



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

Moreno Bayardo, María Guadalupe; Romero Morett, Miguel Agustín
Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 2, 2011,
pp. 79-96
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127006>

- 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



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

*María Guadalupe Moreno Bayardo y
Miguel Agustín Romero Morett*

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esto no es exclusivo de compañeros, también se da el mismo caso en docentes, lo que implica que no siempre la clase tiene la calidad y profundidad que se espera de un doctorado. R357D3

Este formador es muy dado a sentarse ¿qué leyeron?, ¿qué les pareció interesante?, pero no hay análisis, ni reflexión, ni discusión, ni crítica y él no aporta gran cosa tampoco. Entonces su seminario no es de los más formativos. E251D1

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

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

Me queda claro que la cautela, la medida, la prudencia, son algunas de las actitudes que debemos desarrollar en el doctorado, es algo en común que he observado en la mayoría de los doctores. R1259D3

Creo que no pude estar en mejores manos que las de una tutora como la que tengo, he aprendido no sólo en el aspecto académico de mi proyecto de investigación, sobre todo he aprendido de su actitud, de su entrega al trabajo, de su estilo de asesoría, de su paciencia, prudencia y de su gran calidad humana, nunca descuida el comentario alentador en cada sesión de trabajo. R2358D3

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

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

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

Hay doctores que no sé qué problemas emocionales tengan o qué cuestiones tienen sin resolver, tal parecería que lo que les importa es no dejar crecer al otro, y que éste no llegue a obtener el grado, como si tratara de demostrar el único que sabe soy yo y tú no sirves para nada, de repente parecería ese juego. Entonces, yo apelaría a esa parte de lo humano, pues finalmente un proyecto es una posibilidad del ser, entonces, si no trabajas con el ser, cómo va a avanzar el proyecto, en este caso, la investigación. E2510D1

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

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

Cuando asisto a encuentros entre investigadores me pregunto ¿dónde están las comunidades científicas?, ¿en qué momentos o espacios se hacen realidad las premisas de una comunidad? Si ser comunidad significa compartir lenguajes, significados y espacios sociales, y si los espacios colectivos de encuentro no lo son, ¿todavía podemos tener esperanza de que existan? R20S6D3

He visto cómo hay temáticas que se vuelven modas en la investigación, en torno a ello me pregunto si son temas relevantes socialmente o si por otro lado, el protagonismo de los temas está vinculado con una manipulación de las temáticas por las elites de la investigación, de tal manera que los nombres de las mismas personas aparecen acompañando siempre a los temas de actualidad R23S6D3

Me di cuenta de que el campo académico es esto, es un campo de lucha por la conservación, hay que conocer realmente las reglas del juego y aceptar si juegas, y si decides hacerlo, con qué consecuencias. Me di cuenta de que no es tanto un ámbito mítico en donde todo es armonía y felicidad, donde todos nos llevamos bien, no es cierto, hay muchos grupos de enfrentamiento, muchas luchas de poder. Descubrí que, aunque no explícitamente, hay coerción implícita, hay coerción simbólica, eso es parte de la vida académica también E3S1D1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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