiene un papel fundamental como guía de la “reforma del espíritu” necesaria para promover y articular las reformas del pensamiento, de la civilización, de la vida y la reforma moral urgente.
- La generación de conocimiento a partir de la investigación puede ser un elemento importante para contribuir a generar esta reforma educativa que contribuya a la reforma del espíritu, pero no sirve para este fin una generación de conocimiento que se sustente en la supuesta neutralidad axiológica y en la separación del conocimiento y la ética.
- Para comprender adecuadamente el conocimiento que se produce a partir de la investigación, son imprescindibles en estos tiempos los planteamientos de una nueva visión de objetividad que hacen Morin y Lonergan y la aportación de “especializaciones funcionales” que hace este último.
- Desde estas nuevas formas de comprender el conocimiento, la objetividad y la investigación en ciencias humanas y sociales, resulta claro que no existe separación entre conocimiento y ética. Todo conocimiento está indisolublemente ligado a una postura axiológica y tiene una carga valoral que conduce o bloquea las reformas necesarias para la humanización de la humanidad. Juicio de hecho y juicio de valor están ligados intrínsecamente.
- Asumir esta vinculación entre conocimiento y ética no implica solamente asumir ciertos códigos deontológicos sino asumir inteligente, crítica y responsablemente una posición frente a los dilemas y contradicciones que surgen de la articulación y contraposición de los deberes de religación humana que son el origen de la ética.
- A partir de lo anterior, el investigador deberá asumir una postura ética humanista compleja que trascienda la moralina y trate de responder a la incertidumbre del futuro con perspectiva de construcción de una ética planetaria en su triple dimensión de: autoética, socioética y antropeética.
- Para ello resulta imprescindible no confundir, pero sí comprender con claridad la relación dialógica, recursiva y retroactiva entre Ética y Política, que ayude a pensar en el tipo de conocimiento humanizante que se necesita generar y al mismo tiempo a traducir este conocimiento en estrategias y políticas educativas que impacten realmente en las prácticas, las instituciones y la cultura educativa prevalecientes.

Concluimos entonces afirmando dos cuestiones fundamentales sobre la relación irrenunciable entre conocimiento y ética:

- El conocimiento producido por la investigación educativa no puede estar desligado del compromiso vital del investigador en tanto que involucra la responsabilidad del sujeto que investiga y también porque constituye un desafío en el que está en juego la vida de la especie humana en el planeta en estos tiempos de crisis-cambio-globalización.

- Este compromiso vital del investigador tiene que manifestarse en dos dimensiones fundamentales: el compromiso con el conocimiento que genera sobre el hecho educativo manifiesto en un “trabajo constante por pensar bien” y el compromiso con el “bien humano en construcción por medio de la educación tanto en el nivel de los bienes particulares como en el del bien de orden y del valor. Esto implica un reto para contribuir a transformar las prácticas educativas, las estructuras organizacionales de la educación y la cultura de lo educativo en su contexto histórico, geográfico y cultural.

En la conferencia de Latapí que se ha citado en los primeros apartados de este artículo, encontramos una invitación abierta al compromiso ético del investigador en su proceso de construcción de conocimiento:

Cumplamos nuestra misión de investigadores comprometidos, con sentido de urgencia. Hay un verso del poeta Jaime Sabines que me viene continuamente a la memoria y por ello me gusta repetirlo. Dice así: “La eternidad se nos acaba”. La eternidad se vuelve finita y se consume y extingue en cada niño que se queda sin escuela, en cada generación perdida, en el desperdicio irreversible del tiempo, recurso no renovable; el tiempo, que es el principal activo de las personas y las sociedades. (Latapí, 2007:16)

A lo largo de este trabajo se ha mostrado la ineludible y estructural relación existente entre conocimiento y ética, entre investigación y compromiso vital. De manera que podemos decir que esta invitación de Latapí, más que un exhorto es el señalamiento de un compromiso irrenunciable por parte de todos los investigadores educativos; un compromiso con esa “eternidad que se nos acaba”, con el tiempo que nos toca vivir en el que enfrentamos múltiples y complejos desafíos sociales a los que hay que responder desde la educación, orientados por el conocimiento que se produce desde el campo de la investigación.

Para lograr esta tarea, se requiere que los investigadores educativos asuman de manera inteligente, crítica y responsable la inevitable articulación entre conocimiento y compromiso vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordieu, P. and Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Cobo, J. (2003). *Ética profesional, 4º de pedagogía (curso 2003-04)*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Cortina, A. (2004). *Viabilidad de la ética en el mundo actual*. Puebla: UIA Puebla.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Escámez, J. (1991). Actitudes en Educación. En Altarejos, F. y otros. *Filosofía de la Educación Hoy* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.
- Hortal, A. (1995). La ética profesional en el contexto universitario. En Aula de Ética. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas* (pp. 57-71). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Jaeger, R.M. (editor). (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association.

- Latapí, P. (2007, noviembre). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. Conferencia de clausura del *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Ed. sígueme.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- López-Calva, M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. México: Ed. Gernika.
- Morin, E. (1997). *El Método II. La vida de la Vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E., Roger., E. y Motta., R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Primera reimposición. Barcelona: GEDISA.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brasil: Sulina.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN COMPROMISO ÉTICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA Y EL RESPECTO POR LA DIGNIDAD HUMANA

Horacio Ademar Ferreyra y Georgía Blanas de Marengo

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art03.pdf>

Fecha de recepción: 07 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 20 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011



La gestión (producción y uso sistemático) de la información y del conocimiento científico constituye, en la actualidad, un factor clave; el desarrollo de la investigación y la aplicación de sus resultados en todos los órdenes de la actividad humana están en la base de la *"economía informacional"* (Castells, 1999) y de las *"sociedades del conocimiento"* (UNESCO, 2005).

Diversos autores sostienen que la baja capacidad para producir, difundir y utilizar conocimientos que orienten y sostengan los procesos de desarrollo económico y social parece ser un déficit común de los Estados y de las sociedades en América Latina (Brunner, 1993; Tedesco, 2001).

Si bien una de las responsabilidades sustantivas de la Universidad es la pertinencia social del conocimiento que produce, resultados de evaluaciones e investigaciones específicas de campo ponen de manifiesto una considerable debilidad al respecto en la mayoría de las Universidades de Latinoamérica. Asimismo, dichos estudios revelan que garantizar la pertinencia social del conocimiento no es suficiente, si esto no entraña –sincrónicamente– una inserción en la realidad social por parte de la Universidad y los universitarios, y si, además, dicha inserción no se transforma en compromiso con la sociedad, especialmente con aquellos sectores más vulnerables (Velasco, 2010).

Una problemática latente -si bien su abordaje está presente en algunos países de la región- es cómo lograr que el conocimiento que se produce, se enseña y se aprende en la Universidad esté involucrado significativa y sensiblemente con los conocimientos de la sociedad. No se trataría sólo de formar profesionales éticos, sino también de incluir, en el proceso de formación de los estudiantes y en la producción de conocimiento, aquellas problemáticas presentes en las grandes mayorías que no acceden a la Universidad, a fin de que universitarios y Universidad se encuentren socialmente comprometidos con la realidad (Velasco, 2009).

Todo esto conlleva –entre otros desafíos- el diseño de la actividad docente desde enfoques que incluyan modelos de aprendizaje sustentados en problemas y/o proyectos sociales significativos y contextualizados, lo cual remite a la necesidad de instituir a las *comunidades* en aprendizajes *pertinentes* para atender y superar la complejidad que demanda el contexto en el cual están insertas (Ferreyra, 2010c). En vistas a estos logros, es preciso integrar y conjugar docencia e investigación, para que ambas -como parte de un mismo proceso de producción de conocimiento-, trabajen *en* y *con* experiencias de calidad y de elevado impacto social (Velasco, 2009).

1. LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN

En este apartado, pretendemos presentar una aproximación al estado de la cuestión en cuanto a producción del conocimiento en Educación y su relación con el compromiso y proyección social en el ámbito universitario, a partir de información sobre la temática disponible en Argentina, Perú, Chile, México y Colombia. (Ferreyra, 2010a; Universidades Amigas, 2010)

Las *Sociedades del Conocimiento* se desarrollan sobre la capacidad de abstracción para descubrir patrones y significados de la realidad de quien la pone en juego. *"Su propósito es reinterpretar y reorganizar el caos de información para descubrir nueva soluciones, problemas y alternativas"* (Gutiérrez, 2002:210) Al respecto, entendemos que resulta prioritario procurar un nuevo modo de concebir y proyectar a las ciencias. Así, el desafío impone pasar de una concepción de la ciencia fundada en un saber fragmentado, parcelado, individualista, disciplinario y lineal a una que represente conocimiento

participativo, transdisciplinario e integral; diálogo de saberes, organización colectiva para las ciencias y las tecnologías (Ávalos, 2006).

En este sentido, la producción de conocimientos sistemáticos sobre Educación constituye una actividad que convoca cada vez a más instituciones y personas, entre las que se encuentran las Universidades estatales y privadas y sus investigadores, docentes y estudiantes. Por otra parte, en la última década se han multiplicado otros espacios donde se producen y divulgan conocimientos sistemáticos sobre cuestiones educativas y socioeducativas¹.

En este sentido, podemos afirmar que las Universidades estatales constituyen el principal espacio institucional de gestión del conocimiento, en el cual se desarrollan investigaciones en torno a una vasta heterogeneidad de temas. En el caso de las Universidades privadas, salvo escasas excepciones, la investigación en este campo pareciera emerger en la última década asociada más bien a los procesos regionales de reforma y transformación de la educación.

En general -sostienen Palamidessi, Suasnábar y Galarza (comp.), 2007; Palamidessi, 2008 y 2010; Wainerman, 2010; Ferreyra, 2010a, 2010c; Universidades Amigas, 2010; Casanova Cardiel, 2010- han crecido las demandas y se ha diversificado el tipo de conocimiento producido, no sólo en Argentina, sino en Latinoamérica. Así, de productos intelectuales destinados casi exclusivamente a la circulación académica universitaria o para el consumo de la burocracia estatal, la actividad se ha ampliado hacia la producción de conocimiento para ser utilizado, transferido y aplicado por otros actores de las sociedades del conocimiento, tales como escuelas o redes de escuelas, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, etc.

En este sentido, las Universidades parecieran incorporar a sus prácticas, de manera gradual y progresiva - aunque no quizás a la velocidad requerida por los tiempos que corren- la investigación de problemas educativos y socioeducativos emergentes, asumiendo así, poco a poco, la responsabilidad y por ende el compromiso social que les compete, profundizando su contribución con los procesos de mejora que demanda la educación en cada una de sus escalas (internacional, nacional, estadual/provincial/departamental y escolar) y respectivos contextos. (Universidades Amigas, 2010).

La mayoría de los estudios son de tipo teórico y/o descriptivo, con predominio de los de base cualitativa, y las temáticas que reciben mayor atención son, entre otras, las siguientes: política y gestión educativa y escolar; cambio, reformas, transformaciones e innovaciones; diagnóstico y estudio de las características del sistema educativo en general y de los distintos niveles en particular; sociología de la educación (fracaso escolar y educativo, familia y escuela, discriminación y exclusión en las instituciones escolares, educación y culturas adolescentes y juveniles, convivencia, violencia, educación, empleo y formación técnica y profesional; diversidad cultural y plurilingüismo, género, educación no formal; gestión escolar en contextos adversos, currículum y gestión pedagógica, didáctica general y didácticas especiales; evaluación de programas, proyectos y aprendizajes; psicología educacional y del aprendizaje; educación a distancia; Tecnologías de la Información y la Comunicación. ; Educación Superior y desarrollo profesional docente, entre otros. (Palamidessi, Suasnábar y Galarza (comp), 2007; Palamidessi, 2008; Universidades Amigas, 2010; Carena, 2010; UCC, 2010; Ferreyra, 2010c).

¹ Por ejemplo: organizaciones intergubernamentales, no gubernamentales, organismos del Estado nacional, estatal/provincial; los Institutos de Formación Docente/Escuelas Normales; sindicatos, etc.

La producción en torno a estas temáticas es socializada a través de libros y revistas especializadas (indexadas o no). Del mismo modo, se reconoce la existencia de boletines electrónicos, series de documentos, informes de investigación y ponencias en jornadas y congresos. A esto se suman los aportes de las Tesis de maestrías y doctorados y trabajos de Posdoctorado que son publicados por los sitios web oficiales de las Universidades y agencias productoras de conocimientos. (Palamidessi, 2008; Universidades Amigas, 2010)

2. EL SABER DISPONIBLE Y SU INCIDENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Si bien en los últimos tiempos, como se ha señalado, las universidades están realizando investigación sobre diversos temas y problemáticas educativas, existe una convicción bastante difundida respecto de su poca relevancia y su escasa contribución al mejoramiento de las políticas y de las prácticas educativas (Reimers y McGinn, 2000; Palamidessi, Suasnábar y Galarza (comp.), 2007; Palamidessi, 2008 y 2010; Sañudo y otros, 2009; Universidades Amigas, 2010; Casanova Cardiel, 2010). Al respecto, diversos actores afirman: *“la investigación influye poco”, “la investigación educativa no brinda conocimiento útil”* o *“la incidencia de la producción es baja”*. La conexión e impacto de la investigación educativa en relación con la toma de decisiones y las prácticas educativas han sido y son limitados (Tenti Fanfani, 2006; Palamidessi, 2008 y 2010; Sañudo y otros, 2009; Wainerman, 2010; Universidades Amigas, 2010; Ferreyra, 2010c; UCC, 2010).

Sin embargo, afirmar de manera taxativa que la investigación educativa realizada en las universidades no contribuye a resolver los problemas educativos y socioeducativos sería depositar en una institución la responsabilidad exclusiva de una tarea en la cual es, en realidad, co-responsable. No obstante, y a partir de los trabajos revisados, no podemos negar que la producción de conocimiento desde las Universidades requiere de una nueva racionalidad que cree las condiciones que permitan una mayor incidencia en la mejora de la educación. En concreto, implica pensar la investigación de un modo diferente: una investigación que ayude a construir el futuro (*el mejor de los futuros posibles*, decimos nosotros) en el contexto latinoamericano, porque estamos convencidos de que nuestras Universidades cuentan con capacidad instalada suficiente como para provocar un impacto significativo y sensible al respecto (Ferreyra, 2010b).

En este sentido, nos parece importante aclarar que no todas las actividades de investigación deben estar orientadas a la resolución de problemas específicos o realizarse en respuesta a una demanda de utilidad para la toma de decisiones. No obstante, en el caso de la investigación educativa, es legítimo pensar que una parte de estos esfuerzos puede ayudar –de diversas formas, más directas o más indirectas– a actividades de diagnóstico, análisis de alternativas o a la toma de decisiones en el contexto educativo y escolar.

Entendemos que no se trata de suplantar una lógica de producción por otra; el propósito es generar puentes a través de los cuales se enlace y articule con diversos tipos de organizaciones, y que los investigadores consolidados y disciplinarios apoyen la investigación orientada al contexto de aplicación (Gibbons, 1997). Al respecto, Sañudo sostiene que *“trabajar en el contexto de aplicación aumenta la sensibilidad de los investigadores. Hace que todos los actores se vuelvan más reflexivos y se planteen cuestionamientos acerca de las implicancias y consecuencias éticas de su trabajo”* (Sañudo y otros, 2009:9).

En este sentido, la investigación educativa debe concebirse como un modo de generar conocimiento que permita saber *qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe*, pero manteniendo el principio –inherente a toda investigación científica – de plantearse problemas de conocimiento relevantes y a la vez pertinentes, siempre en el marco del compromiso con la mejora de la práctica educativa (De la Orden, 2007; Carena, 2010).

3. EL COMPROMISO POR LA CALIDAD Y LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Consideramos que uno de los compromisos y desafíos éticos de la investigación educativa es indagar y delimitar el alcance *de lo que se entiende por calidad educativa* para reflexionar acerca de cuáles son las perspectivas, dimensiones, indicadores, mecanismos e instrumentos que permitirían su comprobación, verificación, confrontación, evaluación y acreditación.

Entendemos que *calidad educativa* está muy lejos de ser un concepto unívoco y menos aún de alcance estandarizado; por el contrario, sostenemos que debe ser construido en un proceso consensuado que involucre a la Universidad con las agencias encargadas de evaluar la calidad educativa.

Adherimos a la formulación de la UNESCO que indicó que *“la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos”*. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007:34).

Esta conceptualización destaca como dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas de la calidad las siguientes: la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficacia, la eficiencia y el impacto de la educación, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción incompleta de la calidad dentro de un enfoque de derechos humanos.

Es por ello, que una educación de calidad para todos y entre todos (UNESCO, 2007(a) e INEE, 2007; Ferreyra (coord.), 2009) será aquella que:

- Ofrezca una propuesta formativa (currículum) contundente adecuada a las necesidades de los adolescentes y jóvenes (pertinencia) y de la sociedad (relevancia)
- Permita que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer y progresar en la escuela hasta el final del trayecto previsto y egresen habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos (eficacia)
- Logre que los aprendizajes adquiridos por los participantes sean perdurables y den lugar a comportamientos sociales sustentados en valores, convenientes para la sociedad y las propias personas (impacto)
- Posea recursos humanos competentes y recursos materiales necesarios (suficiencia) y los aproveche de la mejor manera posible (eficiencia)
- Tengan siempre en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes, sus familias, las comunidades a que pertenecen, las escuelas y los centros de donde provienen y actúe en consecuencia para superar la diversidad de puntos de partida y alcanzar los objetivos (equidad).

Así, *eficiencia y eficacia* como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia, equidad e impacto las que, en

conjunto, definen una educación de calidad para todos y entre todos. (OREALC /UNESCO Santiago, 2007; UNESCO, 2007; INEE, 2007; Ferreyra (coord. 2009).

Al focalizar este trabajo en el concepto de calidad de vida humana, lo hacemos convencidos de que la pertinencia, la relevancia y la equidad constituyen premisas fundantes sobre las cuales se debe erigir y orientar la investigación ética en educación, por cuanto consideramos necesario recuperar el alcance conferido a la calidad de vida humana, sin dejar de señalar que éste se ha convertido en un concepto controvertido en los círculos académicos. La controversia remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social; de este modo, puede apreciarse que la definición de calidad de vida humana implica necesariamente una antropología filosófica. Por otro lado, como estamos históricamente situados en la sociedad latinoamericana y políticamente comprometidos con su presente y futuro, la formulación y la utilización del concepto de calidad de vida humana implica, además, una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América latina en el contexto de las relaciones de interdependencia internacional. Si bien a partir de nuestra antropología filosófica y nuestra filosofía social es posible pensar en muchos tipos o dimensiones distintas de calidad de vida humana, nos limitaremos a reflexionar sobre el tema a partir de dos planos analíticos: calidad instrumental frente a calidad sustantiva, y calidad individual frente a calidad colectiva (Benno Sander, 1990).

La calidad instrumental de vida humana refleja una condición utilitaria extrínseca, formal; fundada en la creencia de que la misma conlleva la excelencia tecnocrática y sofisticación de medios, independientemente de su contenido político y su relevancia cultural. Se identifica con la competición desenfadada e interesada, que tiende a acumular bienes materiales independientemente de los valores éticos de validez general establecidos colectivamente por la población. Su orientación competitiva hacia el crecimiento cuantitativo y material viene acompañada por la disparidad económica y social, atrofia del poder popular y falta de identidad cultural. La adopción del concepto de calidad instrumental de vida humana como criterio orientador de los destinos de la humanidad significa que corremos el riesgo de llevar el mundo a la degradación ecológica, a la destrucción de los lazos sociales, y al ser humano a la desintegración.

En el Siglo XX, el concepto de calidad instrumental ocupó un lugar central en la ciencia y en la educación. Efectivamente, en muchos ambientes académicos, calidad científica significa predominantemente calidad instrumental - esto es, perfección metodológica y sofisticación tecnológica-. En educación, el fenómeno se manifiesta a través de la adopción generalizada de la pedagogía desarrollista y tecnocrática inspirado en la teoría del capital humano. La preocupación principal de esa orientación pedagógica es la búsqueda de la eficiencia y la eficacia inmediatas en el aprendizaje, desprovistas de contenido cultural y político y de calidad académica global. Una de las consecuencias de la orientación tecnocrática e inmediatesta es precisamente el deterioro académico general y la desigualdad de oportunidades en educación. De hecho, se observa que la desigualdad económica viene acompañada de la desigualdad educativa, y se desdibuja el rol de la educación como instancia social de creación libre y solidaria y de distribución equitativa y efectiva del conocimiento.

La calidad sustantiva de vida humana refleja una condición ética e intrínseca del ser humano como actor individual y social, políticamente engranado en la sociedad. Significa calidad política creada históricamente por la población en su propia comunidad. De acuerdo con este concepto, se da prioridad a la definición y la satisfacción de las necesidades básicas y a la promoción colectiva de toda la población en su medio cultural. La calidad sustantiva se preocupa por la distribución equitativa de los bienes materiales y no materiales producidos por la población; se identifica con la promoción de la participación abierta de todos los individuos y grupos en las decisiones que afectan el bien común; respeta los valores y las instituciones endógenas y está comprometida con la promoción de autonomía cultural.

Ante las consecuencias de la adopción de conceptos tecnocráticos e inmediatistas desprovistos de contenido cultural y político en la ciencia y la educación contemporánea, surge una renovada preocupación en los medios políticos y académicos en relación con la necesidad de adoptar un concepto de calidad sustantiva de vida humana, como criterio fundamental en el quehacer científico y educativo de la actualidad. La hipótesis es que esta orientación generaría las condiciones apropiadas para que la eficiencia económica y la eficiencia técnica, vinculadas a la calidad instrumental, se subordinen al contenido político y a la relevancia cultural, como criterios guía del sistema científico y educativo de la sociedad moderna.

La adopción de esta orientación no significa, en ningún momento, una condena de la perfección metodológica y la sofisticación tecnológica *per se* como calidad instrumental en la educación y la vida humana. Significa más bien que lo que se condena son aquellas perspectivas tecnocráticas e instrumentales de calidad de vida y de educación desprovistas de principios éticos de validez general y de contenido cultural y político. Lo que hace a la bondad o a la perversidad de la tecnocracia y la sofisticación instrumental es la naturaleza y los efectos concretos de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, lo que se condena es la superordenación de lo instrumental sobre lo sustantivo, de lo extrínseco sobre lo intrínseco, de los medios sobre los fines.

Sobre la base de la antropología filosófica, que atribuye importancia central a los valores éticos – es decir, a los valores referentes a las acciones e interacciones humanas – por sobre los valores formales y utilitarios, es imperativo invertir los criterios de tal forma que haya una superordenación de la calidad sustantiva sobre la calidad instrumental, de lo intrínseco sobre lo extrínseco, de los fines sobre los medios. La adopción de esta antropología filosófica permite elaborar un concepto integral de calidad de vida humana en el que calidad instrumental y calidad sustantiva son dos dimensiones que se complementan mutuamente, dos perspectivas de un mismo orden social, en el cual la primera provee instrumentos para la segunda, y ésta da sentido a aquella.

A su vez, los conceptos de calidad individual y calidad colectiva constituyen dos fases de la misma calidad vista desde otro plano. Esta dicotomía nos lleva a considerar la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre bien personal y bien común, entre libertad y equidad. Calidad individual significa libertad. Calidad colectiva significa equidad. Libertad y equidad, combinadas de tal forma que reflejen históricamente los valores culturales y las aspiraciones políticas de la comunidad, son definidas aquí como los fundamentos sobre los cuales se asienta un concepto integral de calidad de vida humana. Es por esta razón que libertad y equidad es concebida aquí como dos principios relacionados entre sí, considerándose a la libertad como un principio socialmente vinculado y, como tal, parte integrante del bien común basado en el principio de equidad.

Consideramos que constituye un compromiso y responsabilidad de la Universidad el trabajo en pos de una definición consensuada de calidad, construida con una mirada amplia e integradora, así como la identificación y desarrollo de estrategias variadas de evaluación, en especial aquellas destinadas a captar indicios sobre el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, el desempeño de los docentes, y no sólo sobre el aprendizaje de los estudiantes. No basta con medir aquello que es cuantificable; los nuevos enfoques llaman la atención sobre dimensiones simbólicas y culturales, interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas.

Construir y fortalecer sistemas de evaluación locales y regionales que generen información significativa es imperioso para identificar los aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación, poniendo en el centro de la educación al estudiante y analizando si las metas educativas son alcanzadas por todos y no, por el contrario, por algunos pocos, con lo cual se reproducen las diferencias sociales de partida.

4. EL SUSTRATUM ÉTICO DEL COMPROMISO Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Reivindicación de derechos humanos, sociedad civil organizada, vigilancia ciudadana, transparencia y lucha contra la corrupción, promoción de una economía con rostro humano, exigencia de estándares de calidad para las empresas, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, democratización de la vida pública, logro de acuerdos internacionales para promover un desarrollo global sostenible y equitativo. El mundo actual tiene cada vez más “sed de ética” señala Bernardo Kliksberg (2006).

4.1. Compromiso social universitario

El marco de realidad planteado, complejo y controvertido, anuncia entonces la necesidad -y a la vez la urgencia de formar a los estudiantes de otro modo, con otro espíritu y otras habilidades, con otras capacidades que van más allá –incluyéndolas- de las meras competencias técnicas / tecnológicas. Por ello, compartimos con Daniela Gargantini (2008), cuando afirma que la formación ética y socialmente responsable ya no puede ser entendida como un *rasgo deseable* de tipo adicional a la formación profesional, sino como un eje de los conocimientos específicos, especializados y a la vez diferenciados del estudiante, y una condición de posibilidad de la pericia del nuevo profesional.

Esta nueva perspectiva ha llevado a las Universidades a asumir con mayor énfasis en las últimas décadas las cuestiones vinculadas con la *responsabilidad social y/o compromiso social*,² no como una mera actividad complementaria, sino como una modalidad de gestión social integral e integrada, que supone avances cualitativos, ya que atraviesa y articula la vida de la Universidad (docencia, investigación, proyección social y gestión) en su afán de servicio a la sociedad (Vallaey, 2006; Gargantini, 2008; Villar, 2009; Ferreyra, 2010c; Universidades Amigas, 2010).

Desde esta perspectiva, cada proyecto o iniciativa social significa la creación de una *comunidad de aprendizaje* (Torres, 1999), que busca ampliar las relaciones entre la Universidad y la sociedad a partir de una visión de interdependencia y enriquecimiento mutuos; que supone dar y recibir, pedir y ofrecer en esto de promover acciones que contribuyan, desde un horizonte socialmente inclusivo, con el abordaje de los problemas sociales, en el marco de los derechos humanos y el desarrollo humano sustentable (Ferreyra, 2010a).

Al respecto, compartimos con Mónica Jiménez y Javier Villar cuando afirman:

Una universidad es socialmente responsable por la capacidad prospectiva y transformadora que tiene como organización social, al difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores mediante una gestión inteligente y sensible de los impactos organizacional, ambiental, educativo, cognitivo y social, producidos por medio de sus procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión, a través de

² En este marco se destacan: el proyecto “Universidad Construye País”, en Chile, con un marcado énfasis en el horizonte valórico de toda Universidad socialmente responsable; François Vallaey, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, vinculado al Departamento de Ética y Desarrollo del BID, quien centra la RSU en la gestión inteligente de los impactos educativos, medioambientales, de construcción de conocimientos, laborales y sociales; la Red de Universidades Jesuitas de América Latina, centrada en el concepto de justicia social como horizonte de la RSU; el Aula de Ética de la Universidad de Deusto en España, desde la perspectiva de la ética de las organizaciones como fundamento de la responsabilidad ética como tal de toda universidad y, por último, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y el Instituto Tecnológico de Monterrey - en México- nos dicen de una reflexión que pretende difundir y consolidar la Responsabilidad Social como referente de la identidad de las universidades latinoamericanas e iberoamericanas. Recientemente, en el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños, las Universidades pusieron en tensión el concepto de Responsabilidad Social al considerar que es más pertinente hablar de Compromiso Social (UNESCO, IESAL de Belo Horizonte, 2007). Más allá del término, lo cierto es que las Universidades están llamadas a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad para contribuir con el desarrollo humano sustentable. (Villar, 2009; Universidades Amigas, 2010).

*políticas éticas de calidad, en diálogo participativo con la sociedad con quien busca en conjunto, un desarrollo humano y sustentable y el cual concreta la demanda ética de justicia y equidad social.*³

Por ello, los cuatro impactos de una gestión universitaria socialmente responsables son (Vallaey, 2006; Gargantini, 2008; Villar, 2009):

4.1.1. Impactos de funcionamiento organizacional

Al igual que otras organizaciones, la Universidad tiene una incidencia importante en la vida de las personas que en ella se desempeñan y en el entorno social y natural en el cual desarrolla sus actividades. Su compromiso, entonces, alcanza no solamente a las condiciones que ha de reunir la gestión organizacional misma, sino también- y muy especialmente- al modo en que administra sus recursos humanos y ambientales.

4.1.2. Impactos educativos

Los saberes que la Universidad pone en circulación y el modo en que lo hace, las experiencias de vida y de estudio que propicia, los valores que explícita e implícitamente propugna, así como las interrelaciones (entre los sujetos y con el contexto) que favorece, no sólo impactan en la formación académica de los estudiantes, sino también en su manera de pensar y habitar el mundo y en la construcción de ciertas representaciones acerca de la dimensión social y ética de la profesión para la cual se están formando. En este sentido, tanto las decisiones académicas como pedagógicas han de ser evaluadas y asumidas en el marco de la responsabilidad que socialmente le cabe a la institución universitaria.

4.1.3. Impactos cognoscitivos y epistemológicos

Dado que la Universidad tiene una función orientadora en relación con los modos de producción y circulación del saber científico y las tecnologías, así como en las prácticas, sistemas de relaciones, valores y actitudes inherentes, es socialmente responsable de los enfoques epistemológicos, contenidos y dinámicas de los procesos de producción de conocimiento.

4.1.4. Impactos sociales

El impacto social de la Institución Universitaria ha de ser pensado en un doble sentido. Por un lado, ella es, en sí misma, un referente social que puede tener una incidencia positiva, negativa o nula en el desarrollo de la sociedad (al generar o no progreso; al dialogar con el contexto o manteniéndose aislada; al promover o soslayar el vínculo entre la formación académica y el entorno, etc.) Por otro lado, ella tiene a su cargo la formación de los futuros profesionales que desarrollarán sus actividades en distintos ámbitos sociales, de los ciudadanos responsables de la promoción y consolidación de los principios democráticos y los derechos humanos, de los funcionarios que, en el futuro, administrarán el bien común en un mundo complejo, atravesado por múltiples tensiones. Por ello, la Universidad ha de gestionar responsablemente su participación en la comunidad, desde un accionar superador de las perspectivas filantrópica y/o asistencialista, centrado en la interacción y la interactividad y orientado a la producción de conocimiento socialmente pertinente, que aporte al desarrollo humano sostenible.

En definitiva, las Universidades, como instituciones formadoras y generadoras de conocimientos, tienen una responsabilidad social incuestionable, cada una desde su posicionamiento particular. Debemos

³ Mónica Jiménez de la Jara (Rectora) y Javier Villar, Director del Centro de Ética y Responsabilidad Social Juan Pablo II de la Universidad Católica de Temuco.

"mostrar cómo hablar hoy del compromiso social de las universidades es hablar de Responsabilidad Social Universitaria como una filosofía de valores y de gestión de calidad" (Villar, 2009, p. 28). En este marco, quizás la tarea prioritaria de las Universidades hoy sea la de repensarse, clarificando las condiciones, orientaciones e implicancias de la producción y circulación del conocimiento que construyen, de los profesionales que forman, de la concepción de condición humana desde donde parten para desarrollar sus quehaceres (Gargantini, 2008).

Esto supone el desafío de *"reflexionar, fundamentar y desentrañar aquello que se diseña al calor de los encuentros con los otros, volver a interpelar los efectos producidos y hacerse cargo de los procesos desatados junto a esos otros, sus posicionamientos y saberes"* (Avila, 2008:9), es decir, involucrar la producción de conocimiento con las múltiples problemáticas sociales (económicas, políticas, culturales, tecnológicas, etc.) de cada contexto y al servicio del desarrollo humano sustentable.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA PROPUESTA POSIBLE

Desde los aportes logrados respecto del concepto de Calidad de la Educación debemos plantearnos la *vinculación entre Calidad de la Educación y Calidad de Vida*.

Si bien podemos señalar que una marcada preocupación por la calidad se impone a partir de mediados de la década del 70, debemos reconocer los motivos que determinan fuertemente esta preocupación, y el grado de correspondencia entre la calidad como objetivo del Sistema Educativo en general y de la Universidad en particular, y la calidad de vida.

Sabemos que el cuestionamiento de la calidad educativa no es un tema nuevo; simplemente en cierto periodo el deterioro de la calidad se vuelve más visible. Así, al no cumplirse las expectativas de movilidad social y de crecimiento económico surgidas desde la teoría del Capital Humano, al producirse un fuerte deterioro de las economías de los países de la región, como consecuencia de desequilibrios estructurales y coyunturales que afectan el crecimiento económico, se genera un desfase entre la oferta educativa y los requerimientos del mercado de trabajo, lo que trae aparejado una devaluación de las credenciales. Esta situación provoca el desencanto respecto a la teoría del Capital Humano y permite poner en evidencia que las relaciones entre educación y economía lejos de ser unidimensionales son marcadamente complejas y contradictorias, situación que a nuestro entender genera el distanciamiento entre Universidad – Docencia e Investigación con la realidad, situación que se manifiesta en la actitud endógena que asume la función universitaria en detrimento de su función y compromiso social.

Esta visión intramuros se patentiza cuando la investigación educativa se focaliza en investigaciones *"sobre la educación"* y desdeña trabajos que centralizan su abordaje en cuestiones relativas al *"para qué de la educación"*.

Si bien hay quienes afirman que la preocupación por la calidad al interior de la dinámica de la Educación se da como consecuencia de su propia evolución, es necesario advertir a su vez que la preocupación es coincidente con procesos de fuertes crisis económicas que son interpretadas como señales de inadecuación de la oferta educativa.

Hoy, frente a la globalización de la economía, al surgimiento de mercados mundializados y las exigencias de mayor competitividad, la búsqueda de calidad resulta una nota común tanto, en los Sistemas Económicos como en los Sistemas Educativos de Educación Universitaria.

Resurge y se actualiza, quizá con mucha más fuerza que en las décadas del 60 y 70 por las características que presenta el mercado mundial, la importancia de la Formación de Recursos Humanos. En esta coyuntura, es posible quizás advertir con mayor claridad la presencia del sector productivo que, con su meta de mayor competitividad, plantea complejas exigencias que aparecen como comunes frente a la organización del Sistema Educativo, pero que -es necesario reconocerlo- no constituyen características comunes del sector productivo, en relación con los diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Frente a este panorama de nuevas y complejas demandas que plantea el actual mercado globalizado y en un periodo de fuertes restricciones presupuestarias en los países de América Latina, se destaca nuevamente y con insistencia la preocupación por la calidad.

En este contexto, cabe nuevamente intentar la reflexión acerca de dos cuestiones centrales

. ¿Calidad para quién?

. ¿Calidad para qué?

En un esfuerzo de análisis teórico, debemos intentar separar la actual exigencia de calidad que pesa sobre el Sistema Educativo desde los requerimientos del mercado de trabajo, para poder identificar e interpretar algunas características esenciales con relación a diferentes niveles de análisis del concepto en sí mismo.

La *actividad educativa* en cuanto *actividad humana* compromete a la persona en cuanto tal y, en este sentido, podemos reconocer desde lo ontológico una *permanente búsqueda de perfección*, como tendencia natural y legítima del ser humano.

Schmelkes (1994) sostiene que la *calidad de vida depende de la calidad del quehacer humano* y, en último término, de la *calidad de los seres humanos*. La riqueza de una nación depende de su gente y la función de la educación es *crear seres humanos de calidad*.

Cuando se habla de *calidad de vida*, generalmente se identifica con la posibilidad de *satisfacción de necesidades básicas*. Ésta no sería una interpretación insuficiente si no restringiésemos al mismo tiempo las *necesidades básicas* a aquellas vinculadas con la alimentación, la vestimenta y la vivienda.

Max – Neef (1993:41) sostiene que las *necesidades humanas* pueden desagregarse conforme a múltiples criterios y propone la combinación de dos de ellos: según *categorías existenciales* y según *categorías axiológicas*, lo que permite integrar las necesidades de *SER, TENER, HACER y ESTAR*, con las necesidades de *SUBSISTENCIA, PROTECCIÓN, AFECTO, ENTENDIMIENTO, PARTICIPACIÓN, OCIO, CREACIÓN, IDENTIDAD y LIBERTAD*. Desde esta concepción, propone *vincular la educación con el desarrollo*, pero el Desarrollo a Escala Humana, que se construye a partir del *protagonismo real de las personas*, como consecuencia de privilegiar tanto la *diversidad como la autonomía* de espacios en que el protagonismo sea realmente posible para lograr la transformación de la *persona objeto* en *persona sujeto* del desarrollo.

En esta alternativa de *Desarrollo a Escala Humana*, Max- Neef (1993:41) alienta una *profundización democrática* que contribuiría a la modificación del papel dirigista del Estado latinoamericano, lo que a su vez fomentaría una mayor creatividad por parte de los diversos actores, en la búsqueda de satisfacciones a sus reales aspiraciones.

Considerando que los diversos informes comentados indican como tema recurrente el vínculo frágil entre los espacios de producción del conocimiento y aquellos en donde se gesta la política educativa, debido fundamentalmente a dificultades para el diálogo y la construcción de consensos básicos, quisiéramos concluir esta presentación esbozando una posible estrategia de acercamiento y conciliación de intereses.

Para construir dicha estrategia, y recuperando la propuesta de Peralta (2008), consideramos necesario el debate y reflexión profundos en torno a tres *tópicos ineludibles*, en orden a jerarquizar la pertinencia social de los espacios académicos, a saber:

- *identificación y conocimiento de los actores involucrados y de las relaciones de tensión y disputa que se construyen entre ellos,*
- *construcción consensuada de una agenda de temas y perspectivas, y su tratamiento en función de la correlación de fuerzas de dichos actores en un momento dado,*
- *El reconocimiento del papel de contención que juega la cultura dominante (invisibilizando, naturalizando, ocultando aspectos de la realidad, en pos de un ordenamiento "armonioso y estable", frente a la cual es necesario aportar un conocimiento crítico) (pp. 15-16).*

A partir de la identificación y profundización de estas tensiones dialécticas, se podrán construir acuerdos en torno a qué conocimiento se produce, qué finalidades orientan esa producción, quiénes necesitan de insumos de información y conocimiento, qué tipo de conocimiento se precisa y por quiénes, entre otras cuestiones. La posibilidad de que esta compleja trama de instituciones y agentes intercambie y utilice información y conocimiento de manera pertinente y útil para mejorar la calidad y productividad de sus tareas depende tanto de condiciones objetivas (espacio de trabajo, tiempo disponible, normas, información pública, equipamiento tecnológico y otros recursos) como de factores subjetivos (niveles de formación, códigos compartidos, apertura hacia el conocimiento).

En este sentido, poder precisar y definir, aunque provisoriamente, un elenco de ejes jerarquizados, pondría en funcionamiento una lógica de trabajo intensiva en torno a aspectos considerados relevantes en cada sociedad en particular, e instalaría el desafío de articular esfuerzos, recursos y búsquedas, a fin de mejorar las condiciones de vida de cada comunidad, en cada contexto en particular. Se trata de ejes que harían las veces de principios organizadores del trabajo articulado entre todas las instituciones y agencias vinculadas al quehacer socioeducativo. Pensamos en temáticas sociales emergentes, como lo son la construcción de ciudadanía, los Derechos Humanos, la interculturalidad, el cuidado del ambiente, los estudios de género, los modelos de gestión participativa, educación inicial, secundaria y de jóvenes y adultos, entre otras.

De esta manera, las universitarias y universitarios estarían preocupados y ocupados por comprender la realidad, asumiendo un compromiso ético a partir de una construcción pertinente y relevante, es decir, de calidad e igualdad para todos, como alternativa para mitigar la exclusión social.

