

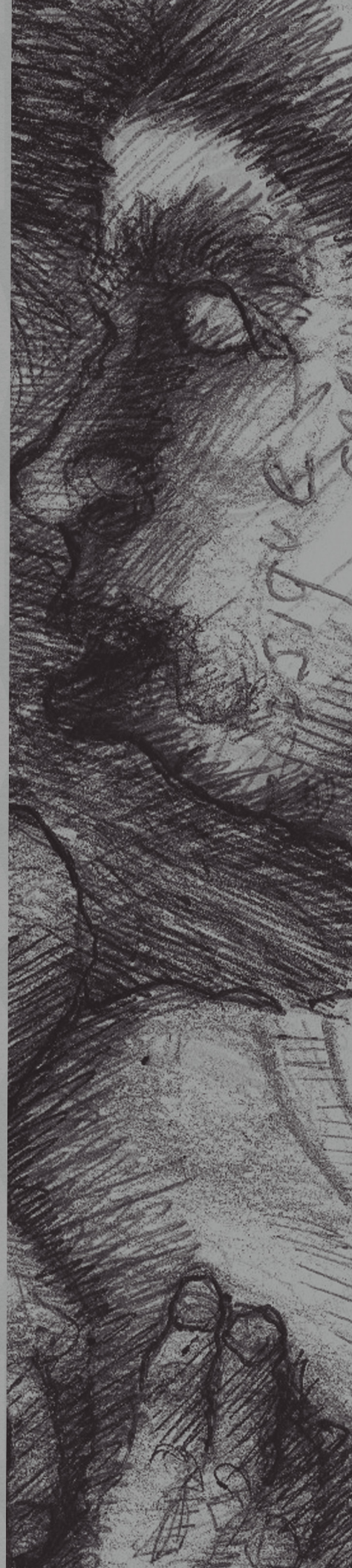
Perspectivas **interdisciplinarias** en ética aplicada a la investigación en **educación**.

ASEFIE EDITORIAL 2022

Perspectivas interdisciplinarias en ética aplicada a la investigación en educación



Asociación **Ecuatoriana** de Fomento
de la **Investigación** Educativa



Perspectivas **interdisciplinarias** en ética
aplicada a la investigación en **educación**.

ASEFIE EDITORIAL 2022

PESAD Plataforma para un Desarrollo Académico Sustentable en Ecuador

Flemish Interuniversity Council VLIR, Bélgica

KU Leuven, Bélgica

Maarten Simons – *Flemish Promoter*

Jan Elen – *Flemish Promoter*

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Rebeca Castellanos – *Rector y Promotor Local PESAD*

Enma Campozano – *Promotora Local PESAD*

Perspectivas interdisciplinarias en ética aplicada a la investigación en educación

ISBN: 978-9942-8808-1-9

Compilación:

Mario Madroñero Morillo

Enma Campozano

Daniel Aguilar

Diagramación, diseño de portada:

Diego Unigarro Enríquez

Revisión y corrección de estilo:

Lic. Jonathan Alexander España Erazo

Este libro pasó por el proceso de evaluación por pares académicos de doble ciego

Directiva AsEFIE

Enma Campozano Aviles
Presidenta Interina AsEFIE
Secretaria General y Tesorera AsEFIE
Universidad Nacional de Educación, Javier Loyola – UNAE

Nascira Ramia
Coordinadora de Incentivos AsEFIE
Universidad San Francisco de Quito, Quito – Ecuador

Katherine Porto
Coordinadora ASEFIE Guayaquil
Universidad ESPOL

Guadalupe Gómez Abeledo
Coordinadora Esmeraldas
Universidad Luis Vargas Tejada

Mario Madroño Morillo
Coordinador de proyectos
Universidad Nacional de Educación

Daniel Aguilar
Coordinador Técnico Administrativo AsEFIE

Socios Activos AsEFIE 2022

Auz Imbaquingo Wilman Roberto.
Universidad Nacional de Educación.
Socio Profesional

Cortés Picazo Luis Claudio.
Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación.
Socio Académico

Crespo Burgos Carlos Manuel.
Universidad Peruana Cayetano Heredia.
Socio Académico

Madroñero Morillo Mario Marino.
Universidad Nacional de Educación.
Socio Académico

Robalino Campos Magaly.
UNESCO.
Universidad Federal de
Minas Gerais, UFMG - Brasil.
Socio Académico

Pazmiño Armijos Gabriel.
Universidad Andina Simón Bolívar.
Socio Académico

Castillo Núñez Jessica Ercilia.
Universidad de Cuenca.Socio
Académico

Rubio Saavedra Bibiana.
Jardín Tía Nora y Liceo
de los Alpes Colegio Ib.
Universidad de Manizales.
Socio Académico

Gómez Abeledo Guadalupe.
Universidad Técnica Luis Vargas Torres.
Socio Académico

Ceballos Galvis Jaqueline.
Universidad de la Amazonía.
Socio Académico

Dávila Ángel María.
Universidad Nacional de Educación.
Socio Académico

Gui Descaire Elena.
Universidad de las Artes.
Socia Profesional

Reyes Silva Sofía Paola.
Ministerio de Educación.
Universidad de Especialidades
Espíritu Santo – UEES.
Socia Profesional

Morocho Chamba Wagner
Roberto.SENESCYT.
Universidad Nacional de Loja.
Socio Profesional

Salvador Cisneros Katherine Anabelle.
Escuela Superior Politécnica del Litoral.
Socia Académica

Amarfil Rodríguez Ana
María.Universidad Católica
de Santiago de Guayaquil.
Socia Académica

Yacila Lomas Francisco Benedicto.
Unidad educativa “Alicia Loza Meneses”.
Socio Académico

Fernández Naranjo Paola Fernanda.
Universidad de Guayaquil.Socia
Profesional

Egas Ortega Walter David.
Universidad Técnica Particular de Loja.
Socio Junior

Umaña Serrato Jennifer Paola.
Universidad Nacional de Educación.Socia
Académica

Sarango Solano Fernanda Elizabeth.
Universidad Nacional de Educación.Socia
Profesional

Carangui León María José.
Posgrado Universidad de Cuenca.
Socia Junior

Polo Quiñonez Iván Johnny.
Universidad de Guayaquil.
Socio Académico

Villacís Marín Tania Soledad.
Universidad Nacional de Educación.
Socia Profesional

Millán Borges Freddy José.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador.
Socio Académico

Anchaluisa Humala David Armando.
Universidad Central del Ecuador.
Socio Junior

Bibauw Serge.
Universidad Central del Ecuador.
Socio Académico



Agradecimientos

La Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (AsEFIE), es una entidad con personería jurídica de derecho privado y sin fines de lucro otorgada por la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador con Acuerdo número SENESCYT 2018-006.

AsEFIE como asociación dedicada al fomento de la investigación educativa, opera por medio de varias líneas de acción: a) desarrollo de capacidades de investigación en educación y sobre educación, b) generación de redes para intercambio y colaboración académica, c) fomento de una cultura de investigación de tal manera que la docencia en los niveles medio y superior se construya a partir de la investigación, d) generación de saberes a partir de procesos de investigación, e) difusión de resultados, y f) análisis e incidencia en la política pública (educativa).

Esta publicación es posible gracias al apoyo de VLIR UOS, KU Leuven, Bélgica, la Universidad Nacional de Educación UNAE de Ecuador y el Centro de Investigación de Ética Aplicada CEDEA de la Universidad Santiago de Chile, principalmente de Roberto Campos, Raúl Villaroel, Antonio Letelier y Nicolás Rojas, quienes apoyaron la iniciativa de los diálogos plurales sobre la investigación de la ética aplicada desde perspectivas interdisciplinarias en la investigación en educación.

De igual manera cabe resaltar el apoyo en la concepción y gestión de la propuesta de Alejandro Recio, quien propició las relaciones entre la ASEFIE y el CEDEA y de Nicolás Rojas, integrante del CEDEA, quien sostuvo el proceso a nivel de su concepción, metodología y práctica junto con Daniel Aguilar integrante de la ASEFIE, quienes apoyaron incondicionalmente el proceso a nivel de gestión interinstitucional y logística.

Agradecemos la participación de los autores de los textos que se generaron entre las proposiciones, los diálogos, los desacuerdos, las correspondencias, que no solo hicieron posible la interacción en un contexto en el que las relaciones y contacto entre nosotros se suponía como un imposible, pues exponen unas éticas y políticas de la escucha en tiempos en los que el miedo al contacto con otros primaba y en el que la “lógica de la supervivencia y de la inmunidad” parecían privilegiarse en detrimento del ser singular, comunitario, social, bajo el espectro de una “nueva normalidad” que pretendía naturalizar la crisis para postergar indefinidamente la reflexión sobre lo que implica la salud como exposición del bien estar en el mundo y del buen vivir por venir.

Contenido

1

Prólogo

Mario Madroñero Morillo. Enma Campozano.
Asociación Ecuatoriana de Fomento de la
Investigación Educativa ASEFIE.

16

Ética de la investigación en Ciencias sociales y Humanidades. Perspectivas para su caracterización diferencial.

