



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

López Calva, Martín

Conocimiento y Compromiso Vital. Los Desafíos de la Ética Planetaria en la Práctica Profesional de la
Investigación Educativa

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 2, 2011,
pp. 24-44

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

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127003>

- 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



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 inmediatista? ¿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

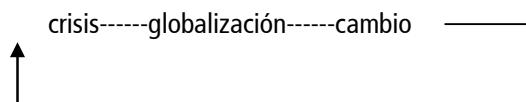
diluida por el dominio de la sociedad globalizada que le exige al mismo tiempo la formación en el refuerzo de la identidad y los valores nacionales.

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 próximo 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 reforcemos los movimientos de la sociedad civil –en la cual radica aquella energía que califiqué 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 conciencia 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 (cuantitativa o cualitativa)
- 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 conciencia 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 autentificación 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 apeladas 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 occultación de la subjetividad es el colmo de la subjetividad" y que la objetividad no consiste 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 conciencia 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 conciencia. 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 ejerza 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 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 conciencia 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.

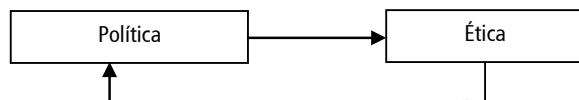
De manera que cuando hablamos de esta imposible separación entre construcción de conocimiento desde la investigación y compromiso ético con el conocimiento y con la construcción del bien humano a través de la Educación, no estamos hablando de "moralina" o de maniqueísmos que enfrentan valores y "antivalores" 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 conciencia 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 polidisciplinario o transdisciplinario
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 conciencia	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 conciencia 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 satisface una necesidad particular. Cuando decimos que satisface 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" (Lonergan, 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" (Lonergan, 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 antropoética.
- 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

Bourdieu, 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 Asociation.

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. sigueme.

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). *Educar en la era planetaria*. Primera reimpresión. 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).