Para concluir, consideramos pertinente plantear aquí una de las premisas ética que a nuestro entender está latente en la formulación y en el proceso de investigación y, que entendemos desafía a la Universidad a reflexionar *¿para qué investigamos cuando investigamos?* Para responder a este interrogante, en esta oportunidad apelamos a las contribuciones de la Torre y Navarro (1990:25-26) quienes recuperan los aportes que Felipe Pardinas realizara en el libro *Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (1969) en el apartado la "Ética de la investigación", al advertir sobre la importancia ética pero también crítica y social que deben guiar y seguir los investigadores y en especial - agregamos- los que se dedican a la investigación en educación por cuanto la producción del conocimiento que persigue entendemos hace efectivo el precepto de que: "La ciencia al servicio del hombre. *Quizás el rasgo ético de la investigación en que quisiera hacer más hincapié es que la ciencia debe estar al servicio de la comunidad humana. La ciencia puede tener valor por la ciencia misma, la*

investigación por la investigación misma, porque todo eso a la larga suele ser beneficioso para los seres humanos. Insisto en el servicio de la comunidad humana no en los intereses particulares de un grupo o de una clase social exclusivamente. La ciencia puede también comercializarse, la ciencia puede convertirse en instrumento de destrucción o de disolución social".

Tal vez, en el Siglo XXI la Investigación Educativa deberá recuperar este sentido y así el conocimiento, la ciencia y la investigación sólo tendrán significado si sólo están al servicio del hombre y especialmente de la promoción de su dignidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, I. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional. En Albornoz, M. y Alfaraz, C. (edits.) *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión* (pp. 45-160). Buenos Aires: RICYT / CYTED / UNESCO.
- Ávila, O. (2008). Hacer y pensar con otros. *Revista e+e estudios de extensión en humanidades*, 1(1), 7-10.
- Avila, M.C. (2010, septiembre). Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Benno S. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Briones, G. (1990). *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J.J. (1993). ¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?. *Revista Colombiana de Educación*, 27.
- Carena, S. (2010, septiembre). Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Casanova Cardiel, H. (2010, septiembre). La investigación Educativa en México Hoy. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Cohen, D. (1998). *Riqueza del Mundo, pobreza de las Naciones*. México: FCE.
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado el 12 de mayo de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>.
- De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental*. México: Mc Graw –Hill.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. París: Galilée.

- Ferreyra, H. (Coord) (2009). *Educación Secundaria en Argentina: propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.
- Ferreyra, H. (2010a). *La universidad y la producción de conocimiento en el marco de la responsabilidad social. Aproximación a un estado de la cuestión en Latinoamérica*. Ponencia II Congreso Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica (17 de Abril, 2010). Bogotá, Colombia, 17 de abril 2010.
- Ferreyra, H. (2010b). Construir futuros posibles, en tiempos de Bicentenario: El desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. *Concurso de ensayos científicos. 1er. Premio Investigador*. Córdoba: UCC-Facultad de Educación.
- Ferreyra H. (2010c) (en prensa). Universidad, producción de conocimiento en educación y compromiso social. Aproximación a un estado de la cuestión en argentina y Latinoamérica. En Vergara, M. y Calderón R. *Cultura y Generación de conocimiento en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ferreyra, H y Perretti, G. (2006). *Diseño y Gestión de una Educación auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gargantini, D. (2008). Repensar la Universidad. En *Responsabilidad Social Universitaria en la UCC: Una opción de gestión* (pp. 19-23). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcela: Pomares–Corredor.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gutiérrez Vargas, M. E. (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. *Anales de documentación, 5*, 197-212.
- Khan, A. W. (2003). Hacia las sociedades del conocimiento. Entrevista. *World of Science, 1*(4). Consultado el 5 de mayo de 2010, de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Kliksberg, B. (2006). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- Luque, M. (2008). Educación Superior y Sociedades del Conocimiento. *Revista Posgrado y Sociedad, 8*, (1), 21-50. Consultado el 2 de mayo de 2010, de <http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/revista/documents/EducacionSuperiorYSociedaddelConocimiento-MonicaG.Luque.pdf>. P. 24
- Max–Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Editorial Icaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación. En Serie *Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial. Documento No. 6*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Palamidessi, M. (2010, septiembre). Las relaciones entre Estado, Las políticas Educativas y la Producción de conocimiento sobre Educación en América Latina. Conferencia *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.
- Palamidessi, M., Suasnábar, Cl. Y Galarza, D. (comps) (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO / Manantial.
- Peralta, M.I. (2008). Aportes a la conceptualización y gestión de la Extensión Universitaria en nuestra Universidad Pública. En *e+e estudios de extensión en humanidades*. 1(1), 13-22.
- Poggi, M. (2007). Hacia la construcción de nuevas estrategias de Evaluación de Calidad Educativa en América Latina. En LLECE. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Reimers, F. y Mcginn, N. (2000). *Diálogo Informado*. México: CEE / AUSJAL.
- Sañudo, G. y otros (2009). *La producción del conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la Cultura*. México: Red de Postgrado en Educación.
- Sañudo, L. Perales, R. y Vergara M. (2009). Pertinencia y calidad de la investigación educativa. Uso e incidencia. REDMIIE, Jornada de análisis. Documento interno. Chiapas: UNACH, TGZ.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: OEA.
- Tedesco, J.C. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, R.M. (1999). *Comunidad de aprendizaje*. Buenos Aires: IIPE.
- UCC (2004). El campo de la investigación educacional en Argentina. 1990-2000. En *Estado de la Investigación Educativa "Paradigmas y enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa"* (pp.11-26). Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- UCC (2010, septiembre). El campo de la Investigación Educativa en América Latina. Tensiones, contextos y escenarios posibles. *I Congreso Latinoamericano de Investigación educativa y XXI Encuentros del Estado de la Investigación educativas*. Córdoba, Argentina.
- Universidades Amigas. (2010, abril). Ponencias del *II Congreso Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica*, Bogotá, Colombia.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas *II Reunión EPT/PRELAC*. Argentina.
- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. México: Universidad de las Américas- Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado el 25 de febrero de 2010. En <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

- Velasco, R.S.J (2009, 24 de noviembre). Un aporte a la redistribución del conocimiento. *Diario La voz del Interior*. Córdoba, Argentina.
- Velasco, R. S.J (2010, septiembre) Discurso de Apertura. *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.
- Villar, J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidad Social*, 4(4), 27-37. Recuperado el 20 de febrero de 2010, de http://www.abmes.org.br/NovaEstrutura/_subSites/ER2009/_downloads/Revista/2008_03_txt_Javier_Villar.pdf.
- Wainerman, C. (2010, septiembre). Problemas que enfrenta la producción de Investigación científica en Educación en la Argentina. Conferencia *1er Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa y XXI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa*, Córdoba, Argentina.



ÉTICA EN INVESTIGACIÓN: DESDE LOS CÓDIGOS DE CONDUCTA HACIA LA FORMACIÓN DEL SENTIDO ÉTICO

Héctor Opazo Carvajal

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art04.pdf>

Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2010
Fecha de dictaminación: 27 de enero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011



La condición ética de la investigación ha sido gobernada por una combinación de factores que se fundan desde los códigos de conducta específicos que intentan regir las prácticas que preservan la situación de prestigio profesional de los investigadores científicos de diversas disciplinas, entre ellos la investigación educativa. El sistema científico y de investigación contemporánea exige competir constantemente para la obtención de reconocimiento y crédito, lo cual se traduce finalmente en recursos y posición profesional de los investigadores, propiciando en algunos casos la emergencia de malas conductas éticas y fraudes revelados regularmente en ciertas personalidades narcisistas que motivan la predisposición a estas malas prácticas (Camí, 2008).

Una de las medidas de protección existentes contra el comportamiento no ético se funda en la capacitación en métodos de investigación, en la ética y en la propia experiencia práctica en la realización de investigaciones (Haggerty, 2004) lo que formaría investigadores altamente preparados que puedan hacer frente a situaciones irregulares que alteren sus acciones investigativas, y considerando esto los casos de Woo Suk Hwang y Eric Poelhman –por ejemplo- toman direcciones opuestas a lo presentado.

Ambos casos tenían en común una profunda preparación como investigadores científicos y en su momento ostentaron un amplio reconocimiento internacional. Woo Suk Hwang anunció falsamente entre los años 2004 y 2005 a través de la revista *Science*, la producción de células madre de embriones clonados y la extracción de muestras de pacientes enfermos, que podría provocar regeneraciones de cualquier tipo de tejido (Delgado López-Cozar, Torres Salinas y Roldan López, 2007), lo que fue desmentido y retirado de manera inmediata e incondicional, debiendo dar aviso oportuno a la comunidad científica de la invalidez de su trabajo por la adulteración de datos (Kennedy, 2006). Por su parte Eric Poelhman admitió la falsificación y/o fabricación de datos en 17 publicaciones y 15 subsidios federales de los Estados Unidos de Norteamérica (NIEHS, 2009), impactando esta falta de ética directamente en 15 de sus colaboradores y coautores de sus trabajos, siendo difícil cuantificar el perjuicio a la reputación de estos colaboradores profesionales, considerando que futuras posiciones profesionales de estos investigadores podrían verse negativamente influenciadas por tal situación (Dahlberg y Mahler, 2006). Frente a estos casos cabe preguntarse si la ética en la investigación es un elemento presente en las prácticas investigativas de los profesionales o solo es una declaración de principios que no reviste mayor importancia, y si la formación es un elemento de prevención de malas praxis.

Es por ello necesario reconocer inicialmente la existencia de un conjunto de problemas éticos específicos, surgidos de las nuevas formas de producción de conocimiento (en ciencias aplicadas, psicología y educación, por ejemplo que han de llevarnos a ser conscientes de su continua existencia en la actualidad. Dentro de estos problemas se destacan según Muñoz (2008): [1] la búsqueda desordenada de la competencia, con excelencia como meta a cualquier precio, [2] la existencia de errores científicos generando retractaciones y/o retiro artículos publicados, [3] los fraudes científicos, [4] la adoración de los investigadores –cualquiera sea su especialidad - por el impacto de sus publicaciones científicas (fenómeno llamado *impactolatría*), y [5] los conflictos de intereses en la práctica científica, en específico a lo concerniente a conocimientos prohibidos - investigaciones que pongan en riesgo la humanidad - y los conocimientos como mercancías de valor.

Considerando lo expuesto hasta el momento, es vital considerar a la ética – en general- como una disciplina que se pregunta directamente por las dicotomías entre lo bueno y malo, lo correcto y lo incorrecto. Está compuesta de principios morales, normas y procedimientos para el análisis de hechos y teorías sobre el significado y sentido de la vida humana. En cambio lo que corresponde específicamente a la ética de la investigación, es la generación de objetivos, políticas, leyes y estándares que deben

respetarse, ya que en ellas intervienen directamente seres humanos (Drane, 2004). Por su parte, la ética profesional en la investigación educativa puede comprenderse como un conjunto de derechos y deberes de los investigadores participantes en este campo profesional (Jiménez García, 2008). Los códigos éticos que subyacen a estos deberes tienen dos funciones primordiales: [1] Identificar el estatus profesional de la categoría del trabajo de investigador educativo, estableciendo obligaciones, funciones, prácticas, etc., e [2] intentar hacer explícito el ejercicio de la profesión de investigador educativo hacia el bienestar de la disciplina y de las personas a quienes está dirigida, por sobre cualquier consideración particular (Sandín, 2003). No ha de olvidarse que todas las investigaciones realizadas en situaciones que involucran a seres humanos tienen en todo momento una dimensión ética ineludible, y la investigación educativa no es una excepción.

Cuando pensamos en la ética en investigación es inevitable pensar en sus códigos, que encarnan elementos característicos de conducta, tanto grupales como individuales, basados en la adhesión a un conjunto de principios explícitos e implícitos, abstractos e impersonales, o concretos y personales, que son divisibles en la ética absoluta y una ética relativa. (Zimbardo, 2007). En lo referido a la ética absoluta, se guía por principios morales de orden superior, invariables en el tiempo, en sus condiciones de aplicación, situacionalidad, conveniencia y personas. Este principio ético absoluto no permite grados de libertad para la justificación de medios ni consecuencias de actos en investigación que pueden ser perjudiciales para los participantes, incluso si están a nombre de la ciencia, o son por el conocimiento o la seguridad nacional, en extremo. Pero cuando lo anterior puede ser relativizado, el orden se altera, y nos direccionamos al campo de la ética relativa que presenta una funcionalidad compleja y controvertida, pues admite aplicaciones según contingencias, con criterios pragmáticos que son los que han modelado la investigación en la modernidad, a lo cual la investigación en educación no es ajena.

Considerando estos aspectos, es necesario considerar que en cualquier intento de explicar el campo de la ética de la investigación educativa es obligatorio reconocer que el campo profesional de la educación posee la particularidad de una composición profesional de muy diversa naturaleza y proveniencia (Small, 2001) con perspectivas teóricas y metodológicas variadas que provocan múltiples proposiciones éticas que se multiplican y particularizan según la formación (Tojar y Serrano, 2000).

En síntesis los investigadores educativos en un primer lugar, deben ser conscientes de las normas, leyes y códigos de conducta existentes que determinarán sus acciones mientras llevan a cabo sus procesos investigativos, pues están ligadas íntimamente con el mantenimiento de la integridad de la investigación educativa (Stutchbury y Fox, 2009). Deben tener en cuenta al mismo tiempo, que en la propia práctica investigativa las consideraciones éticas y dilemas morales jugarán siempre un lugar central, convirtiendo la investigación educativa en un proceso carente de neutralidad natural (Sikes, 2006). Frente a esto las pautas de actuación y los conocimientos relacionados a códigos existentes, asociados a una formación ética de los investigadores han de convertirse en un elemento central que permitirá a los profesionales vinculados al área, conocer los lineamientos éticos actuales mejorando sus prácticas de investigación y desarrollando decididamente la profesión investigadora.

1. HISTORIA DE LOS CÓDIGOS ÉTICOS EN INVESTIGACIÓN

Cuando planteamos cualquier emprendimiento referido a la comprensión de la ética en investigación educativa, o a las acciones necesarias para la formación de futuros investigadores vinculados al área, es relevante conocer la historia que rodea el desarrollo de los códigos éticos de investigación.

Las circunstancias históricas y los valores de los tiempos influyeron directamente en la creación y corrección de los códigos, siendo su desarrollo gatillado por múltiples situaciones particulares, tanto en sus procesos como en las disciplinas de conocimiento vinculadas en su creación. Por ejemplo, los científicos y agencias gubernamentales nacionales e internacionales, han desarrollado códigos que se han unido alrededor de principios claves de respeto a los seres humanos, beneficencia y justicia, asociados comúnmente a la consideración explícita del consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de los datos (Israel y Hay, 2006).

McNeill (1993) destaca que en el año 1900 Alemania fue el primer país que generó un código ético para su uso local -propuesto desde el Ministerio de asuntos religiosos, educacionales y médicos- siendo esta normativa remitida a los directores de las clínicas hospitalarias con el fin de limitar los experimentos médicos y obligando a los especialistas a describir sus intervenciones sanitarias a los adultos competentes (exceptuando el diagnóstico y tratamiento a seguir). Solo se entregó el consentimiento luego de una adecuada explicación de las consecuencias adversas que pudiesen producirse por la de aplicación de procedimientos, aunque en la década del 20 y con el auge de la industria farmacéutica alemana se desarrollaron controvertidos experimentos que fueron motivos de fuertes críticas sociales, provocando el desarrollo en febrero de 1931 de las Richtlinien o regulaciones y directrices para el trabajo experimental con seres humanos.

El establecimiento de códigos de ética en investigación con seres humanos se produjo en gran medida, por las revelaciones de los macabros experimentos médicos llevados a cabo por médicos nazis en los campos de concentración alemanes durante el Tercer Reich (Schüklenk, 2000). Es por ello que a partir del año 1945 se realizan los esfuerzos claves para formular principios para el desarrollo de la ética en investigación a nivel mundial. No obstante, desde la perspectiva de Israel y Hay (2006) estas respuestas son reacciones a diversas prácticas cuestionables que ocurrieron en estudios biomédicos, no significando esto que las ciencias sociales fueran inmunes a la mala conducta ética por aquellos años.

Esto provocó en el año 1947, el desarrollo del Código de Nuremberg, el cual orienta con principios considerados fundamentales para el establecimiento de procesos de investigación con seres humanos, entre los cuales se establecen como máximas investigativas los siguientes aspectos (OHSR,2010):

1. El consentimiento voluntario del ser humano es esencial, debiendo la persona tener capacidad legal para darlo libremente y sin intervención de elementos de fuerza, fraude, engaño, coacción y/o coerción. Se debe tener conocimiento cabal y comprensión de las materias involucradas en la investigación que se participará, a fin de conocer inconvenientes y riesgos razonables de esperar y efectos sobre la salud que puedan derivarse de su participación.
2. El experimento debe producir resultados provechosos para el bien de la sociedad.
3. El experimento debe diseñarse y basarse en los resultados de la experimentación previa con animales, con conocimiento de la historia natural de la enfermedad u otro problema que se estudie, y siempre que los resultados esperados justifiquen su realización.
4. Se debe evitar todo tipo de lesiones en el experimento, todo sufrimiento físico y/o mental innecesario.
5. Ningún experimento debe llevarse a cabo cuando existan razones que puedan producir lesiones incapacitantes o la muerte.

6. El grado de riesgo nunca debe exceder el determinado por la importancia humanitaria del problema a ser resuelto por el experimento.
7. El experimento debe prepararse correctamente y en instalaciones adecuadas para proteger al participante (sujeto experimental) contra posibilidades de lesión, incapacidad o muerte.
8. Debe realizarse el experimento sólo por personas científicamente competentes
9. Durante el curso del experimento, la persona (sujeto experimental) debe tener la facultad para finalizarlo si considera que ha alcanzado un estado físico y/o mental donde la continuación le cause daño.
10. Así mismo, el científico responsable debe estar preparado para terminar el experimento en cualquier momento, si cree que es probable que resulte en lesiones, discapacidad, o la muerte de la persona.

El Código de Nuremberg abrió la discusión sobre la necesidad del uso de principios de regulación ética, y se evidencia su clara asociación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada el año 1948 (ONU, 2010).

Adicionalmente cabe destacar la cruel ironía en la formación de esta propuesta, pues las fuentes orientadoras del Código de Nuremberg provienen de las Richtlinien del Ministerio de Sanidad del Reich Alemán, que enunciaban normas para tratamientos médicos y de experimentación científica, promulgadas ya en el año 1931 (Tealdi, 2006). En su época fue un primer código ético acerca de ensayos clínicos, con aplicaciones en los campos de concentración que confirman la tesis de que médicos nazis aplicaron modelos del darwinismo social para el desarrollo de teorías de higiene étnica erradas y abominables, enmarcados en códigos de trabajo investigativo con seres humanos.

Acto seguido y posicionándose como segundo gran hito en lo que a códigos éticos se refiere, en el año 1964, la Asociación Médica Mundial después de años de discusiones, adopta en la 18ª Asamblea General de Helsinki una serie de principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (W.M.A., 2009) motivada por los horrores apreciados durante los juicios de Nuremberg (Grodin, 1994). La declaración se mantuvo sin cambios hasta 1975, siendo en la asamblea médica de Tokio en la cual se realizan las primeras sugerencias a la propuesta original. A ellas siguen posteriormente Venecia (1983), Hong Kong (1989), Somerset West (1996), Edimburgo (2000), y clarificaciones en las asambleas de Washington (2002), Tokio (2004) y Corea (2008).

La Declaración de Helsinki tiene un potente impacto en las prácticas de experimentación humana, lo que ha servido para desarrollar comités éticos y establecer controles en los proyectos de investigación con seres humanos en todas partes del mundo. Garrafa y Prado (2001) alertan sobre el evidente intento de modificar la declaración por parte de industrias farmacéuticas estadounidenses, centrándose principalmente en la reducción de las normas éticas. Esto obliga a un necesario control de este documento declarativo de características universales y no solo en sus sesgos científicos y técnicos, sino también en el control social que este presenta, dado que no se debe permitir a ningún colectivo profesional de investigadores (específicamente el médico) la potestad moral para decidir de manera unilateral acerca de todas los colectivos de investigación del planeta, argumentando su sola competencia técnica. El control social que permite la existencia de los códigos debe ejercerse sobre cualquier actividad de interés público que está desarrollando un objetivo democrático, participativo y comprometido, como la investigación con seres humanos, ya sea básica o aplicada, médica o social.

Continuando en esta cronología de hitos, el tercer gran evento de la historia de la ética en investigación es el desarrollo del Informe Belmont, que se revela a la comunidad investigadora en el año 1979 (NIEHS, 2010) y que presenta tres grandes principios: [1] respeto por las personas, [2] beneficencia y [3] justicia. Estos tópicos han servido fundamentalmente tanto a investigadores, juntas de revisión institucional (llamadas Institutional Review Board - IRBs en los Estados Unidos de Norteamérica, o comités de revisión ética en habla castellana) y a los propios sujetos de investigación (Emanuel y Weijer, 2005).

El Informe Belmont se entiende como un elemento de explicación ética y lineamientos directivos para investigaciones con seres humanos basado en principios unificadores que se subdividen en tres grandes elementos: [1] las fronteras (límites) entre la práctica y la investigación a desarrollar, [2] los principios éticos básicos y [3] sus aplicaciones. (HHS, 2010). Centrándonos en el segundo elemento, podemos reconocer tres conceptos básicos y relevantes para la ética de la investigación y el desarrollo de códigos de conducta:

- **RESPECTO POR LAS PERSONAS:** El Principio de respeto de las personas se subdivide en dos requisitos morales: [a] La exigencia de reconocer autonomía personal de los participantes y [b] la obligación de proteger a las personas con disminución de ella. Una persona será autónoma cuando tenga la capacidad de deliberación acerca de sus metas y capacidad de actuar bajo esas guías. Sin embargo la capacidad de autodeterminación no es igual en todos los individuos, y esta puede desarrollarse o verse limitada a causa de enfermedades, discapacidades, o circunstancias severamente restrictivas de la libertad. Considerando este aspecto, las personas que se encuentren en alguna de estas condiciones deben ser protegidas de cualquier actividad que les pueda causar daño o perjuicio.
- **BENEFICENCIA:** La beneficencia se entiende como una obligación de la cual emergen dos reglas generales: [a] no dañar y [b] posibilitar la maximización de beneficios y minimizar los daños posibles.
- **JUSTICIA:** El principio de justicia puede ser entendido como la noción que debe dirigirse al trato igualitario. Israel y Hay (2006) indican la especial advertencia realizada durante la redacción del documento, relacionada con la resolución de los temas de igualdad ante diferencias como la edad, el género, la capacidad y el estatus, con el fin de distribuir las cargas y beneficios para evitar la injusticia que pudiera producirse con la investigación.

En síntesis, podemos asegurar que la emergencia de los códigos de investigación han permitido a los investigadores evitar los cuatro problemas éticos fundamentales (Buendía y Berrocal de Luna, 2001), expresados en los siguientes puntos:

1. Ocultar a los participantes la real naturaleza de la investigación y/o hacerles participar sin saberlo.
2. Exponer a participantes a procesos que pueden provocarles perjuicio o disminuir su propia estima.
3. Invasión de la intimidad.
4. Privación de los beneficios de la investigación a los participantes.

Una acción fundamental es plantear que los investigadores educativos estén familiarizados con las normas éticas existentes, y por ende con las mejores prácticas disponibles, contando con ejemplos

concretos en los diversos contextos de investigación. El contar con conocimientos prácticos de los códigos de conducta investigativa debe estar unido a la disposición personal del investigador de ponerlos en práctica, conscientes de la utilidad de aplicarlos para desarrollar prácticas éticas en diversos contextos de trabajo (Hopkins, 2007), aunque el impacto de las normas comportamiento ético en docentes –ejecutores de variadas investigaciones ligadas a la educación– es cuestionable (Hallak y Poisson, 2005), debido al acceso limitado a estos códigos de conducta, ausencia de información y escasez de procedimientos concretos para la presentación de reclamaciones en caso de problemas éticos percibidos.

A pesar de que los investigadores educativos son conscientes de las dimensiones éticas de sus investigaciones, se diferencian de otros profesionales –como los vinculados a la medicina– en la inexistencia de comités éticos de carácter mundial para comprobar la aceptabilidad ética de las investigaciones a publicar (Pring, 2001), lo cual genera una situación de aparente desamparo técnico, que puede ser desventajosa.

2. MARCOS DE REFERENCIA ÉTICA DESDE LA EDUCACIÓN

La investigación educativa es una indagación sistemática, que se mantiene en el tiempo mediante la planificación y la autocrítica, con necesidad de sometimiento a la revisión pública y de la comprobación de sus resultados (Stenhouse, 1998). Para el desarrollo de trabajos de alta calidad, los marcos de referencia para el desarrollo de investigaciones en educación se hacen necesarios, dado que a este proceso subyacen principios legales y éticos básicos que deben alcanzar tres objetivos fundamentales (APA, 2010).

1. Asegurar precisión del conocimiento científico presentado.
2. Proteger derechos y garantías de los participantes en la investigación realizada
3. Proteger los derechos de propiedad intelectual del trabajo.

Reconociendo el campo interdisciplinario de la Educación, y manteniendo las distancias con otros grupos de investigadores y sus sistemas de códigos - salud, biología, política - los esfuerzos presentados por la British Educational Research Association –BERA (2010) y la American Educational Research Association - AERA (2010a) demuestran la voluntad de ambas organizaciones en la propuesta de códigos y principios de conducta que orientarán las investigaciones educativas desde la ética.

En lo que respecta a la BERA (2010), luego de su declaración de 1992, en la cual reconoce las tensiones naturales de la investigación educativa por su acercamiento multidisciplinario y en un intento de buscar un campo de acción para la investigación educativa, presenta en el año 2004 una guía revisada de pautas éticas para la investigación educativa. Estas directrices se sustentan en ayudar a los investigadores educativos en todos los aspectos del proceso investigación, orientándoles en conseguir un nivel ético aceptable en sus investigaciones. Un aspecto interesante es el traspaso de la responsabilidad en la difusión de la propuesta, delegada a los propios investigadores ligados a la educación, que deben extender el conocimiento y la comprensión de la ética de su labor investigadora a educadores, políticos y la comunidad en general.

La propuesta expuesta considera que toda investigación educativa debe llevarse a cabo dentro de una ética de respeto por [a] la persona, [b] el conocimiento [c] los valores democráticos, [d] la calidad de la investigación educativa y [e] la libertad académica. La dirección que pretende tomar es la de generar

mayor responsabilidad de parte de investigadores con sus participantes, patrocinadores de la investigación educativa y la comunidad de investigadores educativos, en general.

En otro extremo, las normas de la American Educational Research Association - AERA (2010a), adoptadas en Junio de 1992 –revisadas en 1996 y 2000– se posicionan a priori como un documento didáctico para estimular el debate colectivo y promover el cumplimiento voluntario mediante la propia persuasión moral de los investigadores. La propuesta es amplia e incluye también los métodos de investigación, ocupándose tanto de los enfoques tradicionales y contemporáneos existentes, enfatizando los temas nombrados regularmente como el consentimiento informado, la privacidad y protección de la autonomía de los participantes en la investigación.

La orientación presentada plantea la necesidad de encaminarse hacia la sensibilidad de los investigadores frente a las cuestiones de poder que involucran a sus co-investigadores, los participantes de los trabajos –informantes- y centros de investigación vinculados, promoviendo la consciencia de las posibles consecuencias sociales de las investigaciones educativa (Howe y Moses, 1999). Un aspecto a considerar es que esta indicación no se plantea como elemento de control de cumplimiento de normas, o como un protocolo para investigar futuras denuncias de violaciones del código propuesto, lo cual impide sanciones o repercusiones por malas praxis de investigación

Es interesante señalar que el comité de ética de la AERA (2010b) estuvo trabajando hasta septiembre del año 2010 en la actualización y sustitución de sus actuales normas éticas, esperando ser presentadas en febrero de 2011. La versión propuesta consiste en una introducción, un preámbulo, cinco principios generales (Competencia Profesional; Integridad; Responsabilidad Científica y Profesional; Respeto de los Derechos de Personas, su Dignidad y Diversidad; Responsabilidad Social) y veintidós normas éticas específicas. Aunque las normas éticas tienen como objetivo cubrir la mayoría de situaciones encontradas por los propios investigadores de la educación, no son exhaustivas, y cualquier conducta que no se aborde específicamente en la propuesta, no cabe para la AERA necesariamente en lo ético o no ético.

Respecto al preámbulo y los principios generales de la propuesta, se plantean como metas y aspiraciones que han de guiar e inspirar a los investigadores educativos en conseguir ideales de conducta profesional, siendo responsabilidad individual alcanzar las normas de conducta en la investigación, la enseñanza, la práctica y el servicio, siendo orientadores los valores personales la cultura y la experiencia.

Considerando estos marcos presentados, la emergencia de cuestionamientos paralelos a los existentes, es natural. El primero revelado es como las propuestas existentes nos involucran realmente con nuestra labor en investigativa en y para la educación, y no solo como elementos normativos, sino de reflexión de nuestros roles y prácticas. Frente a lo expuesto, Sañudo (2006) plantea realizar un intercambio profundo de opiniones entre investigadores, a fin de explicitar y/o asumir un código de ética determinado, tomando como punto de inicio las siguientes preguntas:

- ¿Es necesario un código de ética para los investigadores educativos?
- ¿La existencia de un código puede limitar la libertad y autonomía de los investigadores?
- ¿Estas normas pueden convertirse en instrumento de control hegemónico de la investigación?
- ¿Es viable continuar desprotegiendo a los niños y niñas que son sujetos de investigaciones indiscriminadas? (por ejemplo discapacitados, minorías étnicas, sexuales, etc.).
- ¿Se puede desarrollar investigación sin garantías de un uso beneficioso para la educación?
- ¿Se protege a alguien sin regulación ética?

Considerando que los puntos de referencia para la evaluación de aspectos éticos de futuras investigaciones a emprender, deben tener un carácter central y prioritario, el aporte de la investigación clínica y sus indicadores para investigaciones en países en vías de desarrollo, ante lo cual la propuesta presentada por Emanuel, Wendler, Killen y Grady (2004) merece un interés especial de conocimiento.

La adaptación para la utilización de esta pauta puede constituirse en un marco específico para las prácticas investigativas, con la posibilidad de aplicarse en cualquier estudio, independiente de su naturaleza, contexto o patrocinio, siendo una orientación práctica para aquellos profesionales que planifican, conducen y evalúan investigaciones. Los tópicos a considerar según esta propuesta son:

- **ASOCIACIÓN COLABORATIVA:** [a] Establecer alianzas con investigadores, responsables del desarrollo de políticas, y la comunidad; [b] Compartir las responsabilidades con los participantes, para determinar la importancia del problema a investigar, evaluando el valor de la investigación, su planificación, realización, supervisión y su integración al sistema (educativo por ejemplo); [c] Respeto de la comunidad (valores, cultura, tradiciones y prácticas sociales); [d] Desarrollar la capacidad de investigadores, de responsables de las políticas y de la propia comunidad para que logren participar plena e igualmente en el emprendimiento de la investigación; [e] Asegurar que participantes y sus comunidades reciben beneficios de los resultados del trabajo investigativo; [f] Compartir equitativamente recursos financieros y otras recompensas de la investigación.
- **VALOR SOCIAL:** [a] Especificar los beneficiarios de la investigación (quiénes), y [b] evaluar la importancia de los problemas que son objetos de búsqueda investigativa para establecer un valor potencial en la propia investigación para cada uno de los beneficiarios; [c] Aumentar el valor de la investigación para los beneficiarios mediante la difusión de conocimientos, desarrollo de productos y servicios pertinentes, colaboraciones en la investigación a largo plazo y/o mejoras del sistema social y educativo, por ejemplo.
- **VALIDEZ CIENTÍFICA:** Asegurar que [a] el diseño científico de la investigación da cuenta del valor social para los beneficiarios principales de esta ; [b] Este diseño investigativo siempre presentará los objetivos científicos a los participantes, garantizando las intervenciones (educativas y sociales en la investigación educativa, por ejemplo) a las que tienen derecho; [c] El estudio debe ser factible dentro de los ámbitos social, político y en el contexto cultural, con posibilidades mejoras sostenibles (organizativas, infraestructuras, etc.)
- **SELECCIÓN IMPARCIAL DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO:** Se debe [a] seleccionar adecuadamente la población del estudio para garantizar la validez científica de la investigación, [b] minimizando los riesgos de la investigación y mejorando otros principios como los de asociación, de colaboración y el valor social. Finalmente se debe [c] identificar y proteger las poblaciones vulnerables
- **PROPORCIÓN RIESGO-BENEFICIO FAVORABLE:** Este punto debe entenderse como [a] la evaluación de los riesgos y beneficios potenciales que podría someterse a la población en estudio en el marco de investigación. Es necesario [b] evaluar la relación riesgo-beneficio a través de la comparación de los riesgos netos del proyecto de investigación con los beneficios potenciales que derivan del trabajo asociativo colaborativo, valor social del trabajo y respeto de la población de estudio. Con respecto a este punto, existe poca orientación para los investigadores sobre cómo negociar beneficios con los participantes y acuerdos de financiación, que generalmente no

proporcionan ni tiempo ni recursos para hacerlo de una manera eficaz (Pittaway, Bartolomei y Hugman, 2010).

- **REVISIÓN INDEPENDIENTE:** Garantizar [a] una rendición de cuenta pública mediante revisiones legales y reglamentarias (comités de revisión ética en investigación educativa, análisis de evaluadores expertos, etc.), [b] con participación de otros organismos (nacionales/internacionales/no gubernamentales) que fomentan la transparencia, [c] otorgando reales garantías de competencia e independencia en estas revisiones.
- **CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES:** Lograr [a] involucrar a la comunidad en el establecimiento de procedimientos de reclutamiento e incentivos para ello, [b] divulgando la información en términos lingüísticos y culturales adecuados y comprensibles. [c] Adicionalmente se pueden implementar procesos concretos de consentimiento familiar y/o por comunidad, y así [d] obtener el consentimiento de forma adecuada a la cultura y lengua, [e] garantizando la libertad de rechazo y/o retiro de la investigación.
- **RESPECTO DE LOS PARTICIPANTES RECLUTADOS Y DE LAS COMUNIDADES DE ESTUDIO:** Es necesario [a] desarrollar e implementar procedimientos para proteger la confidencialidad de los participantes, [b] asegurándoles el conocimiento para su retirada sin penalización. [c] Se proporcionará a los participantes inscritos información emergente en el curso de la investigación. [d] Finalmente se informarán los resultados de la investigación a los participantes y a la comunidad de beneficiaria del estudio.

Es evidente la existencia de objeciones al propio modelo –surgida de manera primaria de los propios autores– pues consideran que la elaboración de marcos éticos es un acto abrumador que puede erigir barreras a la investigación en países en vías de desarrollo, retrasando sus procesos de mejora, pero la intención de esta propuesta no es agregar nuevos requisitos éticos, pues la pretensión es delimitar explícita y sistemáticamente medidas tomadas previamente por otros investigadores en estas regiones del planeta. Es por ello que el desacuerdo con esta propuesta es inevitable, pues el punto de vista sobre el equilibrio de los ocho puntos de referencia presentados no necesariamente realiza una evaluación ética o no, pretendiendo de manera inicial ayudar a estrechar los desacuerdos y aclarar los puntos de vista diferentes subyacentes a la investigación (Emanuel, Wendler, Killen y Grady, 2004).

3. LA FORMACIÓN ÉTICA DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO ÉTICO

La temática de la ética en la formación de investigadores es un tema complejo de elaborar, pues las acciones de los profesionales de esta disciplina se producen dentro de un conjunto de ámbitos que otorgan diversos referentes sobre las obligaciones éticas de los académicos, tanto en lo laboral, político, personal (experiencias), que al combinarse indican el deber y ser de la profesión investigadora y sus posibilidades empíricas de ejercicio (Jiménez García, 2008).

Los investigadores educativos tienen escasas oportunidades de discutir la relación entre las cuestiones éticas y los problemas prácticos que enfrentan en el campo, ante lo cual, la formación recibida en ética de la investigación educativa será clave pues responderá a una de las mayores problemáticas a tratar en el futuro: la capacidad real de las personas (vinculadas o próximas a vincularse en investigación) de tomar decisiones éticas, minimizando el potencial impacto de sus motivaciones, prejuicios y creencias en los

procesos de investigación. A pesar de la existencia en la literatura de programas de formación en conductas responsable en investigación (R.C.R. - Responsible conduct of research) no se puede decidir cabalmente cual enfoque tiene un mayor potencial para formar investigadores (Kligyte, Marcy, Waples, Sevier, Godfrey, Mumford y Hougen, 2007). Por esta razón surge la necesidad de formar a los futuros graduados y posgraduados para tener éxito en la toma de decisiones éticas en las investigaciones.

Winston (2007) con respecto a la formación ética en Estados Unidos de Norteamérica, indica la existencia de problemas relacionados con el diseño y ejecución de planes de estudio que reflejen realmente la importancia de la ética, tanto en su liderazgo y su toma de decisión. Por ejemplo, los profesores de programas de maestrías en administración de negocios (Master of Business Administration –MBA en inglés) han comenzado a poner mayor énfasis en la ética a fin de evitar abusos o malas prácticas éticas de los futuros graduados, pero estas se dirigen a prácticas laborales más que de investigación propiamente tal.

Considerando que el papel de la integridad ha sido un problema en toda la historia de la ciencia, y la instrucción formal en ética de la investigación es todavía actividad nueva (Plemmons, Brody y Kalichman, 2006) es esencial que los objetivos de los planes de estudios para la formación ética en investigación –educativa en nuestro caso– sean claros, medibles y evaluables, con la finalidad de desarrollar conocimientos éticos que se traspasen a las actitudes y habilidades de los futuros investigadores.

A pesar de las respuestas normativas, legislativas, organizativas y profesionales contra la malas conductas éticas, los factores que pueden servir para motivar y/o fomentar malas praxis se relacionan con la naturaleza de la competencia, la forma de valorar el éxito y la falta de preparación para la toma de decisiones (Winston y Bahnaman, 2008).