Raúl Villarroel.
Universidad de Chile.

33

Injusticia epistemológica y su discernimiento. El ejercicio de la vigilancia y el ideal del saber

Nicole Oré Kovacs.
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas,
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima.

50

Imaginarios de Infancia: discusiones con una ética ¿adultocéntrica?

Isolda Núñez Candia.
Universidad de Chile.

74

¿Qué se enseña cuando se enseña ética?

Íñigo Álvarez Gálvez.
Universidad de Chile

99

Gobernanza ética para educar (en y) el futuro.

Jaime Rodríguez Alba.
Universidad Siglo 21. Argentina.



La educación desde la óptica biopolítica. Un análisis respecto a cómo las prácticas de gobierno operan sobre el rol docente.

Agustina Alejandra Andrada.
Universidad Nacional de San Martín. Argentina.

127

¿Qué es la ética en educación? La belleza. Una propuesta de Educación antirracista

Guadalupe Gómez Abeledo.
Universidad Luis Vargas Torres. Esmeraldas,
Ecuador.

156

Criterios de validez en investigación educativa. Lectura, escritura y conciencia interpretativa

Ivonne Ponce Naranjo.
Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

181

Problemas prácticos del principio bioético de autonomía: comprensión del consentimiento informado en relación con la educación.

Alejandro Recio Sastre.
Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

207

La salud colectiva y la educación en tiempos de pandemia: dilemas éticos.

Walter David Egas Ortega.
Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.

216

Aportes para una práctica y una ética de la relación pedagógica en circunstancias de vulnerabilidad

Daniel Gómez Ramos.
Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

239

Ética y Educación. Tentativas biofilosóficas.

Roberto Campos.
Universidad de Chile.

266





Prólogo

Mario Madroño Morillo,
Enma Campozano Aviles.
AsEFIE

Ética, presencia y virtualidad, entre la desaparición de la relación pedagógica

Los textos que componen este libro hacen parte de un proceso plural de investigación realizado a través de diálogos, intercambios académicos e indagaciones sobre la relación entre la ética, la investigación y la educación, entre integrantes de la Asociación Ecuatoriana de Fomento para la Investigación Educativa ASEFIE y el Centro de Estudios de Ética Aplicada CEDEA de la Universidad de Chile, a finales del año 2020 y mediados del 2021.

El diálogo se realizó en modalidad virtual debido al momento de transición provocado por la pandemia que generó una suspensión de las relaciones presenciales en el mundo que afectaron la concepción y práctica de la educación, al punto en el que al inicio y mediados de la pandemia se especulaba sobre una posible desaparición de las instituciones educativas y se cuestionaba la concepción y práctica de la docencia, considerada “tradicional” debido a la evidente falta de conocimiento y formación sobre el uso de las TIC en educación a pesar de su implantación progresiva en diferentes instituciones.

La suspensión de las relaciones presenciales en el contexto de una era considerada digital, generó cuestionamientos éticos, ontológicos, políticos, epistemológicos, estéticos, metodológicos, económicos, antropológicos, relacionados directa e indirectamente con la concepción sobre la salud singular y colectiva y lo que representa el bien-estar-en-el-mundo, entre los que la tecnología adquiría más relevancia y entre los que la educación, la pedagogía y la didáctica, parecían disolverse entre aplicaciones susceptibles de reemplazar o simular los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de





situarse en las instituciones y los cuerpos docentes, pasaron a los “no lugares” de los espacios virtuales caracterizados por ofrecer la garantía de una transparencia de las relaciones que en realidad expresaba, más que la correspondencia diáfana entre interlocutores, su ausencia, pues como recalca Rita Laura Segato (2003), en los espacios virtuales faltan “dos opacidades”:

la opacidad del cuerpo del sujeto y la opacidad del cuerpo del otro. Nada opone resistencia a la aprehensión completa y al engolfamiento en el lenguaje. No hay más dolor por “la indiferencia del mundo” en el sentido de Kolakowski. La larga búsqueda por parte de Occidente de una vida desencarnada y de una sustitución del cuerpo mediante una prótesis parece haber llegado a su fin. Nada permanece fuera, nada reedita la experiencia de la falta, todo cabe en el texto. Prescindiendo del cuerpo material, Internet prescinde de la expresión más radical del drama humano de la separación. (Segato, 2003, p, 173)

En el caso de la educación, al prescindir del cuerpo material, los docentes casi transvestidos en “avatares” de las aulas virtuales experimentamos la transición entre la espera por la reapertura de las instituciones y la resignación ante la “nueva normalidad”, mientras la oleada de despidos masivos de docentes justificada por la reducción del presupuesto de la educación, y el retiro progresivo de estudiantes justificado por las deficiencias de conectividad y cobertura, se naturalizaban al representarse como consecuencias legitimadas a través de la reproducción del estado de excepción y la imposición de una “economía de guerra” en tanto sustento de la “lógica de la inmunidad” (Esposito, 2003) que la caracteriza.

La pérdida de sentido de la educación, su concepción y prácticas, y el cuestionamiento del valor de la profesión docente y su utilidad para

la conservación y preservación del bien-estar-en-el-mundo, si bien pueden considerarse “inherentes” a su historia, durante la pandemia adquirieron el valor de “perspectivas críticas” sobre el acontecimiento educativo que sustentaron lo que podría considerarse como una epistemología y tecnología de la desaparición (patente en la virtualización y desmaterialización radical) de la relación pedagógica y por tanto de la dimensión ética de la relación consigo mismo, los otros y el mundo, pues la comparecencia que implican, aparentemente, ya no tenía lugar.

Sin embargo, la espectralidad y fantasmática de la experiencia virtual de la educación a distancia, revelaron a través del acontecimiento educativo una alteración en la estructura y sistema de la virtualidad que resignificó la crisis de representación del sujeto y la realidad, que por un lado sustentó la noción, promoción y difusión de una “nueva normalidad” caracterizada por la exaltación de las técnicas y tecnologías de comunicación a través de la que se proyectó de inmediato la necesidad de formación de “nuevos sujetos” e instituciones capaces de soportar el hipertexto de la comunicación virtual; y por otro, al manifestar la fragilidad del ser, sus técnicas y tecnologías comunicativas en educación y las concepciones y prácticas de diálogo que requiere la “cultura visual” (Mitchel, 2019) como contexto de la virtualización de las relaciones, provocó la búsqueda de alternativas éticas de relación susceptibles de provocar políticas de resistencia y resiliencia frente a la naturalización que prescribía la “nueva normalidad” en perspectiva de conservar y preservar la salud mental y física del ser singular y colectivo.

En este contexto, la relación entre la educación y la virtualidad –la “cultura visual”– que compone, reinaugura la reflexión sobre la imagen y el texto, las artes y las ciencias y los problemas pedagógicos y didácticos que representan para la enseñanza y el aprendizaje, pues no se trata solo de transmitir contenidos dependientes de la economía de los resultados, sino sobre todo de ofrecer o provocar una formación que conmueva las actitudes, los modos de ser, en suma, que haga posible a estudiantes y





docentes aproximarse y participar de la dimensión ética y política de la educación fuera de la “lógica de la inmunidad” que provoca la interrupción y progresiva disolución de lo comunitario.

Ética, educación, comunicación y “cultura visual”

La relación entre la “cultura visual” y la educación, conlleva una apertura de los sistemas de representación de los saberes, las artes y las ciencias, que implican a la vez replantear los conceptos y procesos pedagógicos y didácticos de su enseñanza, motivo por el que, en el contexto educativo, Jhon W Mitchell (2017) refiere “útil volver a uno de los más antiguos rituales pedagógicos de la educación primaria americana: el ejercicio de show-and-tell (mostrar y contar). Sin embargo, en este caso, el objetivo de la puesta en práctica del show-and-tell es el proceso mismo de ver, y el ejercicio podría llamarse “mostrar el ver”. (Mitchell, 2017, p. 437).

En el contexto de la saturación visual que compone la relación entre la educación y la virtualidad que como propone María Acaso (2010) provoca una “pedagogía tóxica”, apelar a un “antiguo ritual pedagógico” consistente en “mostrar y contar” o como Mitchell (2017) replantea “mostrar el ver”, pudiera parecer anacrónico, sin embargo indica la apertura que la “cultura visual” expone en cuanto a la concepción, comprensión y práctica de la participación y la interacción, pues en educación se trata de exponer y exponerse a lo que está más allá de la posibilidad de lo que vemos y decimos, a través de la relación entre las imágenes y los textos que componen el discurso visual/virtual que tiene lugar en la interacción de una comunicación educativa que pretende conservar y preservar la salud y el bienestar-en-el-mundo de sus habitantes y participantes.

La comunicación expone el tiempo de la relación pedagógica consigo

mismo, los otros, el mundo, de esta manera –frente a la administración y difusión de la pérdida del sentido de la educación y la labor docente –, hace posible considerar que, como recalca Gert Biesta (2017), “más que preguntar sobre lo que la educación produce, deberíamos preguntar sobre qué significa la educación, y más que preguntar sobre lo que hace la educación, deberíamos preguntar sobre qué es lo que la educación hace posible” – en perspectiva de una interacción y diálogo en el que la comunicación que hace posible la educación, implica una praxis transformativa más que informativa, pues como recalca Biesta (2017) “una persona educada, no es un producto o una cosa, sino un ser humano con una perspectiva alterada” (Biesta, 2017, p, 54).

