

Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano

Ethics and Educational Research: A Theoretical
Approach to Understand it from the Dynamic
Structure of the Human Good

Ética e pesquisa educacional: aproximação teórica
para sua compreensão desde a estrutura dinâmica
do bem humano

Juan Martín López-Calva*  orcid.org/0000-0002-6948-8556

Artículo de reflexión

Revista Colombiana de Educación, N.º 76. Primer semestre de 2019, Bogotá, Colombia.

doi: 10.17227/rce.num76-8556

Para citar este artículo: López-Calva, J. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 223-242.



Recibido: 26/06/2018
Evaluado: 04/08/2018

pp. 223-242

N.º 76

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México, juanmartin.lopez@upaep.mx

Resumen

Este artículo plantea elementos para la comprensión de la relación entre la ética y la investigación educativa desde la aportación filosófica de Bernard J. F. Lonergan (1904-1984) en su ética de la realización humana, desarrollando específicamente un análisis de la estructura dinámica del bien humano como objeto en desarrollo, propuesta por el filósofo canadiense en su obra *Filosofía de la educación* (1998). Se revisan los tres niveles de dicha estructura —el del bien particular, como opuesto al mal como fenómeno estadístico; el del bien de orden, como opuesto al mal estructural, y el del valor terminal, como opuesto al mal, entendido este en cuanto aberración de la cultura— en dos dimensiones: la de la orientación de la actividad del investigador educativo en el proceso de generación del conocimiento y la de la revisión de la finalidad misma de la investigación educativa como disciplina, cuyo bien interno consiste en la construcción de nuevo conocimiento para la mejora de los procesos de formación de la humanidad futura.

Palabras clave

ética; investigación educativa; ética de la ciencia; formación profesional; humanismo

Keywords

ethics; educational research; ethics of science; professional education; humanism

Abstract

This paper proposes a number of elements to understand the relationship between ethics and educational research from the philosophical perspective of Bernard J. F. Lonergan (1904-1984) in his ethics of achievement, specifically developing an analysis of the dynamic structure of human good as a developing object, proposed by the Canadian philosopher in his book *Topics in Education* (1998). This work reviews the three levels of that structure—the particular good as opposed to statistical evil, the good of order as opposed to structural evil, and the terminal value as opposed to cultural aberration—in two dimensions: on one hand, the orientation of the educational researcher activity in the process of knowledge building and, on the other, the analysis of the finality of educational research as a discipline that consists in the construction of new knowledge for the development of educational processes of the humanity of the future.

Resumo

Este artigo propõe alguns elementos para compreender a relação entre a ética e a pesquisa educacional desde a contribuição filosófica de Bernard J.F. Lonergan (1904 - 1984) em sua ética da realização humana, desenvolvendo, especificamente, uma análise da estrutura dinâmica do bem humano como objeto em desenvolvimento, proposta pelo filósofo canadense em sua obra *Filosofia da educação* (1998). Revisamos os três níveis dessa estrutura —O bem particular em oposição ao mal como fenômeno estatístico; o bem da ordem em oposição ao mal estrutural; e o valor terminal em oposição ao mal, entendido como aberração da cultura— em duas dimensões: o norteamento da atividade do pesquisador educativo no processo de criação do conhecimento e a revisão da finalidade mesma da pesquisa educativa como disciplina, cujo propósito consiste na construção de novo conhecimento para o aprimoramento dos processos de formação da humanidade futura.

Palavras-chave

ética; pesquisa educacional; ética da ciência; formação profissional; humanismo

Procedimientos inválidos, finalidades distorsionadas: el doble problema de la ética en la investigación educativa

La investigación científica en general, y específicamente la investigación educativa, se encuentran en un contexto de creciente preocupación por la proliferación de lo que Aluja y Birke (2004) llaman conductas éticamente inaceptables y conductas éticamente cuestionables en los procesos de generación de conocimiento.

Estos autores mencionan que en las últimas dos décadas ha habido un incremento exponencial de este tipo de violaciones a los códigos deontológicos de la investigación debido a múltiples factores que no solamente se derivan de decisiones individuales de los investigadores, sino de situaciones estructurales e incluso de tipo cultural:

Aluja y Birke (2004, pp. 23 y 87) definen las *conductas éticamente inaceptables* como la “violación de códigos, normas o contratos existentes” y las *conductas éticamente cuestionables* como “las que están fuera del marco de principios éticos esperados más no formalmente establecidos en códigos o normas”. Con base en el análisis de gran número de documentos internacionales, refieren que las 3 conductas éticamente inaceptables en que concuerdan gran número de instituciones son plagio, falsificación de datos y fabricación de datos. (Hirsch, 2016, p. 85).

Según esta clasificación, el problema de la ética en la investigación científica, y en el caso específico del campo de la educación, el de la investigación educativa, se manifiesta en comportamientos francamente violatorios de códigos, normas o contratos existentes para regular la actividad, como en la utilización de procedimientos o criterios que éticamente no serían los esperados, aunque no se encuentren explícitamente escritos en un código o normativa determinada.