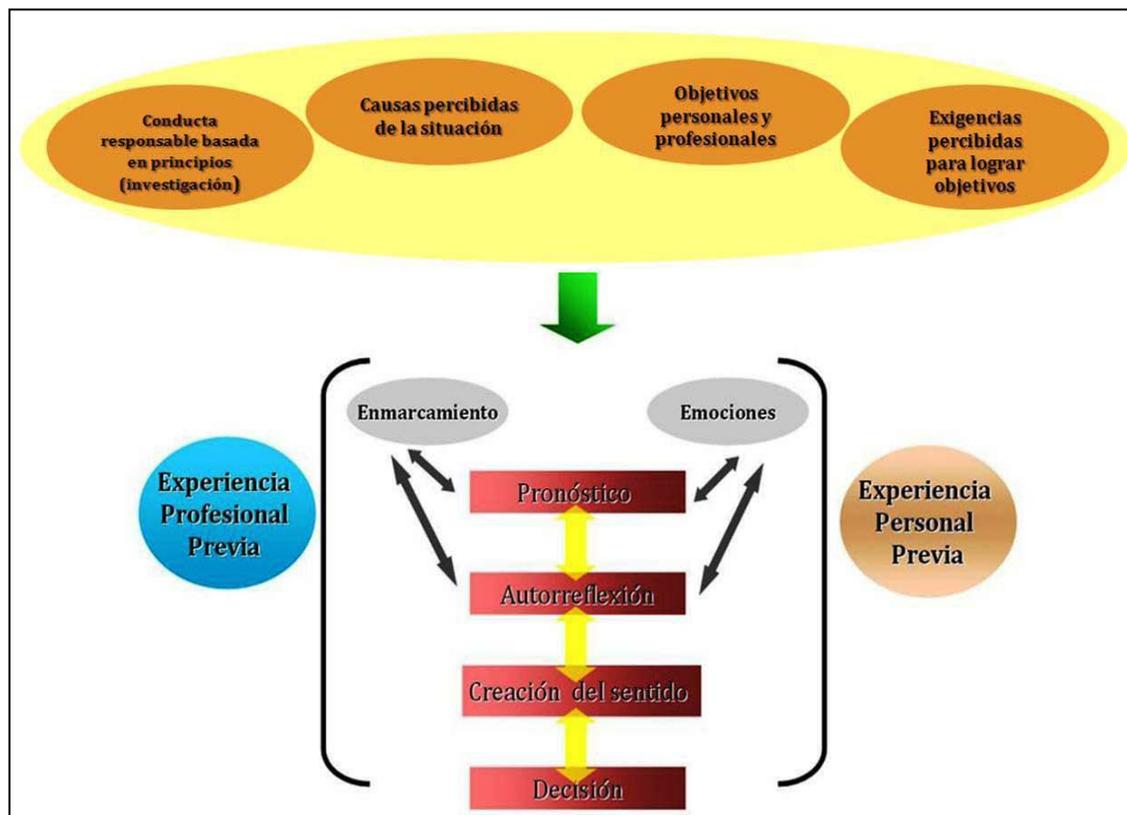
Siguiendo lo anterior, la propuesta de formación a través de la asistencia a talleres de discusión de temas éticos de investigación son eventos de alta relevancia, lo que combinado al uso de diarios personales de investigación, generan un desarrollo de competencias investigativas que potencian la toma de decisiones éticas (Gibbs, Costley, Armsby y Trakakis, 2007). Estas competencias permitirán a los futuros investigadores [1] ganar de manera amplia y precisa comprensión de los aspectos éticos mediante el trabajo basado en el aprendizaje, [2] entendiendo la naturaleza y opiniones de los diversos conflictos éticos presentados, [3] encontrando fácilmente métodos para solucionar los problemas éticos emergentes, [4] y resolviendo las situaciones directamente relacionadas con sus propias preocupaciones y experiencias. Esta propuesta se presenta como una alternativa potente frente a otros enfoques metodológicos de instrucción en códigos de conducta para investigadores, pues forma específicamente en el nivel de aplicación de las decisiones éticas investigativas, considerando como crucial la sabiduría práctica de los temas éticos.

Una alternativa de formación interesante planteada en la actualidad es el desarrollo de cursos de formación investigativa, denominada "sensemaking" o construcción del sentido ético (figura 1) propuesta por Mumford *et al.*, (2008). Es planteada como una forma de conocimiento complejo, iniciada desde la presentación de ejemplos investigativos de alto riesgo, con definiciones ambiguas o mal desarrolladas que obligarán la construcción de una variedad de modelos mentales para comprender la situación y tomar decisiones acertadas por parte de los investigadores.

El desarrollo de modelos mentales y estrategias metacognitivas de razonamiento pueden representar mecanismos subyacentes a la toma de decisiones éticas, debiendo dirigirse las investigaciones futuras a tratar de explicar cómo estos elementos del pensamiento conforman la toma de decisiones éticas en

investigación. Las estrategias metacognitivas trabajadas en este modelo de formación se fundan en [1] reconocer circunstancias, [2] buscar ayuda externa, [3] cuestionar juicios personales y externos, [4] tratar con emociones, [5] anticipar las consecuencias de las acciones, [6] analizar motivaciones personales y [7] considerar efectos de las propias acciones en otros.

FIGURA 1: MODELO SENSEMAKING .TOMA DE DECISIONES ÉTICAS MEDIANTE CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO



Fuente: Traducción personal de Mumford *et al.*, (2008)

El modelo "sensemaking" supone que una variedad de consideraciones de las situaciones, influyen en la valoración inicial de un evento problemático por parte de un investigador. Estas consideraciones incluyen conductas responsables por parte de la persona basadas en: los principios de investigación, las causas percibidas de la situación, los objetivos personales -profesionales y las exigencias percibidas para lograr los objetivos. Tras esta primera valoración realizada, los investigadores enmarcan la naturaleza de la situación problemática. En otro aspecto, las emociones producidas por los dilemas éticos pueden influir en la correcta toma de decisión, y afectar indirectamente el pensamiento del investigador, o su procesamiento cognitivo en rigor.

Frente a ello el Modelo de Sensemaking (Mumford *et al.*, 2008) presenta la característica singular de generalizarse a diferentes campos de la formación de la ciencia y la investigación, por su alta adaptabilidad para la formación ética de investigadores educativos, permitiendo [1] establecer normas y directrices para su aplicación sea contextualizada en específico en temas de investigación determinados en educación, [2] presentando estrategias viables de utilización en la construcción de soluciones a los problemas éticos presentados por los estudiantes, [3] familiarizándolos con la naturaleza compleja de las

situaciones éticas que no se presentan como alternativas cromáticas en blanco y negro, o de bondad o maldad, por ejemplo.

Kligyte *et al.* (2007) han indicado que este modelo de formación les ofrecerá a los estudiantes, mediante herramientas y ejemplos reales, trabajar con dilemas éticos complejos, con los cuales los futuros investigadores serán capaces de conceptualizar y aplicar estrategias. Aunque actualmente no se ha logrado definir la forma en que los participantes construyen su modelo mental, debido a que las decisiones fueron evaluadas antes y después de llevarlas a cabo, frente a lo cual futuras investigaciones deben intentar examinar la estructura particular de los modelos mentales para la formación de profesionales investigadores. El uso del modelo "sensemaking" o de construcción de sentido conducirá a cambios en la estructura del modelo mental de los futuros investigadores, aunque la formación no ha sido diseñada para alterar los modelos mentales de los alumnos (Brock, Vert, Kligyte, Waples, Sevier y Mumford, 2008).

4. CONCLUSIONES

La posición de la ética en la investigación educacional es indudablemente central; su rol es preponderante en la mejora de la profesión de investigador educativo y en el desarrollo de nuevas maneras de afrontar los fenómenos contemporáneos que obligan a profundización teórica y estudio científico. Si consideramos que el aspecto ético en la investigación educativa encarna una serie de elementos que deben dirigirse a beneficiar a nuestros participantes (y por consiguiente a nosotros mismos), urge preguntarnos hasta qué punto nuestra propia relativización de la ética (asunto a veces insalvable) influye en nuestras tareas, y si una formación adecuada -en ética en investigación por ejemplo- realmente neutralizará nuestros prejuicios y personalidades que nos hacen perder independencia en decisiones vinculadas a nuestra labor investigativa.

Sosteniendo lo anterior y frente a futuros emprendimientos de investigación educativa -con pretensiones de generar conocimientos- es necesario determinar las condiciones de autonomía investigativa, puesto que su existencia y amplitud dependerá de determinadas condiciones culturales y sociales (Morin, 2006), de los propios códigos y normas de investigación existentes, y de nuestra propia sensibilidad a las cuestiones éticas en los múltiples contextos de investigación en donde desarrollaremos nuestras acciones.

Así mismo cabe preguntar si el desarrollo de futuros marcos y/o códigos de investigación ética en educación serán efectivos, reactivos frente a las presiones y proactivos frente a nuestra necesidad de justicia como profesionales y personas. Esta situación oscilante es un elemento a tener en cuenta, dado que si analizamos la historia de la creación de los códigos de investigación existe un grado de reacción frente a los desastrosos hechos sucedidos, en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica.

La frágil humanidad que rodea a los procesos de investigación, representada en la historia de múltiples maneras, es una condición inevitable pues es desarrollado por personas y es necesario prepararse para soportar adecuadamente futuras presiones o insuficiencias personales de conocimiento y limitadas experiencias de investigación previas. Esta situación debe despertarnos a ser conscientes de la posibilidad permanente de errar, considerando esta circunstancia como un elemento intrínseco de la condición humana. Sin embargo la opción de adelantarse a estas eventualidades, previniendo, conociendo los códigos éticos existentes, formando en ética y desarrollando buenas prácticas es una obligación hacia nuestra labor investigativa, la profesión y nuestros participantes, en aras de la mejora continua de la

calidad del trabajo realizado, proyectándolo además como un elemento de posible mejora de la calidad de vida de las personas involucradas, que es (y debiera ser) el horizonte de cualquier acción investigativa vinculada a la educación.

Cuando hablamos de ser conscientes de nuestras prácticas y cuestionar nuestras propias posiciones investigativas, es necesario considerar nuestras identidades personales y profesionales, las experiencias previas y preferencias (Hopkins, 2007), y analizar su interferencia en los procesos de trabajo investigativo, extendiendo nuestro debate sobre la ética en investigación educativa –en nuestro caso– a niveles superiores, con la intención de lograr una mayor visibilidad pública, y promoviendo de esta manera progreso moral y lucha contra algunos complejos problemas humanos (Benatar, 2002).

Acerca del nivel de efectividad y profundidad de nuestra reflexión, dada las condiciones vertiginosas y a menudo enajenantes de la sociedad contemporánea que no permiten regularmente a las personas realizar actos de autocrítica por ejemplo, ya sea por tiempos, obligaciones, presiones o simplemente por olvido (probablemente la justificación regular de algunos compañeros de labor).

Uno de los aspectos interesantes a considerar en los procesos de reflexión es si el conocimiento de códigos y normas éticas (en educación, por ejemplo) puede desarrollar buenas conductas en los profesionales. Con respecto a esto, bien vale el revisar la historia de la humanidad, que nos ha enseñado que desde tiempos ancestrales, la existencia de diversos lineamientos (religiosos, legislativos, etc.), que por sí mismos han representado elementos de guía para la buena conducta, asociadas al profundo conocimiento, apoyadas a una formación adecuada que se dirija realmente al desarrollo del sentido ético podría influir en el desarrollo del profesional (y personal, pues no somos solo un cúmulo de conocimientos técnicos).

Es por ello que la alternativa del modelo del “sensemaking” (o construir sentido) se plantea como una potente herramienta de formación, que puede ser incluida no solo para investigadores en etapas de formación (programas de posgrado, por ejemplo), sino para los futuros investigadores que se forman diariamente en nuestras aulas universitarias. Con respecto al uso de situaciones formativas presentadas en términos de complejidad y ambigüedad, han de enfrentar siempre a los investigadores con su propia vida profesional-personal, beneficiando estas prácticas tanto a principiantes como expertos, lo que puede ser un elemento de mejora real en los trabajos de campo y en las prácticas éticas de los futuros investigadores educativos.

El modelo de formación de sensemaking presentado puede potencialmente convertirse en una primera línea de defensa de violaciones éticas, debiendo la comunidad investigadora vinculada a la educación profundizar en su trabajo e investigación, así de otras alternativas innovadoras de enseñanza del tema.

Otro de los aspectos concretos a preguntarnos es la real contribución de la investigación que llevamos a cabo y su efecto en la búsqueda de la transformación de la vida de nuestros participantes. Dicha cuestión no solo se reflejará en los códigos éticos que respetemos (o declaremos respetar), sino también en el futuro legado histórico de nuestros trabajos, posicionándonos desde el supuesto axiológico sobre el real significado de la investigación educativa y la constitución de nuestra conducta como elemento definitorio de opciones éticas que apoyen la búsqueda de la justicia social y el respeto de los derechos humanos (Mertens y Ginsberg, 2008), comprendiendo que nuestra profesión se desarrolla en un mundo de permanentes cambios y profundas desigualdades, y el valor de la justicia social (asociada a la ética de la investigación) debe ocupar un pilar importante en la reconfiguración de las sociedades actuales (Murillo, Krichesky, Castro, Hernández, 2010), invocando por ejemplo, como elemento unificador para establecer

códigos específicos de la profesión además de los presentados, la invocación de los derechos humanos, pero no solo de una perspectiva retóricamente atractiva, socialmente popular y políticamente correcta, considerando en este acto la advertencia de Amartya Sen (2010) que indica que posicionarse desde ellas puede convertirse solo en palabrería, sin efectos concretos en las prácticas.

El posicionarse desde la ética de la investigación educativa, pensando no solo en la mejora de la profesión y la calidad de la investigación, nos permitirá proyectar verdaderos actos de desarrollo humano: Es nuestra oportunidad de restituir el respeto y la dignidad como máximas con horizontes más allá de lo meramente profesional, convirtiéndose en una tarea con la justicia y el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association – AERA. (2010a). *Ethical Standards*. Consultado el 10 de Noviembre de https://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf.
- American Educational Research Association – AERA. (2010b). *Draft AERA Code of Ethics - July 2010*. Consultado el 14 de Noviembre en http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Research_Ethics/Code_of_Ethics/DraftEthicsCode.pdf
- American Psychological Association – APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª Edición). Washington: American Psychological Association, 2010.
- Benatar, S R. (2002). Reflections and recommendations on research ethics in developing countries. *Social science & medicine*, 54(7), 1131-1141.
- British Educational Research Association – BERA. (2010). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research - 2004*. Consultado el 07 de Septiembre de 2010 en <http://www.bera.ac.uk/files/guidelines/ethica1.pdf>.
- Brock, M.E., Vert, A., Kligyte, V., Waples, E.P., Sevier, S.T., y Mumford, M.D. (2008). Mental models: An alternative evaluation of a sensemaking approach to ethics instruction. *Science and engineering ethics*, 14(3), 449-472.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación. *Agora digital*, 1. Consultado en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>.
- Camí, J. (2008). La autorregulación de los científicos mediante buenas prácticas. *SEBBM*, 156, 24-29.
- Dahlberg, J.E. y Mahler, C.C. (2006). The Poehlman case: Running away from the truth. *Science and engineering ethics*, 12(1), 157-173.
- Delgado, E., Torres, D. y Roldán, A. (2007). El fraude en la ciencia: Reflexiones a partir del caso Hwang. *El profesional de la información*, 16(2), 143-150. doi:10.3145/epi.2007.mar.07.
- Drane, J.F. (2004). La Ética como Carácter y La Investigación Médica. *Acta Bioethica*, 10(1), 17-25.
- Emanuel, E.J., Wendler, D., Killen, J. y Grady, C. (2004). What Makes Clinical Research in Developing Countries Ethical?. The Benchmarks of Ethical Research. *The Journal of Infectious Diseases*, 189(5), 930-937.

- Emanuel, E.J. y Weijer, C. (2005). Protecting Communities in research: From a new principle to rational protections. En J. Childress, E. Meslin, y H. Shapiro, (Eds.). *Belmont Revisited: Ethical Principles for Research with Human Subjects* (pp. 165-183). Washington: Georgetown University Press.
- Ford, N., Mills, E.J., Zachariah, R. y Upshur, R. (2009). Ethics of conducting research in conflict settings. *Conflict and health*, 3(7). Consultado en <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1752-1505-3-7.pdf>.
- Garrafa, V. y Prado M.M. (2001). Mudanças na Declaração de Helsinski: Fundamentalismo econômico, imperialismo ético e controle social. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(6), 1489-1496.
- Gibbs, P., Costley, C., Armsby, P. y Trakakis, A. (2007). Developing the ethics of worker-researchers through phronesis. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 365-375.
- Haggerty, K.D. (2004). Ethics Creep: Governing Social Science. Research in the Name of Ethics. *Qualitative Sociology*, 27(4), 391-414.
- Grodin, M. (1994). Historical origins of the Nuremberg Code. En J. Michalczyk (Ed.), *Medicine, Ethics and the Third Reich: Historical and Contemporary Issues*. (pp. 169-194). Kansas: Sheed and Ward.
- Hallak, J., and Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1). Consultado en <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>.
- Hopkins, P.E. (2007). Positionalities and knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 6(3), 386-394. Consultado en <http://www.acme-journal.org/vol6/PEH.pdf>.
- HHS - U.S. Department of Health & Human Services. (2010). *The Belmont Report*. Washington: HHS-US. Consultado el 05 de Abril de 2010 en <http://www.hhs.gov/ohrp/policy/belmont.html>.
- Howe, K. y Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-60.
- Israel, M. y Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance* (1ª Ed.). Londres: Sage.
- Jiménez, S.A. (2008). La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4), 1-10. Consultado en www.rieoei.org/deloslectores/2307AliriaJGv2.pdf.
- Kennedy, D. (2006). Retraction of Hwang et al. *Science*, 308(5729), pp. 335.
- Kligyte, V., Marcy, R.T., Waples, E.P., Sevier, S.T., Godfrey, E.S., Mumford, M.D. y Hougen, D.F. (2007). Application of a sensemaking approach to ethics training in the physical sciences and engineering. *Science and engineering ethics*, 14(2), 251-278.
- Mertens, D.M. y Ginsberg, P.E. (2008). Deep in ethical waters. Transformative Perspectives for Qualitative Social Work Research. *Qualitative social work*, 7(4), 484-503.
- Morin, E. (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento* (5ª Ed.). Madrid: Cátedra.
- Mumford, M.D., Connelly, S., Brown, R.P., Murphy, S.T., Hill, J.H., et al. (2008). A Sensemaking Approach to Ethics Training for Scientists: Preliminary Evidence of Training Effectiveness. *Ethics and behavior*, 18(4), 315-339.

- Muñoz, E. (2008). Dinámica y dimensiones de la ética en la investigación científica y técnica. *ARBOR*, 184(730), 197-206.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- McNeill, P.M. (1993). *The ethics and politics of human experimentation* (1ª Edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnik, D. (2010). *Research Ethics Timeline*. Washington: NIEHS. Consultado el 27 de mayo de 2010 en <http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/timeline.cfm>.
- OHSR - Office of Human Subjects Research. (2010). *Nuremberg Code*. Washington: OHSR. Consultado el 04 de Abril de 2010 en <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/nuremberg.html>.
- ONU – Organización de Naciones Unidas (2010). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 18 de Octubre de 2010 en <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#atop>.
- Pittaway, E., Bartolomei, L. y Hugman, R. (2010). Stop stealing our stories: The ethics of research with vulnerable groups. *Journal of human rights practice*, 2(2), 229-251.
- Plemmons, D.K., Brody, S.A. y Kalichman, M.W. (2006). Student Perceptions of the Effectiveness of Education in the Responsible Conduct of Research. *Science and Engineering Ethics*, 12, 571-582.
- Pring, R. (2001). The Virtues and Vices of an Educational Researcher. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 407-421.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (1ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Sañudo, L. (2006). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos*, 5, 59-71. Consultado en http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_5/produccion_conocimiento/3.pdf.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia* (1ª Ed.). Madrid: Taurus.
- Sikes, P. (2006). On dodgy ground?. Problematics and ethics in educational research. *Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 105-117.
- Schüklenk, U. (2000). Protecting the vulnerable: Testing times for clinical research ethics. *Social Science & Medicine*, 51, 969-977.
- Small, R. (2001). Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research. *Journal of philosophy of education*, 35(3), 387-406.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stutchbury, K. y Fox, A. (2009). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), pp. 489-504.
- Tealdi, J.C. (2006). Historia y significado de las normas éticas internacionales sobre investigaciones biomédicas. En G. Keyeux, V. Penchaszadeh, y A. Saada, (Coords.). *Ética de la Investigación en seres humanos y políticas de salud pública* (pp. 33-62). Bogotá: UNESCO-Universidad Nacional de Colombia.

- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm.
- Winston, M.D. (2007). Ethical leadership and ethical decision making: A meta-analysis of research related to ethics education. *Library and Information Science Research*, 29(2), 230-251.
- Winston, M.D. y Bahnman, S. (2008). Preparation for ethical decision-making: An analysis of research in professional education. *Library and Information Science Research*, 30(3), 222-230.
- W.M.A. - World Medical Association (2009). *Declaración de Helsinki*. Consultado el 25 de Marzo de 2010 en <http://www.wma.net/es/60about/70history/01declarationHelsinki/index.html>.
- Zimbardo, P.G. (2007). *The Lucifer Effect. How good people turn evil* (1ª Ed.). Nueva York: Random House.



ÉTICA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: ENTRE LA NORMA Y EL PROYECTO DE VIDA

*María Guadalupe Moreno Bayardo y
Miguel Agustín Romero Morett*

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art05.pdf>

Fecha de recepción: 03 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 09 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011



El objetivo del presente artículo es tender una mirada de reflexión y análisis sobre las múltiples decisiones de carácter ético que el investigador toma cuando realiza investigación, pero sobre todo cuando participa en la formación de investigadores; en este caso se hace referencia a la que tiene lugar en programas de doctorado en educación porque uno de los referentes empíricos en los que se apoya el presente análisis surgió de reportes reflexivos aportados por estudiantes de diversos programas de doctorado en educación como parte de una investigación recientemente reportada (Moreno, 2006 y 2010) en cuyos planteamientos se ilustra cómo, los investigadores en formación, van descubriendo, entre ejemplos y contraejemplos de sus formadores, la forma en que éstos han tomado decisiones que no siempre se caracterizan por la congruencia entre sus acciones y los códigos de ética personal o institucional que manifiestan haber aceptado.

Se trata entonces de un acercamiento a la forma en que la práctica cotidiana de la formación de investigadores en educación, en programas doctorales, se constituye en escenario donde es posible reconocer, entre los formadores, casos de incorporación de la ética como forma de vida, pero también detectar “vicios éticos” en los procesos de investigación y formación en el ámbito de la educación. Aunque pueda parecer sorprendente para algunos lectores, el análisis del referente empírico se realiza desde dos enfoques aparentemente distantes: el de la filosofía antigua y el de la propuesta teórica del filósofo francés Pierre Hadot, nacido en 1922, profesor honorario del Collège de Francia desde 1991, autor, entre otras, de tres obras fundamentales: *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales* (2010), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (2006) y *¿Qué es la filosofía antigua?* (1998), en las que desarrolla la intuición intelectual de que la filosofía de los antiguos griegos puede entenderse como una forma de vida y no obligadamente como una explicación intencional y sistémica del universo.

El detonante del análisis consiste en recuperar algunos elementos de la Apología de Sócrates, el sabio de la norma, de trascendencia perenne, en cuanto que, en el juicio al que fue forzado, se involucraron múltiples vicios argumentativos y animadvertencias personales sobre la conducta crítica y reflexiva del ateniense por sus denuncias en torno a la simulación del saber y del instruir, protagonizadas por los sofistas. Así, el modelo ético socrático posee una asombrosa vigencia y sus postulados pueden orientar la formación de los jóvenes de hoy, entre ellos la de los futuros investigadores en educación.

Por otra parte, el filósofo francés Pierre Hadot, revisa el pensamiento de los antiguos, lo mismo el de las escuelas filosóficas (estoicos, epicúreos, cínicos), que el de pensadores como Marco Aurelio, Epicteto y Goethe; efectúa una revisión de sus ideas y las interpreta desde la óptica de sus “ejercicios espirituales”, es decir, desde el carácter que esas ideas poseen como forma de vida ofrecida a los jóvenes aristócratas por parte de los filósofos de la época; dicha propuesta es fundamentalmente un proyecto de vida de carácter moral con el que los jóvenes libremente se identificaban y por el que optaban. En el contexto de todas las escuelas de pensamiento de la época, lo que permeaba era el proceso formativo, mucho más que la búsqueda de explicaciones profundas y sistémicas del universo. En ese sentido, las prácticas formativas y de investigación del conocimiento, en nuestro tiempo, igualmente pueden ser dilucidadas desde la perspectiva de la “ética vivida” de los antiguos.

Las enseñanzas de ética aplicada a la formación y la investigación, derivadas de Sócrates, y la ética como forma de vida que propuso Hadot, han de clasificarse bajo los criterios de una teoría de la ética o de una

filosofía moral propuesta por algunos autores contemporáneos. En este sentido, Cortina y Martínez (2001) proponen una distinción conceptual pertinente para nuestro propósito. En un sentido

Desde sus orígenes entre los filósofos de la antigua Grecia, la Ética es un tipo de saber normativo, esto es, un saber que pretende orientar las acciones de los seres humanos. También la moral es un saber que ofrece orientaciones para la acción, pero mientras esta última propone acciones concretas en casos concretos, la Ética –como filosofía moral– se remonta a la reflexión sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral... ” (Cortina y Martínez, 2001:9-10).

Por otra parte, los mismos autores aclaran que la moral es

Un conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto en una determinada época histórica. En este uso del término, la moral es un sistema de contenidos que refleja una determinada forma de vida. (Cortina y Martínez, 2001:9-10).

Como puede apreciarse, Cortina y Martínez coinciden con Hadot en la percepción de la ética como forma de vida. De esa manera, de la ética vivida de los antiguos, es decir, de sus prácticas morales reales, habremos de pasar a una ética de conceptos, esto es, a una filosofía moral, donde se define la especificidad del acto moralmente bueno y se infieren principios éticos aplicables a la enseñanza y la investigación en el terreno de la educación del siglo XXI. Así, lo relevante no radica en abordar el carácter normativo de la ética, dado que no pretendemos efectuar una contrastación simple entre lo que marca la norma en torno al ejercicio de la actividad intelectual - lo que en buena medida en el ámbito de la teoría está por diseñarse- y las prácticas reales de la enseñanza y la investigación en la educación; más bien pretendemos reconocer el espacio de la ética como proyecto de convivencia orientado bajo principios conceptuales que, en su riqueza, interpelan el espacio de la investigación educativa y de la formación de investigadores.

Dado que nos habremos ubicado en el espacio de la filosofía y la ética, procederemos, por una parte, a reconocer la identidad y la vocación de la investigación educativa y, por la otra, a subrayar el significado de la formación de investigadores, ámbitos de intersección entre lo humano y lo social, visto todo ello desde la opción por un proyecto de vida que lleva consigo consideraciones de carácter ético.

Un apartado fundamental de este artículo radica en la revisión de aquellas decisiones, no siempre explícitas, desde las que los investigadores que se incorporan como formadores en doctorados en educación, definen sus formas de actuación, mismas que son analizadas por los estudiantes, en algunos casos con plena aceptación, pero en otros, identificando con claridad lo que ellos mismos *no quieren llegar a ser* por las deficiencias o incongruencias que detectan en la actuación cotidiana de los investigadores/formadores que participan en el programa, en otras palabras, en la ética vivida por éstos.

El documento gesta su desarrollo en el entrelazado de las propuestas filosóficas y la vivencia ética de Sócrates, de los ejercicios espirituales según Hadot y de los teóricos de la ética, con el sentido filosófico y ético de la investigación y de la formación de investigadores en educación. Siendo así, el artículo está conformado por un entretrejido entre lo conceptual y lo vivencial, esto último plasmado en la forma de realización de las prácticas de investigación y de formación de investigadores en programas doctorales. Como resultado se infieren elementos de una propuesta ética derivada de manera natural de lo expuesto.

1. LA ÉTICA COMO ACTUACIÓN DE VIDA: EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Como se señaló más arriba, el contexto en el que aquí se aborda la formación de investigadores es el de los doctorados en educación porque la investigación de la que se tomaron algunos de los referentes empíricos que apoyan nuestros planteamientos, quienes expresaron sus reflexiones sobre la actuación de los académicos a cargo de la formación, son estudiantes de ese tipo de programas, los cuales, desde una visión analítica y crítica, identificaron formas concretas en que las decisiones de carácter ético cobran vida en esas actuaciones.

Aunque este trabajo no constituye un reporte de hallazgos de la investigación antes mencionada, porque sólo se han utilizado fragmentos de reflexiones generadas por los estudiantes con la finalidad de ilustrar y apoyar los argumentos que aquí se sostienen, se incorporan enseguida algunos elementos básicos de dicha investigación como elemento de contexto para los lectores.

La investigación en cuestión, cuyo título es "Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en doctorados en educación" partió del supuesto de que los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado no se generan sólo como consecuencia de la realización oportuna de las tareas que corresponden a cada uno de los participantes; tampoco como mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o de las características de la planta académica y de la infraestructura de apoyo. Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica en su caso el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las condiciones de la institución que lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares). De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente en esa investigación: Ferry (1990, 1997), Honoré (1980), Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos.

Lo que se realizó entonces fue un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron reportes reflexivos solicitados a cada estudiante en los que éste recuperó (narrándolas por escrito) aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores. La temática a abordar en los reportes reflexivos fue libre, no hubo inducción alguna por parte de la investigadora, la única indicación dada a los participantes en el estudio, fue la de referir aquello que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación. En total se recibieron y analizaron 168 reportes reflexivos con extensión variable (desde una hasta 20 cuartillas).

Además se realizaron entrevistas individuales y grupales con los once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en la ciudad de Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México. Las entrevistas individuales (17) se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Las entrevistas grupales (2) se realizaron en el caso de los dos programas presenciales sobre todo con la finalidad de explorar aspectos institucionales.

El reporte final de resultados (Moreno, 2010) permitió reconstruir once historias de formación doctoral, una por cada uno de los doctorandos participantes, en las que se mostró, hasta donde es posible hacerlo, cómo se articularon en cada caso las diversas condiciones personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa, e institucionales, para convertirse en elementos favorables, o no, en cada proceso de formación. Pero además de las historias de formación como tales, los reportes reflexivos aportados por los estudiantes de doctorado fueron de tal riqueza que han sido punto de partida para múltiples análisis y han aportado elementos para diversos trabajos, como es el caso que ahora nos ocupa.

Por la extensión máxima planeada para este texto, sólo se ilustrarán algunos de los aspectos señalados por los estudiantes, de los cuales es posible inferir decisiones de carácter ético tomadas por algunos investigadores/formadores y mostrar el impacto de esas decisiones en su actuación cotidiana como formadores. En algunos casos fue posible encontrar ejemplos (en tanto actuaciones “deseables”) y contraejemplos (en tanto contradicciones con lo esperado) sobre un mismo asunto, en otros destacan sólo contraejemplos, a pesar de que la invitación a los estudiantes fue que registraran libremente las experiencias que les estuvieran siendo significativas en su proceso de formación doctoral.

Un primer aspecto a destacar es el relativo al *nivel de compromiso* con el que los investigadores deciden asumir su función formadora. En el plano de lo que se ha denominado como *ejemplos*, los estudiantes expresaron reflexiones como las siguientes:

He de reconocer la gran calidad humana y académica de algunos formadores que he tenido en el doctorado, es admirable la gran entrega que tienen en su trabajo y es difícil no responderles, creo que han sido sólo dos o tres formadores a los que les queda claro lo que se pretende lograr con sus cursos, pero es en esa medida como a nosotros nos quedará claro lo que tengamos que hacer y nos comprometemos con ello. R1S9D3¹

En este seminario, los comentarios y cuestionamientos de la formadora a cargo fueron concisos, claros, atinados, argumentados y sin ningún dejo de intención de imponer, sino más bien de dejar tópicos en nuestras mentes para reflexionarlos y revisarlos posteriormente con mayor detenimiento. Sus mediaciones para llevarnos a la reflexión, revisión y a la reformulación mostraron que además es experta en ello y a eso se agrega su sencillez y tacto para hacer los señalamientos, de eso debo aprender, con todas esas cualidades, el nivel de producción del grupo de estudiantes se incrementa también, a diferencia de los cursos que se prestan más a la simulación. R1S9D3

La entrega al trabajo por parte de los formadores a los que se hace referencia en las viñetas anteriores, la forma en que promueven la reflexión y la profundización de las ideas, la claridad en lo que pretenden propiciar con sus cursos, así como la forma en que conducen a los estudiantes para que reorienten su trabajo cuando esto es necesario, son señales que manifiestan que se trata de formadores que, habiendo decidido comprometerse con su función formadora, hacen vida ese compromiso en sus tareas cotidianas.

En el plano de los contraejemplos, los estudiantes hicieron señalamientos sobre ciertos hechos que manifiestan escaso compromiso de algunos académicos con la función formadora:

Hay compañeros que dan un apoyo increíble con su sola participación en clase, pero hay otros que no leen los materiales, lo cual no impide que se puedan integrar a la discusión, pero por lo general tergiversan los contenidos, divagan en el tema, o de plano, desvían la discusión hacia el tema donde se sienten seguros.

¹ El código asignado a cada viñeta hace referencia al número de reporte entregado por el estudiante (en algunos casos al número de entrevista realizada con él), al número de sujeto participante y al número de programa doctoral al que pertenece.

Esto no es exclusivo de compañeros, también se da el mismo caso en docentes, lo que implica que no siempre la clase tiene la calidad y profundidad que se espera de un doctorado. R3S7D3

Este formador es muy dado a sentarse ¿qué leyeron?, ¿qué les pareció interesante?, pero no hay análisis, ni reflexión, ni discusión, ni crítica y él no aporta gran cosa tampoco. Entonces su seminario no es de los más formativos. E2S1D1

En este sentido, podría argumentarse que la poca atención que algunos formadores/investigadores dan a la docencia es explicable porque los académicos de las instituciones de educación superior tienen que distribuir su tiempo entre múltiples funciones como la docencia, la gestión, la investigación y la difusión, razón por la cual es posible que algunos de ellos opten por realizar "a la ligera" su función como formadores; sin embargo, los formadores que sí se comprometen con esta tarea están igualmente demandados por la diversidad de funciones; entonces cabe cuestionar si cumplir con un mínimo de dedicación y de espacio psicológico el compromiso que se asume con la formación de los futuros investigadores es en sí una decisión tomada y vivida de manera congruente con los principios éticos que habrían de ser fundamento para asumir ese tipo de responsabilidad.

En forma muy vinculada al nivel de compromiso, aparecen reflexiones de los estudiantes acerca de las *actitudes y las formas de participación* que perciben en sus formadores, en este aspecto destacan ejemplos como los siguientes:

Me queda claro que la cautela, la medida, la prudencia, son algunas de las actitudes que debemos desarrollar en el doctorado, es algo en común que he observado en la mayoría de los doctores. R12S9D3

Creo que no pude estar en mejores manos que las de una tutora como la que tengo, he aprendido no sólo en el aspecto académico de mi proyecto de investigación, sobre todo he aprendido de su actitud, de su entrega al trabajo, de su estilo de asesoría, de su paciencia, prudencia y de su gran calidad humana, nunca descuida el comentario alentador en cada sesión de trabajo. R23S8D3

Actitudes y formas de participación como las mostradas en los párrafos anteriores sugieren que se trata de académicos que han construido la identidad de formadores en vinculación estrecha con una visión de la formación que pretende tener impacto favorable en la persona total y que por lo tanto compromete, también a los formadores, con una forma de participación que los involucra en todos los sentidos de su existencia.

En contraparte, algunas formas de actuación llevan a los estudiantes a cuestionar hasta los motivos por los que algún formador participa en el programa y hacen señalamientos sobre situaciones de posible problema de personalidad en quienes desempeñan esa función, así se señala en las siguientes reflexiones:

Me parece que las prácticas de formación se generan en aspectos muy ritualizados, de manera que no siempre llegan a ser formativas, en un momento dado pareciera que son intenciones no formativas de quienes son formadores, intenciones más egocéntricas, como obtener los puntos correspondientes a la docencia en un programa de posgrado. EGP2D2

Hay doctores que no sé qué problemas emocionales tengan o qué cuestiones tienen sin resolver, tal parecería que lo que les importa es no dejar crecer al otro, y que éste no llegue a obtener el grado, como si tratara de demostrar el único que sabe soy yo y tú no sirves para nada, de repente parecería ese juego. Entonces, yo apelaría a esa parte de lo humano, pues finalmente un proyecto es una posibilidad del ser, entonces, si no trabajas con el ser, cómo va a avanzar el proyecto, en este caso, la investigación. E2S10D1

Reflexiones como las anteriores llevan a considerar que si los motivos para ser formador en posgrado no van más allá del beneficio individual del sujeto que realiza esta función, y si una de las principales preocupaciones de algún formador es mostrarse superior recurriendo a la desvalorización de las capacidades y los productos de los estudiantes, habrá que poner en duda si quien se caracteriza por ese tipo de actuaciones ha incorporado consideraciones de orden ético al tomar decisiones acerca de cómo ser formador.

Por otra parte, las formas de relación entre los formadores/investigadores y lo que éstas expresan acerca del campo de la investigación educativa, son también motivo de análisis por parte de quienes se encuentran en formación, así se manifiesta en reflexiones como las siguientes:

Cuando asisto a encuentros entre investigadores me pregunto ¿dónde están las comunidades científicas?, ¿en qué momentos o espacios se hacen realidad las premisas de una comunidad? Si ser comunidad significa compartir lenguajes, significados y espacios sociales, y si los espacios colectivos de encuentro no lo son, ¿todavía podemos tener esperanza de que existan? R2056D3

He visto cómo hay temáticas que se vuelven modas en la investigación, en torno a ello me pregunto si son temas relevantes socialmente o si por otro lado, el protagonismo de los temas está vinculado con una manipulación de las temáticas por las elites de la investigación, de tal manera que los nombres de las mismas personas aparecen acompañando siempre a los temas de actualidad R2356D3

Me di cuenta de que el campo académico es esto, es un campo de lucha por la conservación, hay que conocer realmente las reglas del juego y aceptar si juegas, y si decides hacerlo, con qué consecuencias. Me di cuenta de que no es tanto un ámbito mítico en donde todo es armonía y felicidad, donde todos nos llevamos bien, no es cierto, hay muchos grupos de enfrentamiento, muchas luchas de poder. Descubrí que, aunque no explícitamente, hay coerción implícita, hay coerción simbólica, eso es parte de la vida académica también E351D1

A través de la ventana del programa doctoral -que poco a poco les abre la puerta para mirar el campo de la investigación educativa-, los estudiantes llegan a analizar la vida académica más allá del aula, las formas de interacción entre investigadores, los diversos intereses que éstos ponen en juego, lo que hacen o dejan de hacer en nombre de la ciencia, entre otros. Ante esto habrá que preguntarse: ¿qué descubren los estudiantes detrás de encuentros académicos (seminarios, congresos, coloquios) donde lejos de propiciarse la formación de comunidades científicas hay oídos sordos para conocer y valorar la producción de otros colegas? ¿cómo entienden que, en ocasiones, las temáticas de investigación sean simplemente modas para dar visibilidad a ciertos grupos y no verdaderas respuestas a necesidades sociales y de conocimiento? ¿qué infieren cuando se dan cuenta de que puede haber búsqueda de poder por encima del interés científico? Muy probablemente experimentan una sensación de sorpresa, pero sobre todo de desencanto ante evidencias de la forma poco ética en que puede ser vivido el oficio de investigador.

De manera explícita, los estudiantes hicieron reflexiones en las que la ética quedó directamente involucrada cuando analizaron sus experiencias en el programa doctoral que estaban cursando; entre otros planteamientos señalaron lo siguiente:

Me pregunto hasta dónde ahora que tenemos el grado de doctor vamos a ser lo suficientemente éticos y profesionales y ejercer con dignidad, con honestidad, el trabajo de investigador, y hasta dónde nos vamos a involucrar en cosas turbias simplemente por decir: yo soy doctor y tú no lo eres ¿no?, por ejemplo, el destruir a una persona en un coloquio puede tener muchas repercusiones. EGP4D3

Hay académicos buenos en términos de vivir conforme a ciertos principios éticos para la relación con los demás y el bien común, pero también hay académicos malos y digo: yo no quiero ser como éstos últimos. Es pues la parte ética que tiene que ver con lo académico, me queda muy claro lo que sí quiero y no quiero hacer como académico en términos éticos y ya en términos como la adquisición de conocimientos, la actualización, el lado profesional, también veo que hay gente que está comprometida con su aprendizaje, que se está actualizando, que luego le sirve a uno como modelo para decir quiero ser como ese; obviamente que cuando uno se da cuenta del sacrificio que tiene que hacer para lograrlo, ahí se da cuenta del costo. E1S3D2

Lo más importante de un doctorado no es únicamente la tesis que presenta al público cuando termina, ese es el pretexto de la formación para un doctor en educación, la esencia tiene que ver con una cuestión de valores humanos, de desarrollo personal, de servicio a los demás. EGP4D3

Las reflexiones vertidas por los estudiantes en los párrafos anteriores son esperanzadoras: muestran clara comprensión de la forma en que los principios éticos habrán de estar involucrados en las decisiones académicas; dan cuenta de su certeza de que la formación en el ámbito académico va mucho más allá del cumplimiento de ciertos requisitos para la obtención del grado; pero sobre todo, logran identificarse con aquellos rasgos de los formadores que consideran más positivos y definen así, al menos en el imaginario, el tipo de académico que desean ser.