La alteración de perspectiva que provoca el acontecimiento educativo en el contexto de la virtualidad interrumpe de esta forma la desaparición de la relación pedagógica, pues provoca una aproximación a sí mismo, a otros, al mundo, fuera de los límites que refleja y reproduce la representación virtual y la “lógica de la inmunidad” que genera, y al no depender de su proyección expone una ética diferente de la presencia, rebasa los límites de su estética y provoca una experiencia educativa sin formas ni figuras definidas, no paradigmática, en tanto expone más allá de la reproducción de lo ejemplar, lo que puede hacer posible.

Ética, verdad, sentido, interacción y educación

La pregunta por el significado de la educación y lo que hace posible al no corresponder a la economía de producción de resultados, al cuestionar el referente único de la relación consigo mismo, los otros, el mundo, hace posible la indagación sobre las concepciones y sentidos de la ética en un contexto en el que no solo la relación pedagógica pareciera disolverse, sino también la posibilidad de exponer las posibilidades de lo que se ve y no se ve, de lo que se habla o se calla.



La alteración de la virtualidad en este contexto, permite entonces considerar la emergencia de lo que Alain Badiou (2004) propone como una “Ética de las verdades” debido a que, en relación a la cuestión de tal ética, las preguntas sobre “¿Cómo voy, en tanto que alguien, a continuar excediendo mi propio ser?” – y – ¿Cómo ligar de manera consistente lo que sé con los efectos de la captura por lo no-sabido? (Badiou, 2004, p, 80), exponen inquietudes ontológicas, políticas, psicológicas, epistemológicas, económicas, estéticas, metodológicas, que en el acontecimiento educativo se reinauguran al confrontar la pérdida de sentido de la educación y la labor docente.

La “Ética de una verdad” corresponde según Badiou (2004) a una “ética de lo real” (Badiou, 2004, p, 83) que se propone frente a la proliferación virtual de formas de comunicación que impiden exceder el propio ser al remitirlo a través de procesos de escolarización dependientes de “resultados de aprendizaje” a la reproducción de “una serie limitada de identidades, tales como el buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida. (Biesta, 2017, p.19-20).

La delimitación de las identidades predefinidas a reproducir en un contexto educativo, de acuerdo con Biesta (2017), corresponde a considerar lo que implicaría la apertura del deseo de educación en un contexto saturado por la “lógica de la inmunidad”, que conlleva la confrontación de la resistencia que ofrece una realidad. En este sentido, para Biesta (2017):

El encuentro con el mundo –material o social– se manifiesta en sí mismo, como una experiencia de resistencia. Cuando encontramos resistencia, cuando algo o alguien se resiste a nuestras intenciones, acciones o iniciativas, experimentamos que el mundo no es una construcción, y particularmente, que no es nuestra construcción, que existe por derecho propio y en su propia integridad. En otras palabras, encontramos y experimentamos que

el mundo es real. (Biesta, 2017, p. 64).

La experiencia de la confrontación del deseo con una realidad provoca una “frustración” que para Biesta (2017) al sublimarse puede generar la energía para realizar el deseo, en caso contrario, puede destruir lo deseado o provocar una inversión del deseo que genera autodestrucción; en este sentido, para Biesta (2017) una posible “ética de lo real”, correspondería a “intentar permanecer en el punto medio entre la destrucción del mundo y la destrucción de sí mismo” –oscilación particular que propone como “un desafío para toda la vida” –pues conlleva– “El reto de existir con qué y quién es otro; el desafío de existir como sujeto en el mundo” (Biesta, 2017, p. 65).

La epistemología y tecnología de la desaparición de la relación pedagógica que sustenta la virtualización radical de la educación, afecta la dimensión ética pues suspende el desafío, el reto que conlleva existir consigo mismo, los otros, el mundo, naturaliza la frustración del deseo de educación y regula de esa manera la carencia de su sentido pues administra su pérdida a través de la promoción de una “realidad aumentada” que ofrece la simulación de inmersión en “lo real” que implica más un “exceso de realidad” (Le Brun, 2006) que una posibilidad de “excederse a sí mismo” en tanto perspectiva de ruptura/apertura de la “lógica de la inmunidad”.

Un “exceso de realidad” de acuerdo con Annie Le Brun (2006) se caracteriza por la homogeneización de las experiencias de vida a nivel global, particularidad por la que el ser singular no comparece ante el mundo al estar ausente; según Le Brun (2020)¹:

Seguramente hay seres que están en otra parte, pero parece que se hace todo para que no lo sepamos. Dada la puesta en red del

1 Entrevista realizada por Katrine Dupéro en 2005, en: Le matricule des Anges. En: “Cuarta prosa”, traducción de Hugo Savino. Disponible en: <https://cuartaprosa.com/2020/08/03/annie-le-brun-del-exceso-de-realidad-entrevista-con-katrine-duperou/>





mundo actual, ¿cómo podrían manifestarse ahí seres que están por afuera, en ruptura? En su lugar, nos venden sustitutos de revueltas que se pueden comprar a precios variados: una revuelta para los pobres con el rap, otra para la clase media burguesa dirigida a jóvenes ejecutivos y publicitarios... Hay un verdadero mercado de la revuelta.

La virtualización radical que provoca la suspensión de las relaciones en una era considerada digital, a través de la “puesta en red del mundo actual” y la “nueva normalidad” que difunde, recalca la dimensión ética de las preguntas de Le Brun (2020) cuando interroga sobre “¿cómo podrían manifestarse ahí seres que están por afuera, en ruptura?”, en un contexto en el que las “tecnologías de la ausencia” administran su desaparición a través de una “lógica de producción de no existencia” (De Sousa, 2009), que como refiere Boaventura de Sousa Santos (2009) ocurre cuando “una entidad dada es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible” (De Sousa, 2009, p, 109), o en el contexto de la virtualización de la realidad, es ultra representada a través de la sobreproducción de su imagen pues excluye a quien esté por afuera o en ruptura de la “mono cultura racional” que la constituye.

En este contexto, Rita Laura Segato (2003) en referencia a las comunidades que se forman en el ciber espacio, dice:

lo que se percibe es que el ideal de igualdad radical y de homogeneidad incontaminada dentro de fronteras establecidas para cada grupo o sociedad voluntaria constituye, aquí, el horizonte axiomático. Algo no muy distante del ideal de pureza étnica: quien no sea igual, quien no se sienta a gusto, puede retirarse, desafilarse. El aparentemente seductor y convincente “ámelo o déjelo” habla de un mundo sin persuasión y sin rendiciones, un mundo de beligerantes

iguales, una escena de conflagraciones entre egos todos igualmente “empoderados”, todos igualmente convictos de sus persuasiones, libres en sus caprichos de permanecer o partir. Pero también habla de una realidad estañada, en la que nada, o casi nada, coloca un desafío a la arbitrariedad de sus voluntades. (Segato, 2003, p,153).

La “realidad aumentada” en educación, los hiper contenidos dirigidos a los hiper sujetos que configura, serían de esta manera formas a través de las que una “mono cultura racional” produce “un exceso de realidad” que caracterizado por una “homogeneidad incontaminada” suspende la pregunta ética sobre “¿Cómo voy, en tanto que alguien, a continuar excediendo mi propio ser?” (Badiou, 2004, p, 80), al ofrecer representaciones virtuales de sí mismo, los otros, el mundo, que reproducen identidades predefinidas inmunes al exceso.

La “era digital” como paradigma de una educación que se considera contemporánea por responder al problema de la enseñanza a partir de la adaptación e implementación de tecnologías, se propone en perspectiva de facilitar el acceso a la información, además de proyectar un sentido del aprendizaje autónomo que presupone la intervención voluntaria del estudiante en el proceso formativo y promueve la acción docente como una “mediación” que, al reducirse a una implementación irreflexiva de tecnologías, se delimita a facilitar un aprendizaje en el que la relación participativa, de contacto y contagio con los saberes y conocimientos se suspende.



Ética, anti educación y aprendizaje

La desaparición de la relación pedagógica producida por la delimitación de la relación al aprendizaje, representa lo que Biesta (2016) propone como un “extremo anti educativo”, debido a que al reducir “todos los asuntos educativos a cuestiones de aprendizaje”, el problema

no es solo que los niños o los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo, que lo aprendan para un propósito particular y que lo aprendan de alguien. El problema con el lenguaje del aprendizaje y con la extensión de la “aprendificación” (...) del discurso educacional es que hace más difícil, sino imposible, las preguntas decisivas acerca del contenido, el propósito y las relaciones. (Biesta, 2016, p, 121).