En el mismo artículo de donde se toma la cita anterior, Hirsch (2016) enlista siete conductas no éticas además de las tres anteriores, tomadas de la cita de Martinson, Anderson y De Vries: (1) falsificar datos; (2) dejar de lado aspectos que tienen que ver con requerimientos humanos de los participantes en la investigación; (3) no explicitar la participación de empresas cuyos productos tienen que ver con el proyecto; (4) tener relaciones con estudiantes, sujetos de investigación o clientes que sean cuestionables; (5) usar ideas de otras personas sin tener su autorización y sin darles crédito; (6) usar información confidencial sin permiso; no plantear datos que contradicen la investigación; (7) no mencionar el uso de información defectuosa o cambiar el diseño o el método o resultados de un estudio para responder a presiones de quienes financian la investigación.

Todos estos comportamientos reflejan la crisis ética de la investigación, pues son evidencia del uso de procedimientos inválidos en el proceso de construcción de conocimiento. Conductas como las mencionadas, por ejemplo, la manipulación o la invención de datos para lograr las conclusiones esperadas por quien financia el proyecto, hacen cuestionable el trabajo realizado por los investigadores e, incluso, restan credibilidad a los resultados obtenidos.

Este uso de procedimientos éticamente inválidos o cuestionables opaca el trabajo de investigación y su proliferación cuestiona seriamente la pertinencia y la confiabilidad de la actividad investigativa en cualquier campo de conocimiento, incluyendo el de la educación.

Sin embargo, aunque los pocos estudios que aún existen sobre la ética de la investigación se centran muchas veces en este tipo de conductas que tienen que ver con lo procedimental, el problema ético en la construcción de conocimiento va más allá de las conductas de quienes se dedican a investigar, porque tiene que ver en el fondo con las finalidades sociales de esta actividad fundamental para el desarrollo de todos los campos de la actividad humana.

Si bien es cierto que el cuidado en el uso de procedimientos éticamente aceptables en el trabajo de investigación es muy importante, resulta necesario también cuestionar éticamente las finalidades del proceso de construcción del conocimiento en términos de la construcción colectiva y colaborativa del bien humano, que es en última instancia el objeto de la ética como disciplina filosófica y de la ética profesional como filosofía aplicada: “Hay distinción, bien entendida, mas también vinculación entre el conocimiento (saber) y la ética (deber). Ese vínculo aparece cuando se toma en consideración el acto moral, no aisladamente, sino en su inserción y en sus consecuencias en el mundo” (Morin, 2005, p. 40).

En su tercer volumen de *El método*, dedicado al conocimiento, el pensador francés Edgar Morin (1999) plantea que la crisis ética de la ciencia —y por ende de la investigación— se origina por la separación que hizo la modernidad entre el juicio de hecho y el juicio de valor. Esta separación partió de una falsa noción de objetividad entendida como separación total del sujeto que conoce respecto de su conocimiento, que generó una alienación de la humanidad respecto a su propio conocimiento del mundo que, según este autor, debe ser reparada en nuestros tiempos.

De esta separación surgieron una ciencia autónoma, una política autónoma, una economía autónoma y un arte autónomo que condujeron a una ruptura de la ética global que había sido impuesta por la teología medieval.

La autonomía de la ciencia y de los otros campos del quehacer humano tuvo consecuencias positivas y permitió el desarrollo acelerado de la investigación, el surgimiento de métodos propios de cada disciplina

y el pleno desarrollo de profesionales de todos los campos con el consecuente avance en la generación de conocimiento y en su aplicación a través de la tecnología.

Sin embargo, esta ruptura de la ética global produjo también consecuencias negativas, puesto que se generó la visión desarticulada de cada campo y disciplina como cerrados en sí mismos y se convirtieron los medios en fines. De ahí que se haya desarrollado la visión del conocimiento por el conocimiento, el crecimiento económico como fin en sí mismo, el acceso al poder político como finalidad y no como medio para construir el bien social, etc.

De esta absolutización de la autonomía de las disciplinas y ámbitos humanos se ha derivado la crisis ética, haciéndose cada vez más evidente la necesidad de rearticular el juicio de hecho con el juicio de valor, puesto que el conocimiento conlleva siempre consecuencias en términos del bien humano y social.

Morin (2005) plantea, entonces, la necesidad de una distinción bien entendida entre el conocimiento —el saber humano— y la ética —el deber de humanización—, que se encuentran, al mismo tiempo, estructuralmente vinculados. Según Morin, este vínculo aparece cuando se entiende el acto moral no de manera aislada, sino inserto en el mundo. De la misma forma, esta vinculación se produce cuando se comprende la construcción de conocimiento no aisladamente, sino plenamente inserta en la dinámica de construcción de la humanidad en la historia.

De este modo, el problema de la relación entre investigación y ética debe ser visto tanto desde la perspectiva de las conductas y procedimientos del investigador que deben ser éticamente válidos como desde la reconceptualización de la finalidad de la investigación, no como un fin en sí misma —el conocimiento por el conocimiento—, sino como una profesión, cuyo bien interno consiste en proporcionar a la sociedad nuevo conocimiento para la construcción de humanidad, es decir, de sociedades más justas, equitativas, democráticas, incluyentes y pacíficas (Hortal, 2002, p. 204).