2. LA ÉTICA COMO ACTUACIÓN DENTRO O FUERA DE LA NORMA: EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El ejercicio de una profesión demanda en todos los casos el respeto a ciertos principios éticos en los que se ha plasmado un "deber ser" (norma) de lo que la sociedad, los colegas, la disciplina o el campo de conocimiento han establecido en forma consensuada como tales. Entre los médicos, por ejemplo, existe el llamado juramento de Hipócrates, algo similar existe para los abogados, los psicólogos y todos aquellos que habrán de llevar a cabo un desempeño profesional. No en todos los casos se cuenta con una declaración explícita de los principios a respetar en el ejercicio de una profesión, pero siempre hay un "saber" que se va transmitiendo acerca de lo que se consideraría ético hacer o no en el desempeño de dicha profesión, tal es el caso de la investigación educativa. En este trabajo utilizamos la expresión "vicios éticos" para referirnos a lo que suele ser reconocido como violación a la norma: aunque esas violaciones están aquí expresadas a manera de listado de contraejemplos, dan idea de formas de ejercicio de la investigación educativa que demandan ser reorientadas con base en principios de carácter ético.

Entre los vicios éticos de la enseñanza y la investigación en la educación, podemos reconocer: la deshonestidad intelectual, una de cuyas manifestaciones radica en el vicio clásico del plagio, la confusión de voces entre autores reseñados y análisis propios del autor, así como la apropiación de marcos conceptuales sin conceder crédito alguno. Destaca igualmente la infidelidad a los datos, a los hechos, a los acontecimientos sociales o a los eventos naturales, de tal manera que se falsean cifras, se manipulan los resultados y se comprueban artificialmente las hipótesis planteadas. Junto a ello destaca el vicio de la interpretación sesgada de los datos, hechos y marcos conceptuales, en orden a justificar orientaciones ideológicas predeterminadas.

De manera particular, la simulación es uno de los vicios favoritos de la investigación y la enseñanza; consiste en asumir la superficialidad descriptiva como si fuese profundidad analítica y hermenéutica; como si se estuviesen aplicando verdaderamente habilidades de pensamiento filosófico, lógico, crítico,

analógico, simbólico, metafórico, de interpretación, de acercamiento con extrañeza al mundo y de construcción de categorías de pensamiento, cuya inducción didáctica es una premura moral de los formadores (Romero, 2006). Estos dominios no fácilmente se logran a causa de la carga de compromiso intelectual y moral, tanto de formadores como de formandos, que se requiere. Ante esta insuficiencia, es fácil advertir que, como un vicio adicional, figura la ruptura en la cadena de conocer, sentir, actuar, valorar y ser, cadena que Sócrates mantuvo integrada hasta el final de su vida, en la medida que mantuvo la coherencia extrema entre los diversos niveles del comportamiento y de la percepción de la realidad. La coherencia entre pensamiento y vida no es poca cosa, como no lo es el dominio de habilidades de pensamiento y su expresión en evidencias específicas de naturaleza intelectual. Así, podemos encontrar un profesor de lógica y argumentación que sea, en sus propias exposiciones orales y escritas, inhábil para expresarse con base en los esperados procesos de inferencia, carente de claridad conceptual y de respeto a la gramática básica; esto constituye una expresión –diría Hadot- de lógica no vivida con implicaciones éticas.

Por otra parte, obtener información clasificada a cambio de favores, sobornos o concesiones, por ejemplo, escribir bien o mal de algún personaje público, constituye una práctica frecuente en algunos contextos como el periodístico; o bien, aprovechar los vínculos afectivos para recopilar datos valiosos, incluso aquellos que representen un motivo de responsabilidad social, son, a la vez, ejercicios favorecidos, aunque poco morales. Junto a ello, obtener información con engaños es igualmente una práctica moralmente cuestionable, por ejemplo, mediante grabaciones inadvertidas de entrevistas confidenciales o fuera de micrófono. En suma, en el ejercicio de la investigación de diverso tipo, tanto en la obtención de la información, como en su procesamiento y divulgación, figura la exigencia moral que se expresa en responsabilidad social, en protección a los sujetos de la fuente, en la interpretación objetiva de los datos, en la legitimidad lógica y en la profundidad analítica del aparato argumentativo y de las conclusiones.

Por otra parte, la investigación educativa no se realiza en forma aislada, las decisiones y acciones de los investigadores en educación se hallan ubicadas dentro de contextos morales y éticos que derivan y dependen de otros agentes de la educación, como los colegas y los directivos encargados de la función de gestión. En ese contexto también figuran actos con características de vicios éticos, tales como los siguientes: descalificación de las acciones académicas del otro; obstaculización administrativa o procedimental, ocultamiento de información relevante para el trabajo académico, aplicación parcial de criterios originariamente diseñados con expectativas de objetividad, asignación discrecional de recursos, clientelismo académico, conformación de facciones situadas muy lejos de la práctica académica y muy cerca de la política más doméstica y primaria, elaboración de discursos antagónicos de sustentación dudosa, competitividad por ascender en el escalafón laboral y en la certificación académica a cualquier precio, dilación intencional o no intencional del trabajo colegiado, entrega insuficiente y deficiente de los productos intelectuales derivados del trabajo en equipo, escasa o nula receptividad ante el trabajo intelectual de los colegas, entre otros.

Así, los escenarios donde ocurren actuaciones poco éticas se amplifican de manera asombrosa, dado que el trabajo de enseñanza e investigación atraviesa caminos, estructuras, agentes, procedimientos y tiempos de extraordinaria complejidad, de lo que paradójicamente se lamentan tanto los operarios, como los destinatarios y los gestores.

La realidad educativa, tanto la docente como la de la investigación, son hoy acciones mucho más complejas y elaboradas que las vividas por Sócrates, por las escuelas filosóficas atenienses y por los jóvenes aristócratas que recibían la enseñanza de los filósofos y de los sofistas; sin embargo, en la

historia del filósofo ateniense se condensan actitudes de diverso tipo que muy bien nos ilustran en la comprensión de la realidad actual.

3. LA APOLOGÍA DE SÓCRATES Y LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La vida, la metodología de la enseñanza, e indudablemente el juicio contra Sócrates por parte de Melito, Anito y Licón, que se encuentra abundantemente descrito en la Apología, constituyen un condensado de las virtudes y de los vicios morales de la enseñanza y la investigación en el ámbito específico de la educación. La acusación en un sentido es explícita, la que se expresa en los argumentos descritos por el propio Sócrates, a los que da respuesta puntual; pero figuran otras acusaciones planteadas de manera implícita por aquellos a quienes Sócrates puso en evidencia como ignorantes, no obstante que se asumían a ellos mismos como sabios; en este aspecto figuraban los sofistas Protágoras, Gorgias e Hipias.

Sócrates explica que no pretendía de manera directa exponer la ignorancia de sus invitados a los diversos diálogos, sino indagar por qué el Oráculo de Delfos, ante pregunta explícita de Querefón acerca de si había en el mundo un hombre más sabio que Sócrates, había dado como respuesta que no, que Sócrates era el más sabio. Ante la imposibilidad de que el dios Apolo se hubiera equivocado, el ateniense mantuvo su tiempo indagando con los políticos, los poetas, los artistas y los oradores, cómo sería posible su sabiduría, ante su consciente ignorancia; Sócrates concluye que, justamente, en ello consistía su saber, el saber de sus límites.

La implicación de esta conciencia de ignorancia, o de saber limitado, es altamente relevante para el objeto de nuestra reflexión a causa de que, a diferencia del filósofo, los investigadores de las universidades de nuestro tiempo –particularmente algunos referidos por los estudiantes de doctorado que aportaron sus reportes reflexivos– recurren a todos los escenarios para que públicamente se reconozca su sabiduría; o bien para mostrar su suficiencia y la insuficiencia de sus interlocutores, como si se tratara de nuevos y renovados Protágoras, Gorgias o Hipias. Los mismos estudiantes de doctorado, junto a ello, han valorado a los investigadores y formadores que, como versiones contemporáneas de Sócrates, asumen el compromiso de su labor conforme a principios éticos en la relación con los demás, con el bien común y con la producción intelectual. A éstos corresponde lo señalado por uno de los doctores recién egresados: “quiero ser como ése”. Confiamos en que, aún hoy, ninguno de los estudiantes quiera emular a alguno de los sofistas que podría haber tenido como profesor o asesor.

Junto a lo dicho, también como implicación de la conciencia de ignorancia de Sócrates figura, como objeto de nuestra reflexión, que asumir como verdades absolutas los resultados de una investigación en el terreno de la educación y de presentarlos con la suficiencia de los sofistas, corre el riesgo de topar con la argumentación ágil e implacable de algún colega. A cambio de los riesgos de la suficiencia, conviene indudablemente correr el riesgo de la búsqueda honesta, no solamente porque podemos asumir el carácter paulatino y acumulativo del conocimiento en el terreno de las ciencias de la educación, sino además, a causa de que existe la posibilidad de sufrir recomposiciones de modelos de comprensión de los comportamientos educativos. A una recomposición de supuestos y de conclusiones se vieron forzados los sofistas como resultado del proceso dialógico en el que el ateniense los sumergió de manera suave e inadvertida; la primera de dicha recomposición consistió justamente en asumir la necesidad de repensar todas sus respuestas, con el consiguiente efecto, ya no sólo de orden cognitivo, sino psicológico, así como de asumir una nueva identidad y vocación en el terreno de la enseñanza y la investigación.

Un atenuante a favor de los sofistas invitados por Sócrates a los diálogos, radica en el seguimiento puntual que hacían a las continuas preguntas, así como a las respectivas acotaciones que el ateniense hacía a sus respuestas; esto a diferencia de los monólogos en los que caen algunos investigadores de nuestro tiempo cuando por ejemplo, en los congresos, “escapan” en cuanto presentan su ponencia, cancelando toda posibilidad de enriquecimiento dialógico, hecho que fue descrito en las reflexiones de los estudiantes de doctorado antes referidas.

Por otra parte, la Apología desarrolla las acusaciones puntuales expuestas por los tres jóvenes cuyos argumentos, paradójicamente, parecen provenir no de sus pocos años, sino de los muchos prejuicios de la edad; la primera de ellas consistía en afirmar que el filósofo ateniense era un hombre peligroso que se había empeñado en penetrar los misterios del cielo y la tierra, que tenía la manía de hacer buena la peor causa y que sobre ello enseñaba públicamente a los jóvenes. Al respecto, el pensador respondió que jamás se había mezclado en las cosas divinas y que su enseñanza, a diferencia de la de los sofistas, jamás reclamó pago. Nadie le acusó de exigir pago, dada la costumbre de cobrar por las enseñanzas; antes bien, fue el propio pensador quien acusó a los sofistas de enseñar falsedades, de ser los soterrados corruptores de los jóvenes y, sobre ello, además, reclamar pago. Sin embargo, ante la acusación previa se defendió arguyendo que para apoyar la legitimidad de su enseñanza, que hacía ver en unos su falsa ciencia y en otros su ignorancia, invocaba una orden del Dios de Delfos, el verdadero poseedor de la sabiduría.

Por fortuna, en nuestro tiempo no existen misterios del cielo y la tierra que no puedan ser investigados, aunque persisten los “secretos” institucionales, muchos de ellos de orden educativo, que escapan al acceso normal de los estudiosos y analistas. Tampoco se da el caso de que los investigadores reciban autorización o instrucción de las divinidades para efectuar sus estudios, pero en ellos figura una forma de demonio socrático que los impulsa a indagar y a poner en evidencia los “secretos” de los procesos educativos; la formulación de preguntas o la aplicación de instrumentos de obtención de datos, son las vías de cumplimiento de esos dictados de conciencia.

Paradójicamente, según lo percibe y refiere uno de los recién doctorados que aportó sus reflexiones, son los propios investigadores de elite los que definen los temas de moda en cuyo tratamiento siempre figuran sus nombres, como si fuesen los poseedores de las categorías de pensamiento y de las teorías, frente a lo cual los no iniciados pueden ser acusados de tratar de penetrar los misterios de los cielos que sólo competen a los dioses olímpicos. En este sentido, los investigadores que se incorporan a esos “círculos privilegiados” son como diseñadores de moda que definen los colores, las texturas, los cortes, los accesorios de la moda intelectual. Aquí siguen presentes los riesgos de reproducir la actitud de los sofistas, centrada en la manipulación de la argumentación –aun contraviniendo los principios lógicos- con el afán retórico de la seducción ante los interlocutores. En oposición a ello, los investigadores necesitan mantener su atención en los temas y problemas de relevancia social, de tal manera que sus conclusiones constituyan marcos de toma de decisiones y apertura de horizontes de vida.

La corrupción a los jóvenes, según la acusación hecha por Melito, bien puede entenderse como la enseñanza de “pensar en la disidencia”; una de las formas más acabada de ello consistía, justamente, en no creer en los dioses del Estado y en sustituirlos con extravagancias demoníacas. Siendo así, la acusación es doble, de impiedad, en cuanto que no guarda respeto a los dioses, y de corrupción, pues enseña a los jóvenes a no tenerles respeto tampoco. A ello hay que añadir que los dioses están articulados a la identidad del Estado ateniense y que, por ello, el delito no se queda sólo en el ámbito privado de la creencia, sino en el ámbito público de la polis griega.

La verdadera corrupción a los jóvenes, en el contexto de la educación actual, radica más bien en simular que los estamos formando y, de parte de ellos, en aceptar una formación ficticia, deficiente, insuficiente o francamente falsa. En el ámbito de la práctica de la investigación, la simulación opera con asombroso vigor, como se expresa en la revisión insuficiente de los trabajos, en los trasfondos personales que definen las decisiones académicas, en ciertas formas de aprobación de protocolos y proyectos de tesis, en las connivencias en los exámenes de grado y en las complicidades en la admisión de estudiantes al posgrado, particularmente en aquellos que figuran en el padrón nacional de posgrados de calidad. En este último aspecto, es común conocer casos de titulaciones apresuradas de los estudiantes sólo porque los coordinadores de los posgrados no quieren perder su reconocimiento como programas de calidad en el padrón de CONACYT (en el caso de México); en ello figuran como cómplices especialmente beneficiados los mismos estudiantes que se valen de gestiones personales para ser titulados sin las competencias necesarias y/o sin la calidad de tesis requerida por la honestidad académica.

Esta simulación constituye la nueva versión de la formación en retórica para persuadir a los interlocutores, como hacían los sofistas, en lugar de la formación en el pensamiento lógico y analítico, conforme a modelos conceptuales como el aristotélico. Los estudiantes de doctorado que aportaron sus reportes reflexivos, como figura en líneas arriba de este artículo, reconocen inmediatamente los niveles de conocimiento sustentado, de profundidad analítica y de compromiso con la verdad intelectual que manifiestan sus profesores; igualmente reconocen los niveles de simulación de los formadores y de los conductores de los programas académicos. No hay margen de confusión entre los profesores sofistas y socráticos de hoy.

La historia de los investigadores, directores de tesis y sinodales de exámenes profesionales que expresan su rigor académico, es vista fácilmente bajo la sospecha con la que los jueces vieron a Sócrates a lo largo de su defensa. En la simulación como perversa opción formativa, figuran las instituciones y los organismos de toma de decisiones de las universidades y de los programas académicos, en la medida en que se privilegia y se premia con puestos y canonjías la acción política sobre el desempeño académico. Siendo así, los principales agentes de la educación, tanto en la enseñanza como en la investigación, devienen en nuevos sofistas, a los que Sócrates nuevamente combatiría, aun cuando le apuraran a nuevas copas de cicuta.

Como parte de su defensa, Sócrates arguyó, en relación con la acusación de corrupción, que no pudo darse el caso de que así fuera porque entonces él debería esperar más mal que bien de parte de aquellos a quienes hubiese dañado, lo cual no había sucedido. Es decir, que hacer el mal se revierte contra su gestor, lo cual el ateniense no desearía de ninguna manera. En torno a la acusación de impiedad se defendió argumentando que creía en los demonios, puesto que siempre los mencionaba, y que, siendo hijos de mortales y dioses, no podrían existir sin que los olímpicos existieran. El demonio que susurraba al oído de Sócrates no es el demonio de la mitología judeocristiana, sino una metáfora de la conciencia, acaso concebida en la meditación y con analogía retrospectiva con los ángeles del cristianismo, que le dicta o le inspira en torno a los actos morales. Debemos aclarar que, no obstante, de los dioses de la República nada dice, es decir, de Atenea o de Hefestos, y sagazmente se evade hacia formas mucho más abstractas de comprensión de la divinidad. De hecho, cuando se refiere al <dios> puede sobreentenderse que se trata de Apolo, el dios titular del Oráculo de Delfos, pero también podría comprenderse como un dios por entero abstracto, impersonal y justo.

La historia ofrece diversos ángulos que motivan a la reflexión, no sólo en el aspecto de la justicia, sino junto a ella, de la moral aplicada, pues al fin y al cabo, a quien se acusaba era nada menos que a un

profesor y a un investigador, a un filósofo en el sentido más pleno, sobre todo por la implicación moral, vivencial, por el hecho de que la ética de la que teoriza es una ética vivida, y la lógica con la que pone en evidencia el absurdo de las acusaciones, es una lógica vivida. En suma, la acusación queda centrada en el proyecto de vida del filósofo formador de jóvenes. El nivel de compromiso moral del ateniense con los jóvenes se extiende hacia la polis en general, tal como lo arguyó al confesar que su profundo amor a la verdad y el cumplimiento de la consigna divina fueron la causa de que hubiera descuidado su vida personal, su estabilidad económica y su familia. He aquí un proyecto de vida llevado a sus últimas consecuencias.

4. LA ÉTICA COMO PROYECTO DE VIDA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La profesión de la investigación y la enseñanza está hoy, como antaño, convocada hacia el compromiso que deriva de un proyecto de vida, coherente entre la teoría asumida, la metodología aplicada, los valores vividos, las actitudes cotidianas, el espíritu crítico y analítico desarrollado y los procesos de formación e investigación puestos en operación, identificados cabalmente por el ejercicio del diálogo.

Justamente esta propuesta de la filosofía, la ética, la lógica y la física vividas, expuesta por el filósofo francés Pierre Hadot, abona eficazmente a una discusión en torno a la dimensión moral de la enseñanza y la investigación en la práctica académica. Tal como rescata del pensamiento de los estoicos,

(...) la filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas o, aún menos, en la exégesis textual, sino en un arte de vivir, en una actitud concreta, en determinado estilo de vida capaz de comprender por entero la existencia. La actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino de las del <yo> y el ser [...] Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia... (Hadot, 2006:27)

Una forma de entender la filosofía y la actividad filosófica, así como se expresa en el párrafo anterior, se traduce en el advenimiento de estados auténticos, como el mismo Hadot subraya. Siguiendo esta perspectiva, la escisión entre la investigación y la enseñanza por un lado, y la vivencia de valores de vida por otro es, absolutamente inadmisibles. Los ejercicios se expresan de manera asombrosamente similar a los que efectuamos como parte de la práctica académica, así lo revelan los siguientes ejercicios tomados de textos de Filón de Alejandría rescatados por Hadot:

(...) el estudio(zetesis), el examen en profundidad (skepsis), la lectura, la escucha (akroasis), la atención (prosoche), el dominio de uno mismo (enkrateia) y la indiferencia ante las cosas indiferentes [...] las meditaciones (meletai), [...] el cumplimiento de los deberes. (Hadot, 2006:27)

Desde el enfoque de Hadot, dichos ejercicios son de tres tipos: atención y meditación por un lado; de carácter intelectual (lectura, escucha, estudio y examen en profundidad) por otro; y finalmente, los ejercicios de carácter más activo (el dominio de uno mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia). (Hadot, 2006:27). Como se aprecia, son ejercicios habituales en la práctica de la enseñanza y la investigación. De manera especial destaca el consejo de los estoicos: "No debes apartarte de tus principios cuando duermes, ni al despertar, ni cuando comes, bebes o conversas con otros hombres" (Hadot, 2006:28)

El ejercicio espiritual que permea a todos los demás, explícitamente descrito por Hadot y referido a todos los pensadores y a las escuelas de la antigüedad, es el de la vivencia en comunidad, una vivencia de orden dialógico. Es decir, los antiguos filósofos griegos inauguraron no solamente las primeras

comunidades educativas del mundo de Occidente, sino también las primeras comunidades de investigación y de intercambio. Alguno de los recién doctorados en educación que aportaron reportes reflexivos, como figura en las primeras páginas de este artículo, se preguntaba por las comunidades científicas y en su pregunta no hay ocio. Efectivamente, ¿dónde están los liceos aristotélicos y las academias platónicas de hoy? Si existen ¿figuran entre sus miembros Gorgias, Hipias y Protágoras, o bien, Sócrates, Platón y Aristóteles? ¿Por qué es tan difícil conformar comunidades de indagación y desarrollo en las que figuren los estudiantes de posgrado y los profesores/doctores? ¿Es posible dejar en evidencia la falsedad del supuesto de que unos son sabios y otros ignorantes? La verdadera opción ética radica en que todos nos asumamos como filósofos, en el sentido originario de quien busca colegiada y dialógicamente la verdad.

Puede causar algún desconcierto que en este trabajo hayamos elegido un camino indirecto para acercarnos a la identidad y la vocación de la ética y de la moral, pues es más directo recurrir a un tratado sobre el tema para rescatar los significados de los conceptos, lo cual hemos hecho de cualquier manera; sin embargo, el camino elegido nos conduce a explorar experiencias realmente vividas, como la socrática. Anotamos otra más, la entrevista que Sandra Laugier y Arnold I. Davidson le hicieron a Pierre Hadot bajo el título “¿Qué es la ética?” (Hadot, 2006:315). Dice Hadot: “cuando escucho la palabra <ética> siempre me quedo un tanto perplejo, en el sentido de que esa palabra contiene todas las opiniones sobre los actos, los individuos y las cosas buenas y malas” (Hadot, 2006:315), pese a ello, el mismo filósofo francés reconoce que la idea que mejor se acerca a su noción de ética, es la de <perfeccionamiento> “de la parte más excelente de nosotros, a la que hay que poner en acuerdo con la armonía de la totalidad”, según aborda Platón en la parte final del Timeo (Hadot, 2006:316). Dicho perfeccionamiento se expresa, como hemos dicho, en una lógica de la existencia, (“no dejarse confundir en la vida cotidiana por los juicios falsos, en especial por los juicios de valor”) (Hadot, 2006:317); una física de la existencia (“darse cuenta de que podemos vivir sin necesidad de dioses, puesto que ellos no han creado el mundo”) (Hadot, 2006:317); y una ética de la existencia (“no contentarse con una ética de carácter teórico, sino que debe ponerse en práctica”, lo que se expresa en los deberes y tiene que ver con los ejercicios espirituales) (Hadot, 2006:317). La suma de estas vivencias es equivalente a la filosofía como forma de vida y más aún –siguiendo al mismo pensador, cuando señala– “se me ocurrió definir la filosofía como una transfiguración de lo cotidiano” (Hadot, 2006:319) confiere a esta disciplina una relación profunda con las acciones profesionales, entre las que ubicaríamos de manera destacada las propias de la investigación y la formación de investigadores en educación.

5. LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN COMO PRÁCTICAS ÉTICAS DE CONVERSIÓN

Efectivamente, una motivación que impulsa habitualmente la tarea del investigador radica en el perfeccionamiento continuo de su tarea, en la separación estricta entre los juicios de valor y los procesos de inferencia lógica sustentados en datos objetivos, en la búsqueda de explicaciones centradas, no en la trascendencia metafísica, sino en la temporalidad, en el cumplimiento del deber académico; en suma, en la transformación continua de sus modelos de comprensión, interpretación e intervención del mundo y sobre el mundo, así como de sus modelos de acción intersubjetiva.

En el investigador y formador persiste el llamado a la conversión filosófica, que incluye actitudes y valores y, de manera específica, una conversión epistemológica, es decir, una mutación en las estructuras cognitivas mediante las cuales se acerca con extrañeza a la realidad y le confiere su sentido o significado.

Ante esta perspectiva deseada contrasta la paradoja de la investigación que no genera transfiguraciones ni en las habilidades, ni en las actitudes, ni en los valores, ni en las posibilidades de transferencia de los nuevos saberes adquiridos. Que no quede de manifiesto en el investigador o en el formador un antes y un después de su acción profesional revela un grave problema ético, es decir, un problema de proyecto de vida, en otras palabras, de ejercicios espirituales no realizados ni asumidos, esto es, de falta de coherencia socrática.

Como recuerda Hadot, a partir de un concepto del cardenal Newman, debe pasarse del "asentimiento conceptual" al "asentimiento real". Siendo así, el primer objeto de análisis, de interpretación y de intervención, de todo proyecto de investigación, no es el objeto, sino el mismo sujeto de la investigación, en tanto que enfrenta sus insuficiencias, deficiencias y abundancias teóricas y metodológicas como si se tratara del consejo del oráculo: "conócete a ti mismo". Por otra parte, si se da el caso de que, pese a las evidencias de la información nueva y a la caducidad de los paradigmas asumidos en la historia de vida personal, no se asume la transformación epistemológica natural, sino que se persiste en los viejos esquemas y modos de acercarse a la realidad, entonces el problema ético es aún mayor, en tanto que la resistencia natural al cambio se convierte en obstinación y fijación que nada tiene que ver con la actitud de búsqueda e indagación. Querer justificar preconociones o bien comprobar hipótesis inamovibles, en lugar de someterlas a falsación, constituye un problema ético fundamental.

En ese consejo del oráculo, el investigador debe asumir su propia "ética del silencio" (Hadot, 2006: 322), es decir, de todo aquello a lo que el investigador no se ha referido por diversas razones, una de las cuales es porque lo ignora, o bien, porque se abstiene de emitir juicios de valor o de sentido común; en suma, la ética del silencio es la omisión de lo que se ignora. Sobre ello podríamos asumir que los investigadores, como los profesores y como todos los profesionistas que tienen al alcance una palestra, un micrófono, una pluma de escribir o una computadora, sólo abordan las cuestiones que dominan, pero no es así, pues en la premura de la universalidad del saber, hay que opinar de todo y nunca confesar la propia ignorancia de los temas. Así, es habitual toparnos con dirigentes políticos abordando los problemas de urbanismo sin que jamás hayan abordado un autobús urbano o líderes religiosos enseñando y proclamando la verdad absoluta sobre sexualidad humana, sin ninguna referencia a los expertos sobre tales temas. La ética del silencio puede ser la mejor expresión de sabiduría, a la manera de Sócrates que siempre preguntaba y que por su parte, difícilmente se atrevía a externar su propia ciencia.

6. CONCLUSIÓN

Hemos efectuado una revisión de diversas prácticas y percepciones de la investigación y la formación de investigadores en el campo de la educación y la hemos contrastado con la perspectiva vivencial y teórica de la Apología socrática y de los ejercicios espirituales propuestos por Pierre Hadot. Hemos visto que importa no solamente una visión normativa, sino la adopción de un proyecto de vida; a la tríada de los antiguos: una física vivida, una lógica vivida y una ética vivida, debemos añadir una ética aplicada vivida, dialógica y comunitaria.

Justamente en esa perspectiva queda en claro que la indagación científica, en particular la indagación centrada en los procesos educativos, lo mismo que la formación de las nuevas generaciones de universitarios y de futuros investigadores, no es asunto sólo de lo cognitivo, sino de lo axiológico y lo actitudinal. Importa el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, analítico, evidentemente; pero importa con igual intensidad el compromiso de acompañamiento del doctor con el estudiante de posgrado.

Importa la apertura de las comunidades de indagación para que se conviertan en comunidades de aprendizaje en beneficio de los no iniciados, de lo cual, indudablemente se verán beneficiados también los investigadores consolidados.

Importa, particularmente, que los grupos de investigadores no se asuman como grupos políticos y excluyentes, sino como protagonistas en la conformación de formas de vida colegiada. No queda excluida la dimensión normativa de la ética como ética aplicada a la investigación, a la docencia, a la extensión, y a las funciones adjetivas de la academia, como la gestión o la administración; más bien queda como una acción pendiente centrada en la conformación de una propuesta ética específica. La propuesta de vida puede ser punto de partida –la vivencia moral- y de ahí, ascender a la reflexión filosófica teorizada. Tenemos pues, en esta cavilación, un término de llegada y, a la vez, un punto de partida.

Un punto de partida que tiene una triple fuente: por una parte, la recuperación específica de algunos comportamientos relevantes de los formadores, tal como hemos descrito; en ello figura la dimensión empírica, real, cotidiana, entre agentes del proceso formativo. Por otra parte una segunda fuente radica en la hermenéutica de los textos antiguos que ha propuesto el filósofo francés; en ella figura la dimensión teórica, específicamente filosófica. La tercera fuente consiste en el decantado que deriva de la puesta en relación entre ambas perspectivas; en esta parte figura la aportación analítica y propositiva, si bien de carácter inicial, en torno a una ética aplicada a la investigación y formación. Entre lo empírico, lo teórico –filosófico, y lo analítico– propositivo habría de conformarse una espiral donde cada fuente se nutre de las otras y realimenta a las demás. Con ello podría cancelarse el riesgo de que una propuesta de ética aplicada proceda sólo de la soledad del gabinete de trabajo del investigador o del filósofo, o bien, en el mejor de los casos, como una derivación de un modelo teórico consagrado. Siendo así, la propuesta ética quedaría conformada a partir de los siguientes supuestos:

La investigación y la formación de estudiantes de posgrado conforman un proyecto de vida. La investigación en el ámbito de la educación y la formación de las cohortes de talento nuevo, en el nivel del posgrado, constituye un ámbito de significado moral que se expresa cabalmente en términos de proyecto de vida, por las siguientes razones: primero, la generación de conocimiento no posee sólo una dimensión epistemológica, sino axiológica, es decir, de acto de decisión y de honestidad intelectual en torno al valor de la ciencia, de las humanidades, de la filosofía y de las ciencias de la educación; segundo, la gestión del saber y los procesos de formación inciden de manera directa e inmediata en la conformación del pensamiento, en la definición de comportamientos futuros y en la delimitación de los marcos valorales de los estudiantes de posgrado; tercero, los procesos de investigación y formación redimensionan la identidad y vocación del propio profesor e investigador, en su conciencia del mundo, en la atribución de significados a la realidad, en la vivencia sensible de los problemas sociales y en la exigencia de conducta coherente.

Las actividades académicas habituales poseen una dimensión axiológica y no solamente epistemológica u operativa. De la misma manera que las acciones de investigación y formación, las actividades académicas habituales (en las aulas, bibliotecas, centros de documentación, internet, trabajo de campo, congresos, seminarios y coloquios de investigadores, asesorías periódicas, entrega de reportes e informes, defensa de tesis, etcétera) poseen una dimensión moral que no puede soslayarse, sino más bien asumirse en términos de respeto al trabajo intelectual, de honestidad en el rescate, manejo, procesamiento, interpretación, análisis y presentación de la información documental y de campo. Aún las acciones académicas básicas, como la elaboración de trabajos, el uso de fuentes, la comprensión del pensamiento

de los autores, las exposiciones grupales, el debate con los textos, la entrega de informes, el cumplimiento de los plazos, y la revisión y realimentación de trabajos académicos deben responder a los marcos normativos y axiológicos de honestidad intelectual y de separación de intencionalidades soterradas.

Las comunidades de indagación y de enseñanza-aprendizaje poseen una dimensión axiológica. Las relaciones entre los agentes de los procesos de generación de saber y de enseñanza aprendizaje en el nivel del posgrado, deben establecerse en términos de respeto personal, de aceptación de las diferencias de personalidad y pensamiento, de diálogo, debate e indagación bajo principios de honestidad intelectual, de compromiso de servicio, de justicia distributiva y de conversión continua del proyecto de vida.

La dignidad del talento humano en formación es el referente fundamental de las acciones de investigación y enseñanza-aprendizaje. Las acciones de investigación y de formación no se tienen a ellas mismas como referentes o como valores absolutos, sino a los lectores de los productos intelectuales que se divulgan y a los estudiantes en proceso de crecimiento; así, la rigurosidad metodológica, la profundidad conceptual, la normatividad formal de los trabajos académicos y la dinámica interpersonal dentro y aún fuera de los espacios académicos debe orientarse hacia el crecimiento del talento humano, a la formación integral del estudiante y al reconocimiento de la dignidad humana expresada en el acto humano de la academia.

Las funciones adjetivas y no solamente sustantivas de la investigación y la formación del talento humano, están regidas por principios morales. Por razones operativas, pero también por razones de control del poder, las instituciones universitarias han delimitado (escindido) los espacios académicos de los espacios directivos y han querido desarrollar proyectos de vida y carrera por separado, no explícitos ni legislados, lo que ha generado la paradoja de que no sean los propios académicos los que toman decisiones sobre su actividad de investigación y enseñanza, sino personas con identidad política o puramente administrativa. Estas personas y sus respectivos entornos y escenarios de influencia deben vivir los criterios de justicia de asignación de recursos, de gestión de la información y de facilitación de procedimientos, bajo el principio de que lo adjetivo (la administración, la conducción política, la gestión) no posee valor en sí mismo, sino que está en función de lo sustantivo y no a la inversa.

En suma, recuperando los supuestos del filósofo Hadot, la propuesta que aquí se perfila, se resume en una investigación vivida, una enseñanza-aprendizaje vivida, una asesoría vivida, una gestión vivida. Sobre estos supuestos de carácter general quedará, como un siguiente momento, la definición de principios específicos de carácter moral o axiológico que inspiren la acción académica que ha interesado al presente trabajo, principios normativos del deber que Sócrates vivió durante su proyecto de vida y también sobre su proyecto de muerte, llevado de manera coherente hasta el sorbo final de cicuta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, A. y Martínez, E. (2001) *Ética*. Madrid: Akal
- Etxeberría, X. (2003) *Ética de las profesiones*. México: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades Educativas.

- Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hadot, P. (1998) *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006) *Los ejercicios espirituales y la filosofía antigua*. Biblioteca de ensayo. Madrid: Siruela.
- Hadot, P. (2010) *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales*. Madrid: Siruela.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Moreno, M.G. (2006) *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. (2010) *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara/ Plaza y Valdés.
- Romero, M.A. (2006) *El desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. México: Universidad de Guadalajara.



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 herramental 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.





LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: UN ACERCAMIENTO DESDE UNA MIRADA ÉTICA

María Bertha Fortoul Olliver

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art07.pdf>

Fecha de recepción: 05 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 21 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 08 de abril de 2011



El deseo de saber forma parte del ser humano, le permite confrontarse con el mundo que le rodea para comprenderlo, predecirlo y/o intervenir en él, directamente o indirectamente, mediante el establecimiento de principios de acción, guías, y modelos. Las distintas organizaciones de saberes al paso de la historia han construido de manera paulatina: la filosofía, las religiones, las ciencias, los saberes populares, las tecnologías. Sin este anhelo, difícilmente podríamos dar cuenta de las modificaciones realizadas a lo largo de su existencia en el planeta en el medio natural y social. En los últimos siglos, la investigación en las ciencias y en las tecnologías, tanto en lo disciplinar como inter y transdisciplinar, ha jugado un rol medular en la transformación de los hábitats y de las formas de vida de los seres humanos. Éticamente esta vocación al saber no es reprobable, en cuanto que tiende hacia la verdad, hacia un conocimiento razonado y de circulación pública, con un alto grado de rigurosidad y sistematicidad. Pero en nivel de los concretos, de los sujetos, de los grupos, cuerpos académicos y comunidades científicas que la realizan, sí se presentan problemas éticos sobre los cómo de la investigación científica, relacionados con las imposiciones dogmáticas o autoritarias, el fraude y el engaño, por mencionar solo algunos.

Al respecto, Esquirol (2002) nos dice “para obtener unos determinados conocimientos no todo vale. Hay, pues, una ética de los métodos y de los procedimientos... Otro capítulo de temas viene dado por lo que podemos llamar: la *responsabilidad social de la ciencia*” (p. 156). Aréchiga (2003) acepta la presencia de aspectos éticos en la ciencia y los clasifica en dos grandes grupos: los relacionados con la producción del conocimiento y los de su uso. Dentro de los primeros presenta:

- “No atropellar el interés de los sujetos de estudio
- No atropellar el interés de otros investigadores
- No atentar contra los intereses de instituciones participantes
- No atentar contra los intereses de la sociedad” (p. 1).

Dentro de los segundos, señala el evitar los efectos nocivos de los distintos productos de la investigación científica en los ambientes naturales y sociales. Olivé (2006) remarca que las nuevas tecnologías y redes de intercambio entre académicos no significan una democratización del conocimiento, en el sentido de que sea público y accesible a todos, ni tampoco que los que participan en ellas sepan cuáles son los saberes que finalmente se producen al término del proyecto.

En este escrito nos centraremos en uno de los problemas que menciona Aréchiga (2003): el respeto a los intereses de otros investigadores y describiremos algunas de las formas de operar de grupos de investigación en México adjetivando las relaciones interpersonales que se dan en ellos. Para ello, retomaremos información procedente tanto de investigadores educativos en activo¹ como de libros y revistas académicos.

¹ Se hicieron entrevistas abiertas a cinco investigadores educativos, de manera a acceder a sus vivencias. Las dos preguntas guías fueron ¿Cómo han sido las relaciones dentro los grupos de investigación de corte educativa en los que ha participado? y ¿Cómo las evalúa éticamente? Los cinco investigadores entrevistados tienen reconocimiento nacional, con una línea de indagación definida y en su trayectoria, de más de quince años, han sido tanto líderes/titulares de los proyectos como miembros de los mismos, con funciones de menor responsabilidad. Trabajan en centros de investigación y en instituciones de educación superior de la Ciudad de México. En sus inicios como investigadores, tres de ellos laboraron a la vez en dichas instituciones y cursaron sus estudios de posgrado. Son tres hombres y dos mujeres. En este texto se presenta la información referenciada con las siglas “Ent.” y un número.

1. LOS INVESTIGADORES Y SUS GRUPOS

De manera muy breve, iniciaremos este artículo explicitando ciertas características de la investigación como una práctica social. Posteriormente nos adentraremos en cuatro rubros que nos permiten describir y comprender dinámicas de los grupos de investigación desde planteamientos de corte interpersonal-ético: su cohesión, la conformación de un *ethos* profesional, la tensión entre la igualdad y el sometimiento entre sus integrantes y la formación para el oficio. Terminamos con algunas reflexiones finales.

2. LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA GRUPAL

La producción del conocimiento, vista como proceso y como producto, es una práctica histórica social multifactorial, la cual contiene, en su seno, múltiples sistemas de relaciones, no solo de orden epistemológico, teórico-conceptual, metodológico-práctico sino también de corte social, que permiten comprender y/o transformar la realidad natural y social en aras de un proyecto ético-político de liberación del hombre y en muchas ocasiones de un proyecto económico-tecnológico.

Al ser una práctica histórico-social, al paso de los siglos, las maneras de acercarse a la información, de sistematizarla, analizarla, teorizar se han modificado: las personas e instituciones que participan en ella van dejando su huella.

La investigación científica no es una realidad autónoma que pueda tener consistencia en sí misma, independientemente de sus autores y del tiempo y espacio en que se realiza. Está, por lo mismo, atravesada de principio a fin por los significados sociales de su situación histórica (Sánchez Puentes, 2000:187).

Actualmente, la investigación suele realizarse en grupos/equipos/proyectos que combinan en su seno un líder académico y uno o varios grupos o personas de apoyo, que le siguen de manera incondicional. Este grupo de investigación o de formación a nivel posgrado² participa dentro de un área o campo disciplinar más o menos consolidado.

“Los grupos te retroalimentan: cuando tienes los datos, ya sean documentales o empíricos, lo que tú no ves en ellos, los otros sí lo ven. En solitario no se puede lograr una finura en el análisis de la información, ni procesar y analizar toda la que se necesita para dar cuenta de los objetos de estudio desde planteamientos más integradores, como son los actuales.” (Ent. 1).

“La investigación se hace cada vez más junto con otros, de manera jerárquica entre los investigadores titulares, asociados y auxiliares. Los tres participan en el proyecto, pero de manera diferente, con una división del trabajo.” (Ent. 3).

