



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Vain, Pablo Daniel

La Ética de la Investigación Educativa y el Riesgo del Uso de la Ciencia como Naturalización de lo Social

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 2, 2011,
pp. 14-23

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



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, sostendemos 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. Esta 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 denominamos 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 a 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 referenciarce 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 aquél 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 "arbitrio 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, desecharndo 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 4º 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 diálogo 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, Bourdieu 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.
- Flachsland, 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).