En el caso de la investigación educativa, el problema de la ética consiste entonces en promover las condiciones para un ejercicio éticamente válido del proceso de construcción de conocimiento sobre los distintos aspectos de la educación, entendida como un fenómeno complejo y simultáneamente en el replanteamiento de las finalidades de la investigación educativa. Esta última se entiende desde la perspectiva de una profesión cuyo bien interno consiste en proveer a la sociedad de conocimiento a partir de la formación humana integral de las futuras generaciones con el fin de construir sociedades plenamente humanas, en las que valga la pena vivir.

Para lograrlo se requiere tanto de investigación empírica de calidad como de desarrollos teóricos que aporten elementos para repensar y reconstruir la relación entre la ética y la actividad investigadora en el campo educativo. En el terreno de las aportaciones teóricas en el campo de la ética profesional, en el ámbito de la educación en general, existe muy poco trabajo fuera de los planteamientos de la ética de principios o principialismo, desarrollada para el campo de las profesiones y de lo educativo por Hortal (1996, 2002) y de la ética del diálogo planteada por Cortina (2000a, 2000b) en su obra.

En ambas perspectivas —sobre todo en la del principialismo, que es el enfoque dominante en la investigación sobre ética profesional— se hace énfasis fundamentalmente en el primer aspecto del problema planteado en este apartado, es decir, el de los comportamientos y procedimientos que deben guiar la conducta de todos los profesionales, pero no se aborda generalmente el segundo aspecto relativo a la finalidad, con el mismo nivel de detalle.

Si se mira en términos comparativos con el trabajo de investigación empírica realizado, se puede decir que existe poco trabajo de desarrollo teórico en el campo de la ética profesional y de la educación en valores, como lo muestran los estados del conocimiento recientes publicados en México por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) en el 2013.

En el volumen dedicado al área temática de educación y valores (Yurén y Hirsch, 2013) se puede constatar que del total de investigaciones realizadas en la década del 2001 al 2011, en México, aproximadamente un 5 % tiene que ver con aportaciones filosóficas y de política educativa.

En este escenario, el trabajo teórico relativo a la articulación entre ética profesional e investigación educativa es aún más escaso.

Por estas razones, el presente artículo considera relevante plantear la aportación teórica de la ética de la realización humana, desarrollada por el filósofo canadiense Bernard Lonergan, (1904-1984), y específicamente de lo que él llama la estructura dinámica del bien humano como objeto en construcción. Lonergan desarrolla esta noción en su libro *Filosofía de la educación* (1998), y realiza un abordaje filosófico complejo que permite tratar el doble problema de la relación entre ética profesional e investigación educativa de manera integral y con una perspectiva acorde con los desafíos de estos tiempos.

La ética en la investigación educativa: noción y componentes del bien humano en construcción¹

El hecho inevitable es que estamos continuamente haciendo juicios de valor, o sea, conociendo valores y viviendo nuestras vidas sobre las bases de estos valores. Distinguimos entre buenas y malas escuelas, buenas y malas políticas, políticos honestos y deshonestos, buenas y malas acciones. Funcionamos en sociedad con base en estos valores [...]². (Cronin, 2006, p. 5).

El trabajo teórico necesario para construir la distinción bien entendida, ligada simultáneamente con la vinculación, entre conocimiento (saber) y ética (deber) puede nutrirse de manera muy fructífera —es la propuesta de este artículo— de la visión ética del filósofo jesuita canadiense Bernard Lonergan (1904-1984), desarrollada fundamentalmente en dos de sus obras más relevantes: *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (1999) y *Método en teología* (1988).

La propuesta ética de este autor tiene como punto de partida el hecho constatable en la experiencia humana de que estamos continuamente haciendo juicios de valor que orientan nuestros procesos de decisión, cuya realización va definiendo nuestra existencia personal y colectiva. Somos seres estructuralmente morales porque nuestra consciencia intencional tiene una dimensión ligada a la búsqueda de valor entendida como una noción trascendental.

La exploración del proceso que todos los seres humanos seguimos para hacer estos juicios de valor adecuadamente es la que sustenta la posibilidad de la ética, que Lonergan desarrolla en el capítulo 18 de *Insight* (1999) y en el capítulo 2 de *Método en teología* (1988).

La ética de Lonergan no es estrictamente una ética del deber, si por deber se entiende una normativa externa o el seguimiento de un código axiológico o deontológico preestablecido. Se trata de una ética del querer profundo, puesto que en lo más íntimo del sentimiento humano —entendido como respuesta intencional a la búsqueda de valor y no como mera sensación

1 Los elementos de la ética de Bernard Lonergan, desarrollados en este apartado y en el siguiente, hacen una síntesis de algunas secciones del capítulo 3, de la cuarta parte del libro *Educación humanista*, de López-Calva (2009).

2 Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: “The unavoidable fact is that we are continuously making judgments of value, that is, knowing values and living our lives on the basis of these values. We distinguish between good and bad schools, good and bad policies, honest and dishonest politicians, good and bad actions. We function in society on the bases of these values”.

espontánea o reacción de agrado o desagrado— se encuentra el deseo de asumir y vivir conforme a lo que es realmente constructivo y bueno para uno mismo y para la comunidad y la humanidad entera.