Es así como la investigación es una función pública y no privada, desde lo epistemológico y desde lo profesional-social. Sánchez Puentes (2000) y Gibbons y otros (1997) sostienen que desde mediados del siglo XVIII, en el XIX y claramente en el XX, la investigación pasó a ser una actividad pública, que se realiza en determinada institución o unidades organizacionales (universidades, centros o institutos de

2 A lo largo de todo el artículo el término empleado será el de grupos de investigación y dentro de él se incluyen los distintos tipos de grupos que existen en las instituciones en pos de la producción del conocimiento, entre los que se encuentran: grupos de trabajo académico, cuerpos académicos, grupos de reflexión sobre determinada temática, grupos de investigación, equipo de trabajo de determinado proyecto, grupos de formación a nivel posgrado.

investigación, laboratorios de grandes empresas, organizaciones civiles, secretarías de Estado) que aportan infraestructura, presupuesto y un régimen de investigación determinado, además de ser sus productos cuantificables e identificables.

Esta movilización en pos de la investigación como función social ha tenido varias consecuencias en los mecanismos epistemológico-metodológicos de generación del conocimiento, de legitimación y difusión del mismo. Núñez de Castro (2003) sostiene que una de ellas se sitúa en el circuito de mutua alimentación entre la ciencia, la técnica y la sociedad en un tiempo y espacio determinado, con la participación de los grupos de investigadores como uno de los agentes. Manifestaciones de este circuito se dan en los criterios de las publicaciones especializadas, de las conferencias magistrales, del acceso a los proyectos con financiamiento institucional, gubernamental o internacional, en los sistemas de evaluación basados en los índices de impacto. Dicho circuito presiona de alguna manera a los científicos hacia ciertos objetos de estudio y el empleo de determinadas metodologías.

“Entre los investigadores hay mucho utilitarismo ante la búsqueda del contacto con los grandes líderes académicos, de manera a obtener privilegios y espacios de difusión, de financiamiento, de reconocimiento a la investigación realizada –por ejemplo ser considerado como ponente o panelista en los congresos nacionales del COMIE-. Algunos líderes lo observan por parte de los participantes que se incorporan o ya están en los grupos: deciden si les permiten permanecer o no dentro del grupo que coordinan.

Es tan difícil entrar en los espacios reconocidos que muchas personas hacen lo imposible y lo impensable para entrar en ellos, a costa de lo que sea, en general metiéndole el pie al otro investigador. Pero también hay académicos, que si bien se suman a las reglas del juego del Sistema Nacional de Investigadores y de los bonos de productividad de sus instituciones, buscan crear en sus equipos espacios más académicos que políticos. Hay interlocución entre los integrantes.” (Ent. 5)

Gibbons y otros (1997) describen que la comunicación presente en el circuito ciencia-técnica y sociedad es bi-direccional, con demandas desde ambos actores, algunas de corte ético: desde la responsabilidad social del conocimiento producido, desde su difusión para públicos diversos, desde las normas para la experimentación. Por su parte Olivé (2006) enfatiza que dicha relación ha contribuido también a generar niveles de exclusión nunca antes visto, así como nuevas formas de exclusión: “hay grandes mafias de intelectuales y grupos de poder académico.” (Ent. 4).

La investigación como práctica socio-histórica va modificando sus formas de llevarse a cabo al paso del tiempo y en los últimos siglos se han presentado cambios importantes al respecto. Hoy día se realiza cada vez más dentro de grupos, lo que implica necesariamente, para cada sujeto, pertenecer a alguno(s), permanecer en él (ellos) durante un determinado tiempo e ir moviéndose hacia otro(s) que responda(n) más a las expectativas personales, institucionales y sociales. Esta pertenencia a grupos con mayores recursos facilita el utilitarismo en las relaciones interpersonales, con conductas subsecuentes que pueden atropellar los intereses de otros investigadores, tanto los de los líderes como los de los demás integrantes.

3. COHESIÓN ENTRE LOS INTEGRANTES DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Las unidades organizacionales en las que se realiza la investigación implementan estrategias que posibilitan “un intercambio entre cohesión y precisión” (Campbell, citado en Clark, 1997:366). La cohesión es relativa al grupo de investigación que se va constituyendo como un sistema social duradero y

estable, formado por nuevos y viejos miembros. Ésta le permite, a la vez, la conservación de conocimientos y su enriquecimiento con nuevos aportes, además de la difusión de sus contribuciones individuales y grupales, para consolidarse como un grupo de referencia en la disciplina con respecto a cierto objeto de estudio o a ciertos planteamientos epistemológicos o metodológicos, con la precisión inherente a la construcción de conocimientos.

“La entrada a mi primer proyecto fue complicada. Éste ya estaba avanzado con una línea investigativa muy clara a la cual requería sumarme muy rápidamente. Yo estaba recién egresado de la licenciatura y mis compañeros ya eran mayores y con experiencia en lo psicológico y en lo filosófico. Yo les aportaba una mirada más en lo social, ellos la necesitaban y solicitaron mi inclusión, pero aún así nos llevó tiempo entendernos... Logramos posteriormente mucho.” (Ent. 5)

Lograr la cohesión y la precisión en el seno de los grupos de investigación, como en otros grupos de trabajo, requieren de saberes, tanto formalizados –saberes teóricos y procedurales–, como de la acción o prácticos –saberes hacer, convivir y ser- (Yurén, 2007) por parte de todos sus integrantes, centralmente de los responsables de los proyectos de investigación. Dada la temática de este artículo, enfatizaremos a lo largo del mismo los de corte interpersonal-ético, sin por ello desconocer la importancia de los epistemológicos, metodológicos e instrumentales relacionados con la disciplina y con la producción de conocimiento.

“No hay garantía de que un dominio disciplinar traiga consigo un desarrollo de las personas para las relaciones de trabajo con los otros. No van juntas una sabiduría relacional con una sabiduría objetual. Se dan casos de doctores en organizaciones que tienen con los otros relaciones laborales muy malas, doctores en educación que son malísimos en la capacitación de su equipo, incapaces de seguirle la pista al otro y captar su dificultad de comprensión. Estar en un equipo con ellos, puede ser muy frustrante.” (Ent. 3).

4. LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DE UN *ETHOS* PROFESIONAL

En cuanto a los sujetos que conforman los grupos, Cortina (2003) afirma que la presencia de un profesionalista dentro de una actividad, en este caso la investigación, le dota de una peculiar identidad y genera un sentido de pertenencia en una comunidad, la cual comparte tanto metas como formas de proceder ante el saber disciplinar y sus metodologías y en las relaciones con los otros. Sus integrantes asumen el *ethos* de la profesión/actividad. Si bien la investigación no es formalmente considerada como una profesión, si comparte con ellas, su carácter social y moral, al proporcionar a la sociedad un bien específico –conocimientos sistematizados científicos y/o tecnológicos- y al precisar para ello el concurso de una comunidad de profesionales, identificados socialmente como tales, organizados en redes o grupos numerosos, en los cuales circulan saberes disciplinares, metodológicos, tecnológicos que permiten alcanzar las metas correspondientes de manera excelente; además comparten el proceso previo de aprendizaje. “El nombramiento de investigador no te hace tal. Los demás te reconocen como uno de ellos, después de varios años, cuando eres ya capaz de hacer ciertos procesos de una investigación sin apoyo externo.” (Ent. 2).

Desde la ética profesional, Yurén (2005) define la eticidad como “el conjunto de ideas de la vida buena que tiene una comunidad y conforme a las cuales se establecen códigos y normas de conducta para sus miembros” (p. 36); está condicionada por las relaciones entre los miembros de los grupos y en las formas

de actuar y los “decires” que los actores consideran como “normales”. Desarrollando su postura afirma que:

(...) quienes desempeñan la profesión van incorporando alguno o todos los elementos de la eticidad existente en su sistema disposicional, para configurar el *ethos profesional*, es decir, una manera de comportarse en relación con los otros (o moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser. (Yurén, 2005:38-39).

Siguiendo a Durkheim, Cortina (2003) sostiene que someterse a las reglas morales de la profesión es la mejor forma tanto de evitar que los distintos miembros de los grupos actúen exclusivamente por un interés egoísta como de mantener la comunidad académica, elemento esencial en la constitución de las profesiones.

“En los proyectos conviven muchos intereses personales y disciplinares. Hay distintas formaciones académicas e historias y se buscan metas diferentes de entrada. En los grupos se cruzan factores académicos y factores políticos. Solo al paso del tiempo se logra algo: una identidad como equipo, que supone tener el ánimo para compartir entre todos, más allá de los intereses personales” (Ent. 5).

Por su parte Yurén (2005) añade que estas reglas son anteriores a las decisiones del sujeto y le son impuestas.

Para que se configure el *ethos* profesional dentro de determinado grupo es necesario que se internalicen las pautas de valor, códigos de conductas y prescripciones, establecidos explícita o tácitamente como válidos, por lo que tiene implicaciones identitarias. En su constitución a esta internalización se añaden, además, la motivación y el cuidado de sí bajo formas de autorregulación, así como el ideal al que se aspira. El *ethos* se vive en la vida diaria de los grupos. Los entrevistados señalan varias dinámicas que lo conforman, en algunas de ellas priva la duda o el egoísmo:

“El reporte de investigación es redactado por el director del proyecto, bajo su crédito de autor. El uso y costumbre es reconocer a todos los que participan en él. El orden en él que se aparece es central: primer autor, segundo autor y así sucesivamente hasta incluirlos a todos.” (Ent. 3).

“El dilema en los créditos de las publicaciones está en fijar la línea entre la autoría y la no autoría. ¿Los asistentes de investigación, los becarios, los alumnos son realmente autores? A lo largo de mi trayectoria investigativa he tomado distintas salidas: a veces si los incluí a todos, otras veces solo a algunos, otras más a ninguno. Pero siempre me siento cuestionada por la decisión tomada.” (Ent. 4).

“A la par que íbamos avanzando en el proyecto, teníamos nuestro seminario interno, el cual nos nutría académicamente. Antes de llegar a él, todos revisábamos autores y ahí analizábamos sus planteamientos a partir de las preguntas propuestas por alguien diferente cada vez. Todos participábamos y hay veces que discutíamos mucho, porque no estábamos de acuerdo y teníamos que regresar al texto. Poco a poco íbamos conformando nuestro marco teórico interno. El titular era el encargado, al final de cada sesión, de concluirla. A diferencia de lo que pasaba en la universidad, no te presentabas a la reunión si antes no habías leído” (Ent. 2).

“Nunca olvidaré mis años en el proyecto X. El investigador responsable era muy bueno, nos dejaba acceder a mucha información y nos explicaba con mucha paciencia lo que íbamos haciendo. No solo hacíamos la “talacha”. Era muy claro y respetuoso en su trato con nosotras, las becarias y exigía de parte de los investigadores el mismo trato hacía nosotras...”

En cambio en otro proyecto, había tareas –transcribir entrevistas, buscar bibliografía en distintas bibliotecas, limpiar las bases de datos- que los asociados y los titulares no querían hacer, por ser poco prestigiosas y muy repetitivas. Nos las dejaban a los nuevos.” (Ent. 1).

“Recuerdo haber vivido situaciones éticas álgidas en el seno de algunos equipos: una publicación por parte de algunos miembros del proyecto y el plagio: cuando un compañero firmó unas ideas en un texto como propias cuando no lo eran. Éramos muy escrupulosos al respecto: si se veía un trabajo que era plagio de alguien más, no se le permitía. La única posibilidad ante esas situaciones es que los propios grupos pongan el control, se auto regulen.” (Ent. 5).

La pertenencia a determinada comunidad científica, y más concretamente a cierto grupo de investigación, requiere que cada uno de sus miembros y el grupo en su conjunto establezcan relaciones “en las que entra una interacción de voluntades y un intercambio –o colisión- de intereses diversos que, a su vez, les obligan a gobernarse” (Camps y Giner, 2001:13); gobernarse desde un centro de autoridad o desde planteamientos más horizontales. Estas interacciones dentro y entre los grupos nos remiten a la convivencia, cargada de tensiones entre el poder y la sumisión, entre los intereses individuales y los colectivos, entre los recursos intelectuales-afectivo-sociales diferentes de cada uno de sus integrantes y de los grupos. Esta convivencia va encaminada a que los miembros que conforman los equipos se interrelacionen entre ellos y logren: “superar conflictos, armonizar voluntades, alcanzar acuerdos, hacer concesiones, supeditar nuestra voluntad a la de otras personas o imponerla sobre ellas. El conflicto es endémico entre nosotros” (Camps y Giner, 2001:12).

“En mi experiencia esta convivencia se logra si los líderes de proyectos logran permear los diferentes intereses y conciliarlos, si se acercan a cada quien y encuentran vías en común para encontrarse en la discusión académica, sin problemas. Requieren negociar una, otra y otra vez.” (Ent. 1).

Las culturas más cooperativas, que reflejan el ideal de grupo para los investigadores, contienen riesgos, siendo uno de ellos “la aparición de formas de parasitismo: dentro de un grupo que coopera establemente pueden encontrar espacio formas de comportamiento que aprovechan el esfuerzo común sin ofrecer una aportación, sino beneficiándose de los resultados” (Campiaglio y Rizzi, 1997:20)

Dentro de las unidades organizativas de investigación, la movilidad de personal es escasa y la forma de constituir los distintos equipos es variable. Hay instituciones donde éstos son bastante estables, dado que las líneas de investigación son sus ejes articuladores y los investigadores se acogen a una de ellas; en cambio en otras, los equipos se constituyen de acuerdo a los proyectos que son demandados por otras instancias de la propia universidad o por agencias financiadoras, entre ellas dependencias gubernamentales. En ambos casos los entrevistados sostienen que hay un conocimiento de todos los académicos que componen la unidad organizativa, mismo que proviene tanto por un trato directo entre ellos en los proyectos y/o por la participación en seminarios como por referentes indirectos, entre los que se encuentran los seminarios en los que participa, las personas con las que ha publicado, comentarios hechos en reuniones, puntajes obtenidos en las evaluaciones de desempeño laboral, comentarios evaluativos de los alumnos. Mencionan además que estos últimos criterios son mecanismos propicios para la creación de representaciones poco sustentadas sobre el personal académico de la unidad organizativa, que facilitan relaciones excluyentes y de corte re-activo

“Hay una gran contaminación en las instituciones, basada en estereotipos: por ejemplo, se sostiene que una persona X es conflictiva. Habría que ver si es así o si no es que nunca la dejan hablar, ni la dejan tener iniciativas y claro que se refleja en su trato con sus compañeros, o le dan cosas que exceden su capacidad y al fin y al cabo termina por reventar. Podríamos referir fácilmente muchos casos más.” (Ent. 3).

5. TENSION ENTRE LA IGUALDAD ENTRE LOS MIEMBROS DE LOS GRUPOS Y EL SOMETIMIENTO

Profundizando en dicha convivencia, tanto los investigadores entrevistados como Camps y Giner (2001) sostienen que para que una convivencia "sana" se dé, entre los miembros que componen los grupos de trabajo académico se requiere partir de una igualdad mínima compartida, que reconozca a los demás en cuanto a seres humanos libres y con una dignidad propia. Esta igualdad se rompe cuando alguno de los miembros utiliza su libertad para reprimir la de los demás, imponiendo relaciones de subordinación y de obediencia y negando consistentemente las posibilidades de discrepar, desobedecer, oponerse. Se establecen entonces relaciones de co-existencia, produciendo silenciamiento, ausencia de diálogo y reforzando éticamente la heteronomía moral y una habituación a la lógica instrumental.

Dentro de los grupos, la libertad individual no redundará en beneficio de todos sus integrantes *per-se*, sino que requiere estar conducida, lo que significa que tiene ciertos límites, muchas veces autoimpuestos. De aquí que una participación activa de todos los miembros en pos de un proyecto común, unido a un actuar responsable de cada uno de ellos y una co-responsabilidad grupal posibilite que los conflictos interpersonales sean manejados de manera apropiada y que la convivencia entre los integrantes no se dañe. El saber convivir capacita a cada ser humano como 'sujeto ético' en sus relaciones con los demás. Yurén (2005) remarca que este tipo de saber se aprende a través de la experiencia y el ejercicio y se orienta a procurar la justicia entre los distintos sujetos participantes.

Todos los investigadores entrevistados dan cuenta de esta tensión en los grupos en los que han participado, señalando que han estado tanto en grupos donde dicha igualdad existía entre los diferentes integrantes como en otros donde las relaciones eran de subordinación. Describen brevemente las relaciones que se establecen entre las figuras o de los súbditos hacia ellas:

"En los grupos, hay posibilidades de democracia académica si las personas se ven como compañeros de trabajo y de proyectos y ello no se da así por así. Requiere el gusto por el saber y el compromiso académico, mucha negociación por parte del líder. Esta democracia se caracteriza por un diálogo académico fructífero, cooperación, con posibilidades de preguntar y de aportar la opinión y lo que cada uno sabe. Personalmente en estos grupos me siento mucho más a gusto y produzco mucho más. Cuando se ponderan los niveles entre los integrantes de los equipos, -si eres el titular, el asociado o el adjunto o becario-, se da una aristocracia académica-política y por ende los súbditos. Las relaciones son entre las personas que saben, a las cuales hay que preguntar, que son consideradas como las únicas que pueden aportar y con las cuales necesariamente hay que vincularse si se quiere acceder a posibilidades de ser publicado. Las afinidades no se dan por lealtad al proyecto sino al personaje que permite entrar y permanecer en el grupo." (Ent. 4)

"En el trabajo junto con otros, he tenido experiencias de todas: buenas, malas, pésimas, regulares. Parece que algo inevitable en la investigación educativa es la presencia de figuras, la meritocracia como organización central... Los grandes nunca se equivocan, los demás sí, el estatus los cubre, los hace inmunes.

Si bien en las instituciones mexicanas hay condiciones materiales para el trabajo colaborativo, para relaciones más horizontales, los académicos no tenemos esa cultura: hay mucho vetetismo. Muchas figuras solo dialogan con las que están en su mismo nivel o por arriba de ellas. No se tiene la apertura necesaria.

En contra parte, con mis compañeros no tuve problemas cuando la relación era realmente entre iguales, cuando era reconocido como tal, como un par." (Ent. 3).

“Hay responsables de proyectos que se piensan muy por arriba de todo mundo. Nadie está a su nivel, los alumnos, ni de casualidad. Nunca están satisfechos con lo que los demás aportan o hacen.” (Ent. 1)

Los investigadores sostienen que la forma de operar de los equipos tiene su anclaje en la estructura organizativa, misma que favorece un predominio de lo político en la operación de los proyectos, sobre lo disciplinar o lo metodológico o lo ético. Es así como conductas éticamente inaceptables, les otorgan privilegios a ciertos miembros de los equipos relacionados con saberes disciplinares y/o con el reconocimiento social.

La investigación, si bien se realiza generalmente de manera colectiva, tiene una carga de trabajo individual. “Participar, colaborar, compartir, distribuir son, entre otros, los ejes articuladores de la organización y de la gestión de la nueva manera de generar ciencia” (Sánchez Puentes, 2000, p. 78). Ello supone no solo hablar, sino también escuchar, por lo que el diálogo se establece desde el respeto a los distintos planteamientos teóricos y con rigor científico. La colaboración conlleva a una toma de decisiones de distinta índole -teóricas, metodológicas y operativas- compartidas, a una asunción responsable de tareas grupales y a un cumplimiento de los compromisos contraídos.

“Revisábamos en las reuniones semanales, los instrumentos –cuestionarios y guías de entrevistas- que en pequeños grupos o individualmente habíamos construido. Cuidábamos mucho la coherencia con todo el proyecto: con lo teórico, con las preguntas de investigación. Era impresionante, llegábamos a las juntas, con lo que habíamos acordado la semana anterior, hecho. Por momentos, ello me tensionaba: era mucho lo que había que hacer, pero procurábamos cumplir.” (Ent. 4)

En la investigación de corte social, los distintos miembros de los equipos aportan su bagaje teórico construido a partir de una lectura cuidadosa y crítica del legado científico y humanístico aportado a lo largo de los siglos. En un trabajo colaborativo, los distintos miembros del equipo tienen acceso a dicho bagaje a través de seminarios, de elaboración conjunta de tareas muy puntuales (instrumentos de indagación, interpretaciones conjuntas de algunos datos, análisis de determinado texto) y de pláticas más informales donde el diálogo y la discusión están presentes.

Siguiendo a Jonás (citado en Esquirol, 2002), podemos plantear que en los grupos de investigación existe una responsabilidad del hombre por el hombre: sus compañeros de trabajo, el líder del proyecto, los miembros de los otros equipos de trabajo, los sujetos que le aportaron información para su proyecto, los sujetos que se verán afectados por el conocimiento producido. La transgresión de ese orden de lo humano es lo que dicho autor conceptualiza como éticamente incorrecto o reprochable. “La condición humana, simbolizada, ha sido y es criterio de responsabilidad ética” (Esquirol, 2002:165). “Ser responsable, literalmente, es *ser capaz de responder de algo ante alguien y querer hacerlo*” (Camps y Giner, 2001:143), por lo que se responde de lo que se hace y de lo que se omite hacer, de lo que pasa o no pasa en el conjunto del grupo. “Lo que caracteriza un buen grupo de investigación es asumir que el proyecto es de todos y que todos lo busquemos sacar adelante, sin heridos: compañeros lastimados o ignorados.” (Ent. 1).

Desde esta responsabilidad del hombre –el investigador educativo independientemente de su nivel, en el caso de este artículo-, por el hombre –los otros investigadores y los alumnos- Aréchiga (2003) enfáticamente sostiene que se “debe adquirir el conocimiento sin perjudicar el interés de ningún tercero con aspiraciones similares” (p. 7). Esta responsabilidad del científico de campo educativo de no perjudicar a sus compañeros comprende todos los procesos de producción del conocimiento, incluidos

desde que nace la idea hasta su publicación y todas las relaciones interpersonales que los sostienen. La organización del trabajo científico hoy día facilita el atropello de los intereses de los colegas: grupos de trabajo muy numerosos compuestos por personas con reconocimientos y experiencia muy diversos y con diferentes subgrupos internos; gran cantidad de información del proyecto fácilmente accesible y disponible; intereses comerciales relacionados, en este campo, con las publicaciones, los registros de autoría, los cursos personales y con el uso de las TIC's; competencia entre distintos grupos de investigación; reconocimiento social y frecuentemente el recurso económico otorgado solo a los descubridores; procedimientos para la publicación y para la obtención de financiamiento. En general, conductas éticamente reprobables se dan "más frecuentemente en agravio de investigadores jóvenes o poco reconocidos, y por lo mismo, con escasa capacidad de defensa, y es perpetrado por investigadores acreditados y por tanto, más obligados a sentar ejemplo de buenas prácticas" (Aréchiga, 2003:7). Las constantes alusiones de los entrevistados con respecto a los responsables de los proyectos dan cuenta de ello.

6. LOS GRUPOS ENTRE LOS INVESTIGADORES Y LA FORMACIÓN PARA EL OFICIO

Si bien la formación en investigación no es el objeto central de estudio de este artículo, tanto en la revisión documental como en las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas, es incluida naturalmente como un elemento esencial de los grupos de investigación. Éstos, son vistos como espacios donde a la par de hacer investigación, los sujetos se van formando en una nueva metodología, ante un contenido disciplinar visto desde otras aristas u otros referentes teóricos, ante acciones más complejas de recolección o análisis de información, ante la escritura de distintos textos académicos o la presentación de resultados en distintos foros.

"Yo creo que difícilmente habrá un investigador que pueda decir que no se formó como tal, haciendo investigación, junto con los grandes. Primero estás en las reuniones de manera callada, oyendo lo que dicen, y poco a poco vas hablando. En corto, hay mucha más interacción con algún integrante del equipo: te explica lo que tienes que hacer y uno puede preguntar." (Ent. 4)

"La novedad, la exploración es un elemento esencial, propio de la investigación. Estás necesariamente en búsqueda." (Ent. 3)

Las funciones y tareas de los investigadores que constituyen los equipos son diferentes y varían de acuerdo a sus niveles (titular, asociado, adjunto), siendo uno de los criterios del tránsito entre ellos mostrar el dominio para la ejecución de determinadas acciones y la participación en los equipos es una de sus estrategias de adquisición.

Un grupo puede funcionar como metodología para formar investigadores si el líder combina saberes prácticos, teóricos y pedagógicos, es decir si es al mismo tiempo investigador en activo, que reflexiona frecuentemente sobre su propia práctica de producción científica y si sabe enseñar. "El investigador experto debe enseñar a su equipo de trabajo a dialogar, a intercambiar y defender opiniones, respetando y tolerando las posturas de los otros" (Sánchez Puentes, 2000:88)

En los programas de posgrado, se presentan distintos matices.

La relación entre el tutor-alumno no es la clásica entre un instructor y el instruido, sino la cercanía entre el maestro y su aprendiz: los dos trabajan juntos, el uno al lado del otro, en el mismo taller, en el mismo quehacer. Los papeles y las responsabilidades entre ambos son, ciertamente distintos. Uno

enseña 'haciendo' con el ejemplo, acompañando al menos de lejos, sin separarse del aprendiz, dándole instrucciones precisas, concretas, mostrándole mañas y trucos, vigilando y supervisando constantemente; el otro aprende viendo, repitiendo, sobre todo haciendo e imitando a su maestro que tiene más experiencia. (Sánchez Puentes, 2000:28-29).

"Recuerdo que varias veces el maestro recalcó que estábamos en ese equipo y en ese solamente, que la bibliografía era de él. Un compañero trató de cambiarse de grupo de investigación y cuando se enteró el maestro se enojó mucho. Éramos de su propiedad.

Había un gran vicio en las revisiones de los textos que le entregábamos: nunca nada estaba bien, te los regresaba todos rayados, aún cuando ya estaban en versiones definitivas.

Aunque personalmente no estaba de acuerdo con todo ello, ya sabía que era así, que las relaciones en los posgrados son de mucha asimetría y sometimiento, que me tenía que aguantar si quería sobrevivir en el medio y acceder al grado de doctor en esa institución." (Ent. 1).

Es así como el *ethos* profesional se trasmite en el día a día, en el contacto directo con los investigadores, en las tareas concretas realizadas en pos de la investigación, en las discusiones/debates en los que participa, en las explicaciones sobre cuestiones muy puntuales de orden epistémico, disciplinar, metodológico u operativo.

Para la formación en la investigación, Neumann (citada en Clark, 1997) sostiene que hay dos tipos de componentes: el tangible, que se refiere a la transmisión de conocimientos avanzados y de habilidades de investigación, el cual se encuentra en términos generales en textos especializados y el intangible, que da cuenta de una manera crítica de actuar y de relacionarse con el conocimiento, con la ciencia, con el trabajo científico y con el aprendizaje. Este componente, que podría ser llamado como la socialización científica, se desarrolla mediante la participación activa en equipos de investigación y/o de la observación de lo que hacen los investigadores más experimentados.

Cualquier integrante del equipo se enfrenta a una formación tanto en lo tangible y en lo intangible como en la cohesión y en la precisión. El avance en la información disciplinar y en lo metodológico conlleva a que los "nuevos miembros" requieran de una mayor preparación –generalmente a nivel de grados académicos- y los miembros ya establecidos de una capacitación periódica.

De aquí que centrar la formación en investigación desde lo metodológico, defendiendo una visión lógica-formal del proceso únicamente, como sucede en muchos planes de estudio de posgrado, implica desvirtuar la generación de los conocimientos, al desconocer que es un proceso situado, que se da en determinados espacios y temporalidades y con ciertas personas. Ello es aprendido por la pertenencia en los grupos y por la reflexión individual y colectiva, como herramienta para abordar éticamente los problemas de la investigación científica, al introducir elementos de orden moral y al tender hacia la justicia social (Rawls citado en Dieterlen, 2003). Ello implica una incorporación explícita de criterios éticos en las reuniones de los grupos de investigadores, incorporación que facilitaría "humanizar la ciencia por la actitud de los investigadores." (Núñez de Castro, 2003:172).

7. REFLEXIONES FINALES

Aréchiga (2003) sintetiza su planteamiento sobre el respeto a los intereses de los demás investigadores al decir que el científico debe resolver en su comportamiento con sus compañeros de equipo el dilema entre la libertad de acción y la responsabilidad social. Por un lado están sus intereses personales y su

trayectoria profesional, exacerbados por los modelos institucionales de evaluación individual basados en el desempeño laboral y por la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, sus expectativas académicas y su necesidad de reconocimiento institucional y social en determinada sub área disciplinar – en este caso de lo educativo- y por el otro los intereses, trayectorias, expectativas y necesidades de los demás integrantes de su equipo de investigación, de su institución y del campo, todo ello atravesado por procesos largos, inciertos y muy variados de construcción del conocimiento.

Las conductas del sujeto van dando cuenta de las resoluciones tomadas, en los distintos momentos de su vida, a situaciones cuyas disyuntivas se inclinan hacia un lado u otro, hacia lo solamente individual o hacia el reconocimiento activo del otro. El *ethos* profesional participa en esta toma de decisiones y conductas, aportando formas de proceder en torno a determinado lado de la disyuntiva. Los criterios disciplinares, metodológicos o instrumentales no aportan sustentos al respecto, por lo que se requiere un acercamiento entonces a la ética y asumir su presencia como indispensable en lo científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aréchiga, H. (2003). Los aspectos éticos de la ciencia moderna. Aluja, M. y Birke, A. (Ed.) *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 1-19). México: Academia Mexicana de Ciencias. Sección Regional del Sureste 2.
- Campiaglio, A. y Rizzi, R. (1997). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Sevilla: MCEP.
- Camps, V. y Giner S. (2001). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Clark, B.R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades –Miguel Ángel Porrúa.
- Cortina, A. (2003). Presentación. El sentido de las profesiones. En Cortina A y Conill, J. *10 palabras clave en la ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Dieterlen P. (2003). Preocupaciones sobre el papel de la ética en la investigación científica y la educación superior en México: una perspectiva filosófica. Aluja, M. y Birke, A. (Ed.) *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 21-33). México: Academia Mexicana de Ciencias. Sección Regional del Sureste 2.
- Esquirol, J.M. (2002). Ética de la ciencia y de la técnica. Gómez-Heras, J.M.G. (Coord.) *Ética en la frontera. Medio ambiente. Ciencia y técnica. Economía y empresa. Información y democracia* (pp. 149-170). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Núñez de Castro, I. (2003). Investigación. Cortina A y Conill, J. *10 palabras clave en la ética de las profesiones* (pp. 153-174). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Olivé, L. (2006). Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 29-52.

- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad- Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés Editores.
- Yurén, T. (2005). *Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docente. En Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (coordinadoras). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona: Pomares.
- Yurén, M.T. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En Yurén, M.T. y Araújo S.T. (coordinadoras). *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 169-211). México, Universidad Autónoma de Morelos y Ediciones la Vasija.



CIENCIA, ÉTICA Y POLÍTICA. ¿UN NUEVO ETHOS INSTITUCIONAL?

Aurora Elizondo Huerta

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art08.pdf>

Fecha de recepción: 10 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 31 de enero de 2011
Fecha de aceptación: 04 de abril de 2011



En las últimas dos décadas en México, el tema de la ética y la responsabilidad social se ha tornado significativo en el campo de la educación, ello sin lugar a dudas está asociado a los reclamos que surgen desde distintos lugares y con diferentes ópticas sobre los resultados obtenidos. Los sistemas contemporáneos de evaluación en un contexto globalizado, reiteran las dificultades que el sistema educativo enfrenta para lograr las competencias básicas, sobre todo en las zonas rurales y marginales, en particular con la población indígena, de tal manera que pareciera tener cierto grado de veracidad el afirmar que a mayor capital económico corresponde mayor calidad en la formación. En este contexto, dirigir la investigación hacia el campo¹ del cambio educativo se ha convertido en un camino posible para hacer de la educación, y en específico de la formación, una tarea éticamente responsable y compartida. Pero a este aspecto habrá que añadir uno de mayor envergadura y es el referente a lo que ha venido llamándose en el lenguaje cotidiano “crisis de valores”, acompañada de un incremento en los niveles de violencia en las escuelas y en la sociedad en general.

En este sentido, la problemática del sistema educativo se piensa en la actualidad no sólo en relación con la educación como vía para la formación de niños y de jóvenes respecto a saberes y prácticas delimitadas por planes y programas de estudio –que en un porcentaje significativamente alto se refieren a contenidos de orden cognitivo–, sino también en lo referente a la formación cívica y ética, pensando a las instituciones formadoras como espacios privilegiados para enseñar y aprender actitudes y, en particular, una *conciencia razonada* de la ética y la civilidad, tarea que se ha traducido con diferentes énfasis: educación para la democracia, enseñanza para la paz, enseñanza de los derechos humanos, formación cívica y ética, entre otros. Frente a esta mirada la investigación educativa se enfrenta con añejos desafíos, pero en un contexto diferente.

Un breve recorrido por internet en las bases de datos más importantes de la producción científica sobre el tema de la ética en la investigación educativa, permite contar con una primera visión sobre el campo. La diversidad de los enfoques, perspectivas y miradas hablan de la complejidad de este ámbito; se identifican trabajos en el campo de la enseñanza de la ética y valores en los distintos niveles formativos, el uso de la tecnología, aspectos relacionados con la intervención en las neurociencias, la rehabilitación y el apoyo psicopedagógico; resaltan aspectos como la inclusión y la resolución de conflictos morales; se hace énfasis en aspectos metodológicos sobre el papel de los informantes o de los sujetos de la intervención, así como de los impactos de diferentes entornos éticos; se identifican discusiones también respecto a la orientación de la investigación, los recursos que se destinan a temas prioritarios en el ámbito educativo *versus* las áreas de la defensa y el espacio; la evaluación y sus impactos, el plagio y uso de referencias, el carácter inédito de los trabajos, la veracidad o no de los datos recabados, etcétera. Por otra parte, Sañudo (2010) abre un conjunto de interrogantes y propone cuatro grupos de conflicto o tensión: la responsabilidad ética hacia la ciencia; la responsabilidad ética con la educación; la responsabilidad ética con los procesos de investigación y la responsabilidad ética con la sociedad, para ser considerados en el material que conforma este número de la REICE.

¹ Para Eduardo Flores-Kastanis y Miguel de la Torre Gamboa ((2010, pp. 1013,1023), la investigación sobre los procesos de cambio educativo no es ya más un tema sino que corresponde al presente a un campo de investigación propio, “[...] que tiene poco tiempo, entre diez y treinta años, comparado con otro. Siendo sumamente puristas, podemos decir que hasta que no aparece una publicación arbitrada que se dedique exclusivamente al objeto de estudio, no se le puede considerar un campo. Siendo así el inicio del estudio formal del proceso de cambio educativo empieza en 2000, con la aparición del *Journal of Educational Change* [...] Si adoptamos una postura menos formal y tomamos como fecha aquella que los investigadores dedicados a esos estudios consideran como la de inicio, serán 30 años, como se indica en la introducción del *Second International Handbook of Educational Change*, que publicará Springer a finales de este año [...].

En este contexto, opté por compartir algunas reflexiones en relación con la responsabilidad ética hacia los procesos de investigación. El argumento del que se parte se ubica en el reconocimiento de la existencia de una condición institucional que articula actualmente el hacer universitario y la conformación de comunidades en una lógica que construye una cultura institucional que, a su vez, tiende a ocultar cualquier interrogante en relación con la ética, con lo cual se da por sentado su presencia bajo la mirada de la eficacia, la transparencia y la "meritocracia". Atendiendo a esta primera condición y sin desconocer el contexto en el cual se habrán de desarrollar las instituciones sociales en este siglo XXI, pretendo ubicar estrategias que permiten abrir las tensiones necesarias entre las reglas de conformación de las llamadas "tribus académicas" y de la evaluación de la investigación con la conformación de un ethos institucional que reconozca la necesaria articulación entre ética, política y educación.

1. EL CONTEXTO

Nos encontramos en una sociedad en la que las formas de construcción de la subjetividad y el ordenamiento simbólico se encuentran en transformación. La sociedad moderna se caracteriza, de acuerdo con Foucault (2010), por la construcción de una subjetividad enmarcada en la lógica de la vigilancia y el castigo, en la que la "disciplina" del sujeto constituye uno de sus componentes más importantes y coloca a toda desviación de este criterio en el campo de lo prohibido. En la sociedad contemporánea este orden simbólico, que estructura las reglas de lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, se vincula con un proceso de reconfiguración del discurso vigente hacia nuevas reglas de ordenamiento social que parecen instaurar una reflexión ética que se construye en torno a lo posible y lo imposible, con lo cual se desplaza cada vez más el campo de lo permitido y lo prohibido. Siguiendo a Bauman (2002) y Ehrenberg (1998), nos encontramos hoy en día con un debilitamiento de los lazos sociales, la privatización de la existencia y una disminución de la vida pública. Se advierte un incremento "imaginario" de la libertad individual en donde la aversión por la autolimitación se constituye ya en un componente significativo del hacer social. La búsqueda de la sensación de libertad se asocia en forma directa con un aumento en la impotencia colectiva y una actitud que podría caracterizarse como "conformismo", sobre todo cuando el hacer político ha transitado de la propuesta y puesta en marcha de programas a un debate abierto por el poder.

En más ocasiones de las que quisiéramos podemos advertir que las comunidades que van conformándose frente al aislamiento, la individualidad imperante y la experiencia de una vulnerabilidad extrema frente al otro, se sostienen en la necesidad de defensa frente al peligro exterior y vemos así que es el miedo, la sospecha e incluso el odio lo que crea un "lazo social". Las utopías no son ya de la sociedad en su conjunto, sino que son de uno en uno, y se centran cada vez más en el tener, ser mejor, avanzar y, en este sentido, los modelos del bien general son cada vez menos acogidos y los individuos prefieren atenerse a aquel que han podido construir desde su propio lugar.

Podríamos hablar de tres grandes significantes que atraviesan la sociedad actual: la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. La incertidumbre se presenta en la medida en que resulta cada vez más difícil identificar la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, el mercado es al parecer el único límite real, razón por la cual el lazo social se debilita y se vuelve muy frágil; la transparencia, el mundo sin secretos y la fragilidad frente al otro son aspectos que emergen con una fuerza inusitada rompiendo con cualquier expectativa de que la incertidumbre es una experiencia pasajera que tenderá a desaparecer. La incertidumbre está acompañada de una sensación de desprotección generalizada que puede

caracterizarse bajo la idea de que, aun cuando uno se comporte de manera correcta, no hay seguridad de poder defenderse del peligro y el dilema moral central, ubicado entre lo correcto o lo incorrecto, entre el bien y el mal, comienza a desvanecerse para dar lugar a una elección entre la indiferencia y la maldad, con lo que se advierte una tendencia a la banalización del mal. Se observa lo que podría identificarse como una indiferencia ética cotidiana: "La imagen sintética de la brutalidad *auto infligida* se deposita como un sedimento en la conciencia pública: una imagen de 'calles violentas' 'tierras de nadie', la presentación magnificada de una tierra de mafias, un mundo ajeno, subhumano, más allá de la ética y la salvación. Los intentos de salvar a ese mundo de las peores consecuencias de su propia brutalidad tienen efectos momentáneos y están condenados a fracasar en el largo plazo; todas las sogas arrojadas para salvarlo se convierten fácilmente en nuevos nudos corredizos" (Bauman, 2004, p. 101).

Ciertos cuestionamientos acompañan a las nuevas generaciones: ¿por qué estoy aquí, con qué propósito? Preguntas que no logran encontrar una respuesta, circunstancia que da lugar a la adhesión a lo mágico y al centramiento en el cuerpo como respuestas posibles. Finalmente la inseguridad aparece como significativa que articula un nuevo orden social en construcción. Inseguridad que se asocia con un futuro sin horizonte, el desempleo se presenta como un problema estructural, el poder se aleja cada vez más de la política, la volatilidad es un aspecto que se hace cada vez más presente, lo que se tiene y se ha ganado se puede perder a pesar de lo hecho en cualquier momento, la identidad ansiada nueva es del todo alcanzada. En síntesis, podemos hablar de la conformación de un nuevo orden discursivo en el que la libertad ha tomado una dimensión negativa en tanto las elecciones están limitadas por el mercado, y el consumo y el placer se constituyen en sus motores más importantes; las comunidades se conforman por agentes "narcisistas" que han transitado del derecho a hacer a la preocupación por la capacidad para hacerlo.