El “contenido” conlleva una experiencia de concepción, comprensión e interpretación de las relaciones que se establecen con los saberes y conocimientos a nivel singular, subjetivo; “el propósito” expone sus objetivos en tanto perspectivas que hacen posible su apertura al no cerrarlo en una meta; y “las relaciones” se consideran en perspectiva de la composición continua de la trama de consensos y disensos que provoca el espacio educacional en el que acontece el aprendizaje de algo con y de alguien, razón por la que:

el lenguaje del aprendizaje no solo es completamente inútil para articular tales orientaciones, sino que, además, vuelve los procesos de toma de decisiones sobre las metas del aprendizaje educativo más invisibles e inaccesibles. En este sentido, podría

decirse que el lenguaje del aprendizaje opera como una ideología volviendo lo que realmente pasa invisible e inaccesible (Biesta, 2016, p, 122-123).

Centralizar la educación en el aprendizaje dependiente de la economía de los resultados, de donde se infiere su “efectividad”, invisibiliza los acontecimientos de sus prácticas pues neutraliza por virtualización la “acción reflexiva” (Van Manen, 2003) que implica la aproximación y contacto con los contenidos, propósitos y relaciones que hacen posible la apertura de la finalidad de la experiencia educativa.

La finalidad de la educación, si bien es “multidimensional”, en cuanto a la apertura ética que conlleva la relación pedagógica permite considerar de acuerdo con Biesta (2016) los siguientes “dominios” en correspondencia con sus propósitos: “de cualificación (conocimientos y habilidades); de socialización (el encuentro educativo con culturas y tradiciones); de subjetivación (orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia)” (Biesta, 2016, p, 123).

Una ética de la verdad de la relación pedagógica en correspondencia con la cualificación, la socialización, la subjetivación, rebasa la virtualización radical del aprendizaje, pues expone sentidos inéditos de la educación y la labor docente que corresponden a pensar desde afuera y en ruptura sus acontecimientos, e implica considerar como propone Jan Masschelein (2010):

el sentido de una e-ducación concebida como la remoción que provoca dirigirse y alcanzar el afuera, pues no se limita a educar la mirada para conducirla y dirigirla al estado de una visión libre o crítica, sino que corresponde al movimiento de liberación o desplazamiento de nuestra visión. No se trata solo de tener conciencia



o de volverse consciente, sino de estar-siendo atento, de dar atención (Masschelein, 2010, p, 277).

Una ética de la relación pedagógica en un contexto de virtualización radical de una realidad, de esta manera correspondería a la praxis de una ética de la atención, el exceso, la comparecencia ante sí mismo, los otros, el mundo, que hace posible considerar relaciones diferentes a las mediadas o condicionadas por las “obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo” (Masschelein, Simons, 2014), en la medida en la que no dependen de un “contrato social” que delimite la decisión de renovación y cambio en perspectiva de la administración del bien-estar-en-el-mundo; debido a que como propone Michel Serres (1991) en cuanto a la dimensión económica y política del contrato que sostiene lo social, cabe considerar que:

Los filósofos del derecho natural moderno hacen remontar a veces nuestro origen a un contrato social que, al menos virtualmente, habríamos establecido entre nosotros para integrarnos en el colectivo que nos hizo los hombres que somos. Curiosamente mudo sobre el mundo, ese contrato, dicen, nos hizo abandonar el estado natural para formar la sociedad. A partir del pacto, sucede como si el grupo que lo había firmado, zarpando del mundo, ya solo se enraizara en su historia. (...) Exclusivamente social, nuestro contrato deviene mortífero, para la perpetuación de la especie, su inmortalidad objetiva y global. (Serres, 1991, p, 63-65).

El cuestionamiento a la economía de producción y acumulación que implica la renovación y el cambio que presupone el “contrato social”, conllevan la posibilidad de considerar la realización de un “contrato natural” que según Serres (1991) conllevaría:

añadir al contrato exclusivamente social el establecimiento

de un contrato natural de simbiosis y de reciprocidad, en el que nuestra relación con las cosas abandonaría dominio y posesión por la escucha admirativa, la reciprocidad, la contemplación y el respeto, en el que el conocimiento ya no supondría la propiedad, ni la acción el dominio, ni estas sus resultados o condiciones estercolares. –en la perspectiva en la que – La Tierra nos habla en términos de fuerzas, de lazos y de interacciones, y eso es suficiente para hacer un contrato. Así pues, cada uno de los miembros en simbiosis debe al otro, de derecho, la vida, so pena de muerte. (Serres, 1991, p, 69-71).

La dimensión ética y su relación con la verdad en el contexto educativo, de este modo implicarían la emergencia de una pedagogía del bien común que se caracterizaría por la “escucha admirativa”, en tanto disposición dialógica; la “reciprocidad”, en cuanto establecimiento de relaciones equivalentes entre disensos; la “contemplación y el respeto”, en correspondencia al reconocimiento de la diversidad, la diferencia, la alteridad; el “conocimiento” como apertura incondicional de perspectivas e innovación; la “acción” docente como donación de sentidos. En este contexto, el modo de existencia del profesor, conlleva considerar un ser:

arcaico y contemporáneo, tradicional y futurista, humanista y sabio, rápido y lento, verde y curtido, audaz y prudente, más alejado del poder que cualquier legislador y más próximo a la ignorancia compartida por la gran mayoría que cualquier sabio imaginable, grande quizá, pero pueblo, empírico pero exacto, suave como la seda, áspero como el lienzo resistente, errando sin cesar sobre el intervalo que separa el hambre de la saciedad, la miseria de la riqueza, la sombra de la luz, el dominio de la servidumbre, lo conocido de lo extraño, conociendo y estimando la ignorancia como las ciencias, los cuentos de vieja más que los conceptos, las leyes tanto como el no-derecho, monje y granuja, solo y vagabundeando, errante pero

estable, por último y sobre todo ardiendo de amor hacia la Tierra y la humanidad. (Serres, 1991, p, 157).

Las cualidades expuestas, podrían proponerse como la expresión de un ethos o modo de existencia plural, abierto a las relaciones con los saberes y conocimientos a través de la puesta en común de la investigación, la diversidad epistémica del saber, la diferencia de las singularidades en relación, la alteridad y el extrañamiento ante lo conocido, que hacen posible concebir la dimensión ética de y en la investigación como la exposición de un modo de existencia que provoca un ser-estar-en-común relación con los saberes y conocimientos en, sobre y a través de la “perspectiva alterada del sujeto educado” que implicaría a la vez, replantear o alterar la noción de bien-estar-en-el-mundo.

Ética, investigación, bien-estar-en-el-mundo y educación

La perspectiva sobre la relación consigo mismo, los otros, el mundo, que implica la concepción y experiencia ética, conlleva un cuestionamiento continuo de las formas de inmunidad que se generan a partir de la aproximación, contacto y participación que conlleva la interacción simultánea con otros y el mundo. La inmunidad como propone Roberto Esposito (2003) refleja la distancia que se establece consigo mismo en cuanto a la propia subjetividad, con otros y con el mundo, que puede provocar más que una aproximación y participación, una alergia a la relación y de esa manera una ruptura del sentido de la relación que como expresa Serres (1991) en referencia al “contrato social”, representa una perspectiva inmunitaria sobre la relación con la naturaleza.

La alteración del sentido sobre la relación con la naturaleza permite repensar la forma en la que se concibe lo social y la aproximación y

contacto que conlleva, debido a que no se remite a una concepción mono cultural sobre la naturaleza, sino que la considera en cuanto a su pluralidad.

La monoculturalidad reflejaría una forma de inmunidad a la diferencia y al disenso, que previene sobre la emergencia de la heterogeneidad que implica, por ejemplo, el multi naturalismo (Viveiros de Castro, 2010) que expone no solo la multidimensionalidad de una naturaleza plural, sino los posibles e inéditos modos de existencia que no puede contener la categoría de lo otro como forma de su representación.

La imposibilidad de contención de la pluralidad, la multiplicidad, la diferencia, la diversidad, la alteridad expone los límites de los paradigmas éticos y sus fundamentos, particularidad que hace evidente el problema político que conlleva pensar en una ética de la alteridad que de esa manera, se caracterizaría por una ruptura/apertura de los sistemas de representación de la identidad singular, social, comunitaria de un sujeto, que revelaría la ética no como una forma de contención de la subjetividad, sino como la posibilidad de atender su emergencia y diseminación.

La dimensión política de una ética de la alteridad en educación, conllevaría una pedagogía del bien-estar-en-el-mundo, susceptible de desmontar la virtualización radical de una realidad y la “lógica de la inmunidad” que sustenta la alergia al establecimiento de relaciones con los saberes, conocimientos y enseñanzas, en donde la investigación implicaría una acción ética de aproximación y contacto con los saberes y conocimientos de modos de existencia diferentes que conllevan a la experiencia de una relación y responsabilidad pedagógica inédita e impredecible.