Estamos, entonces, ante una ética que parte del análisis de la propia experiencia de los seres humanos como sujetos que valoran y deciden a partir del deseo de elegir bien que está operando en su consciencia intencional.

Características del bien humano como bien concreto

El bien siempre es concreto, pero las definiciones son abstractas. Por consiguiente, si se pretende definir el bien, se corre el riesgo de desorientar a los lectores.

LONERGAN (1988, p. 33)

El bien es siempre concreto, desde el planteamiento lonerganeano y, por tanto, es inseparable de un contexto de realidad humana, social, cultural, histórica, natural y espiritual, en el que se actualiza de manera limitada y progresiva el deseo de elegir bien que está en el fondo de la conciencia de cada ser humano y de la humanidad como sujeto colectivo.

Por esta visión concreta del bien humano, Lonergan se resiste a definirlo y plantea más bien sus características y componentes. Según el filósofo, son siete los componentes del bien humano: habilidades, sentimientos, valores, creencias, cooperación, progreso y decadencia. Estos componentes pueden entenderse de manera visual como una rueda que gira sobre su eje y al mismo tiempo avanza (progreso) o retrocede (decadencia) según se desarrollen o no, estos componentes.

Las habilidades tienen que ver con el desarrollo del bien humano, puesto que el bien requiere de un pensamiento adecuado y bien desarrollado. Los sentimientos intervienen, pues se puede valorar y decidir a partir de sensaciones espontáneas de agrado o desagrado o de estados anímicos, pero también —es lo deseable— se puede y debe decidir desde la aprehensión del valor que se da en los sentimientos más profundos, estables y elaborados que son los que se entienden precisamente como respuestas intencionales a la captación del valor.

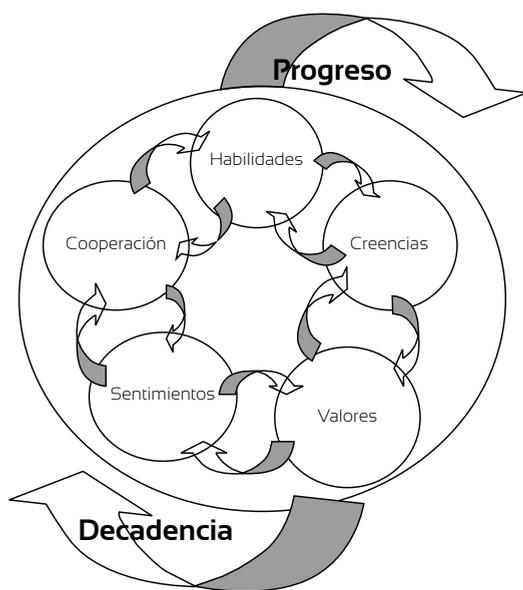


Figura 1. Los componentes del bien humano. Tomado de López-Calva (2009, tomo III, p. 20).

Las creencias contribuyen o no al desarrollo del bien humano, puesto que los seres humanos poseemos ciertas ideas, valoraciones y juicios que consideramos verdaderos y constituyen el piso sobre el que estamos parados, nuestro sustento vital. Los valores son obviamente constitutivos del bien humano en construcción, pero no entendidos como conceptos predefinidos y aplicables en todo contexto, sino como una noción trascendental que tiene que ver con la respuesta que buscamos cuando nos planteamos preguntas para la deliberación. A partir de estos elementos, se puede operar de manera individual y aislada o bien cooperar para ir construyendo de manera comunitaria y social el bien humano que responda a las exigencias del mundo concreto en que se vive. Según se desarrolle la cooperación auténtica o no, se va produciendo progreso —cuando se logra construir el bien humano auténtico— o bien decadencia —cuando se obstaculiza el bien o incluso se regenera el mal—.

La estructura dinámica del bien humano

¿Qué cosa es verdadera respecto al bien humano en cualquier lugar o tiempo? Nosotros distinguimos tres aspectos principales. También hay niveles: el bien particular... el bien de orden y el valor.

LONERGAN (1998, p. 68).

En el libro *Topics in education*, que compila sus conferencias de Cincinnati en 1956, y que fue publicado en español como *Filosofía de la educación* (1998), Lonergan desarrolla lo que llama la estructura dinámica del bien humano, visto como objeto en construcción dentro de la historia.

El punto de partida es la búsqueda de los elementos transculturales y transhistóricos del bien humano entendido como una realidad dinámica y compleja, en permanente construcción histórica. Puesto que lo que trasciende las culturas y los tiempos concretos no son los contenidos morales —los valores o las normas de comportamiento moral establecidas por la sociedad—, Lonergan afirma que lo que es realmente independiente de las culturas y las épocas es la estructura del bien.

Esta estructura, que es dinámica como el desarrollo del bien mismo, está compuesta por tres niveles interrelacionados que son el bien particular, el bien de orden y el nivel del valor terminal.

El bien particular es aquello en lo que la gente piensa de ordinario cuando habla del bien... El bien particular pudiera ser una cosa, como un automóvil nuevo, o un acontecimiento, como el que alguien venga o se vaya, o una satisfacción, o una operación. El bien particular se refiere a la satisfacción de un apetito particular. Es perfectamente familiar y muy simple. (Lonergan, 1998, p. 68).