El contrapeso entre lo permitido y lo prohibido decae en provecho de un desgarramiento entre lo posible y lo imposible. Se apela menos a la obediencia disciplinaria que a la decisión y la iniciativa personales. La norma ya no se funda en la culpabilidad y la disciplina, sino en la responsabilidad y la iniciativa. El individuo se enfrenta a una patología de la insuficiencia más que de la falta y la culpa correspondiente, al mundo de la disfunción más que al de la ley. La libertad de costumbres, a causa del debilitamiento de lo prohibido/lo permitido y la superación de los límites impuestos al hombre por los progresos de la ciencia y la tecnología, hacen que todo se convierta en concretamente posible. Nos encontramos con la llamada generación "x", los "ninis²" (ya sean por opción, o por condición económica), nuevas cartografías en las aulas en las que se advierten formas alternas de distribución del saber, un uso cada vez más intensivo de las tecnologías y nuevos roles que modifican de manera sustancial los lugares tradiciones del que enseña y del que aprende.

En este nuevo orden en conformación, seguimos con una vieja asignatura pendiente que no hemos podido atender y que en más de un sentido es también una tarea de las instituciones educativas: coadyuvar a construir una sociedad justa basada en el conocimiento. Hablar de justicia aparece como un tema reiterado, demanda del pasado, pero que no puede dejar de pensarse como una utopía en el sentido en que Castoriadis (1983) la concibe al señalar que siempre es posible aunque nunca del todo realizada. Para Mayorga (1999), el proceso de cambio en América Latina no ha podido resolver un tema crucial, el de pobreza extrema de una proporción altamente significativa de su población asociada a una

² Jóvenes que ni estudian ni trabajan.

distribución del ingreso sumamente inequitativa. Año con año se proponen acciones para mejorar esta circunstancia, pero año con año se puede observar que no se logra disminuir los índices de pobreza y el perfil distributivo tampoco mejora.

Por otra parte, puede decirse que la sociedad contemporánea depende cada vez más del conocimiento, la automatización de procesos y el desarrollo tecnológico, lo que obliga a una competitividad cuyo soporte fundamental es el conocimiento científico y a una formación a los que no todos tienen acceso. "Con el advenimiento de las biotecnologías y la próxima '*era genética*' del siglo XXI, con la química fina, con los nuevos materiales y con tantas otras tecnologías revolucionarias, esta tendencia se agudizará sin duda en el futuro; la capacidad de producir y usar conocimiento será considerada crecientemente como el recurso de mayor importancia de las naciones y como el aspecto determinante de su productividad. El problema del desarrollo económico será un problema de dominio del conocimiento en expansión y de crecimiento de las capacidades de la población para emplearlo eficazmente, que ya se han convertido en los países desarrollados en un factor aún más dinamizador que la misma acumulación de capital" (Mayorga, 1999).

2. CONDICIONES DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

En el contexto descrito, hablo del surgimiento de un nuevo ordenamiento discursivo acorde a lo que se ha llamado posmodernidad o modernidad tardía, que atraviesa en forma diferencial a las distintas instituciones sociales, con lo que se conforman culturas híbridas que ponen en juego de manera contradictoria componentes de la tradición, incluso propios a los momentos fundacionales de las mismas, con nuevos modos de ser de acuerdo con lo que Bauman ha llamado la sociedad líquida. Las instituciones educativas y de investigación no escapan a este entretrejo de culturas divergentes que afecta de manera significativa los modos de ser y operar de sus comunidades.

Las condiciones institucionales en las universidades para la producción científica se han transformado de manera radical, sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanas en las últimas tres décadas. Hay, digámoslo así, una nueva forma de gestión que tomó lugar primero en las empresas, pero que se ha generalizado como un mecanismo ideal para lograr que las instituciones de servicio y "productivas" cumplan su cometido. Nicole Aubert y Vincent de Gaujelac (1993) exponen los resultados de una investigación llevada a cabo por el Laboratorio de Transformación Social (Universidad París VII) dentro del programa "Transformación y salud mental", patrocinado por la MIRE, que atienden a indagar, entre otras cosas, el precio que se tiene que pagar por lograr la excelencia. Los datos obtenidos les llevan a plantear que se ha transitado de una filosofía del dar-dar a una filosofía de ganar-ganar que se acompaña de una mayor exigencia de cada día. Filosofía en la que "el individuo dedica toda su energía a mudar sus actuaciones a los parámetros por los que va a ser juzgado; los objetivos, los resultados. La capacidad para gestionar lo complejo (en el sentido de comprenderlo y asumirlo) depende de la capacidad para dejar de lado los objetivos de acción y reflexionar, algo obviamente difícil, y por ello se acude a las recetas o a los expertos para que nos resuelvan los problemas" (Aubert y Gaujelac 1993:47).

En este sistema, cuando se pretende lograr la excelencia, dicen los autores, se pide al individuo que haga cada día más y que se supere obteniendo siempre más de lo que se le ha exigido. La excelencia se constituye así en un signifiante que no tiene límite, la posibilidad de la "superación personal" no tiene final, "la exigencia de la calidad y la filosofía de ganar-ganar cambian totalmente los parámetros de la relación entre el individuo y la empresa. La calidad no permite que se pueda definir a priori lo que se ha de hacer y esto sume al trabajador en una incertidumbre constante, pues no conoce de antemano las

consecuencias de sus actos; puede muy bien fracasar creyendo que está haciendo lo correcto o triunfar absteniéndose de actuar. En un entorno así queda claro que el fracaso no supone necesariamente un error ni el éxito un mayor y mejor rendimiento [...] este sistema que empuja al hombre a superarse cada día y a descartar la posibilidad de fracasar provoca una tensión constante entre el Yo y el Ideal del yo al intentar el primero amoldarse a las exigencias del segundo". (Aubert y Gaujelac 1993:52).

En este contexto, la excelencia toma un nuevo significado, ya no se trata de una calidad intrínseca a la persona sino de hacer las cosas siempre mejor que los demás, se trata de destacar, de ser capaz de hacer cada día más, mejor y más rápido. Ya no se trata de aquella calidad que remite a lo que dura por mucho tiempo, sino a una calidad que refiere a éxitos instantáneos y fugaces. Hoy puedo ser una estrella, mañana quién sabe. Puedo decir, con un poco de atrevimiento, que la excelencia se ha convertido en la expresión más acabada de la individualidad, se trata no de triunfar con base en ciertas reglas sino de lucirse, de reafirmar la excelencia individual. Subyace a esta noción una dimensión ética y cultural que para los autores se encuentra en la moral protestante, pero que ahora, en los nuevos contextos, deja de asirse al trabajo como medio para lograr la excelencia y coloca a la agresividad y la competencia como medios idóneos para triunfar, ello en tanto la búsqueda de la excelencia deja de ser colectiva para convertirse en una meta individual. Frente al decaimiento de la política, la ideología y la religión (en la que la idea de la salvación eterna y el más allá son su soporte central) toma lugar el presente, sin pasado ni futuro, y el éxito se presenta como el único sentido, la única forma de realización posible, se pueden identificar así sentidos múltiples, específicos y volátiles que llevan a los individuos a "adherirse" al principio de la excelencia como condición de vida.

Este "sistema managinario" (Aubert y Gaulejac, 1993) atraviesa también a las instituciones educativas. Los sistemas de estímulos, sobre todo en el mundo de la producción científica, han ido desplazando a los viejos estilos de las comunidades de investigación, lo que ha creado ahora a sujetos preocupados por las citas, las publicaciones que empiezan a pesar por la cantidad y no por la calidad, sujetos que buscan la excelencia con base en el modelo utilizado para homogeneizar los criterios de quien y como puede ser calificado como investigador. Becher (1989) realizó un estudio con el que buscó trazar "un mapa del multicolor territorio del conocimiento académico y poder explorar las características de quienes lo habitan y lo cultivan".

En términos generales podríamos decir que puede demostrar que la estructura de mediciones de rendimiento, inspiradas más desde una dimensión burocrática y articuladas a preocupaciones descontextualizadas de eficacia y rendición de cuentas en la educación superior, conduce a una lucha marcada por la competencia que crea jerarquías, estigmas y atomización del trabajo, lo cual genera generando lógicas de agrupación y comparación inadecuadas e incluso injustas. "Todo intento de aplicar esos *indicadores de rendimiento* cuasi objetivos a una organización tan compleja y diversa como una universidad está destinado a tener limitaciones inherentes. La persistencia con la cual los cuerpos centrales de financiamiento, y a veces las mismas burocracias universitarias, apoyan esos mecanismos estandarizados puede surgir tanto de un deseo de parecer justo e imparcial como de un deseo menos escrupuloso de hacer la vida administrativa más fácil. Pero en cuanto se reconoce la necesidad de desagregar los elementos componentes de la organización y considerarlos en su particularidad, las reglas empíricas de este tipo deben, sin embargo, considerarse totalmente inadecuadas" (Becher, 1989:218). A esta circunstancia se añade el tema del financiamiento externo y los límites que ello implica, en tanto se impone también un esquema de dirección de la investigación. Dicho esquema tiende a negar la autoridad

del experto y sofocar la discusión crítica, sobre todo en las áreas de las humanidades y ciencias sociales que “se prestan a desafiar la ortodoxia establecida”.

Para Barnett (citado por Becher, 1989) la fragmentación de la comunidad académica en sus diferentes subculturas disciplinares se contraponen con la construcción de un sentido interno de comunidad, fragmentación en algún sentido inevitable si podemos reconocer que el camino de la ciencia y la investigación abre de manera permanente senderos, fisuras y nuevos caminos a recorrer. Además de que, tal como Becher encuentra, las prácticas y los ideales de las comunidades académicas están ligados con la naturaleza del conocimiento que se produce, por lo que no se puede evitar la heterogeneidad. Bajo esta perspectiva los criterios que ahora rigen a la evaluación de la producción científica, derivados de los utilizados en la ciencia física, y predominantes en las comunidades norteamericanas, no pueden operar como “tabula rasa”. En la dimensión social, dice el autor, “si los valores extrínsecos de rendición de cuentas y de la relevancia se imponen forzosamente sobre los valores intrínsecos de la búsqueda de la reputación y del control de calidad por el juicio de pares, eso sólo puede llevar a la sumisión intelectual y, de allí, a la esterilidad académica” (Barnett citado por Becher, 1989:222) Con esta consideración, el autor reitera que una de las grandes prerrogativas de los centros de formación es la libertad para cuestionar los valores establecidos y que la libre indagación intelectual debe considerarse un “ingrediente esencial de toda sociedad que aspire a las virtudes de la democracia”.

Años más tarde, investigaciones en el campo dejan ver que las conclusiones ofrecidas por Becher se reiteran pero cada vez con más exacerbación. Sylvie Didou (2007) señala que en diversos estudios realizados en el campo sobre este tema, en donde la evaluación de los desempeños está articulada también con oportunidades de mejores ingresos económicos, se puede identificar una condición de estrés, simulación y desvíos de los compromisos propios a las comunidades, de manera individual y colectiva, como respuesta a las exigencias verticales externas, problemas vinculados con los mecanismos de rendición de cuentas cada vez más profusos, con la segmentación institucional de los investigadores y con criterios de evaluación que no son necesariamente pertinentes en tanto son de carácter muy general o derivan de las ciencias duras tal como Becher había señalado anteriormente.

En otro tenor de críticas identifica que hay líderes de investigación que argumentan que los dispositivos de evaluación que se utilizan deben cuestionarse no porque impliquen altos niveles de exigencia, sino sobre todo porque han fortalecido la mediocridad al evitar la diferencia de las trayectorias individuales y fomentar la homogeneidad de recorridos en un territorio que exige la diversificación de los mismos. Concluye que: “En forma paradójica, las políticas gubernamentales contribuyeron simultáneamente a una normalización de los esquemas y de las pautas de la carrera científica y a la atomización de una profesión, tal y como fue constituida como tal en la región. De hecho, si bien se sabe cada vez con mayor detalle quiénes son los docentes del nivel superior y cuáles son los criterios de evaluación aplicados a los investigadores, no se conoce lo suficiente quiénes son esos últimos, sea que se considere las elites circulatorias o las locales, los pioneros o los marginados. Se desconoce cuáles son sus aportes y sus estrategias de promoción en sus espacios de profesionalización; se ignora cuáles son las reacciones institucionales en lo que concierne al mejoramiento de la credibilidad social y académica de la investigación aplicada” (Gil Antón, 2004:79).

Marginson y Ordorika, I. (2010) encuentran con una metodología diferente elementos compartidos a los ya expuestos, lo que no hace sino confirmar el conjunto de tensiones en los que hoy se encuentra la producción científica en las universidades latinoamericanas. Ellos analizan cómo en un ámbito globalizado predomina una lógica de ejercicio de poder en las que las universidades “elite”,

fundamentalmente norteamericanas, operan como ejemplo a seguir al fortalecer la estratificación y la desigualdad, además de influir de manera significativa en el diseño de políticas y agendas en educación, hegemonía que se sostiene en esquemas de movilidad y flujos de investigadores, estudiantes, conocimiento, capital y tecnología asimétricos; además de darse un esquema de valoración que tiende a negar la diversidad generada por contextos y tradiciones culturales y científicas diferentes, lo que fomenta una jerarquización de carácter vertical entre sistemas nacionales e internacionales.

En síntesis y para cerrar este apartado podría señalar que las instituciones de educación superior se ven atravesadas por la conformación de un nuevo modo de ser y hacer que se caracteriza por el predominio de un juego de jerarquizaciones en el que se puede identificar la presencia de valoraciones desiguales de las distintas actividades académicas, lo que produce un campo de batalla interno con luchas intestinas entre los distintos actores involucrados, además de generar un manejo simbólico de privilegios, distinciones y beneficios que conforman estamentos y comportamientos corporativos, que trae consigo también arreglos institucionales desequilibrados, tal como UNESCO-IESALC han destacado. Asimismo, puede advertirse una fuerte tendencia a la generación de estancos cerrados, a la escisión y a la exclusión, lo que dificulta la construcción de un *ethos* institucional compartido y fortalece la resistencia a la innovación.

3. UNA MIRADA A EXPERIENCIAS CONSTRUIDAS EN UNA DIRECCIÓN ÉTICA DISTINTA

Para pensar el campo de la ética en la investigación, parto del reconocimiento que no hay marcha atrás en relación con el nuevo orden discursivo en construcción y que, por lo tanto, no se trata de regresar y mitificar el pasado. No hay tampoco recetas evidentes que den salida a las aporías identificadas. No se trata de escapar de la excelencia y del sujeto de la responsabilidad, pero ello no es incompatible con poder imaginar, en el sentido de Castoriadis, formas de articulación y construcción de comunidades alternas. Como dicen Aubert y Gaujelac, se trata de buscar cómo liberar lo imaginario que actualmente está concentrado en los beneficios y las lógicas corporativas, y construir nuevas identidades vinculadas a una nueva construcción de sentido del hacer institucional que esté “por encima de los alardes de los *winner*s y el rechazo de los *loser*s”.

No se trata de rechazar la evaluación y la llamada “transparencia y reedición de cuentas”, pero como dice Becher, habrá que construir un sistema diferente centrado en los pares, sin desconocer las dificultades que ello supone, con un enfoque de caso por caso “similar al utilizado en el derecho consuetudinario inglés [...] Esto equivale a decir que casi con seguridad la política más sabia sería conformarse con el familiar sistema de juicio de pares, cuyas insuficiencias se conocen bien, pero que tiene la abrumadora ventaja de la receptividad a la variedad y a la idiosincrasia de todo lo que cuenta como forma legítima de dedicación intelectual”(Aubert y Gaujelac, 1993:218). En este sentido, con Castoriadis (1993) y Paul Ricoeur (2009), asumo que el imaginario social tiene dos componentes que le permiten anclarse en el mundo real pero a su vez resulta factible encontrar una fuente subversiva que permita salir de lo dado y, con ello, construir una historia común, una identidad narrativa que, mediante la mirada utópica que busca nuevos modos posibles de habitar el mundo, pueda abrir otra manera de actuar en él.

En un artículo previo, escrito con Lucía Rodríguez McKeon (Elizondo y Rodríguez, 2009), se hizo una explicitación de la noción de ética que solemos asumir siguiendo a Paul Ricoeur (2009), para quien el fundamento de la moral lo constituye la intención ética, es decir, que reserva el término de ética para el cuestionamiento que precede a la entrada de la idea de ley moral y denomina moral a aquello que remite

a normas, leyes e imperativos, dados en el orden del bien y del mal. La ética tiene como soporte la libertad y en este sentido ésta sólo puede atestiguar a lo largo de la existencia en un “yo puedo”, que no puede entenderse desde la perspectiva individual aislada, sino como un yo puedo de un hacer en el hacer de los hombres, lo que hace posible la existencia de una comunidad que no puede existir sin el atributo de histórica. Dice Marie-France Begué comentando a Ricoeur, “Para probar el principio moral hay que pasar por la acción, que es la historia. La acción humana es la que muestra, una vez hecha, la validez o no de una determinada ética. [...] El fracaso o no, la positividad o negatividad, de la acción son lo que demuestra la validez del principio moral. Hay un deber ser del cual no se puede tener evidencia sino solo creencia. El camino largo de la acción es lo que demuestra y atestigua. La acción da la evidencia, no absoluta, de la creencia del deber ser” (Ricoeur, 2009:13)

En este sentido, no haré aquí un decálogo de lo que hay que hacer, he preferido identificar algunas experiencias que podrían indicarnos el camino a seguir para fortalecer la construcción de un *ethos* institucional que pueda poner en juego la definición que nos propone Ricoeur (2001): *el deseo de una vida realizada, con y para los otros, en instituciones justas*. Caracterización que me parece pertinente si coincidimos con Zygmunt Bauman en que la educación de hoy enfrenta un cambio que no es “[...] como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2005:46).

Tal como vimos en la sección anterior, este mundo sobresaturado ha hecho del conocimiento una mercancía, cuyo valor no está dado por su duración e invariabilidad, sino por su inmediatez. El saber producido desde esta perspectiva debe ajustarse para un uso instantáneo y desecharse frente a las nuevas producciones. La “receta para el éxito es ‘ser uno mismo’, ser diferente y portador de la innovación, de la idea insólita, del proyecto excepcional, razón por la cual nadie debe saber lo que se hace hasta que se publica, el aislamiento es la mejor forma de alcanzar el logro deseado. A los jóvenes se les recomienda moverse permanentemente, evitar trabajos de larga duración y adherirse a lealtades institucionales” (recomendaciones del profesor John Kotter de la *Harvard Business School*, citado por Bauman, 2005).

Aún en este nuevo contexto, la educación sigue teniendo como uno de sus sentidos más importantes la socialización, que puede entenderse como “inscribir el proyecto de libertad de cada uno en una historia común de los valores”. De alguna u otra manera, se trata de pasar del individualismo a la construcción de una identidad colectiva, del conocimiento como mercancía al conocimiento con pertinencia social, pasar “de la historia personal a la comunión de libertades”; es decir, se trata de crear nuevos sentidos, conformar una cultura institucional diferente en la que hoy se encuentra subsumida la producción científica, sin dejar de reconocer que nadie comienza una institución y que sólo se puede actuar “a través de estructuras de interacciones que ya están ahí y que tienden a desplegar una historia propia, hecha de innovaciones. De inercias y de sedimentaciones” (Ricoeur, 2009:73).

La comunidad científica es una institución que forma parte de una comunidad organizada como Estado que presenta dos dimensiones, aquella que enfatiza la forma y que hace del Estado una síntesis de lo racional y de lo histórico, de lo eficaz y de lo justo, cuya virtud descansa en la prudencia y que se propone establecer las condiciones reales y la garantía de la igualdad de todos ante la ley, Estado educador por

excelencia; la otra dimensión descansa en la noción de fuerza, de poder, todo Estado proviene de un acto de poder y de violencia, violencia presente en la representación desigual de las fuerzas sociales en su aparato. La vida política está así marcada por la lucha por conquistar, conservar y volver a tomar el poder; es una lucha por la dominación política. En este contexto, dice Ricoeur, la ética de lo político no consiste en otra cosa que en la creación de espacios de libertad, en donde no se trata de eliminar el conflicto sino generar los procedimientos que permiten expresar y entrar en un proceso de negociación, que permita la formación de una opinión pública libre en su expresión y en donde la distancia entre sujeto y soberano se ve disminuida por esquemas de participación cada vez más amplios. No puede desconocerse que la política quiebra la ética en dos, “por una parte, hay una moral de convicción, que se la podría definir por la excelencia de lo preferible, y, por otra parte, una moral de responsabilidad, que se define por lo realizable en un contexto histórico dado y, agregaba Weber, mediante un uso moderado de la violencia. La ética y la política constituyen dos esferas distintas, aunque estén en interacción, porque la moral de convicción y la moral de responsabilidad no pueden fusionarse por completo” (Ricoeur, 2005:107)

Hablar entonces de la ética responsable en los procesos de investigación implica, bajo estos considerandos, identificar acciones que nos hablen de un “yo puedo” entre más de uno que permita establecer un vínculo colectivo diferente al predominante entre la investigación, la ética y la política.

Con este contexto podemos hablar de distintas experiencias que muestran en acto la posibilidad de esta construcción alterna, Georgina Gutiérrez Serrano (2006) nos relata un conjunto de experiencias en el texto *Comunidades especializadas en investigación educativa en México*, en donde describe cómo por un interés transdisciplinar en torno a una temática particular se articulan actores diversos de la investigación, docentes, estudiantes, funcionarios, asesores y especialistas para trabajar de manera conjunta, comunidades que van incrementando en número. Gutiérrez Serrano señala que “Su razón de ser es profundizar en un conocimiento especializado, pero no se trata de colegios invisibles conformados por especialistas de alto nivel en el ramo [...]: las comunidades que se identifican se acercan más a las formas sociales de redes de investigación que identifica Tony Becher como agrupamientos sociales amorfos en flujo constante. En este caso la heterogeneidad interna posibilita la circulación de recursos diversos para profundizar en sub-campos o sub-especialidades de la investigación educativa o, como lo identifica M. Gibbons, producir conocimiento de segundo tipo dentro del trabajo de redes de investigación de la participación de distintos actores”. Señala que la producción científica que generan muestra un mayor compromiso social con el desarrollo científico contemporáneo y tienen como rasgos más notables la flexibilidad, relaciones horizontales de trabajo, líneas directas de comunicación, disposición a la escucha y a la aportación de ideas y colaboración en la organización y el trabajo académico.

No se trata de mitificar las experiencias que se describen pero sí de poder pensarlas y seguirlas con un reflexionar crítico, ya sea como integrante, ya sea como investigador externo, sin perder de vista que las comunidades de investigación que deseamos buscar promover “la curiosidad intelectual, el orgullo profesional y la ambición científica sin dejar de buscar esa extraña combinación entre la calidad de la producción científica y la conciencia de los valores sociales”, sobre todo en este campo, el de la educación, que está tan estrechamente vinculada con la construcción de la ciudadanía y en donde siempre ha mostrado ser fructífero el lazo que establece entre la ciencia, la práctica y la vida pública. La comunidad científica es una opción para hacer posible la construcción de una identidad narrativa que favorezca la afiliación en torno a la producción y a la reflexión crítica en relación a la desilusión y a la

palabra no cumplida. Es tarea de todos hacernos cargo de esta utopía y de buscar que siempre mantenga la condición de ser realizada aunque nunca del todo lograda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, N. y Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (1988). Limits to academic freedom. En Tight, M. (comp.), *Academic freedom and responsibility*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bauman, Z. (2002), *En búsqueda de la política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets editores.
- Didou, A.S. (2007). Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 12(1).
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatiga de ser uno mismo: depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elizondo, A. y Rodríguez, L. (2009). Los Maestros y la Formación Cívica y Ética. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), pp. 151-161. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art8.pdf>
- Flores-Kastanis, E., Torre Gamboa, M. de la (2010). El proceso de cambio educativo en México y América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47).
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Altbach, P. (coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Gutierrez, G. (2006). Comunidades especializadas en investigación educativa en México. *Revista cultura y representaciones sociales*, 1(1).
- Kotter, J. (1995). *The New Rules*. Nueva York: Dutton.
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a02.htm>.
- Marginson, S. Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México..

Ricoeur, P (2001). *Amor y justicia*. España: Caparrós Editores

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política*. Buenos aires: Prometeo.

Sañudo, L. (2010). Convocatoria REICE al número monográfico: Ética en Investigación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice>.





CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tiburcio Moreno Olivos

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 02 de Febrero de 2011
Fecha de aceptación: 09 de Marzo de 2011



Las prácticas evaluadoras, como prácticas sociales y educativas que son, tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los individuos, por ello el docente debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder asumiendo el desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados. Al valorar el aprendizaje de un contenido disciplinar está otorgando o negando oportunidades en la escuela –que en definitiva se convierten en oportunidades en la vida-. Su actuación construye el éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1996), porque al poner el énfasis en ciertos temas del programa educativo y descuidar otros (a los que concede menos tiempo y atención en la clase, y en la evaluación) puede estar privando a sus alumnos de experiencias de aprendizaje valiosas.

Al respecto se advierte que «los evaluadores no deben ignorar los desequilibrios de poder ni suponer que el diálogo sobre la evaluación sea abierto cuando no lo sea. Hacerlo significa aceptar de forma implícita el statu quo de las estructuras de poder. Creemos que la mejor solución para los evaluadores consiste en afrontar directamente las cuestiones de poder y adoptar una postura de deliberación democrática como ideal para juzgar las afirmaciones públicas de valor. En esta concepción, los evaluadores no son espectadores ni reyes filósofos» (House y Howe, 2001:26).

La enseñanza y la evaluación no son tareas neutras, se trata de procesos que tienen un fuerte componente político-ideológico y ético-moral, que inevitablemente afecta las vidas de las personas implicadas. No es verdad que los profesores en el aula podamos mantener cierta distancia intelectual mostrando una actitud aséptica e imparcial respecto al asunto de la evaluación (en realidad, de ningún asunto educativo) con el afán de ser objetivos e impedir contaminar el proceso con nuestros propios valores e ideología. Esta contaminación resulta inevitable, lo que exige permanecer alerta en todo momento contra los prejuicios, el etiquetaje y los juicios prematuros o poco fundamentados que puedan conducir a una evaluación sesgada. Subjetividad no significa arbitrariedad, ésta última, no puede tener cabida en una evaluación educativa que se precie de serlo.

Aunque se reconozca que en evaluación la «objetividad» absoluta no es posible y siempre se aspire a lograrla, ésta se sitúa en unas coordenadas muy alejadas de la versión positivista que aún permanece en amplios sectores educativos. En este artículo suscribimos el planteamiento de que «ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante los procedimientos de la disciplina, observando los cánones del razonamiento y la metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos. Negamos que el cometido del evaluador se limite a determinar las afirmaciones relativas a datos concretos, dejando para otros las afirmaciones de valor, como hacen algunos. Los evaluadores pueden determinar también las afirmaciones de valor. En realidad, es difícil que puedan evitar hacerlo» (House y Howe, 2001:38).

La profesión de enseñar se torna cada día más compleja y demanda de los docentes del siglo XXI sólidos conocimientos y el desarrollo de competencias profesionales (Barrón, 2009; Rueda, 2009; Moreno Olivos, 2009). Algunos de estos saberes y habilidades los adquieren durante su formación inicial, pero otros se fraguan paso a paso sobre el terreno, mediante el ejercicio de la práctica profesional y a través de experiencias de formación permanente. La evaluación de los alumnos no es una práctica ocasional o esporádica del profesorado sino que forma parte de las tareas habituales que tiene que cumplir. Así, en el aula el profesor lleva a cabo evaluaciones continuas (formales e informales) y emite constantes juicios de valor respecto a las actuaciones de sus alumnos, lo cual, en algunos casos, puede generar conflictos en sus relaciones interpersonales, llegando a causar fuertes controversias y dilemas morales no fáciles de resolver. Definitivamente, la evaluación es una de las tareas más arduas que el docente afronta en la cotidianidad de la escuela, lo cual se puede tornar aún más abrumador, si como ocurre con la formación

de maestros en México, las instituciones que imparten licenciaturas en educación o afines, en sus planes de estudio conceden poco espacio a asignaturas referidas al campo de la evaluación (Díaz Barriga, 2008). Es necesario pues, prestar atención a la formación del docente como evaluador, formación durante tanto tiempo descuidada.

Desde el paradigma tecnológico racional se concibe a la enseñanza y a la evaluación como procesos meramente técnicos, con lo que se reduce su alcance y las posibilidades de transformación de los sujetos participantes. Desde esta perspectiva se coarta al evaluador su capacidad creativa, innovadora, exploradora de distintos caminos para acceder al siempre complejo, y a veces, insondable, proceso de aprendizaje del alumno. El anverso de la moneda es que el alumno -en una situación de evaluación- se limita a reproducir fielmente los datos e información adquiridos, ya sea a través de los apuntes tomados en clase o copiados de los libros. Con lo que se asegura y perpetúa un aprendizaje rutinario y memorístico, tan denostado desde una perspectiva constructivista actual, pero que en la práctica resulta difícil de reemplazar por un aprendizaje significativo y relevante.

No se puede negar que tanto la enseñanza como la evaluación tengan un componente técnico, pero reducir estos procesos sólo a su dimensión técnico-instrumental es despojarlos de su esencia humanista, cuya dimensión ético-moral les es inherente. Desde una óptica técnica, la problemática de la evaluación se ve constreñida a una preocupación que consiste en habilitar a los profesores con dispositivos, técnicas e instrumentos de medición del aprendizaje del alumno; esta postura es un legado del enfoque positivista en educación cuyos antecedentes datan del siglo XIX, «desde finales del siglo anterior, los supuestos conductistas y positivistas sobre la naturaleza del conocimiento dieron forma a la orientación metodológica predominante en las investigaciones educativas. El laboratorio, con su ámbito aséptico y controlado, y las prácticas de medición, con sus índices cuantitativos precisos, se consideraban elementos necesarios para una investigación significativa... En sus mejores expresiones, la investigación educativa se veía como un eco de la física» (Eisner, 2002:151).

En este escenario se considera, sea de forma ingenua o interesada, que si el profesor se apropia con pericia de metodologías de evaluación se tendrá resuelto el problema en este ámbito. Se ignora que la evaluación es un tema atravesado por múltiples dimensiones y que lo que está en juego es la formación y el desarrollo pleno de las personas. Por consiguiente, lo que el profesorado requiere es una amplia formación en evaluación que le permita analizar la problemática y complejidad de esta disciplina, lo que necesariamente conlleva considerar sus fundamentos teórico-epistemológicos, ético-filosóficos, y político-ideológicos; así como sus implicaciones personales, sociales, psicológicas, económicas, etc.

En este tenor, Elliot (2000:138) menciona: «la enseñanza lleva consigo influir sobre los estudiantes de manera que les facilite el aprendizaje. Por tanto, se experimenta como una actividad dirigida a un fin. Pero el encuentro con los estudiantes suscita concepciones de obligación moral hacia ellos en cuanto a su capacidad como aprendices. A partir de esos encuentros interpersonales, los profesores construyen el concepto de aprendizaje como el fin al que tienden y los conceptos de valor que orientan los medios que utilizan para realizarlo».

La enseñanza es una tarea intencionada y profundamente moral en la que el docente pone en juego su propio sistema de creencias, concepciones y valores acerca de lo que significa una 'buena vida' y una 'buena educación'. De lo que el docente haga o deje de hacer en la escuela, dependerá, en buena medida, las oportunidades que les brinde a sus alumnos para adquirir los saberes y desarrollar las capacidades que les permitan construir su proyecto de vida; estas decisiones y actuaciones comportan un

fuerte compromiso ético con las nuevas generaciones que le son confiadas para su formación. Afrontar esta demanda de la sociedad con responsabilidad y decisión, requiere valor y empeño en la construcción de una sociedad más justa y democrática de la que tenemos en la actualidad (Guarro, 2007; González y López, 2007).

Pero en nuestro ambiente educativo sigue persistiendo una concepción de la evaluación que remite al paradigma tecnológico racional al que hemos aludido antes, pese a que ha habido avances importantes en la investigación educativa en este campo y el discurso de las reformas educativas contemporáneas apunta en otra dirección muy distinta. Es más, todo parece indicar que con el paso del tiempo lejos de superar esta visión, en algunos casos, se refuerza la idea de la evaluación como sinónimo de medición, que emplea instrumentos estandarizados supuestamente objetivos y confiables. No obstante, en ciertos sectores se acepta que la evaluación educativa es básicamente una actividad práctica, por tanto, es sobre todo un asunto ético nunca reductible a su dimensión académica, técnica o cognoscitiva. Los aspectos técnicos adquieren sentido sólo cuando son guiados y están sustentados en principios éticos. Si entre los elementos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos lo que interesa es la acción justa, ecuánime, equitativa. No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican (Álvarez Méndez, 2005).

La importancia de la ética y los valores (componente imprescindible en cualquier proyecto formativo) ha sido puesta nuevamente en el centro del discurso de la agenda educativa internacional en las dos últimas décadas, con lo que se deja claro que no es posible la formación de los individuos al margen de una formación ética, que los contenidos valorales no pueden seguir estando subsumidos en el currículum formal como si se tratase de algo accesorio o secundario. Por eso es que el enfoque de competencias en educación, promovido por la OCDE mediante el proyecto DeSeCo (2000, 2005) plantea que las competencias deben concebirse de forma integral, incluyendo: conocimientos, habilidades, hábitos, disposiciones, motivaciones, actitudes y valores. Refiriéndose al caso de la educación superior, Bolívar (2005) enfatiza que la profesionalidad comprende competencias tanto cognitivas como sociales, así como una conducta profesional ética, porque los tiempos actuales exigen que la educación forme ciudadanos responsables que asuman un compromiso con la atención y resolución de los múltiples problemas (cambio climático, injusticia, inequidad, pobreza extrema, analfabetismo, violencia de género, inseguridad, terrorismo, narcotráfico...) que aquejan a la sociedad contemporánea.

Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El por qué evaluar en educación, es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar. Sin embargo, el por qué es una pregunta clave que raras veces se formula el profesorado, la finalidad de la evaluación es algo que se da por sentado, no se cuestiona. La preocupación se suele centrar en el contenido a evaluar, pero sobre todo, en el componente metodológico, es decir, cómo evaluarlo. Al asumir esta postura el docente-evaluador renuncia a su papel como profesional reflexivo (Schön, 1987), que analiza y cuestiona su propia práctica, reduciendo las posibilidades de mejora de su quehacer. Tal vez por eso es que resulta tan difícil cambiar las prácticas de evaluación, porque la pervivencia hasta nuestros días del paradigma positivista en educación funciona como una especie de anteojeras que impide a los profesores ver más allá de lo inmediato y evidente.

La ingenuidad respecto a la ética es, en sí misma, inmoral. Existen diferentes ideas sobre qué principios éticos deben regir la evaluación, Eisner, por ejemplo, señala que los tres principios más importantes son el consentimiento informado, la confidencialidad y el derecho a abandonar la investigación en cualquier momento. Warwick piensa que los principios éticos se pueden subsumir en el principio único de conservar la libertad humana (Shaw, 2003).

Por su parte, House (1993) afirma que los tres principios éticos son el respeto mutuo, la no coerción y no manipulación, y el respeto y defensa de unos valores democráticos. Estos principios pueden ser útiles para guiar la deliberación ética para la evaluación educativa. En primer lugar, el respeto mutuo se refiere a una preocupación por los objetivos de los demás, los intereses y puntos de vista, lo que implica que éstos tendrían que ser descubiertos y examinados por los que participan en el proceso de evaluación.

En segundo lugar, la no coerción asume la ausencia de la fuerza o las amenazas para garantizar la participación, mientras que la no manipulación parece estar relacionada principalmente con la comprensión de que la participación en el proceso puede ser perjudicial. La participación en la evaluación educativa, sin embargo, rara vez es una opción. La institución escolar y sus profesores están en una posición de poder, lo que parece automáticamente garantizar el cumplimiento del estudiante en el proceso de evaluación, con independencia de los riesgos implicados.

El tercer principio pide el apoyo de los valores democráticos (por ejemplo, la igualdad, la libertad, la justicia) y de las instituciones, un área en la que diferentes concepciones de la justicia darán lugar a diferentes acciones éticas. Como Cronbach (1975) destacó, hace ya muchos años, la evaluación educativa ha trabajado sobre todo con una preocupación por la eficiencia, dentro de la estructura social existente y sin darse cuenta de las opciones filosóficas que esto representa. Una discusión de los ideales sociales hacia los cuales trabajamos sin duda sería una clave para la definición de importantes consideraciones éticas de la evaluación.

1. ÉTICA Y METODOLOGÍA

En toda investigación la ética debe ser un principio rector que guíe cada una de las fases del proceso investigativo. Si esto es verdad para la ciencia en general, lo es aún más para las ciencias sociales porque se trabaja con lo humano, los individuos deben ser tratados con respeto, cuidando que su dignidad y sus derechos humanos sean salvaguardados en todo momento. Los sujetos deben tener plena libertad para decidir voluntariamente si participan o no en la investigación y contar con información oportuna y fiable acerca de lo que implica su participación, que se espera de ellos y que pueden esperar del investigador y de los resultados de la investigación en la que han decidido colaborar. Al respecto, Fernández Sierra (1998:312) menciona que la recogida de datos no debe violentar el desarrollo de la actividad educativa ni la tranquilidad personal y profesional de los individuos. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación. Sin olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecer la información, sino, especialmente, a la hora de su interpretación.

En esta línea, los evaluadores han de replantearse críticamente los sistemas de evaluación que ponen en marcha, los métodos empleados para recoger los datos y los instrumentos utilizados. Han de preguntarse sobre si dichos instrumentos y métodos miden lo que se pretende medir y si tienen capacidad para ofrecer información de calidad que les permita, a ellos, emitir juicios razonados sobre la marcha de la vida escolar en ese momento y contexto peculiar y, a los agentes educativos y sociales, participar en el debate y reorientar la acción educativa. «La teoría y la práctica de la evaluación sirven de poco si no podemos contar con una conducta enérgica y basada en principios de parte de los evaluadores y evaluadoras» (Stake, 2006:355).

2. LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO

Las propuestas más recientes de evaluación alternativa propugnan por una evaluación participativa, dialógica, incluyente, formativa, integral y sostenible (Black et al., 2004; Black y William, 1998; Boud, 2000; Stiggins, 2002; Morán, 2007; Moreno Olivos, 2011). Desde luego, esto significa un cambio profundo en la forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se trata de crear escuelas y aulas democráticas en las que la pedagogía frontal es sustituida por una pedagogía horizontal; el aula se convierte así en un espacio donde la experimentación, el error y la incertidumbre tienen cabida y son alentados por el profesorado. El clima en este tipo de establecimientos escolares es de apertura, confianza y comunicación entre todos los implicados. La evaluación requiere del diálogo y la negociación permanente para poder acceder tanto a los aprendizajes adquiridos como a las dificultades surgidas durante el proceso que impiden su logro, para conocer las experiencias y motivaciones que tienen los sujetos para aprender.

Sabemos que satisfacer las condiciones antes mencionadas no siempre resulta asequible, porque todavía existen rasgos de una cultura escolar convencional que concibe la evaluación como un mecanismo de control para imponer disciplina y contener las expresiones físicas y emocionales de los alumnos. Pero las escuelas no son sistemas perfectos de dominación, y nunca lo fueron. Su ética sigue siendo mixta, con una tendencia hacia un modelo de dominación. La autoridad tradicional está aún presente en las relaciones de poder que se establecen entre el profesor y los alumnos, así como en el clima generado en las escuelas (Elliot, 1993).