Referencias

- Acaso, M (2010)** La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Los libros de la catarata. Madrid.
- Badiou, A (2004)** La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. Herder. México.
- Biesta, G. (2016)** Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: Pedagogía y Saberes, No 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá, p 119-129.
- Biesta, G (2017)** El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM, España.
- De Sousa Santos, B (2009)** Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO, Siglo XXI. México.
- Esposito, R (2003)** Comunitas. Origen y destino de la comunidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Le Brunn, A (2006)** Del exceso de realidad. Fondo de Cultura Económica. México.
- Masschelein, J (2010)** The idea of critical e-ducational research – e-ducating the gaze and inviting to go walking. In The Possibility/Impossibility of a New Critical Language of Education, ed. I. Gur-Zeev. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 275–291.
- Masschelein, J. Simons, M (2014)** En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Mitchell, W. T (2017)** ¿Qué quieren las imágenes? Sans Soleil Ediciones. Buenos Aires.
- Segato, R (2003)** Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Serres, M (1991)** El contrato natural. Pre-textos. Valencia.
- Van Manen, M (2003)** Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books. Barcelona.
- Viveiros de Castro, E (2010)** Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural. Katz editores. Madrid.

Ética de la investigación en Ciencias sociales y Humanidades. Perspectivas para su caracterización diferencial²

Raúl Villarroel

2 Texto reproducido a partir de extractos del libro Villarroel, R. (ed.) (2018). Ética de la Investigación en Educación. Guía teórica y práctica para investigadores. Santiago de Chile: Editorial Ocho Libros y la Conferencia inaugural dictada por del Dr. Raúl Villarroel en el Seminario organizado por ASEFIE «Perspectivas interdisciplinarias en Ética aplicada a la Educación», celebrado el 28 de junio de 2020 vía Zoom.

Cuestiones generales

La relación entre ciencia y ética no ha tenido una historia de convergencia fácil, el siglo XX fue testigo de una problemática mal resuelta donde la incompreensión no pocas veces dio paso al desdén. El primero que cuestionó la posibilidad de una conexión entre el quehacer de la ciencia y ámbito ético fue el filósofo Wittgenstein quien en la cuarta tesis del *Tractatus Logico-Philosophicus* (1997), distinguió entre «proposiciones con sentido», aquellas que describen el mundo y pueden verificarse empíricamente, y las «proposiciones sin sentido» -entre las que se incluyen las afirmaciones de la ética-, que intentan referirse a realidades que traspasan los límites del mundo y del lenguaje. El Círculo de Viena profundizó esta postura al afirmar que lo propio de la racionalidad científica es trabajar exclusivamente con hechos, enunciándolos y verificándolos, una racionalidad descriptiva y resolutive, pero nunca valorativa. Esta diferencia entre hechos y valores es el fundamento último de la pretendida neutralidad de la ciencia que tanto se defendió en la primera mitad del siglo XX. Así las cosas, hubo que esperar a que el impacto de la segunda guerra mundial se sintiera en la conciencia de la humanidad para retomar el vínculo entre ciencia y ética. La sospecha de estar en un mundo amenazado -sino francamente herido-, convirtió el escenario intelectual en un campo de lucha permanente entre complacientes y críticos radicales de la responsabilidad ética que ha tenido o de la que ha carecido la ciencia. En este contexto epistemológico, Kuhn (1962), con su texto *La estructura de las revoluciones científicas* dio pie para que las ciencias -sobre todo naturales- se abrieran al contexto ético-valorativo en que se desarrollan las teorías. De la misma forma, Merton -desde las ciencias sociales- refutó la distinción entre hechos -propios de la ciencia- y valores -territorio exclusivo de la ética- defendiendo al interior de los postulados «un conjunto de valores y normas culturales que gobiernan

las actividades llamadas científicas» (Merton, 1977, p. 356).

Se abre así una nueva etapa donde el debate ético se toma el horizonte de la investigación científica, momento en que se busca establecer acuerdos normativos para asegurar una convivencia armónica entre ambos mundos. Como manifestación de ello surge la Declaración de Helsinki en 1964 y el informe Belmont en 1978, los cuales son expresión de un cambio de conciencia en la comunidad científica que parece allanarse a un nuevo horizonte de responsabilidad en su quehacer.

Lo que evidentemente emerge hoy en día es la pregunta respecto de si es o no la ciencia la que está determinando los nuevos roles y modelos sociales que caracterizan a la sociedad de nuestro tiempo y cuáles son las estrategias que la sociedad tendría para dar cuenta adecuadamente de ellos. El mejor análisis de los juicios, criterios o instituciones científicas vigentes es que estas sean sometidas a escrutinio público, y que puedan demostrar que son capaces de superar las objeciones o críticas que se pudieran haber planteado en su contra. Parece sensato pensar que la comunidad investigue y debata respecto de aquellos juicios, criterios e instituciones, y que, en consecuencia, lo que todos ellos resulten finalmente ser se corresponda al menos en parte con el resultado de tal escrutinio y discusión.

Como sea, quienes se comprometan en la tarea de evaluación particularmente ética de la ciencia, no deberían limitarse a una mera acción técnica, ni mucho menos meramente administrativa, sino tener la capacidad de dimensionar la problemática ética en su justa medida y contar con la sensibilidad para percibir, sobre todo, el lugar del sufrimiento humano derivado de la intervención investigativa sobre las poblaciones humanas, definiendo las estrategias para ordenar el curso de la ciencia conforme a su ineludible responsabilidad social e impedir los efectos deletéreos que de su praxis pudieran eventualmente derivarse.

Ahor bien, teniendo como referencia general lo que se acaba de señalar,

es imprescindible tener en cuenta que la ciencia social, en particular, debe definirse como un estilo de pensamiento (Rose, 2012, Fleck, 1997). Ello porque constituye un modo particular de pensar, ver y ejercer la praxis del saber. Supone formular enunciados que solo son posibles e inteligibles en el marco de ese modo de pensar. Los elementos -términos, conceptos, afirmaciones, referencias, relaciones- se organizan en configuraciones de cierta forma que actúan como argumentos y explicaciones. Los fenómenos se ordenan y clasifican conforme a criterios de significación. Ciertas cosas se designan como datos, se recopilan y usan de determinada manera, se conciben y montan sistemas modelo. Todas estas operaciones se vinculan con complejos arreglos prácticos, como experimentos y pruebas.


Un «estilo de pensamiento» supone ser miembro de una «comunidad de pensamiento» (Fleck, 1997), en el marco de una disciplina o subdisciplina, así como un conocimiento íntimo de las relaciones de poder y estatus de ese colectivo. Un estilo de pensamiento en un área científica entraña un modo de identificar dificultades, cuestionar argumentaciones, identificar fallas explicativas: un modo de crítica, de detección de errores, de corrección de errores.

En particular y de manera distintiva, los estudios culturales y sociales tienen que ver con cuestiones humanas, en vistas de la promoción del desarrollo integral y el mejoramiento de las personas y la sociedad presente y futura, tienen que ver con acciones y relaciones, con instituciones, creencias y desarrollos históricos, trabajos y tradiciones, lenguaje, formas de pensamiento y comunicación. En la ciencia social la empatía y la interpretación son prerrequisitos para los procesos de investigación. De este modo, el conocimiento resulta siempre ser una construcción y una interpretación. En la ciencia social el proceso de producción del conocimiento es en último término interactivo y la singularidad tiene legitimidad científica, a diferencia de otros ámbitos del saber dónde puede constituir una limitación insalvable.

Ello es la expresión concreta de la necesidad de reconocimiento del factor de subjetividad que es inherente a toda intervención social. Tal dimensión subjetiva está directamente vinculada a las posibilidades hermenéuticas del observador y condiciona el estado de desarrollo del conocimiento disciplinar, el que a su vez está definido por la naturaleza esencialmente simbólica y polimórfica de la realidad que busca conocer, lo que hace que el conocimiento logrado siempre sea asintótico.

En este sentido, la investigación social se distingue por la ineludible incidencia del punto de vista de los investigadores acerca de la humanidad y la sociedad, constituyendo un factor que a menudo más que limitarla o deslegitimarla en verdad la enriquece. Sin embargo, esto requiere que los investigadores nunca dejen de considerar que sus propias actitudes pueden llegar a teñir sus investigaciones, sus fuentes de información y el justo balance entre las interpretaciones posibles a que su trabajo les pueda conducir.

Algunas cuestiones fundamentales y diferenciales que podría entenderse que deben ser el objeto de atención del investigador social, a fin de dotar a su trabajo del compromiso ético que define a la ciencia como una actividad social, tienen que ver, por ejemplo, con la importancia que se asigne al afinamiento de la caracterización de la población estudiada: riesgo de vulnerabilidad (niños, inmigrantes, reclusos, etc.). Importante resulta ser en este mismo sentido el reconocimiento que se haga del hecho de que la población en estudio es diversa y no necesariamente adolece de condiciones patológicas o carenciadas. Aunque esta circunstancia no lo exime del deber de prevenir riesgos de desestabilización emocional eventual o permanente de los sujetos participantes en una investigación como consecuencia de la intervención llevada a cabo. Por lo tanto, la investigación social enfrenta la necesidad de definir anticipadamente e implementar de manera efectiva los correspondientes protocolos de asistencia y contención permanente, sin que en el momento de que se deba recurrir a ellos estos vayan a tener costos para el participante.