El primer nivel de la estructura dinámica del bien humano es el del bien particular, que es, como lo menciona Lonergan, el que tiene que ver con lo que la gente piensa cuando se trata del bien. Se trata de cualquier cosa, situación, operación o persona que satisface una necesidad humana concreta de cualquier tipo: biológico, material, estético, intelectual, afectivo, espiritual, etc.

Esta dimensión es transcultural y transhistórica, no porque en cada tiempo y cultura se necesiten los mismos bienes particulares para satisfacer las necesidades de la vida humana, sino porque, aunque distintos, todas las sociedades humanas de cualquier tiempo y horizonte cultural necesitan de ciertos bienes particulares para desarrollarse.

La manera concreta de ejercer realmente la cooperación es lo que llamamos el bien de orden. Este bien es distinto de los bienes particulares, pero no está separado de ellos. Sin embargo, considera estos bienes, no

aisladamente y como referidos al individuo a quien satisfacen, sino que los considera todos juntos y con la característica de ser recurrentes. (Lonergan, 1988, p. 53).

El segundo nivel de la estructura es el del bien de orden, que va más allá de los bienes particulares porque es la estructura cooperativa que se necesita para garantizar el flujo sistemático y generalizado de bienes particulares. El bien de orden es, pues, la organización social concreta a través de la cual se busca que exista una constante satisfacción de las necesidades particulares de todos los miembros de la sociedad.

El bien de orden está constituido por el entramado de instituciones, organismos, empresas, gobierno, división del trabajo, etc., que se orientan a garantizar —con mayor o menor eficacia— el flujo sistemático y constante de todos los bienes particulares para toda la población.

Hay que insistir en que el bien de orden no es un esbozo de utopía, ni un ideal teórico, ni un conjunto de preceptos éticos, ni un código de leyes, ni una especie de súper-institución. Se trata de algo muy concreto. Es el buen o mal funcionamiento del conjunto de relaciones del tipo “si... entonces” que guían a los operadores y que coordinan las operaciones. (Lonergan, 1988, p. 54).

Nuevamente hay que señalar que lo transcultural y transhistórico no es un tipo de organización o de cooperación social, por lo tanto el bien de orden no es una utopía o un ideal y menos un tipo de sistema económico-político-social. La que va más allá de cada contexto histórico y de cada matriz cultural no es el contenido o la concreción del bien de orden, sino la necesidad misma de existencia de un cierto tipo de organización y un determinado nivel de cooperación que busque garantizar el flujo ordenado y sistemático de todos los bienes particulares.

El tercer elemento de la estructura invariante del bien humano es el valor. No sólo hay estructuras, sino que la gente pregunta: ¿es buena la estructura?

Se dice: “Él no tiene la culpa, es la estructura”... La cuestión de cuál precisamente tiene que ser el bien de orden que funcione en concreto y determine los hábitos, las instituciones, el equipamiento material, la posición social personal de cada uno en todos los aspectos de sus vidas —el bien humano total de orden— suscita la cuestión del valor: ¿Este orden es bueno? (Lonergan, 1998, p. 72).

El tercer nivel de la estructura del bien humano es el del valor. Este nivel tiene que ver con la pregunta crítica acerca de lo que es verdaderamente bueno tanto en el nivel particular como en el del bien de orden. ¿Cuáles son los verdaderos bienes particulares para construir una vida

humana que valga la pena? ¿En qué medida deben ser poseídos y de qué forma tienen que ser utilizados estos bienes particulares? ¿Cuál debe ser el bien de orden adecuado para garantizar el desarrollo humano de todos los miembros de la sociedad?

En este tercer nivel se van asentando los significados sobre lo que es verdaderamente bueno tanto en el nivel particular como en el social. Se trata del nivel en el que se configura la conciencia del bien que tiene un individuo, una comunidad o una sociedad completa.

Este nivel explica la conformación de comunidades humanas tal como las entiende Lonergan (1988), es decir, como conjuntos de personas que comparten significados y valores en común.

Lo transcultural y lo transhistórico en el caso de este nivel del bien humano no se encuentra en la coincidencia de determinados valores terminales buscados por todos independientemente de la época o la cultura en la que vivan, sino en que en cualquier tiempo y en toda cultura las personas y los grupos se preguntan críticamente por los verdaderos bienes particulares y el auténtico bien de orden que los lleve a la construcción progresiva y siempre limitada de una existencia individual y una organización social que puedan llamarse realmente humanas.

La estructura dinámica del bien humano es abierta porque su contenido “no está especificado” (Lonergan, 1988, p. 75) de antemano. Se trata de una estructura invariante porque está presente como estructura en toda sociedad humana, pero no porque sus contenidos estén previamente establecidos o sean conocidos de una vez y para siempre.

Por otro lado, los tres niveles de la estructura se encuentran interrelacionados de manera que cada uno influye y es influido por los demás.