Por otro lado, según House y Howe (2001:25), las evaluaciones deben satisfacer tres requisitos explícitos: inclusión, diálogo y deliberación. En primer lugar, las evaluaciones deben incluir, de alguna forma, todos los intereses y concepciones principales de los afectados. En segundo lugar, deben permitir un diálogo extenso, de manera que las perspectivas e intereses de los afectados, tal como se representan en la evaluación, sean auténticas. En tercer lugar, deben facilitar una deliberación suficiente de modo que pueda llegarse a unas conclusiones válidas, una deliberación que utilice los conocimientos y destrezas de los evaluadores. Cuando la evaluación satisfaga esos requisitos, así como los relacionados en general con la recogida y análisis adecuados de la información, se dice que el estudio es democrático, imparcial y objetivo.

En la evaluación es fundamental promover el diálogo, pero si éste es insuficiente puede conducir al paternalismo y a hacerse una idea equivocada de las perspectivas y preferencias de los participantes. Este riesgo es mayor cuando están en juego políticas y programas en los que intervienen como interesados personas indefensas y sin voz. Una vez más, una democracia robusta requiere inclusión, diálogo y deliberación. Lo anterior revela que las obligaciones sociales del evaluador son complejas.

3. CONDICIONES PARA LA LEGITIMIDAD MORAL DE LA EVALUACIÓN

A partir de los conceptos de juicio sustituido y mejor interés, que han sido examinados ampliamente por los especialistas en ética, Curren (1995) concibe a la evaluación educativa como un conjunto de juicios impuestos por una persona sobre otra. Los maestros presumiblemente sustituyen el juicio de los propios estudiantes por juicios similares a aquellos que los estudiantes podrían haber hecho por mismos si hubieran sido competentes en una materia académica particular. Él argumenta que los juicios sustituidos

capacitan a los estudiantes para tomar decisiones más informadas de lo que hubieran hecho con base en su propio juicio y, por tanto, en su mejor interés. Curren (1995:434-435) especifica cinco condiciones que necesitan satisfacerse a fin de establecer la legitimidad moral de la evaluación:

Como hemos visto, un proceso de este tipo puede ser no sólo moralmente legítimo, sino absolutamente libre de cualquier violación de los derechos de la auto-determinación intelectual del estudiante, si:

- a. Se basa en una presunción legítima de incompetencia o motivos específicos para tomar una determinación individual de competencia.
- b. Se basa en un estándar aceptable de competencia.
- c. El juicio que se sustituye por el del estudiante satisface los estándares apropiados.
- d. La prospectiva de los derechos de la autodeterminación intelectual del estudiante se respeta adecuadamente.
- e. Los juicios de competencia y los juicios sustituidos deben hacerse a la autoridad correcta y estar sujetos a la adecuación de las garantías institucionales.

4. ALGUNAS OMISIONES ÉTICAS DE LA EVALUACIÓN

Las cuestiones éticas en la evaluación educativa se han destinado, en primer lugar, a la competencia de los desarrolladores de las pruebas, a los procedimientos administrativos, al derecho a la privacidad y la confidencialidad de la persona evaluada. La moral, la coerción intelectual y la violación de los derechos de los estudiantes han sido debatidas por los partidarios y opositores de la educación libertaria y humanística (Gross y Gross, 1977; Swidler, 1979), pero estos asuntos no han sido ampliamente abordados en el contexto de la evaluación educativa, siendo éstos igualmente relevantes.

Con excepción de los estándares profesionales que orientan el desarrollo de las pruebas y la definición de los métodos aceptables para la construcción y la administración de pruebas, la práctica de evaluación ha ignorado muchas cuestiones éticas y morales relacionadas con las personas sometidas a la evaluación. Por ejemplo, ¿cuáles son las cuestiones morales y éticas implicadas en los informes de las puntuaciones de las pruebas individuales (por ejemplo, rango percentil) o en rechazar la admisión a un estudiante que aspira ingresar a la universidad por una serie de cuestiones omitidas en la prueba de selección? El poder y la autoridad de los evaluadores (el estado, la escuela, los profesores) y aquellos dados a la evaluación por los distintos agentes (asesores y evaluadores), son considerables en estos casos, y sin embargo no son a menudo objeto de debate.

La aplicación del razonamiento práctico a la enseñanza implica algo más que el mero cálculo de los medios para alcanzar un fin. El trabajo educativo se inmiscuye en la vida de otras personas, pudiendo influenciarlas a través de los medios elegidos para llevar a cabo tareas concretas. Por esto, todas las prácticas didácticas no son iguales frente a los valores que pretenden promover: establecer una situación-problema no es lo mismo que organizar cursos meramente informativos; la propuesta de grupos o de talleres diferenciados, no tiene el mismo alcance ético que la gestión distinta de un grupo de nivel; la práctica de un «consejo de alumnos», no tiene el mismo valor que la simple notificación de un reglamento. Lo queramos o no, existen prácticas didácticas, modos de funcionar de las instituciones educativas, de las que uno sólo puede apartarse prescindiendo de los demás e incluso, algunas veces, pisándolos (Meirieu, 2001:165-166).

Es por esta razón por lo que la idoneidad ética de los medios, tanto como la técnica se convierten en aspectos que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, los profesores deciden cómo van a hablar a sus alumnos, qué acceso

les van a permitir al conocimiento y qué criterios van a usar para evaluar o valorar sus actuaciones. Cada una de estas decisiones implica juicios técnicos y éticos. El razonamiento sobre las consecuencias éticas de las acciones es lo que Schaw denomina una «ética práctica».

5. VALORES QUE DAN FUNDAMENTO MORAL A LA EVALUACIÓN

Por su parte, House (1994) propone cuatro valores como sustento moral de la evaluación: igualdad moral, autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad. La noción fundamental de igualdad consiste en que hay que considerar a todas las personas como miembros del mismo grupo de referencia y, en consecuencia, han de ser tratadas por igual.

1. La igualdad moral indica que cualquier persona tiene el mismo derecho para procurar la satisfacción de sus propios intereses.
2. La autonomía moral supone que nadie debe imponer su voluntad a los demás mediante la fuerza, la coerción u otros medios ilegítimos. Y a nadie debe imponérsele nada en contra de su voluntad.
3. Los conflictos entre pretensiones e intereses han de zanjarse con imparcialidad, o sea estando representados todos los intereses y sin que ningún procedimiento de decisión que se emplee favorezca a ninguno. La imparcialidad propiamente dicha, es un valor moral. A veces, sobre todo en evaluación, se confunde imparcialidad con objetividad. La objetividad es más fácil de demostrar y puede ser una forma de indicar imparcialidad, pero un procedimiento objetivo puede ser muy parcial respecto a un interés particular. Es decir, podemos tener un procedimiento objetivo (reproducible) que demuestre un pronunciado sesgo. Un resultado reproducible no basta para demostrar la imparcialidad.

El evaluador debe ser imparcial. Esto no es lo mismo que ser indiferente ante los intereses que se reflejen o estar fuera del mundo real. El evaluador está comprometido con el mundo. Su trabajo afecta de forma directa a lo que cada uno pueda conseguir. La evaluación debe ser imparcial en el sentido de que estén representados todos los intereses pertinentes. Esto debe constituir una preocupación permanente del evaluador, que no cumpliría con sus obligaciones morales si se aislara de los intereses externos.

4. Del valor de reciprocidad depende el sentido de comunidad. Podemos afirmar que tanto la reciprocidad como la comunidad están y deben estar implícitas en las cosas humanas.

Siendo la educación una actividad moral no podemos desentendernos de los componentes éticos de la evaluación: «Lo moral y lo técnico comienzan a fusionarse, en vez de ser dos barcos que se cruzan en la noche» (Fullan, 2003:296). En consecuencia, «en la evaluación no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. Confundir las dos categorías, identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades, pero no aseguramos que, por medio de correcciones objetivas, actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia limitando nuestra responsabilidad a comportarnos de un modo objetivo; y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente» (Álvarez Méndez, 2005:51).

Como ya se ha mencionado, los fenómenos educativos no son de carácter exclusivamente técnico. Son más bien de naturaleza moral y política. La actividad educativa no sólo tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. En el caso de los alumnos no importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan (Santos y Moreno, 2004). No se trata sólo de adaptar los medios al fin, sino de cuestionar la legitimidad de los medios propios y de preguntarse si los demás están siendo utilizados, manipulados, incluso engañados, o bien si se les considera, se les reconoce y valora como verdaderos sujetos; si se actúa no sólo pensando el interés propio sino también en el interés de los demás.

Más allá del contexto escolar, es necesario considerar que los resultados en la escuela pueden marcar definitivamente el éxito o el fracaso en la vida de una persona. La obligación moral del docente es no dar por perdido ningún caso en cuanto desarrollo formativo de las personas desde la enseñanza comprometida con la mejora de la sociedad. También es obligación moral luchar por superar las situaciones en las que el fracaso escolar culmina en exclusión social. En este sentido, se afirma que «los evaluadores tienen la responsabilidad de hacerse acreedores a la confianza de los participantes en las evaluaciones y del público con el fin de poder utilizar sus conocimientos y destrezas en beneficio del interés público. A veces, tendrán que ser negociadores hábiles, dispuestos a llegar a acuerdos, pero también deben poner límites al alcance de esos compromisos y ser inflexibles ante peticiones moralmente objetables. Los evaluadores deben permanecer firmes en lo relativo a las exigencias de la democracia» (House y Howe, 2001:27).

6. EL PAPEL DE LA ÉTICA EN LA CONDUCTA PROFESIONAL EVALUADORA

Las consideraciones éticas surgen de situaciones complejas en las que hay demandas compitiendo por derechos personales y valores morales, prioridades y consecuencias. «El comportamiento ético acaba siendo más una cuestión de equilibrar principios contradictorios que de seguir sin más un conjunto de normas» (Stake, 2006:355). Como en otras actividades de la vida personal y profesional, las interacciones causadas por la evaluación inevitablemente resultan en conflictos y dilemas. Por ejemplo, los profesores tienen derecho de realizar su trabajo sin la interferencia de sus compañeros profesores. Sin embargo, los estudiantes también tienen derecho a ser enseñados con métodos buenos y efectivos por profesionales que emplean actividades y materiales apropiados al nivel educativo y de acuerdo al contexto de aprendizaje.

El problema no es que no haya guías éticas para la realización de la evaluación, sino que hay demasiadas. Más común que un evaluador buscando un escurridizo principio ético que arbitre en medio de un dilema es el evaluador luchando con dos impulsos éticos contrapuestos, ambos razonables, excluyente cada uno del otro. Los principios éticos establecen sus límites los unos a los otros recíprocamente; no existen en una relación jerárquica. Otro problema es que el mundo social se construye de tal manera que pone múltiples trampas éticas para el evaluador (Kushner, 2002).

La autorización para perturbar el sentido de equilibrio de las personas tiene un precio, y ese precio es mantener una ética pública aceptable. Esto se convierte en un asunto complicado en las situaciones en que las éticas se ofrecen ellas mismas como opciones. Cuando debe tomarse una decisión sobre la acción, cualquier decisión implica daño de algún tipo, pero cualquiera de las opciones sostenibles se puede justificar sin embargo apelando a un buen principio ético. Al respecto, se afirma: «Los principios éticos son abstractos y no siempre es obvio como se deberían aplicar en situaciones dadas... Algunos de los

problemas éticos más insolubles derivan de conflictos entre principios y la necesidad de compensar al uno frente al otro. El equilibrio de estos principios en situaciones concretas es el acto ético fundamental» (House, 1993:168).

7. PAUTAS ÉTICAS Y CÓDIGOS PARA MAESTROS

En cada profesión se elabora una ética específica que es revisada y puesta al día periódicamente. En nuestro momento histórico las distintas éticas profesionales han de respetar y apoyar el marco ético de la ética cívica, verdadero soporte moral de la convivencia en sociedades pluralistas, y desde ahí han de aportar sus propios valores correspondientes a la profesión de que se trate (Martínez, 2006). El pensar cuidadosamente acerca de cómo las personas han de tratar a otros se incluye en declaraciones de ética que guían la práctica profesional tanto en medicina, como en leyes o enseñanza. En educación, por ejemplo, la National Educational Association (1975) describió la ética del maestro en el aula. Strike y Bull (1981) analizaron problemas de justicia y legalidad en la evaluación del maestro y presentaron los «Derechos de Bill». Strike (1990) discutió la ética de evaluación educativa e incluyó problemas de igualdad de respeto, proceso conveniente, privacidad, humanismo, igualdad, beneficios del cliente, libertad académica y respeto por la autonomía como valores necesarios para el tratamiento ético. Sparks (2000:49) describió y defendió un código de ética personal en desarrollo y afirmó que «un código de ética articula y afirma los valores más altos, creencias, y propósitos de una profesión».

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) requirió pautas para la evaluación del personal de acuerdo con los códigos éticos. El propósito de un código o declaraciones de ética es dar una dirección sucinta, clara a la conducta del maestro. Las Normas de Evaluación del Personal (Joint Committee, 1988:21) incluyen «las Normas de conveniencia» que «...requiere que las evaluaciones sean legalmente conducidas, con ética y con debida consideración por el bienestar del evaluado...». Estas normas incluyen una orientación de servicio, previsiones de conflicto de intereses, acceso a los datos e informes, y las interacciones cuidadosas con los evaluados.

Aunque las siguientes normas se refieren a la coevaluación entre profesores, la mayoría de ellas bien pueden aplicarse para la evaluación de los alumnos (Peterson, Kelly y Caskey, 2002).

Actividades éticas en la evaluación, significa lo que los profesores HACEN:

- Conocen las obligaciones, esfuerzos, intereses y necesidades de aprendizaje, actividades en el aula y otras expectativas del profesor.
- Manejan la información, los datos y procedimientos de forma confidencial, a menos que requieran ser públicos.
- Usan información, datos y descripciones de las actividades sólo para los propósitos requeridos.
- Controlan cuidadosamente notas y reportes personales y destruyen información personal específica después de haberse utilizado.
- Proporcionan atención independientemente de consideraciones de raza, color, creencia, genero, preferencia sexual, nacionalidad, estado civil, creencias políticas y religiosas.
- Analizan, revelan y resuelven conflictos de intereses.
- Cumplen con las pautas y la función de evaluador, acordadas.
- Participan en la evaluación de su propia evaluación.

Siguiendo con Peterson, Kelly y Caskey (2002), ellos plantean que la actividad ética en la evaluación, significa que los profesores limitan su comportamiento, NO USANDO las actividades de la evaluación para:

- Impulsar intereses propios, estatus social o político; grupos particulares de profesores a costa de otros; ciertos estilos, estrategias, o materiales en la instrucción; ciertas clases de organizaciones en el aula o en la escuela; su propia evaluación debido al acceso privilegiado; relacionarse con los evaluados directamente o relacionarse con otros involucrados en las evaluaciones docentes.
- Perjudicar o tratar desfavorablemente a otros participantes del sistema educativo (estudiantes, administradores, padres, otros profesores) como resultado de la actividad evaluadora.
- Limitar los juicios de la calidad de los profesores a su propio estilo, logro, e historia; preferir los valores comunes acordados por el sistema.
- Incluir la información o las perspectivas de experiencias personales o las comunicaciones con otros que pudieran influir indebidamente en los juicios o las actividades de la evaluación.
- Realizar deliberadamente declaraciones falsas o malévolas.
- Aceptar gratificaciones, regalos o favores que puedan perjudicar o influir aparentemente en los juicios o actividades de evaluación.

Actividades éticas en la evaluación, significa que los profesores PUEDEN:

- Usar ideas de otros profesores, aprender actividades y de sus propias prácticas.
- Ser compensados por su participación en actividades de evaluación.

Sin embargo, la literatura recomienda no ceñirse sólo a un código ético sino a múltiples códigos, tomando en cuenta que las circunstancias varían. Confrontamos códigos entre sí no para que podamos racionalizar todo lo que hacemos, sino para que seamos capaces de reconocer diferentes manifestaciones de valor ético y podamos deliberar mejor sobre las implicaciones de cada una de ellas. Como en toda buena deliberación, se necesitan las aportaciones de diferentes puntos de vista. Pero, al final, el descubrimiento y la resolución del conflicto ético provienen principalmente de nuestro propio fuero interno (Stake, 2006).

Aunque existe una literatura especializada en evaluación que contiene códigos, normas y principios, no deberíamos recurrir exclusivamente a los enunciados formales, ya que siempre habrá situaciones en las que su traslado a la realidad resulte difícil o insuficiente. La diversidad y la particularidad de las cuestiones prácticas aseguran una limitada utilidad a los códigos éticos. En Estados Unidos, el National Council of Teachers of Mathematics (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas) (1989) dio un buen ejemplo de cómo tratar los estándares más como visiones o proyectos que como niveles de corte. Los estándares forman parte de una visión panorámica de la ética, pero siempre es necesaria la interpretación personal y situacional (Stake, 2006).

En este artículo hemos revisado como desde la perspectiva técnica se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados que permiten la discriminación por vía matemática; pero también hemos señalado como preocupaciones sustantivas desde perspectivas éticas, el surgimiento de preguntas que expresan el interés por conocer al servicio de quién está la evaluación, qué fines persigue, y qué usos se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación.

En el currículum oficial, generalmente, se deja bien asentado y claro al profesorado qué, cuándo y cómo evaluar, se trata de preguntas técnicas que indagan sobre cuestiones comunes de alcance burocrático y administrativo. Pero las cuestiones de fondo comúnmente suelen estar ausentes o se soslayan. Las dimensiones éticas de la evaluación, intrínsecas al razonamiento práctico, se relacionan directamente con preguntas de otro orden, entre las cuales se encuentran: ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación? ¿Qué uso hacemos los profesores de la evaluación? ¿Qué uso hacen los alumnos de la evaluación? ¿Para qué les sirve? ¿Qué funciones desempeña realmente? ¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula? ¿Asegura el sistema de evaluación vigente la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza? ¿Asegura también la evaluación justa y objetiva de los alumnos?

8. CONSIDERACIONES FINALES

A manera de colofón diremos que las implicaciones éticas que la evaluación tiene son de tal calibre que una postura crítica y racional del tema no puede dejar de abordarlas, tratar la evaluación ignorando éstas, es reducirla a mera técnica y esta es la mejor forma de perpetuar el statu quo de concepciones y prácticas evaluadoras que nos retrotraen al pasado e impiden la mejora de la educación (Moreno Olivos, 2007).

Es evidente que la investigación educativa ha tenido avances importantes en las últimas décadas, y por ende, también la evaluación educativa, desafortunadamente ese progreso no ha ido acompañado por igual en cuanto a su dimensión ética, que sigue ocupando un lugar secundario en el discurso y la práctica educativa. «En la actualidad es notable la importancia que ha ganado la investigación educativa, y con ella la necesidad de establecer nuevas maneras de gestionar la educación incorporando las condiciones específicas que requieren las instituciones para producir conocimiento útil y pertinente... Sin embargo, el indiscutible avance de la investigación como sustantiva a la educación ha generado nuevos modelos de gestión. En esos modelos un vacío relevante es la consideración de la ética» (Sañudo, 2006:83).

La investigación y evaluación cualitativas están repletas de tensiones éticas, controversias y dilemas. Existe un acuerdo unánime entre investigadores y evaluadores en que su trabajo y su conducta deberían ser éticos. Hay un acuerdo unánime en que hacer las cosas bien es mejor que hacerlas mal. La conducta no ética no tiene cabida en la investigación o evaluación cualitativas de ningún tipo. Tenemos que ser éticos durante todo el tiempo. Si el problema fuera tan simple, no habría necesidad de artículos como este, y las diversas publicaciones académicas sobre cuestiones éticas en la investigación social serían innecesarias. Si existieran simples reglas que aplicar, sería sólo cuestión de seguirlas y al hacerlo tendríamos la certeza de estar haciendo lo correcto todo el tiempo. Pero no existen tales reglas, sólo contamos con principios, conceptos, consideraciones (Eisner, 1998).

El hecho de que se soslaye el componente ético de la evaluación, no impide que en la práctica esté siempre presente, como ya se ha mencionado antes, es inherente al proceso mismo. Su negación, en cambio, entraña el riesgo de que algunos profesores cuando evalúan a sus alumnos actúen con una buena dosis de cinismo y abuso de poder. Es evidente que cuando esto ocurre se está hurtando a la evaluación su potencial formativo, convirtiéndola en un mecanismo de control y en una fuente de aprendizajes no deseados, desafortunadamente, parece que todavía falta un largo camino que recorrer para superar este estado de cosas que forman parte del «paisaje natural» en buena parte de nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barrón Tirado, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas, *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 9-21.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Cronbach, L. J. (1975). Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 30(1), 1-14.
- Curren, R.R. (1995). Coercion and the ethics of grading and testing. *Educational Theory*, 45(4), 425-441.
- DeSeCo (2000). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Background Paper.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary.
- Díaz-Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En Díaz-Barriga, A., Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (Coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). México: ISSUE-UNAM
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp.155-174). Sevilla: Diada.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En Hargreaves, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M.T. y López, J. (2007). Condiciones y procesos organizativos para construir la democracia escolar. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.). *Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas* (pp. 235-259). España: Wolters Kluwer.

- Gross, B., y Gross, R. (Eds) (1977). *The Children's Rights Movement: overcoming the oppression of young people*. New York: Anchor/Doubleday.
- Guarro, A. (2007). Los valores institucionales de una escuela democrática. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.). *Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas* (pp. 183-193). España: Wolters Kluwer.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park: Sage.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2003). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The Personnel Evaluation Standards*. Newbury Park: Sage.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Martínez Navarro, E (2006): Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *VERITAS. Revista de Filosofía y Teología*, 14, 121-139.
- Mierieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 48, 9-19, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Moreno Olivos, T. (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", *Perfiles Educativos*, 31(124), pp.69-92. IISUE-UNAM.
- Moreno Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana. En Barrón C. y Chehaybar, E (Coords.). *Docentes y Alumnos. Perspectivas y prácticas* (pp. 147-184). México: IIESU-UNAM/Plaza y Valdés
- National Educational Association (1975). *Code of ethics of the education profession*. Washington: National Educational Association.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Peterson K., Kelly, P. y Caskey, M. (2002). Ethical considerations for teachers in the evaluation of other teachers. *Journal Personnel Evaluation in Education* 16(4), 317-324. Traducción de Moreno Olivos, T. y Ramírez Elías, A. (2006). Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 317-326.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 5 de Marzo de 2011, en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Santos, M.A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913-931.

- Sañudo, L. (2006). La ética y la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-97.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Shaw, I. F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Sparks, D. (2000). A staff development code of ethics. *Journal of Staff Development*, 21(2), 48-51.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 758-765.
- Strike, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds). *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 356-373. Newbury Park: Sage.
- Strike, K.A. y Bull, B. (1981). Fairness and the legal context of teacher evaluation. Strike, K.A. (1990). The ethics of educational evaluation. En Millman and Darling-Hammond, L. (Eds). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 356-373). Newbury Park: Sage.
- Swidler, A. (1979). *Organization Without Authority: dilemmas of social control in free schools*. Cambridge: Harvard University Press.



DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL CUERPO VIVIDO: UN PUNTO DE VISTA DESDE EL MÉTODO FELDENKRAIS® DE EDUCACIÓN SOMÁTICA

Rose Eisenberg Wieder e Yvan Joly

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

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art10.pdf>

Fecha de recepción: 05 de enero de 2011
Fecha de dictaminación: 20 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 13 de abril de 2011



La separación mente cuerpo propuesta por Descartes, ha ocasionado que las personas perciban intuitivamente un abismo entre los fenómenos mentales y los físicos. Por ello, durante largo tiempo, los puntos de vista dualistas predominaron en la filosofía de la mente. Los argumentos a favor del dualismo son básicamente de carácter epistémico, aunque el dualismo encuentre también acogida por motivos morales¹ o religiosos; en realidad, muchos ataques al dualismo pudieran estar inspirados más en esta clase de motivos que en los primeros.

Los humanos somos seres corporales y podemos ser explicados por las ciencias naturales, sociales, humanísticas, técnicas, etc., puesto que los procesos mentales no son independientes de los procesos corporales. Por ello las disciplinas que abordan el estudio de "lo humano" conforman una larga lista de ciencias.

Para los efectos de este artículo el concepto de corporeidad lo entenderemos como una compleja trama en la que se entrecruzan diferentes dimensiones constitutivas de la identidad de cada persona Grasso (2010). Escuchar lo que el cuerpo dice es integrar esta idea de corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal, cuidado de la salud, aceptación de uno mismo y placer por el movimiento. Sin corporeidad no se da el aprendizaje. Por tanto, el estudio de la corporeidad humana y la conciencia de su movimiento, se encuentra en el entrecruce de las ciencias socio-psico-educativas, humanísticas, biotecnológicas y biomédicas entre otras.

Al respecto, la educación somática se apoya en una visión global y sistémica de la vida en todos sus aspectos, incluyendo la vida intelectual. Es una *investigación-acción personal* como la nombra Eisenberg (2004) dentro del ámbito de la fenomenología del cuerpo viviente donde el observador es el sujeto de su propia investigación. Promueve vías para el conocimiento o re-conocimiento de la identidad personal como estrategia amable y divertida para evitar la "enajenación" corporal, es decir, ser cuerpo para uno mismo y no sólo para otros. Todo ello aplicable al interior de los procesos educativos, investigativos y de formación profesional, que busca mejorar la calidad de los procesos personales y nuestras interacciones con el contexto de nuestro entorno en la vida cotidiana.

Los estudios en torno "al cuerpo de la investigación", permite construir puentes entre los medios universitarios y la práctica profesional y, sobre todo, entre las personas que realizan investigación, aquellas que llevan a cabo la práctica y quienes hacen investigación sobre la práctica. Muchos lectores podrán dejar de leer este artículo porque lo consideran de educación física, que puede no ser su campo docente o de investigación. Pero es importante dejar claro, que encontrará en este artículo, cómo se imbrican y relacionan los campos habituales de la educación, con los de formación docente, sus relaciones con la formación de la identidad del educando, su salud, sus acciones frente al ambiente que lo rodea, el manejo de sus valores en sus acciones habituales, tanto en la educación formal a cualquier nivel, como en la no formal e informal.

Es preocupante que en México haya existido y aún exista una exigua producción de investigación educativa en estos campos, como lo confirma los resultados del Segundo Estado del Conocimiento en

¹ Para los efectos del presente artículo denominaremos "moral" al conjunto de creencias, normas y circunstancias, que acata un grupo social y que determina el comportamiento a obrar característico. Orienta acerca de lo correcto o incorrecto de una acción o acciones. En cambio la ética es la disciplina filosófica que estudia la moral.

Educación Física, Deportiva, de la Motricidad, Educación Somática, de la Recreación, Educación de la Sexualidad y de la Expresión Corporal (Eisenberg *et al.*, 2007).

Al tratar de explorar el punto de vista de los investigadores educativos para tratar de saber que producía este fenómeno, encontramos que, al realizar una encuesta anónima a investigadores pertenecientes al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Eisenberg *et al.* 2009), consideran a dichas disciplinas, como carentes de interés en la educación formal: que la mayoría de docentes e instituciones les concede poca o ninguna importancia. Esto sugiere que aún persiste la idea de cultivar "la mente" más que la corporeidad, como si alguna vez hubiese estado separada. Aun más, a la Educación Somática no la consideran un campo a explorar.

Al parecer, en la escala de valores de la mayoría de investigadores educacionales mexicanos reconocidos, los campos de la corporeidad, movimiento y educación física no son apreciados en su justa dimensión. Esta situación también se refleja en los bajos créditos curriculares otorgados a la educación física y artística en la mayoría de los establecimientos educativos y universitarios no especializados en dichos campos. Como si el estudio y la investigación sobre la corporeidad en la educación estuviesen ausentes. Lo curioso es que sin corporeidad, no se da el fenómeno educativo.

Con el ánimo de dar algunas bases y opciones para poder asumir una visión epistemológica y ética diferente de los valores inmersos en la educación formal y no formal de la corporeidad e identidad humana, en especial de la educación somática, en los párrafos siguientes abordaremos cuatro puntos: el campo de la educación somática y el método Feldenkrais; las necesidades de la investigación de las prácticas en educación somática; los límites de una investigación verbal sobre el cuerpo vivido; el cuerpo de la investigación y el cuerpo del investigador.

Se trata de explicar qué es la educación somática y sus métodos, y cómo para la persona que se interesa en la investigación cualitativa, puede dar lugar a una amplia diversidad de posibilidades. El campo necesita ser investigado y articulado y sus procesos somáticos necesitan ser nombrados y expresados. Esto representa en sí mismo una interesante paradoja y reto excepcional para la investigación, ya que lo esencial de la experiencia somática no está dentro del orden de lo verbal. Además, los métodos de educación somática proponen a la investigación cualitativa, una única ocasión de inmersión dentro de la experiencia fenomenológica de ser un cuerpo; aquel de la investigación y aquel del investigador o de la investigadora. "Los investigadores en ciencias cognitivas que no son reduccionistas consideran que la conciencia y la experiencia son fenómenos irreductibles imposibles de ignorar. Por lo tanto se le debe dotar un método de exploración a este fenómeno" (Varela, 1993a:54). En su libro *La inscripción corporal del espíritu*, Varela se vuelca hacia el budismo y la meditación para apoyar su investigación sobre la "enacción" ² de la fenomenología de lo mental.

Varela fue estudiante y colega de Maturana, y al final de su vida fungió como director del Centro Nacional de Investigación Científica en París. Varela comentaba en sus diálogos "la verdad científica no consiste en la correspondencia entre teoría y realidad. El conocimiento científico esta inevitablemente relacionado a las circunstancias del mundo social y *la realidad*. Mi concepto de verdad... es mejor

2 Enacción" término consagrado sobre todo por Francisco Varela, como forma de hablar de la "cognición encarnada", de nombrar esta experiencia en tanto que cuerpo viviente o cuerpo perceptivo (ver Varela et al., 1993: 234) Parafrasea la definición: "El enfoque de la enacción se compone de dos puntos: la percepción- una acción guiada por la sensación; las estructuras cognitivas que emergen de los esquema sensorio-motores recurrentes que permiten a la percepción, ser guiada por la acción.

comprendido como una teoría de coherencia: lo que cuenta es la consistencia de las teorías y la coherencia entre los puntos de vista. La verdad es el fondo de lo que el pragmatismo proclama- lo que funciona-." (Poerksen, 2004)

Por ello, consideramos que la educación somática representa un rico abanico de métodos de exploración de la fenomenología del cuerpo y que éstos deberían tener un lugar importante dentro de la producción y la formación en investigación cualitativa. Propone un intercambio de experiencias satisfactorias entre el dominio de la investigación cualitativa y el campo de la educación somática.

1. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA Y EN ESPECIAL DEL MÉTODO FELDENKRAIS³

Dentro de la expresión "educación somática", la palabra *soma* es la más importante. Su sentido, en este caso, se aleja del uso corriente donde *somático* se opone a *lo psíquico*. Un valor que viene persiguiendo a los valores educativos y de la investigación. Es Thomas Hanna colaborador de Feldenkrais, fundador de la revista americana *Somatics*,⁴ quien da origen a la corriente que nombra y otorga valor al *cuerpo viviente*. Recordemos la definición de Hanna, (1989:1): La somática es el arte y la ciencia de los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente.

Con Hanna, muchos autores e investigadores se interesaron en el cuerpo vivido.⁵ En la *in-corporación* (embodiment) Varela (1993a, 1993b, 1994); en la autorregulación de los sistemas vivos, tanto Maturana como Varela (1990), y en la anatomía de la conciencia Rosenfield, (1992, 1993). Este autor, incluye, dentro del vasto campo de "la somática," a las prácticas de origen oriental: el bio-feedback, la imaginería mental⁶, los enfoques reikianos, la psico-neuro-inmunología y todo el cuerpo-mente; por tanto existe un subconjunto bien preciso de métodos que comparten una perspectiva de "educación somática".

No obstante "La educación somática se distingue de la mayoría de los enfoques psicocorporales que utilizan el cuerpo, debido a que pone en evidencia las emociones reprimidas y las relaciones no completadas o inacabadas. Esto pudiera ser "la somatoterapia", como lo indica el título de una revista francesa. La palabra *terapia*, ¿etimológicamente no significaría el tratamiento de las disfunciones y las enfermedades? Sin embargo el arte y la ciencia de los educadores somáticos no reside en la patología y la

³ Moisés Feldenkrais nace en Rusia (1904) muere en 1984. Estudió ingeniería e hizo estudios superiores en ingeniería mecánica, eléctrica y medicina. Obtuvo doctorado en Ciencias en la Universidad de la Sorbona en Francia. Trabajó en el programa francés de Investigación Atómica, y en el programa Antisubmarino Británico. Se distinguió también como maestro de judo y como jugador de foot ball soccer. De hecho, fue una vieja lesión de rodilla de sus tiempos de futbolista, la que lo llevó, con su mente de ingeniero, a investigar las mecánicas del cuerpo y el cerebro, una tarea que pronto sería su actividad primordial. Antes de la 2a guerra mundial, emigra a Israel donde funda el Instituto Feldenkrais. En 1949 publica un libro provocador "Body and mature behavior: Un estudio sobre la ansiedad, la sexualidad, la sensación de gravedad terrestre y el aprendizaje" el cual se centra en el fenómeno psicológico del miedo y la ansiedad, que surgen del reflejo incondicionado del miedo a caer; una reacción autónoma desencadenada por la excitación del sistema vestibular, dirigido por el octavo. par craneal y que provoca una contracción de todos los músculos flexores e inhibe simultáneamente todos los músculos anti gravitacionales. En 1977 en Estados Unidos realiza un primer programa de Formación Profesional sobre su técnica de Integración Funcional en San Francisco y después en Massachusetts. Se caracterizó por impartir cursos de capacitación tanto en grupos como de manera individual en: Estados Unidos, Canadá, Israel y Francia. De estas experiencias y con ayuda de sus alumnos publica varias obras. Una de las que aporta un panorama general de su alcance es: Feldenkrais M Awareness through movement, Nueva York, Harper and Row, 1972. (Hay versión castellana: Autoconciencia por el movimiento, Buenos Aires, Paidós, 1980).

⁴ La revista *Somatics*, es una fuente única de referencia para el dominio global de la somática, se publica dos veces por año desde 1976, por el Instituto Novato, 1516 Grand Avenue Suite, 212 Novato, CA 94945.

⁵ Sobre este tema ver: The news letter of the study project in phenomenology of the body, Elizabeth A. Behnke, P. O. Box 0-2, Felton C. A. 95018 USA.

⁶ La imaginería mental es una técnica que consiste en evocar imágenes visuales, auditivas, sensoriales, etcétera, para utilizar la imaginación, el pensamiento, la capacidad de representarse para actuar sobre el cuerpo, sobre las emociones, sobre la salud. Es así como Carl Simonton en su libro *Sanar es un viaje*, ha utilizado la imaginaria mental en el tratamiento del cáncer.

sintomatología, la etiología o la sanación, sino *en el proceso de aprendizaje sensorio-motor*, el desarrollo del potencial kinestésico y el proceso de descubrimiento, dentro del movimiento, de mejores opciones estratégicas” (Joly 1994:14).

La educación somática es un campo disciplinario en emergencia que se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido para -educarse en tanto que cuerpo vivido-. Este campo se sitúa en la intersección de las artes y de las ciencias que se interesan en el cuerpo viviente, dentro de los dominios de la salud (rehabilitación, psicología, actividad física); desempeño deportivo (entrenamiento y competencia de alto nivel); las artes (la interpretación y la creación); la filosofía (incorporación del espíritu, constructivismo); la educación y enseñanza en general (bases corporales concretas del aprendizaje). También se interesa en temas de punta, tales como la fenomenología, biomecánica, meditación, biología, la sistémica, las ciencias cognitivas y las del movimiento (*movement sciences*). Esta lista impresionante de tangentes disciplinarias demuestra claramente la complejidad del nuevo dominio o campo en emergencia, sin nombrar la treintena de métodos específicos, a través de los cuales los practicantes del mundo occidental reclaman impartir la educación somática.⁷ Más allá de sus particularidades, de acuerdo a la *Regroupement québécois pour l' éducation somatique*, (1994) los diversos métodos comparten una meta fundamental semejante: aprender a afinar el sentido kinestésico y el propioceptivo para actuar con eficacia, placer, una expresión aumentada y un mínimo dolor.

Como ejemplo de educación somática, se presenta un resumen del *Método Feldenkrais*, (Feldenkrais, 1971), que los autores practican y enseñan desde hace más o menos 20 años. Fue puesto en marcha por Moisés Feldenkrais (1904-1984) ingeniero físico, entre otras formaciones, que trabajó en el laboratorio de física nuclear de Joliot-Curie. Era un adepto al judo, primera cinta negra europea y discípulo de la enseñanza de Gurdjieff.⁸ Su método propone una mejor conciencia del cuerpo en movimiento en el campo de la gravedad. Feldenkrais se interesó en el movimiento humano y en su papel en el desarrollo de nuestras habilidades y en la gestión de nuestras acciones. Este método se practica en grupo o individualmente, bajo la dirección oral o manual de un profesor. Es un profesor, que ha seguido una amplia formación para adquirir conocimientos "objetivos" sobre el cuerpo en movimiento tal como lo percibe *una tercera persona* (anatomía del movimiento, fisiología, biomecánica, física del cuerpo) pero, de igual manera, sobre todo se somete a un proceso riguroso de exploración subjetiva del movimiento, tal como lo vive en su *yo*.

Esta rehabilitación de la subjetividad educada dentro de la práctica profesional constituye, sin duda, la característica única del dominio de la educación somática: *El interventor o el intervenido deben de apoyarse sobre su propia experiencia*, o sobre sus propias experiencias personales, en el sentido de

⁷ El re-agrupamiento de Quebec para la educación somática construyó desde 1992 una red, que más allá de enfoques específicos, tiene como meta establecer el propio campo de la educación somática. Seis enfoques son representados: la técnica de F. M. Alexander, el Enfoque global del cuerpo y la antiginmasia, los fundamentos de Bartenieff, la Centración mente-cuerpo, el Método Feldenkrais MR y la Gimnasia holística.

⁸ George Ivanovich Gurdjieff, de origen griego y armenio, filósofo, místico, escritor y maestro de danza. Desde joven fue insaciable por descubrir y comprender el significado de la vida y se propuso encontrar las claves que respondieran a sus implacables preguntas. Convencido de que aún existían antiguas tradiciones esotéricas, inició su búsqueda espiritual que lo llevaría al Medio Oriente, Asia Central y al Lejano Oriente. Describió estos viajes en su libro *Encuentros con hombres notables*, del cual el director Peter Brook hizo más tarde una película. A través de estos viajes, Gurdjieff descubrió el sistema de ideas llamado Cuarto Camino que sería la base de sus posteriores escritos y enseñanza que expresan encuentros profundos en religiones antiguas así como en la autoconciencia en la vida cotidiana y el lugar que la humanidad guarda en el Universo. Postura que se encuentra resumida en el título de su libro: *Life is real only then, when "I am"*.

experimentar para construir su propia competencia profesional. En conferencias y eventos realizados en congresos y talleres relacionados con la corporeidad, movimiento y en especial de educación física, en México y Canadá muchos de los profesores, de dichos campos, se sorprenden al darse cuenta del valor de –enseñar desde la propia experiencia–. El trabajar sobre la propia experiencia, les permite –darse cuenta– del sentido ético de su formación profesional, al constatar que, movimientos que aparentemente son sencillos o en su caso complejos, que enseñan a sus estudiantes, no se habían percatado del nivel de conciencia necesaria, para reorganizar el movimiento y respetar los límites del estudiante. El apreciar la necesidad de explicitar y actuar los valores en su interacción con el alumno, tales como: el respeto a sí mismo, el no llegar a más allá de los límites durante el aprendizaje, el comunicar situaciones críticas en sus sensaciones, el motivar la creatividad y la confianza en sus alumnos, son algunos de los valores que señalan, después de realizar lecciones del Método Feldenkrais.

Bajo esta visión, cada uno de los grandes métodos de educación somática posee sus estrategias pedagógicas propias para formar a sus profesores. A continuación invitamos al lector, a realizar una muy breve y primera experiencia en educación somática desde el Método Feldenkrais (MF). Si el lector es docente o investigador en el campo educacional, podrá percibir la visión constructivista y los valores inmersos en las preguntas a las que se le invita a reflexionar durante la experiencia.