Ciertamente, la marca de distinción de la investigación social y que da lugar al factor que la diferencia de otros órdenes investigativos, como por ejemplo el de la investigación biomédica, plantea algunos desafíos que en ocasiones podrían llegar a tensionar las exigencias que canónicamente y conforme ha sido establecido por la legislación (sin ir más lejos, en nuestro país la ley 20.120) toda investigación está conminada a cumplir. Un caso ilustrativo de ello lo constituye el requisito de resguardo del anonimato que se ha establecido como medida de protección para la intimidad de los sujetos que proveen la información levantada por los protocolos investigativos. En el caso de la investigación social, dada la naturaleza de algunos diseños metodológicos, surge la necesidad de reconocer la provisionalidad de tal requisito de anonimato, debido a que ciertas investigaciones se validan precisamente por la necesaria identificación de los participantes. Más o menos del mismo tipo de excepcionalidades se trata cuando se debe considerar la posibilidad de aceptar la eventual necesidad de ocultamiento justificado de determinada información respecto de la intervención para no interferir en las respuestas buscadas ni inducir comportamientos de los sujetos que podrían desbaratar el objetivo científico implicado en el diseño, pese a que con el recurso a tal estrategia se podría estar vulnerando el debido consentimiento informado con que los participantes deben acceder a enrolarse en el correspondiente plan de investigación.

Tal vez una cuestión ética también altamente diferencial y en extremo delicada, más propia de cierto tipo de investigaciones sociales -probablemente recurrentes en aquellas del campo de la psicología o de la educación- sea la eventual posibilidad de generar una revictimización de los participantes como producto no programado de la propia intervención. Esta, sin duda, es una circunstancia que debe mover al investigador social que enfrente este tipo de riesgos con su diseño metodológico a extremar la previsión de su ocurrencia, anticipándolos razonablemente y adoptando

con todo rigor las precauciones suficientes y necesarias para su contención y administración efectiva.

Por otra parte, y principalmente, en estudios científicos desarrollados en las disciplinas de la sociología o la antropología, por citar un par de ejemplos, se impone la necesidad ética de otorgar reconocimiento a la exigencia de atención primordial por las peculiaridades culturales e identitarias propias de la población en estudio (los lineamientos establecidos en el Convenio 169 de la OIT son referenciales en este sentido). Esto porque la investigación no debe ser entendida solo como un procedimiento técnico; debe identificar claramente los valores y derechos humanos involucrados en su formulación. Debe resguardar integralmente a los individuos y fundarse en el respeto por su dignidad y la del conjunto de la sociedad. Debe tender a una promoción del desarrollo humano de las comunidades. Ello dice relación, a su vez, con el imperativo de reconocer y respetar las normativas, las lógicas y los patrones específicos de funcionamiento o comportamiento colectivo cada vez que se busca intervenir con propósitos científicos sobre espacios sociales e institucionales construidos. De igual manera, debe cumplirse con el manejo reservado y confidencial del patrimonio material e inmaterial de la población estudiada, así como de la documentación personal o registros biográficos aportados por los sujetos de la intervención para complementación de la información levantada por la investigación. Otro tanto es necesario hacer para mantener los resguardos y precauciones específicas para la conservación y debida puesta en valor del patrimonio material cultural y de los monumentos nacionales (lugares, ruinas, construcciones u objetos de carácter histórico o artístico; los enterratorios o cementerios u otros restos de los aborígenes, las piezas u objetos antropológicos, paleontológicos o de formación natural, que existan bajo o sobre la superficie del territorio nacional o en la plataforma submarina de sus aguas jurisdiccionales) estudiados por la investigación, sujetos a regulación por la normativa existente. Un asunto muy particular en este sentido dice



relación con la necesidad de cumplir con el compromiso de declaración ante la autoridad competente local de aquellos hallazgos imprevistos de restos biológicos humanos no considerados como parte del protocolo de la investigación validado por el organismo responsable.


Estos factores de distintividad de la investigación social llevan también al investigador social a reflexionar ponderadamente la eventual flexibilidad que debe tener en cuenta en la formulación del instrumento de consentimiento o asentimiento informado mediante el cual los sujetos de la intervención se involucran y participan en ella en calidad de proveedores de información. En este caso específico, el requisito legalmente establecido de proveer aquella información, que favorece la participación, debe establecerse según las características peculiares de la población en estudio y en gran medida dependerá de los procedimientos de contacto que el investigador pueda establecer con los sujetos de la intervención. Ello es particularmente importante de considerar en virtud del carácter excepcional de ciertas poblaciones que se busca conocer y que podrían eventualmente no contar con las condiciones, facultades o competencias con las que el acto de consentimiento se ha entendido legalmente que debe suscribirse bajo otras condiciones de normalidad. Este sería el caso, por ejemplo, de estudios en los cuales se quiere levantar información a partir de población inmigrante en condición de ilegalidad, o población preescolar, o adultos mayores, o sujetos analfabetos, o discapacitados físicos, o población así llamada cautiva, pueblos originarios, u otros semejantes, ante los cuales el cumplimiento exhaustivo del requisito de obtención de su participación, previo acto de suscripción de un consentimiento informado, resulta imposible materialmente o una traba insalvable para la continuidad del plan investigativo.

De todos modos y, en cualquier caso, el investigador social debe velar por conceder a los participantes la posibilidad de que puedan hacer expresión voluntaria y explícita de aceptación o rechazo y seleccionar

conforme a su propia decisión individual todos o solo algunos de los diversos formatos de registro de la información (encuestas, entrevistas, grabaciones, etc.) que los va a involucrar y que busca ser levantada por la intervención.

Estas consideraciones, y muchas otras semejantes que sería demasiado largo enumerar aquí, hacen que la consolidación de una perspectiva ética de regulación de la Investigación social adquiera un carácter cada vez más imprescindible. Ello se hace aún más acuciante en los países menos poderosos del mundo, donde residen los más altos porcentajes de las poblaciones vulnerables que habitan el planeta, que han padecido las mayores catástrofes globales de las últimas décadas, como el VIH/SIDA, las migraciones forzadas o las guerras civiles. Se trata de poblaciones vulnerables, que se encuentran a menudo en situación de desmedro para otorgar consentimiento, para ejercer su derecho a elegir y participar en la investigación. Estas vulnerabilidades justifican, por cierto, su resguardo y la supervisión ética más estricta posible. Sin embargo, son las regiones del mundo que presentan desafíos a veces demasiado difíciles para la organización y ejecución de la supervisión ética (Webster et al, 2004). Fundamentalmente, se debe a que los modelos occidentales más clásicos de la ética tienden a descansar en principios tales como la «primacía del individuo». El individuo en Occidente es a la vez el depositario de los derechos y el portador de deberes recíprocos de los derechos de otros. Sin embargo, este énfasis puede ser curioso fuera del ámbito de la ética occidental, donde el individuo puede tener menor prioridad y estar sujeto a conceptos más amplios de parentesco o de la comunidad. En muchos países, los conceptos de respeto a la familia y la comunidad son tan o más importantes que los conceptos de autonomía y «derechos individuales». El debate y discusión en torno a este tema requiere que se discuta en términos de la cultura y de los sistemas de pensamiento locales inherentes a los países en vías de desarrollo (Ibid.).

Ahora bien, en general, podría decirse con poco margen de error que



en la investigación social prevalece una falta de conciencia respecto a la ética y el respeto por las personas que afecta tanto a los investigadores como a los sujetos estudiados, posiblemente debido a una carencia en la formación en ética de investigación de estos profesionales, la que debe ser necesariamente subsanada en el futuro más próximo. El establecimiento de regulaciones éticas puede contribuir a producir cambios en la mentalidad de los investigadores sociales. Algunos efectos positivos podrían ser la instauración de mecanismos para la discusión abierta de los problemas éticos que genera la investigación social, y la práctica de la revisión ética de los diseños de investigación (Ibid.).

Problemas éticos, metodológicos y procedimentales

La forma de investigar procesos sociales no debe excluir el componente ético, sino todo lo contrario, debe promoverlo. Desde el punto de vista de los procedimientos estos deben fomentar un espíritu democrático y participativo de la población investigada. La participación debe asegurarse a partir de establecer lazos comunicativos directos donde los distintos participantes puedan expresarse con libertad y no existan procedimientos paralelos a los convenidos, mientras que el carácter democrático debe cautelarse y propiciarse a partir del intento de instaurar metodologías de tipo horizontal donde la información fluya con transparencia. También deben agotarse los esfuerzos para mantener un clima que favorezca la discusión entre los participantes. En este sentido, a veces es necesario, en vez de evitar el conflicto de alguna forma, propiciarlo a fin de que el otro se sienta escuchado y sienta que su punto de vista tiene un valor. Además, el investigador social debe promover

el trabajo en equipo, donde el sentido de responsabilidad grupal genere lazos de cooperación y reconocimiento de los participantes. Particular cuidado deberá tener el investigador social de no establecer metodologías que apunten en un sentido contrario al anteriormente establecido.