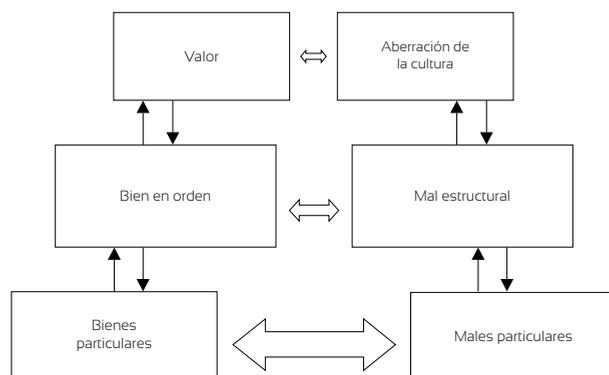


Figura 2. Estructura del bien humano. Tomado de López-Calva (2009, tomo III, p. 50).

Así como hay bienes particulares, así hay males particulares: privaciones, sufrimiento, daño, destrucción. Pero, así como sucede con el bien de orden, así también los males particulares pueden hacerse crónicos; puede haber un esquema de recurrencia que trabaje para ellos, de suerte que, si ocurren, ocurrirán de nuevo, y continuarán ocurriendo. Una ola criminal, una depresión, una guerra... son estructuras organizadas que mantienen la recurrencia de los males.

LONERGAN (1998, p. 79).

En el planteamiento ético de Lonergan, el bien, por definición, no está separado del mal, así como hay bienes particulares existen también los males particulares. Se trata de cosas, personas, acciones, hábitos, etc., que, en lugar de satisfacer necesidades humanas reales, ahondan las carencias de los seres humanos o crean nuevas necesidades artificiales que se convierten en elementos destructivos para la construcción de la propia existencia. El sufrimiento, la destrucción, el hambre, el vacío espiritual, el desamor, son males particulares que existen sin duda en el mundo de cualquier tiempo y quizá con especial fuerza en el mundo de hoy.

Pero, de la misma manera en que los bienes particulares necesitan ser recurrentes y fluir sistemáticamente para todos los miembros de una sociedad, se pueden también construir estructuras injustas, instituciones distorsionadas, gobiernos que en lugar de buscar el bien común se conviertan en obstáculos para lograrlo. De esta forma, al bien de orden se contraponen el mal estructural como organización regeneradora de males particulares.

Existe una tensión permanente entre los bienes particulares y los males particulares y así también se vive una tensión constante entre la tendencia hacia el bien de orden y la tendencia hacia el mal estructural.

En el tercer nivel de la estructura existe además la correspondencia entre los valores y el mal como distorsión o aberración de la cultura, o sea, el mal como ceguera colectiva que evade la pregunta crítica por el bien verdadero y se niega a valorar lo realmente valioso. Se trata de un nivel de desviación que se va gestando y ahondando por generaciones hasta llegar el momento en que se confunde el bien con el mal y se empieza incluso a valorar como bueno lo que realmente es destructivo para la existencia individual y colectiva:

“Los espíritus corrompidos tienen una habilidad instintiva para escoger la solución errónea y para insistir en que ella es la única inteligente, razonable y buena”. (Lonergan, 1988, p. 59).

La aberración cultural provoca la corrupción de los espíritus y produce una ceguera que lleva a las personas y al colectivo a elegir siempre la solución equivocada y a insistir en defender esta solución como la única posible, la inteligente, razonable y buena.

Se produce con ello la decadencia de una sociedad, proceso que es muy lento y complicado de revertir porque, en una sociedad corrompida, nadie —o muy pocos, que casi siempre son ignorados o rechazados— es capaz de ver cuál es la verdadera solución de los problemas de humanización.

El bien humano y las prácticas investigativas en educación

La ética propuesta por Lonergan puede ayudar a entender y a resolver el problema de la relación entre ética e investigación educativa en la dimensión de las prácticas investigativas porque proporciona elementos para la formación de investigadores éticos y el desarrollo de habilidades que apoyen la construcción de conocimiento mediante procesos éticamente válidos. En primer lugar, atendiendo a los componentes del bien humano, puesto que existen en esta rueda que gira y avanza o retrocede elementos que pueden orientar estos procesos formativos.

Atendiendo a estos componentes, la formación de investigadores educativos éticos tendría que partir de desarrollar habilidades de pensamiento adecuadas para que los investigadores en proceso sean capaces de analizar críticamente sus procesos de problematización, planteamiento de preguntas y objetivos, elección de marcos teóricos y de paradigmas metodológicos, diseños de métodos de indagación y de instrumentos y procedimientos de recogida de datos y formas adecuadas de presentación de resultados y conclusiones.

Por otra parte, todos estos elementos tendrían un planteamiento más acorde con la ética si los investigadores en formación fueran conscientes de las creencias que están implícitas en sus elecciones científicas y en sus formas de proceder en el trabajo de investigación. Explicitar continuamente y reflexionar críticamente sobre las propias creencias respecto a la educación y a la investigación puede ayudar a generar en los futuros investigadores hábitos éticos bien arraigados y libremente elegidos.

La dimensión de los sentimientos es también parte de la solución para la formación de investigadores éticos. Una adecuada educación emocional ayudará a que los investigadores en formación distingan entre los sentimientos espontáneos propios de estados anímicos y las respuestas de agrado o desagrado de los sentimientos que responden a la aprehensión de valor en sus procesos de trabajo. Habituar a elegir lo que sea producto de aprehensiones valorales y no de sentimientos espontáneos es una clave para generar investigación éticamente válida.