1.1. Primera lección o experiencia

Tal como está sentado sobre una silla o en un sofá, tome conciencia de su posición y de las sensaciones que siente en su cuerpo en este momento. Puede cerrar los ojos o dejarlos abiertos a su conveniencia. Alguna de estas dos opciones le permitirá realizar una exploración más fácil.

Lleve ahora su atención a su respiración y note su ritmo.

¿Cuánto tiempo dura la inspiración, la expiración, y las pausas entre una y otra?

¿En qué parte del tronco se despliega la respiración?

Después, lleve su atención a sus apoyos sobre la silla, sobre el piso y sobre el dorso de la silla si es el caso.

Note si sus apoyos tanto del lado derecho como izquierdo de su cuerpo son parecidos.

Note si la cabeza le parece que esta inclinada, vertical o rotada.

No cambie nada de lo que está observando. Y, en efecto, puede ser difícil sentir y no actuar o cambiar en consecuencia.

En el trabajo cotidiano del o la practicante en educación somática, en su práctica privada en la misma semana se puede recibir de alumnos: a un niño que sufre de parálisis cerebral, a un obrero de la construcción que desea rehabilitar su espalda, un cantante en búsqueda de flexibilidad vocal, un músico que sufre de dolores crónicos cuando toca el violín, un artista pintor que tiene un bloqueo que le impide crear, un golfista profesional que busca un método de enseñanza para facilitar el aprendizaje de sus debutantes, un docente que sufre de ansiedad y está agotado, una madre de familia que busca reorientar su vida después que sus hijos ya crecieron, un bailarín agotado por su entrenamiento técnico, un niño disléxico y hasta un caballo que tiene problemas de comportamiento en el momento en que es transportado en un remolque. Lo que estos clientes –*alumnos*– tienen en común, ¡seguro no es la sintomatología!, es el enfoque de reaprender por medio del cuerpo vivido, dentro de la conciencia en movimiento, lo que todos ellos encuentran en la educación somática.

La práctica de la educación somática se funda en la capacidad del o la practicante de sentir su propio cuerpo en movimiento, por la capacidad de percibir por observación, por el tacto y por proyección, lo que

pasa dentro de la vivencia de la otra persona, como si uno pudiera vincular su propia vivencia, sobre la vivencia de otro sistema vivo, y realizar una obra de educación según las estrategias propias a cada método. Por ello, gran parte de este trabajo educativo se apoya en la capacidad intuitiva del o la practicante, entendiendo con ello *la capacidad de pensar fuera del campo de las palabras, dentro de este universo pre-verbal de lo sensorio-motor, dentro de la intimidad de la conciencia del cuerpo vivido*. En este enfoque reside toda la dificultad de la práctica misma, semejante a aquella de la formación de los futuros practicantes. Y, ¿qué decir de la dificultad de conducir una investigación sobre este universo fuera de lo campo verbal? ¡De esta paradoja, justamente, es de lo que estamos hablando!

1.2. Las necesidades dentro de la investigación de las prácticas en educación somática

Como sucede en toda disciplina joven, las necesidades de la investigación en educación somática son muy amplias. Aquí identificamos algunas y no necesariamente en orden de prioridad.

1.2.1. La eficacia de la educación somática

La propia eficacia de la educación somática está por demostrarse sobre bases rigurosas, diría científicas, y sólo puede hacerse si uno incluye, dentro de la visión de la ciencia, *lo vivido en el plano de lo ¡subjetivo!* Evidentemente, uno podría de forma tradicional y en doble ciego, medir la eficacia de una intervención en educación somática con una clientela que tiene, por ejemplo, esclerosis en placas o con deportistas que se sometieron a una variedad de intervenciones médicas, escogiendo los sujetos al azar y controlando el efecto placebo. Tales investigaciones podrían ser pertinentes y todas las dificultades metodológicas y éticas tendrían que superarse, no cabe duda que investigaciones de tipo objetivante y cuantitativo serían útiles, además de necesarias para asegurar la credibilidad del campo, por lo menos en ciertos medios.

Por muchas de razones, este tipo de investigación no ha sido todavía muy popular en el campo somático. La experiencia y primera formación de Joly en tanto que metodólogo, hubieran podido llevarle hacia esta dirección. Se resistió a ello sobre todo porque dichos métodos no parecían venir de la misma fuente que los procesos a los cuales se interesaba investigar. Tuvo que pasar muchos años para reapropiarse de su vivencia y hacerle un lugar riguroso dentro de su práctica y vida, para poder resistir a los enfoques de investigación que eran objetivantes y cuantificantes y que limitarían la importancia del proceso mismo.

Más allá de la especificidad de los métodos utilizados, ¿es posible medir la eficacia del proceso de educación somática, con criterios externos, objetivantes? Sin duda sí, pero no únicamente. Hay que reconocer y tener claro, que cada intervención con cada persona es única. La educación somática sea el método F o A o B o C no funcionan con "la esclerosis en placas" o con "el dolor de la espalda", sino con las personas precisas y esto casi no tomando en cuenta la sintomatología. Dentro de la eficacia de la intervención, el factor más importante *es la comunicación establecida entre él o la practicante y su "estudiante"*. Al lo menos esta es la creencia de los y las practicantes, ya que ¡no serán utilizadas las mismas estrategias con personas que tengan los mismos síntomas! Entonces, ¿cuál será el valor de evaluar un método en el tratamiento de una enfermedad o en el mejoramiento de un desempeño deportivo particular, si no se toman en cuenta los medios utilizados? Sin conocer todo el campo metodológico, surge la pregunta si se debería reconocer, desde el inicio, que los métodos cualitativos y más específicamente los fenomenológicos, son los más aptos para esclarecer o para dar luz a las linternas del campo somático e, incluso, para la apreciación de la eficacia. Investigaciones de este tipo como el realizado por Sylvie Fortin (1993-94-95) en el departamento de danza de la Universidad de Québec, sirven de ejemplo de cómo se aplican los métodos cualitativos para el estudio de la educación somática y su impacto dentro de un campo particular, en este caso la danza.

1.2.2. La investigación fenomenológica sobre "lo vivido"

Por quienes llevan un proceso en educación somática, es un campo poco investigado y documentado. Algunos pioneros, como Charlotte Beaudoin (1994) del departamento de Educación Física de la Universidad de Laval, se interesan en este rubro. He aquí un tipo de investigación fenomenológica muy pertinente para las personas dentro del proceso y muy rico para aquellas que las acompañan en el plano profesional. El hecho de participar en este tipo de investigación, enriquece la experiencia de todos los interlocutores. *Pero en este tipo de investigación, existe un reto metodológico muy grande que es el de dar cuenta por medio de la palabra, del camino vivido somáticamente.* El valor de este tipo de investigación, ¿no se apoyará, en gran parte, en la capacidad de los sujetos para formular su propia experiencia de manera verbal? Esto surge de igual manera, en otros tipos de investigación, no solamente cuando se trata del proceso somático. El asunto de la relación entre lo vivido y el verbo, es el núcleo o centro mismo de la problemática de la educación somática.

Las paradojas presentes en la investigación en educación somática (Joly y Eisenberg, 2008) cobra especial sentido por el tema de éste artículo, y que están inmersas en la ética en la investigación frente a los valores y formación ética del investigador o del docente. Revisaremos algunas:

1.2.2.1. Conocimiento del cuerpo "de afuera-adentro" o "de adentro-afuera"

¿No es esto también paradójico? En el *Scientific American* (septiembre de 1999) aparece un artículo acerca de los cantantes de garganta de Tuva, empleado por monjes tibetanos y los cantantes de Tuva (Mongolia). Está bien documentado por investigadores muy competentes, Theodore C. Levin y Michael E. Edgerton. Explican la producción de dos líneas musicales y dos distintos tonos mediante la voz, pero de manera simultánea. Estudiaron -desde afuera- la mecánica de estos cantantes de "garganta". Es una investigación importante para el estudio de los armónicos de la voz en general. El artículo contiene diagramas clarificantes y radiografías de la garganta, esquemas de relación entre la posición de la lengua, las graduaciones tonales y los sonidos vocales, espectros de sonido, entre otros. Es decir, es una buena muestra del uso del lenguaje lineal, racionalidad y validación científica de los hechos. Es un buen ejemplo del conocimiento del cuerpo desde el exterior. El problema es que, después de leer a fondo este pesado asunto, el lector se queda sin pista alguna para cómo producir estos sonidos por nosotros mismos, o intentar comenzar a participar en el proyecto. En resumen es buen estudio objetivo, pero inservible desde el punto de vista de la acción, de la experiencia del usuario, en una cultura donde la mayoría del conocimiento acerca del cuerpo, y del mundo es compartida, formulada, o validada por tales metodologías.

¿No le parece intrigante al el o la lectora, que los cantantes de garganta (de Tuva) aprendan por ellos mismos su arte a través de la imitación, viviendo en el contexto en el que fue creado, practicando con lo que escuchaban de sus padres y tíos, sin planos ni diagramas y suponiendo que con un muy pequeño conocimiento de la fisiología de la producción de la voz? De hecho, la mayoría de ellos pueden realizar canto de garganta con muy buena calidad.

Tal aprendizaje desde el exterior tiene poca relevancia para nuestra experiencia, tanto como niños o como adultos. El aprendizaje de una lengua o idioma, por ejemplo, lo hace la mayoría de la gente sin referirse a la gramática. Los niños aprenden por inmersión, repitiendo, intentando, cometiendo errores y quedándose con aquellos que son útiles, que dan como resultado que le sirvan la leche en el vaso o que lo abracen. Resulta sorprendente que cuando en la escuela se aprende un nuevo idioma, aparentemente no hay otros

caminos –excepto quizá por algunos pocos métodos -que los que apelan a la repetición mecánica de la gramática.

El valor en la escuela implica el aprendizaje de reglas y mas reglas sin visión crítica del porqué y el para qué. Como si la linealidad, racionalidad, objetividad fueran herramientas de aprendizaje más poderosas que el proceso multidimensional paralelo de la experiencia incorporada en su totalidad. Sorprende que los cantantes de Tuva, no lo hagan solo para comprender la mecánica para obtener una voz producida por una máquina, sino para disfrutar el placer de su aprendizaje y participar en la diversión de ello. No obstante por más buenos que puedan ser los artículos científicos de ese tipo, pocas veces tienen algo que ver con la acción, la experiencia y la discusión de los valores inmersos en la misma con visión crítica. De hecho des-incorporan el proceso, estudian la garganta y dejan fuera al diafragma, hacen bellos dibujos pero no dan ni seña de la manera de usar la respiración, ni del acomodo del sonido en el cuerpo, sin mencionar el uso creativo de estos mal llamados sonidos de garganta. Ya no digamos el que se implantó la cultura de las sillas, sin comprender las normas de su altura y su diseño de acuerdo a las características del individuo inmerso en diversas culturas.

Tal análisis de las virtudes limitadas del conocimiento exterior puede ser repetido hasta el cansancio en el campo del conocimiento del cuerpo. Joly al estar más de 25 años trabajando con personal médico bien preparado, se percató que no tenían pista alguna de su propio proceso de respiración y apenas podía diferenciar su respiración abdominal de la torácica, tampoco sabían cómo liberarla, preocupándose del por qué tenían ¡tan poca energía disponible en sus vidas! Muchos de ellos, podrían mencionar con detalle los distintos órganos involucrados en la respiración; los puntos de origen e inserción de los músculos asociados a ella. Pero ¿Qué clase de conocimiento es ese? ¿Y qué clase de conocimiento se adquiere gracias a la Educación Somática? Además, ¿qué le dice esto a usted lector, acerca del aprendizaje de nosotros mismos como cuerpos vivientes?

En definitiva, la adquisición subjetiva de la capacidad para conectarse con la experiencia misma de estar vivo como un cuerpo, no está garantizada por el estudio del cuerpo desde el exterior, de hecho no es un valor que se busque a nivel curricular. Existen personas muy inteligentes somáticamente, sin tener conocimientos de anatomía, de la forma en que se aprende mediante el estudio de cadáveres, ni de la manera en la que es enseñada a través de libros y esquemas. Paradójicamente, entre más se estudia el cuerpo desde el exterior, parece más difícil estudiarlo desde adentro. Seguramente debe haber alguna manera de hacer una síntesis entre interior-externo. En el proceso de entrenamiento en Educación Somática, se intenta hacer esta síntesis como parte de la formación y en especial para comprender a la otra persona como un universo, que siente, que percibe emociones, que piensa y se mueve y no sólo como un conjunto de órganos. Pero, por el bien del desarrollo de la inteligencia somática, tenemos que ser muy claros en la primacía de la experiencia, en el *a priori* del sentimiento y de la sensación de uno mismo, antes de querer explicar el conocimiento fantástico adquirido mediante la experiencia de otra persona, con frecuencia a través del uso de máquinas, como lo impulsa el sistema neoliberal.

Para aprender la inteligencia somática, la máquina más sofisticada y probablemente el objeto más valioso, es el sistema nervioso viviente en sí mismo. De hecho, muy poca gente sostendría que el cerebro es la máquina más sofisticada y probablemente el objeto más valuado por kilo. Desconcierta el ver que insistimos en usar máquinas de menor potencia que el cerebro para el desarrollo y entendimiento de nosotros mismos.

Es muy difícil para muchos, pasar tiempo con nuestras sensaciones y sentimientos sin un mapa, sin un conocimiento pre-digerido. Sin embargo, éste es precisamente el lugar que necesitamos encontrar y cultivar para desarrollar la competencia sobre uno mismo. Los métodos de educación somática ofrecen un proceso sistemático y un acompañamiento para hacer exactamente eso. La adquisición del conocimiento exterior del cuerpo implica un proceso enteramente diferente, que no es inútil, pero no es central en la adquisición de aptitudes sobre nuestro propio cuerpo. Muchos tamboreros africanos e hindúes tocan patrones complejos de ritmo, sin llevar la cuenta de la música, 1-2 y 3 y 4. Obviamente aquí no sólo hay que hacer una decisión pedagógica, sino también una experiencial. Para la educación somática, en el contexto de este artículo en particular, la ruta para adquirir la inteligencia somática será, principalmente y ante todo, orientarse hacia el interior de uno mismo. Hacemos verificaciones desde el exterior, de vez en cuando. No obstante, convertirse en experto en el proceso de toma de conciencia del cuerpo moviéndose en el espacio, implica un periodo largo, tan largo como cualquier estudio colegial. Pero los diplomas, hasta ahora no son muy reconocidos. Así que más vale que no desechen reconocimientos académicos.

Estamos, y estaremos por algún tiempo ¡bajo el hechizo de lo exterior! Llegará el tiempo en que se valorará a la gente que hace investigación y desarrolla competencias basadas en su propia experiencia. Gracias a los innovadores en Educación Somática, el proceso de aprender a desarrollar la conciencia a través del movimiento, se ha sistematizado. La Educación Somática es, de hecho, la respuesta exacta que han estado buscando muchos campos del conocimiento y de la práctica; puesto que complementa el enfoque profundo de la exterioridad del cuerpo, con un proceso de expansión desde el interior al exterior, basado en experimentos sistemáticos de nuestra experiencia.

1.2.3. La dificultad de la verbalización en la investigación de la educación somática

El proceso de comunicación verbal y sobre todo el no verbal, que se establece entre dos personas durante una sesión de educación somática, podría parecerle muy extraño al observador no experimentado. ¿Qué es lo que puede guiar al o la practicante, a decir esto o aquello, a tocar aquí o allá, a realizar una pausa, a recomenzar o parar? Los estudiantes en formación, siempre están interesados en saber qué piensan los instructores, cuando hacen sus demostraciones. ¿Qué objetivos persigue, con qué principios actúa el instructor?

Las respuestas a estas interrogantes forman parte de un proceso cognitivo complejo, conectado esencialmente con el momento mismo de la experiencia presente, con vínculos que se apoyan en las experiencias pasadas. El practicante puede tener imágenes, escuchar algunas palabras, sentir una sensación, una emoción, inspirarse con un concepto, llevar la atención a su propia comodidad, a sus propias sensaciones (¿cómo sabe si estas sensaciones emergen de sí mismo o vienen de la interacción con el otro, porque se originan en el otro?). En investigaciones al respecto, se realizó un avance importante en Quebec por Yves St-Arnaud del departamento de Psicología de la Universidad de Sherbrooke y por Joly del Instituto Feldenkrais de Educación Somática de Montreal, aplicando un modelo metodológico para conceptualizar la práctica somática (St-Arnaud, 1993, St-Arnaud et Joly, 1992). Este modelo inspirado en la ciencia-acción en general, no se restringe a las prácticas somáticas. Consiste esencialmente en una entrevista basada en un cuestionario elaborado a partir de una concepción de la práctica. Cuestionario que sirve también para analizar las intervenciones profesionales grabadas en video, sobre las cuales el practicante deberá, luego, explicar y describir su vivencia al momento de realizarlas. Las estrategias pedagógicas emergen claramente. El investigador metodólogo las retransmite enseguida al practicante; el esfuerzo de formulación en la acción y la reflexión sobre la acción, son de gran riqueza.

Joly se sometió el mismo a este proceso y le permitió testimoniar su valor. La comprensión de sus intervenciones mejoró en gran medida y su capacidad de formularse y de explicar a otros dio grandes pasos. Su práctica lo resintió a todo lo largo de los meses de la investigación y sus actividades de formación tomaron gran partido de esta experiencia. Por ello considera que este tipo de investigación merece ser retomada y continuada, quizás de manera específica a nivel metodológico para la práctica en educación somática. Aquí, también existe una gran fuente de investigación que incluya toda la vivencia somática además de la verbalización. ¿Habría algún medio para darse cuenta de esta complejidad de la vivencia interactiva en educación somática, sin el reduccionismo de la palabra?

1.2.4. Sobre la investigación relativa a los programas de formación de profesores en educación somática

Otra necesidad de investigación, se refiere a los programas de formación, a su proceso y eficacia. El proceso mismo de formación de los futuros educador@s somáticos está apenas en sus inicios. Aún cuando ciertas escuelas han formado ya varias centenas de practicantes. Con ello los modelos de formación podrían precisarse más y estar mejor validados. ¿Cuál es el perfil de la competencia (usando la expresión de moda) que se busca y se quisiera encontrar al final? ¿Cómo establecer criterios para terminar los estudios o evaluar el fin de los mismos? ¿Cómo los formador@s determinan que un(a) estudiante está capacitado para practicar sin supervisión? ¿Cómo el sujeto-formador, establece su relación pedagógica con el sujeto-estudiante? ¿Cuáles datos objetivos deberían de ser incluidos en la formación? ¿Cómo se puede valorar el logro de los objetivos en el plano del proceso subjetivo que el estudiante debe hacer consigo mismo? ¿Cuál es el camino crítico previsto para los estudiantes?

Recordemos que en educación somática, ¡uno debería poder tocar la cabeza de una persona y sentir la vivencia del sujeto tocado! Es verdad que los modelos de formación de todas las escuelas utilizan en grados diversos, modelos de relación maestr@-aprendiz. ¿Será éste el mejor modelo? y si el campo de la educación somática hace su incursión dentro de los medios universitarios, ¿cuáles serían las condiciones pedagógicas que la institución debe respetar para guardar lo vivido del sujeto como corazón del proceso? ¿Cómo reconocer que el proceso de los estudiantes necesita una inmersión somática y cómo incluirlo dentro del currículo y dentro de la evaluación?

Muchas de estas preguntas referidas a la formación, dentro del dominio de la práctica profesional, han sido abordadas por el Grupo de Reflexión y de Acción sobre las Prácticas Profesionales (GRAPP)⁹ que se reunieron en Quebec con formadores, practicantes y profesores de diversas instituciones universitarias en conjunto con practicantes y formadores del campo de la práctica privada. Este grupo se dedicó, desde 1987 a estudiar las relaciones del saber académico y el saber práctico; entre la teoría y la práctica y las cuestiones de la formación de practicantes en los campos de la educación, de la psicología, la sociología, la consultoría y, por supuesto, de la educación somática. Es importante reconocer que la educación somática no es la única que tiene como preocupación el campo de la formación de profesionales. No obstante, el GRAPP, aportó mucho a la educación somática para crear experiencias de exploración y de aprendizaje sobre el campo de lo vivido, incorporado a la acción. Nuestros colegas formadores,

⁹ Para contactar al Grupo de Reflexión y de Acción sobre las Prácticas Profesionales (GRAPP) hacerlo a través del Departamento de Comunicación de la Universidad de Quebec en Montreal. Gran cantidad de textos y documentos del seminario fueron presentados y discutidos ahí.

universitarios y practicantes han dejado una enorme influencia ampliando nuestra visión de los métodos y de las problemática del vínculo entre acción y reflexión. Este es un tipo de investigación que nos fue muy útil y que se sugiere continuar.

2. LOS LÍMITES DE UNA INVESTIGACIÓN VERBAL SOBRE EL CUERPO VIVO

Sumerjámonos ahora dentro de lo vivo del sujeto que es lo que más nos preocupa, es decir, lo vinculado con las relaciones entre la palabra y el cuerpo vivo. Para ello es importante recordar algo de semántica general propuesta por el iniciador de la misma, Korsybski (1966:25): 1) un mapa, no es el territorio (las palabras no son las cosas que representan); y 2) un mapa no cubre todo el territorio (las palabras no pueden cubrir todo lo que ellas representan).

Consideramos que las palabras en relación a lo vivo, ¿son como la bandera sobre la punta del iceberg! La mayor parte del iceberg de la conciencia está debajo de la línea de flotación. Después hay una parte del iceberg que uno puede ver, que uno lo puede "sentir". Sobre la punta del iceberg hay un pequeño símbolo para la comunicación y la identificación. ¿Cuál es la relación entre estos "niveles" de lo vivo? También surge la cuestión relativa la jerarquía de los niveles y desde el punto de vista de la educación somática, el valor y nivel más alto, el más importante, es el de la experiencia, que no puede ser reducida a lo que se pueda decir de ella.

Obviamente la trampa sería, realizar aquí un debate verbal sofisticado e intelectualmente elevado sobre la semántica, la semiología y sobre el imperio de los sentidos. Pero esta dentro de nuestra competencia ni interés, hacerlo, sólo deseamos resaltar un malestar que se resiente, en cuanto se aborda la investigación sobre el cuerpo: casi siempre éstas se desbordan en palabras. Uno ya no siente más la experiencia. Por supuesto, utilizamos las palabras para un cierto tipo de comunicación, como ahora aquí. Pero, ¿cuántos libros, cuántos textos que tienen como interés la fenomenología del cuerpo y la experiencia viva, que se manifiestan por una flotación sostenida de abstracciones, separadas de la vivencia de investigador, apenas asociada con la vivencia del sujeto estudiado? No se trata de evacuar la palabra y el símbolo oral o escrito. No obstante el punto de vista que defendemos e que "una experiencia que no se nombra no existe".

No se trata solo de revisar el uso del lenguaje, no es suficiente. Es obvio que, después de haber visto una película, podemos hablar de ella desde diversos niveles y formas. Ciertas formas de lenguaje, ciertos estilos de expresión, se desprenden más o menos de la experiencia viva, una vez que la película fue vista y expresan más o menos la vivencia. De igual manera, para una investigación en educación somática, es más apropiado estar cerca de la experiencia, aún cuando uno desee hacer una teoría de la educación somática. La meta es el llevar más lejos el debate puesto que, solicitar el que los sujetos comenten su experiencia somática ¿es ya pedirles que la disocien! Sobre todo si uno les pide hacerlo durante el transcurso de la experiencia (por no decir de la *experienciación*).

Hablar en retrospectiva de alguna experiencia somática vivenciada, es apoyarse en la memoria para evocar esta experiencia, por tanto el sujeto habla de otra cosa que de su experiencia viva. Hay tres aspectos a distinguir de la experiencia somática y de su expresión, que se explican después de esta segunda vivencia que proponemos, para dar cuenta de di dicha meta. Por ello invitamos a los lectores un momento para apreciar y realizar la vivencia siguiente.

2.1. Segunda lección o experiencia

Por favor siéntese confortablemente...Tómese algunos instantes para lograrlo. Hágalo ahora... antes de que continúe leyendo.

Bien, gracias. Ahora puede continuar leyendo.

Note los ajustes que tuvo a hacer para responder a la solicitud anterior. Si desde su punto de vista no realizó ningún cambio, continúe leyendo como si nada hubiese pasado.

- a) ¿Cuánto tiempo estuvo reflexionando para decidir qué es lo que tenía que cambiar en su postura, en su relación con la silla y después, cuánto tiempo le tomó realizar los ajustes?
- b) ¿Estuvo comunicándose consigo mismo interiormente, durante, antes o después del cambio?
- c) ¿Qué fue justamente lo que cambió?
- d) ¿Puede usted regresar a tomar su posición inicial, aquella que le parecía sin duda, menos confortable?
- e) Ahora que lo reconsidera, ¿esa posición le parece diferente?
- f) Si usted cambió de posición, ¿quiere decir que no estaba cómodo antes?
- g) Ahora regrese a la segunda posición, aquella que usted escogió para estar más cómodo.
- h) ¿Cuáles son los índices que tomó en consideración para cambiar o no su posición?
- i) ¿Eran sensaciones, imágenes interiores, emociones, sabores, olores, sensaciones táctiles o cutáneas, palabras escuchadas o dichas a usted mismo, una sensación de fatiga, de tensión, una respiración particular, o qué otra cosa?
- j) Una vez que siente usted mejor en esta posición, ¿cómo sabe que ése es el caso?

Finalmente, conceda algunos instantes a una de estas dos posibilidades:

- a) bien usted ya respondió a todas las preguntas y ahora está libre,
- b) bien ahora usted tiene que escribir sus respuestas para que sea leído. ¿Es fácil verbalizarlo?

La distinción deseamos aportar con esta experiencia personal, es proporcionar una evidencia de las diversas formas de vivenciar la educación somática. Esta experiencia la educación somática, tiene como principal objetivo el descubrimiento de la noción concreta de "comodidad" (confort) en posición sentada y busca además, un mejoramiento de la capacidad de autorregulación de la persona in-corporada en la interacción con su ambiente.

En general lo que piensa hacer el profesor es mas o menos lo siguiente. Primero está lo que piensa hacer con su presencia, su entonación vocal, sus pausas, su elección en el vocabulario. Después, lo que el estudiante vive y aprende o lo que piensa vivir y aprender, de lo que él o ella tienen conciencia. Finalmente, está lo que el estudiante puede o quiere decir verbalmente de su experiencia. Así presentamos, a vuelo de pájaro, algunas distinciones dentro del campo de la educación somática.

Dentro de la práctica de la educación somática, lo que importa como profesor, es que los estudiantes sean capaces de autorregularse en movimiento durante la acción e, incluso de manera regular, que tengan opciones de cambiar de posición, para lograr mantener esta experiencia de comodidad en posición sedente, ya sea durante una conferencia o lectura, aunque éstas sean cautivantes. Es el darse cuenta de sí mismo no solo en el pensamiento, sino en toda la sensación corporal, que lo ayuda a fincar su autoestima, su identidad y su salud, entre otras cosas.

En el proceso de este aprendizaje somático, se puede orientar la progresión o avance de los estudiantes mediante el enfoque del descubrimiento guiado por la palabra, como el que se acaba de presentar. También el profesor puede guiar el aprendizaje somático del estudiante por medio del toque manual suave pero claro, sintiendo, como extensión de su propia experiencia, la naturaleza de la experiencia

somática de comodidad del estudiante, e ir guiando su aprendizaje y su exploración somática, mediante los diversos toques manuales.

En los dos casos, la expresión verbal del estudiante no es necesaria, ya que casi siempre ello lo desconecta de sus sensaciones, sobre todo en los momentos intensos y densos del nuevo descubrimiento. En ciertos casos, hasta el profesor se podría disociar de su propio discurso de la experiencia somática que está en proceso (por ejemplo hablando de la lluvia, del buen tiempo que hay, o de la última jugada en mi deporte preferido) como si tomara a cargo la verbalización de un cierto nivel disociado, para permitir al estudiante asociarse mejor con él desde el sentido somático, honesto. De igual manera es posible, tanto, para el estudiante como para el profesor, confirmar por medio de la palabra, así como ampliar por la verbalización, una experiencia somática particular. No obstante insistimos en que la mayor parte del tiempo, esta verbalización no es esencial en el proceso de aprendizaje somático. Esto nos reenvía a la pregunta inicial: ¿qué ha sucedido entonces en la investigación sobre el proceso, durante la educación somática?

3. EL CUERPO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL CUERPO DEL INVESTIGADOR

Antes de que el lector o lectora se queden con la impresión difusa de que hasta ahora fueron transportados en la ambigüedad, resumiremos el color que pudiera tomar la relación "somática y palabra" en los siguientes párrafos. Con ello, consideramos que aparece la necesidad de desarrollar métodos de investigación que incluyan el estado de conciencia del investigador, dentro de la metodología.

En los años setenta algunos investigadores se dieron cuenta de la necesidad de realizar investigación de la conciencia-dependiente (*consciousness-dependant research*). Situación que consideramos esencial y necesaria para el estudio de los estados de conciencia modificada por la absorción de sustancias psicotrópicas, entre otras posibilidades. ¿Hasta dónde es posible ir, tratando de comprender estos fenómenos de modificación de la conciencia, si los investigadores para actuar con objetividad se quedan al exterior de la experiencia, tomando "en frío" las medidas fisiológicas, netamente las modificaciones observables del comportamiento y registro de sonidos y con frecuencia, los propósitos deshilachados de sus sujetos?

Confesamos haber perdido la pista de esta hendidura metodológica, y quizás algunos de ustedes estarán mejor informados sobre los desarrollos recientes en esta orientación de la investigación. Para algunos investigadores audaces, esta estrategia de investigación ha justificado bellas experiencias de alucinación. Pero éste no es el propósito de la educación somática. Subrayamos que, específicamente es apropiado desarrollar dicha perspectiva, al realizar investigación que incluya el estado de conciencia del investigador y, con ello, que incluya su subjetividad en movimiento. Por supuesto que esto implica una postura ética y un contexto de contención, durante el proceso de investigación del investigador y lo investigado. Hagamos otra experiencia antes de ir más lejos.

3.1. Tercera y última lección o experiencia

- Lea lo que sigue, tratando de comprender el texto pero sin hacer los movimientos que se sugieren. O mejor todavía, lea este texto a un colega que hará los movimientos y observe su comportamiento al mismo tiempo que está leyendo.
- Tome de nuevo una posición confortable al estar sentado.
- Después fije con la mirada, un punto en el horizonte.
- Cierre los ojos.
- Después levante la cabeza hacia el techo y abra los ojos para tomar nota, en esta posición de la cabeza, de otro punto más alto que el del horizonte.
- Después regrese a la posición de inicio.
- Mantenga la vista fija sobre su primer punto en el horizonte frente a usted y comience a hacer con la punta de su nariz y la cabeza círculos en el espacio.
- Comience por círculos pequeños y lentos. Después vaya aumentando lentamente la circunferencia de ellos, en una espiral que se va agrandando progresivamente y repitiendo el proceso para regresar en medio al punto inicial. Algunas veces, tres o cuatro, lentamente, tanto en un sentido de la espiral como en el otro.
- Después cierre los ojos y lleve la cabeza al techo y abriendo los ojos determine si su punto de referencia a lo alto es el mismo o rebasó el primer límite.
- Avance ahora hacia la parte anterior de su silla para despegar su dorso.
- En esta posición, ponga las manos juntas sobre la cabeza a la altura de la coronilla, manteniendo codos abiertos a cada lado. Ahí, manteniendo la cabeza y codos fijos en el espacio, ruede su pelvis haciendo con ella círculos pequeños sobre la silla, de adelante hacia atrás (ciertamente diríamos: bascule pelvis sobre los isquiones (sit bones), sobre los huesos de la pelvis) pasando por un lado y otro.
- Haga esta basculación de pelvis de 7 a 8 veces, lentamente, manteniendo codos y la cabeza fijos en el espacio.
- Note los movimientos del tronco, de la columna, de la caja torácica, del dorso y del vientre, en caso de que los sienta. Ahora pare.
- Ponga las manos sobre las caderas, cierre los ojos manteniendo la vista hacia el techo levantando la cabeza y después abra los ojos y note donde se sitúa ahora su punto de referencia en lo alto y si usted mira hacia lo alto el mismo punto o más alto sobre la pared, o sobre el techo.
- Siéntese de manera cómoda y descanse algunos instantes.

Si usted estuvo escuchando el proceso de la puesta en situación anterior, sin hacer los movimientos tal y como se lo propuse ¿cuál es su experiencia? ¿Cómo puede hacer una investigación sobre el proceso de movimiento para coleccionar las impresiones de un estudiante o para comprender el método y la lógica de la secuencia, para medir y después comprender la eficacia y el mejoramiento de la amplitud del movimiento en algunos y la falta total de variación en otros? ¿Cómo ayudaría a los practicantes que han concebido estas exploraciones de movimiento, a mejorarlas?

La educación somática desde el método Feldenkrais ha sido utilizada también para mejorar la disposición a la comprensión de la complejidad ambiental¹⁰ tanto del proceso investigado, el docente investigador y las personas involucradas en el estudio que implica la investigación en el campo de la educación ambiental (Eisenberg *et al.*, 2005- 2004).

¹⁰ La complejidad ambiental se concibe en la perspectiva de una crisis del conocimiento, de la objetivación del mundo, la intervención del conocimiento sobre la naturaleza y la emergencia de entes híbridos que desbordan el sentido tradicional de la ontología y la epistemología. La racionalidad ambiental se forja en un reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza, en un entramado de relaciones de otredad entre seres y un diálogo de saberes, donde se reconfigura el ser, se reconstituyen sus identidades, y se forjan nuevos actores sociales en una política de la diferencia guiada por un deseo de saber y de justicia, en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza. Tomado de Leff E. (2007) POLIS Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 5 N°16 2007.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La perspectiva cualitativa propia para la educación somática, se apoya en un estado de absorción dentro de la experiencia sensorio-motora y kinestésica, donde la mayor parte de los sucesos experienciales son del orden pre-verbal. Valores a los que se enfrenta todo investigador que desea explorar nuevos modelos y técnicas relacionadas con la investigación del cuerpo vivido.

La investigación cualitativa más interesante y más difícil de hacer en la educación somática es aquella que precede lo verbal. Esta requiere, por parte del investigador, sumergirse en un universo de subjetividad donde la palabra y la reflexión nos ofrezcan de manera ocasional, algunas pistas o señales. En este universo de investigación, la experiencia somática vivida debe encontrarse en primera línea. *En consecuencia, el riesgo que corre en este caso él o la investigadora, es el de perder la seguridad de las fronteras entre la investigación y la práctica, entre la experiencia y la reflexión, entre lo vivido y su relación analítica, mediatizada de manera razonada y articulada.* Varela menciona que "La humanidad debe aprender a vivir dentro de un mundo fluido, sin referencias fijas ni fundamentos últimos" (Varela, 1993:132). Entonces, ¿cuáles investigaciones realizaremos y cuál sería la metodología? Si se trata de una investigación cualitativa a conciencia, ante todo hay que realizarla dentro de la complejidad del "yo" de cada uno.

Por estas razones proponemos que la investigación cualitativa en educación somática se apoye cada vez más, en esta base ampliada y compartida de experiencias de inmersión directa, repetidas y renovadas dentro de la vivencia corporal. Desde ahí, quizá podamos inventar metodologías cualitativas que incluyan la vivencia respiratoria, y toda la neurovegetativa, la sensorial cutánea y muscular, la postural y toda la vivencia kinestésica, entendida como la vivencia vestibular, además de todas las dimensiones y emociones de la conciencia del cuerpo en el espacio, que son la base misma de nuestra experiencia como sujetos.

Para terminar, retomamos las palabras de Israel Rosenfield:

El cerebro no funciona independientemente del cuerpo, él se encuentra dentro (1992:139).

El patrón de adquisición de la imagen del cuerpo, y con ello el conocimiento de objetos, sugiere qué tan central es la imagen corporal para nuestra comprensión del mundo. La noción del espacio, de objetos y de nuestra auto referencia, depende de la imagen corporal y ello no puede desligarse (1992:62).

La imagen corporal inconsciente es lo referencial de nuestra subjetividad (1993:148).

Es el movimiento que crea el sentimiento de continuidad con lo vivido (1993:147).

Al leer a este autor y a diversas obras al respecto, uno tiene la verdadera impresión de estar en presencia del inicio de una corriente de reapropiación de la vivencia corporal importante dentro de la investigación científica de punta. La educación somática ofrece un método excepcional de inmersión en la experiencia misma de la calidad de la conciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudoin, C. (1994). *L'expérience d'intégration des apprentissages en éducation somatique selon une perspective phénoménologique*. Mimeo. Québec: Universidad Laval.
- Eisenberg, R., Chávez, C., Cuevas, V., Gutiérrez, J., Rosas, S. y Landázuri, A.M. (2005). La recuperación psicocorporal del académico como eje básico para la formación valoral ambiental. *IFF, Academy Feldenkrais Research Journal*, 2. <http://feldenkrais-method.org/he/node/1890>.
- Eisenberg R., (2004). El Método Feldenkrais® (MF) como estrategia para mejorar el aprendizaje de sí mismo, a través de la conciencia por el movimiento. *Revista Educación 2001*, 113.
- Eisenberg R. (coord.) (2007). Corporeidad, Movimiento y Educación física 1992-2004. *Estudios cualitativos*, 1, pp. 560.
- Eisenberg, R., Jiménez M.L., Gutiérrez J.I. (2009). La precariedad de la investigación educativa en Corporeidad, Movimiento y Educación Física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, pp. 43-54. Madrid, 19-21 de junio de 2008, 2009.
- Fortin, S. (1995). Toward a new generation: Somatic dance education in academia. *Impulse: The International Journal for Dance Science, Medicine, and Education*, 3, 253-262.
- Fortin, S. (1994). La investigación cualitativa en el estudio de la danza: una relación dialógica cuerpo a cuerpo. *Association Pour La Recherche Qualitative*, 12, pp. 75-86.
- Fortin, S. (1993). When dance science and somatics enter the dance technique class. *Kinesiology and Medicine for Dance*, 15(2), 88-107.
- Guimond, O. (1987). *L'acteur et le corps apparent*. Département d'études françaises, tesis doctoral. Montreal: Universidad de Montreal.
- Grasso, A.E. (2010). Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada. *Revista de Psicomotricidad Editorial*. Novedades Educativas.
- Hanna, T. (1989). *La somática*. México: Yug.
- Joly, Y., y Eisenberg, R. (2008). *Educación Somática: Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. México: UNAM, DGNAM, ESEF, Plaza y Valdés, AMMEF.
- Joly, Y. (1994). L'éducation somatique: au delà du discours des méthodes. *Boletín de bienvenida. Asociación francesa de practicantes del método Feldenkrais*.
- Korzybski, A. (1966). *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*. Nueva York: The International Non-aristotelian Library.
- Maturana, H. y Verla, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: New Science Library.
- Poerksen, B. (2004). *The certainty of uncertainty: Dialogues introducing constructivism*. Imprint academic. Amazon.
- Regroupement québécois pour l' éducation somatique, (1994). *Brochure de présentation du regroupement et des approches représentées*. Quebec: RES.

- Rosenfield, I. (1992). *The strange, the familiar and the forgotten: An anatomy of consciousness*. Nueva York: Alfred K. Knopf.
- Rosenfield, I. (1993). Pourquoi le cerveau n'est pas un ordinateur, *Science et vie*, 184.
- St Arnaud, Y. (1993). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention, Serre (éd.) *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. chap. 8. Sherbrooke: Editions du CRP, Université de Sherbrooke.
- St Arnaud Y. y Joly, Y. (1992). *Agir consciemment: conceptualisation du modèle d'une pratique en éducation somatique*. Mimeografiado del Departamento de psicología. Sherbrooke: Universidad de Sherbrooke.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. París: Seuil.
- Varela, F. (1993 a). Rencontre avec Francisco Varela, *Sciences humaines*, 31.
- Varela, F. (1993 b), Varela chauffe la tête. *Actuel*, 31-32.