Para asegurar el cumplimiento de los resguardos éticos en el procedimiento y planificación metodológica el investigador debe tener a la vista siempre las creencias, valores e ideologías de los sujetos investigados, así como también, tomar conciencia de la forma en que sus propias creencias y marcos de referencias podrían intervenir de manera prejuiciada en la ejecución del proyecto investigativo, al respecto se recomienda que el investigador debe reconocer la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador, «ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnen los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos y los instrumentos» (Sañudo, 2006, p.92).

Una investigación que usa una metodología inadecuada en el tratamiento con seres humanos, más aún, cuando se trata de niños, no es ética puesto que no está generando un conocimiento confiable, es más, una investigación valiosa en sus fines debe ser invalidada si en sus procedimientos pasan a llevar algunos de los principios señalados como insoslayables para el resguardo de las personas, tal como dice Sañudo «una mala ciencia no es ética» (2006, 92).

Uso de la información: Soportes materiales e inmateriales

En la ejecución del proyecto investigativo social se deben cautelar dos principios fundamentales, el respeto a la privacidad y la responsabilidad frente a la confidencialidad de la información. La forma de asegurar

el cumplimiento de estos principios debe quedar explicitada en el consentimiento informado que los participantes de la investigación social adscriben libre, consciente y voluntariamente. Además, este CI debe tener una doble matriz, donde a la vez que se asegure el derecho del participante de elegir qué ideas, valores o creencias desea compartir con el investigador, se cautele el derecho del participante de no entregar ninguna información que no desee compartir.

Es necesario constatar que cautelar ambos principios no puede ser un ejercicio heurístico destinado para proteger al investigador frente a una posible querrela de los afectados, sino un acto de consciencia enraizado en la propia moral del investigador y plasmado en una metodología donde pueda visualizarse con claridad la forma en que tales principios serán resguardados por la investigación en curso. Se hace necesario tener un procedimiento eficaz para evaluar la confidencialidad de la información que se va obteniendo, así como los niveles de riesgo que ésta presenta para los sujetos que la suministran. Con base en lo anterior, se elaboran los protocolos correspondientes al manejo de la información, los cuales deben clarificar la forma de acceder a ella, el uso que se le dará, el transporte que se utilizará, persona y lugar encargada del almacenamiento y la metodología de eliminación. Si pensamos en el trabajo con menores, el acceso a la información puede volverse un tema delicado, por lo que es necesario aumentar los resguardos. El lugar de las entrevistas, por ejemplo, debe ser seguro y confiable. Una sala u oficina sólo será confiable si se puede asegurar la privacidad, esto es, que los participantes no serán vistos, escuchados o interrumpidos. Si la entrevista acontece en su hogar es necesario cautelar que la presencia y la opinión de los niños no esté interferida por la presencia de los padres o hermanos. Muy importante es que el investigador comprometa a sus colaboradores y personal asociado a la investigación –entrevistadores, traductores, conductores-, para preservar esta confidencialidad.

En el último tiempo el resguardo de la privacidad y confidencialidad se vuelve más difícil de cautelar a raíz de los soportes informáticos que hacen circular y almacenan la información. Al respecto, ERIC propone que «la confidencialidad puede asegurarse mediante el uso de protocolos cifrados. Tales protocolos implican el proceso de alterar los datos a fin de que resulten incomprensibles para cualquier intruso» (2013, 76).

Responsabilidades, derechos y riesgos para con los investigadores

El investigador tiene la responsabilidad de conducir su investigación bajo un soporte ético, lo cual, al decir de Sañudo (2006) puede expresarse en cinco ejes: responsabilidad con el conocimiento mismo, hacer que su investigación sea un real aporte al saber, de tal forma que sus conclusiones puedan ser entendidas y divulgadas como un patrimonio de la humanidad; conectar su investigación con un principio de utilidad y rendimiento para que la sociedad pueda usufructuar de los beneficios de la investigación; responsabilidad de cautelar la seguridad y la integridad de todos los miembros que participan en la investigación; responsabilidad de declarar cualquier conflicto de intereses que interfiera sobre el necesario criterio de neutralidad que la ciencia exige; y por último, tiene la responsabilidad de reconocer cuando sus competencias no son suficientes para llevar a cabo su investigación (Sañudo, 2006).

Además, el investigador social es sujeto de derechos por sobre los resultados de su investigación, distinguiéndose tres tipos de derechos fundamentales que deben ser cautelados. En primer lugar, derecho de autor y a recibir los beneficios materiales que esto pueda suponer. En segundo lugar, tiene también el derecho de que tanto él como su investigación no sean discriminados por razones de raza, género, condición social o cualquier otro precepto que se oponga al principio de equidad. En tercer lugar, derecho al reconocimiento, en tanto que, su trabajo es fruto de su esfuerzo y creatividad y una expresión de lo que el investigador es y puede hacer.

30

Por otra parte, el investigador social no sólo tiene responsabilidades y derechos, sino que también está sujeto a diversos tipos de riesgos desde el punto de vista ético, y no solamente porque pueda incurrir en daño o riesgo para la población investigada, sino que él mismo debe tomar resguardos a partir de los peligros que este tipo de investigaciones suscita. Los peligros directos que el investigador debe enfrentar pueden suscribirse en tres áreas de riesgo: con respecto al financiamiento de la investigación, aquellos relacionados con la institución o comunidad intervenida y la que proviene de los sujetos y su entorno.

Clarificar los orígenes del financiamiento ayuda a establecer las responsabilidades de este. Las posibilidades de riesgo van desde la intención de redireccionar la investigación hasta cooptarla directamente. Si los fondos son de origen público, el Estado, a partir de sus organizaciones intermedias, podría tratar de alinear la heurística investigativa hacia los diagnósticos y tratamientos ya establecidos en las políticas gubernamentales. Si los financiamientos son privados, siempre puede existir la tentación de establecer presión para que la investigación afirme ciertos compromisos corporativos establecidos previamente a la investigación.

Las instituciones sociales están conformadas por estructuras complejas y jerárquicas donde el poder se desplaza activa y productivamente. En ese contexto, las posibilidades de que una investigación entre en contradicción con un flujo de poder son altísimas. Bastaría con que la investigación develara una violación al principio de autonomía de los sujetos o un ejercicio coercitivo de las prácticas sociales para que tal enunciación pueda ser objeto de cuestionamiento por parte de las autoridades o para que los organismos involucrados colocaran trabas al quehacer del investigador, restringieran el acceso a la información o simplemente se opusieran frontalmente a la misma. El investigador deberá entonces tener cuidado con lo que significa el riesgo institucional para su

ejercicio profesional.

Por último, pero no menos significativo, están los peligros directos que se ciernen sobre el investigador social y que provienen de una población investigada que se siente amenazada o que no logra distinguir los beneficios de la investigación. Tales agresiones pueden manifestarse como violencia verbal o física ejercida sobre el investigador o sus colaboradores. En algunos casos, esa violencia puede provenir del entorno familiar o social de los sujetos investigados; pensemos lo que significa una investigación en condiciones de vulnerabilidad o en adolescentes con problemas conductuales severos. De esta forma, se hace necesario establecer planes de contingencia que aseguren la integridad del investigador, tales como sistemas de comunicación eficientes, transporte seguro, redes asistenciales preestablecidas y por sobre todo protocolos ad-hoc que puedan medir con claridad los niveles de riesgo y las respuestas oportunas a los mismos.

Sumado a los riesgos de la violencia física, es necesario abordar los riesgos psicológicos que puede traer la investigación para el investigador social. Si el estudio se centra sobre situaciones dramáticas o de daño permanente para los sujetos, esto pone inmediatamente al investigador en condición de riesgo, los niveles de angustia y estrés aumentan proporcionalmente a la gravedad de la situación, por tanto, una revisión permanente de los estándares de presión que recaen sobre el investigador, así como los diagnósticos oportunos de posibles debilidades personales ayudan a disminuir -aun cuando nunca suprimir- tales riesgos.

Sobre la comunidad y el nicho ecológico en que se inserta la investigación

Toda investigación social tiene de por sí un componente social en una doble significación; por una parte, en tanto que el conocimiento mismo extraído, es un bien que debe ser puesto al servicio de la sociedad, mientras que, por otra parte, se inserta en el plano procedimental al interior de una comunidad que no es un actor pasivo frente a la investigación. En conformidad con la responsabilidad ética que debe orientar la labor del investigador social, este debe tener conciencia en todo momento del principio de beneficencia que mueve su quehacer, de tal forma que enfrentado al proceso heurístico que connota la puesta en marcha de su investigación debe preguntarse acerca de la mejor forma en que este beneficia a la comunidad en que se inserta.