La orientación al valor, es decir, el desarrollo de la capacidad de plantearse buenas preguntas para la deliberación durante todas las etapas del proceso investigativo, es otra dimensión de la formación de investigadores que resulta fundamental en la solución de este problema de la ética en la investigación educativa. Como afirma Camacho (2005), la ética profesional es, en últimas, una pregunta para la deliberación y no una serie de respuestas expresadas en códigos deontológicos.

Finalmente, el desarrollo de la capacidad y la actitud de cooperación en lugar de los hábitos de operación aislada es otro elemento fundamental para la formación de futuros investigadores y la reorientación del trabajo de los investigadores en servicio.

La continua actitud de análisis de los elementos de progreso o de decadencia que se generan a partir de la investigación propia y ajena es en síntesis el elemento que puede mostrar una adecuada formación como investigador educativo. Lo anterior en cuanto a los componentes del bien humano como generadores de dimensiones para la formación de investigadores futuros y transformación de investigadores en activo.

Ahora bien, si atendemos a los niveles de la estructura dinámica del bien humano es posible también encontrar herramientas teóricas para repensar y abordar el problema de los procedimientos no éticos en la investigación. Resulta evidente que se trata de un problema de males particulares, es decir, de acciones negativas realizadas por investigadores o equipos de investigación concretos que no toman en cuenta las normas éticas para realizar su trabajo o que incluso manipulan intencionalmente procesos, datos o sujetos para lograr objetivos pragmática o económicamente establecidos.

Pero no todo el problema ético en cuanto a los procedimientos es atribuible a las personas y grupos, es decir, al nivel particular del mal. Si atendemos al segundo nivel de la estructura del bien humano es posible encontrar que en el problema de la inobservancia de la ética profesional en la investigación educativa existen también causas estructurales que se deben atender. En buena medida, el problema de la desarticulación de la ética en la investigación tiene que ver con el sistema de organización de la producción y difusión de conocimiento científico en las sociedades capitalistas actuales en las que el conocimiento se ha convertido en una mercancía más.

De este modo, existen muchos elementos de la organización institucional de producción y difusión del conocimiento que son causantes de las conductas no éticas o de las acciones éticamente cuestionables por parte de los investigadores y equipos. En efecto, para enfrentar y resolver el problema de la ética profesional en la investigación educativa no basta con exhortar a los investigadores particulares a seguir los códigos de conducta que se vayan generando, sino que se requiere también simultáneamente del análisis y la transformación de la manera en que están organizados los

incentivos para la generación y difusión del conocimiento, que muchas veces responde a la lógica del mercado, a la ley de la oferta y la demanda y tiene de fondo una concepción de separación del juicio de hecho y el juicio de valor, lo que regenera continuamente las conductas no éticas.

En el tercer nivel de la estructura, es necesario también analizar las conductas no éticas desde el marco de la cultura científica dominante. Si esta cultura se vuelve permisiva, como refieren Hirsch (2012) y otros autores, podemos, entonces, descubrir allí una causa de las conductas no éticas o éticamente cuestionables, puesto que los significados de la comunidad de investigadores no rechazan ni ven como negativos determinados comportamientos e incluso los alientan para poder cumplir con las exigencias de productividad que el sistema les está planteando como criterio fundamental para evaluar su tarea.

El bien humano y la reorientación de las finalidades de la investigación educativa

La estructura dinámica del bien humano permite también analizar la relación entre ética profesional e investigación educativa desde la segunda dimensión problemática planteada en este trabajo, es decir, la de las finalidades de la investigación. Asimismo, resulta posible y necesario analizar las finalidades de la investigación en los tres niveles de dicha estructura.

En el nivel particular, la aplicación de esta aportación teórica de Lonerger (1988, 1999) permitiría sustentar investigaciones que busquen las motivaciones particulares de los investigadores y grupos respecto a la generación de conocimiento. ¿Cuál es la finalidad que buscan los investigadores en ejercicio con su trabajo de investigación? ¿Se trata de la mera obtención de ingresos, prestigio y poder, los bienes externos a los que se refiere Cortina (2000a) o realmente hay una finalidad de contribuir al mejoramiento de la vida social?

En el nivel del bien de orden o el mal estructural, esta aportación teórica brinda elementos para analizar el sistema de promoción y evaluación de la investigación en nuestras sociedades contemporáneas para determinar también las finalidades que están implícitas o explícitas en el origen y el modo de funcionar de este sistema con sus instituciones correspondientes. ¿Se trata de un sistema que busca simplemente estimular la construcción de conocimiento útil para la empresa o se pretende realmente generar una dinámica de construcción de conocimiento en todos los ámbitos de la vida humana y social para contribuir a comprender y vivir mejor el mundo que nos toca enfrentar? ¿El sistema de generación y difusión de conocimiento

tiene como finalidad simplemente la contribución al crecimiento del producto interno bruto (PIB) del país o tiene como fin la construcción integral del bien común de la sociedad?

En el tercer nivel de la estructura, el bien humano entendido como valor o como aberración cultural, la aportación de Lonergan puede conducir al análisis de las culturas científicas concretas en términos de sus finalidades. ¿Cuáles son los significados y los valores que están guiando la actividad de los investigadores de un país? ¿Qué elementos de la cultura científica están contribuyendo a la finalidad auténtica y compleja de la investigación educativa que es la de generar conocimiento para la comprensión y la continua transformación de los procesos y sistemas educativos con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones? ¿Qué elementos de esta cultura científica se orientan más bien hacia el logro de beneficios estrictamente económicos y personales de quienes realizan el trabajo de investigación o de las empresas o instituciones que los financian?

Conclusiones

La relación entre ética profesional e investigación educativa tiene que ser re-pensada y reactivada si queremos que el trabajo de generación de conocimiento educativo contribuya a la construcción de procesos y sistemas educativos más pertinentes en términos humanos y sociales, es decir, hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las futuras generaciones y hacia la construcción de sociedades verdaderamente justas y democráticas.

Para avanzar hacia esta rearticulación resulta indispensable realizar un trabajo no solamente de investigación empírica, sino también de desarrollo teórico que permita encontrar elementos para comprender más cabalmente esta relación y descubrir las dimensiones y aspectos que es necesario tomar en cuenta.

El problema de la relación entre la ética profesional y la investigación educativa —la investigación científica en general— tiene una doble dimensión: por una parte, se trata de analizar y revertir las conductas no éticas o éticamente cuestionables que están invadiendo de una forma cada vez más generalizada el ámbito de la investigación y, por otro lado, resulta también indispensable no quedarse en el campo de las conductas y procedimientos éticamente inválidos, sino analizar y reorientar las finalidades mismas de la investigación educativa en un contexto de mercado global que ha convertido al conocimiento y al proceso para construirlo y difundirlo en una industria más de producción de mercancías.

En este proceso, que Brunner (Brunner y Tillett, 2005) ha llamado mercadización, la finalidad de construcción del conocimiento se mueve hacia el pragmatismo y la visión productivista dejando muchas veces las consideraciones éticas en un lugar secundario.

Para poder enfrentar adecuadamente este problema de doble dimensión y lograr comprender y dinamizar la relación entre ética profesional e investigación educativa, resulta de mucha utilidad la aportación teórica de la ética de la realización humana del filósofo canadiense Bernard Lonergan (1988, 1998, 1999) tanto en su noción del bien humano y sus componentes como, especialmente, en el planteamiento de la estructura dinámica del bien humano como objeto en construcción.

Los componentes del bien humano —habilidades, creencias, sentimientos, valor, cooperación, progreso y decadencia— aportan elementos importantes para la formación de nuevos investigadores con perspectiva ética y para la transformación de la visión de los investigadores en servicio, que sean capaces de reintegrar la ética profesional a su labor.

La estructura dinámica del bien humano aporta elementos para pensar las conductas no éticas y las conductas éticamente cuestionables desde una perspectiva compleja que no se quede en el nivel particular, responsabilizando únicamente a los investigadores o grupos, sino que avance hacia el análisis de las causas estructurales —bien de orden— y culturales —valor— que están regenerando este tipo de conductas en la comunidad científica actual.

Por otra parte, esta estructura del bien humano aporta elementos para comprender y repensar las finalidades de la investigación educativa en el mundo de hoy, revisando si las motivaciones particulares, la orientación y organización sistémica y la cultura científica de los investigadores educativos se encuentra orientada hacia la búsqueda del bien social general o solamente a la productividad y el crecimiento económico.

Adoptar la visión de la estructura dinámica del bien humano como herramienta de análisis de la relación entre ética profesional e investigación educativa puede ayudar a construir un marco analítico e interpretativo muy sólido y completo que permita comprender y transformar la realidad de la investigación educativa actual en la que parece seguir vigente la separación entre el juicio de hecho propio del conocimiento y el juicio de valor, propio de la ética.

Referencias

- Aluja, M. y Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja y A. Birke (eds.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 87-143). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias.
- Brunner, J. y Tillett, A. (2005). El mercado avanza sobre la educación superior: un Reader dinámico. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html.
- Camacho, F. (2005). La ética profesional como pregunta. *La lámpara de Diógenes. Revista Semestral de Filosofía*, 6(10-11), 81-93. Recuperado de <http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/10/81.pdf>.
- Cortina, A. (2000a). Presentación. En J. Conill y A. Cortina, *10 palabras clave en ética de las profesiones* (p. 11). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Cortina, A. (2000b). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (6.ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34(núm. esp.), 142-152.
- Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 45(179) 79-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n179/0185-2760-resu-45-179-00079.pdf>.
- Hortal, A. (1996). Seven theses on professional ethics. *Ethical Perspectives*, 3(3), 200-205. Recuperado de <https://goo.gl/WsLe4Z>.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. Ciudad de México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista* (tres tomos). Ciudad de México: Gernika.
- López-Calva, M. (2010). La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(núm. esp.). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/256>.

- Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brasil: Editora Sulina.
- Yurén, T. y Hirsch, A. (2013). *La investigación en México en el campo de la Educación y valores. 2002-2011*. Ciudad de México: Anuiés-Comie.