El investigador debe tener conciencia del impacto que tiene su investigación sobre el nicho ecológico en que se desenvuelve. En un mundo donde los recursos son cada vez más escasos, la responsabilidad que tiene el investigador de agregar un valor social a su investigación es un requerimiento ético. Sumado a lo anterior está la responsabilidad con las generaciones futuras que fue señalado por Vasak (1977) bajo el precepto de solidaridad, donde la responsabilidad se desplaza hacia el conjunto de la humanidad cautelando valores como la paz, la calidad de vida o el respeto con el medioambiente. Y en este último sentido, es de total pertinencia que opere un principio de responsabilidad para con la naturaleza, recordemos que muchos estudios tienen que ver con comunidades locales ubicadas en regiones donde el contacto con la naturaleza no sólo es una relación ancestral, sino que también una fuente de sustento material permanente. De tal forma, que el respeto por la comunidad se traslada a un respeto

por la naturaleza, preservar la naturaleza es preservar al hombre, el uno no existe sin el otro y por tanto cabe hablar tal como lo hace Hans Jonas de una interpelación moral, «ya no es un sinsentido preguntar si el estado de la naturaleza extrahumana (...) se ha convertido precisamente por ello en un bien encomendado a nuestra tutela y puede plantearnos algo así como una exigencia moral, no sólo en razón de nosotros, sino también en razón de ella y por su derecho propio» (1995, 35). Toda investigación social que desee validarse desde una perspectiva ética debe entonces considerar también la forma en que se expresa la responsabilidad hacia la comunidad y su nicho ecológico.

Referencias

Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una Ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Rose, N. (2007). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEP Editorial Universitaria.

Sañudo, L. (2006). *La ética en la investigación educativa en Revista Hallazgos*, número 6, pp. 83-98. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Vasak, K. (1977). *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: The Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights*. UNESCO Courier 30:11. Paris.

Villarroel, R. (2014). *Interesarse por la vida. Ensayos bioéticos y biopolíticos*. Santiago: Universitaria.

Villarroel, R. (ed.) (2009). *Ética Aplicada. Perspectivas de la responsabilidad para la Sociedad civil en un Mundo globalizado*. Santiago: Universitaria.

Webster, A. et al. (2004). *Crossing boundaries: social science, health and bioscience research and the process of ethics review*. En ESRC Research Ethics Framework. Oxford: University of York and Oxford Brookes University.

Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Barcelona: Altaya.

Normativas

Ley 20.120: *Sobre la Investigación Científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana*. Fecha publicación 22 septiembre 2006. (<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=253478>) Consultado 14 diciembre 2017.

OIT (2009). *La aplicación del Convenio Núm. 169 por tribunales nacionales e internacionales en América Latina: una compilación de casos / Organización Internacional del Trabajo*. - Ginebra: OIT.





Injusticia epistemológica y su discernimiento.

El ejercicio de la vigilancia y el ideal del saber³

Nicole Oré Kovacs

3 Agradezco a Daniela Ugarte por la transcripción de la presentación sobre la que se construyó el presente texto.

El ideal del saber en el campo de la investigación moderna

La epistemología moderna se fundamenta en la presunción de un naturalismo aplicado a las ciencias del espíritu (i.e. humanas y sociales). Es decir, pretende reducir la comprensión de los fenómenos humanos a una explicación que puede realizarse sobre la base de los procedimientos propios de las ciencias naturales. La matemática se establece como el lenguaje universal para tal explicación. Por ejemplo, en el campo de la disciplina psicológica, se aplican escalas para medir, predecir y controlar variables psicológicas. Este fenómeno moderno posee una clara inspiración cartesiana. Dreyfus y Taylor (2015) reconocen que, si bien la epistemología cartesiana ha sido ampliamente criticada, aún se mantiene vigente bajo la forma de las grandes teorías mediacionales que imperan en la ciencia. Este tipo de teorías se desarrollan a partir de ideas o representaciones articuladas por la mente humana, las cuales ‘median’ nuestras relaciones con el mundo. Estas representaciones adquieren valor como «verdaderas» a partir de su correspondencia con los objetos del mundo que intentan representar. Para los filósofos, este tipo de teorías exigen del sujeto asumir una posición desvinculada y alejada del mundo. La cualidad individualista del sujeto moderno ha sido ampliamente desarrollada por Taylor (1992, 2018), quien la ha situado como uno de los más grandes logros de la modernidad, pero también el más importante malestar de la misma. El sujeto moderno, al separarse del mundo para cumplir con el ideal de objetividad, asume también una posición puntual, pues usará la razón instrumental para dominar y usar a su favor los objetos del mundo. Además, en una escala política, el sujeto se constituye como un átomo social, vinculándose con otros con el fin de conseguir sus fines.

La sociedad se establece entonces como una colección de individuos que se vinculan instrumentalmente. Ello ocasiona un radical alejamiento respecto de los asuntos propios de la esfera pública centrados en la justa distribución de bienes comunes.

El principal problema de esta antropología puede situarse en la identidad moderna, catalogable como individualista, atómica y puntual. En el ámbito de la investigación académica, los investigadores asumen una posición desvinculada respecto a las realidades que pretenden estudiar o las verdades que aspiran a descubrir. Esto genera un severo problema, pues, al intentar articular una teoría que explique determinado fenómeno humano no explicado con anterioridad, el investigador pretenderá ajustar este fenómeno a las herramientas propias de su paradigma (positivista en la mayoría de los casos). En este sentido, el acto investigativo se reduce a un acto puramente naturalista que, a nivel ético, no hace más que separar a los investigadores de sus objetos de estudio y del contexto que les otorga sentido. Siguiendo a Wittgenstein (1988), nos vemos capturados por una figura de la epistemología moderna de carácter representacional, en la que las teorías determinan y dominan la ética y práctica de investigación: «Una figura nos tuvo cautivos. Y no podíamos salir, pues reside en nuestro lenguaje y éste parece repetírnosla inexorablemente» (§ 115). Para el filósofo austriaco, tal figura cautiva pues se mantiene vigente en el lenguaje y su uso, el cual repetimos acríticamente. En el campo de la investigación, este tipo de lenguaje corresponde a lo que Taylor (2016) describe como lenguaje designativo. Esta teoría contempla al lenguaje como una herramienta para designar los objetos del mundo. Las palabras o ideas designan una sola cualidad de los objetos y se complejizan a medida que se relacionan entre sí en una compleja edificación de términos, usando la metáfora Lockean. Para Taylor, el problema con la teoría designativa del lenguaje radica en que entiende que el significado de un término es siempre solo uno, lo cual desestima la capacidad creativa del sujeto para poder articular libremente,



de manera particular y subjetiva sus propios significados (Taylor, 1997d, 2016).

¿Cuál es la clave de la epistemología moderna, y también su principal problema? Podríamos ensayar como una respuesta a esta cuestión la idea cartesiana de certeza autodada. Se trata de una certeza generada por la mente en sí misma, es decir, a partir del uso apropiado del procedimiento -matemático- para elaborar representaciones que corresponden con los objetos del mundo. Según Taylor (1997a), el ideal de certeza autodada permite interpretar nuestro conocimiento de tal forma que podamos distinguir nuestro pensamiento de sus objetos, examinándolo por sí mismo. El problema radica en que esta imagen de la epistemología moderna desestima el vínculo entre la epistemología y la ética, pues para la ciencia moderna el ideal de certeza autodada puede entenderse como un ideal moral, basado en la autorresponsabilidad.

La noción de liberar y dignidad que de ella se derivan constituyen una ética fundada en el procedimiento. Desde esta perspectiva, la atención del sujeto no debe colocarse en el sentido o significado de su acción, sino en el procedimiento que garantiza que esta sea correcta. En la investigación, ello promovió el rechazo a la reflexión acerca de asuntos morales desde una perspectiva distinta a la del cálculo formal. El ideal de certeza autodada y una ética y moral procedimentales determinarán las formas en las que el sujeto se desenvolverá en el mundo. De ahí que la crítica filosófica a la epistemología moderna señale que es necesario superar la interpretación representacional del conocimiento y fundar una nueva concepción de la moral (p.28 y ss.).

Incluso en nuestra postura teórica hacia el mundo, somos agentes; también al informarnos acerca del mundo y formular imágenes desinteresadas tenemos que luchar con él, experimentar, situarnos para

observar, controlar condiciones. Pero en todo ello, estamos implicados como agentes enfrentándonos a las cosas. (p.32).

Taylor (1997a), siguiendo una metodología fenomenológica e inspirado por Heidegger y Merleau-Ponty, recupera la facultad de agencia del sujeto moderno. Para ello, sitúa la reflexión en la condición de posibilidad de la experiencia del hombre en el mundo, aquella que le permitirá luego formar representaciones «desvinculadas» de la realidad. Por ello, en la cita anterior, señala como la base indispensable de actividad teórica la condición de estar implicados como agentes, enfrentándonos a las cosas del mundo. Queda socavada así la posición epistemológica tradicional.

El conocimiento cualitativo

A partir de la breve descripción que realizamos de la epistemología moderna y sus puntos críticos, es posible esbozar otra interpretación acerca del conocimiento. Más aún, la crítica fenomenológica a la epistemología planteada por Taylor (1997a, 1997b, 1997c) nos permite fundamentar el valor de la investigación de enfoque cualitativo, cuya pretensión central es descubrir, junto con los participantes, un saber que explique las cualidades de su experiencia en relación a determinado fenómeno. Por ello, podríamos señalar que es posible superar la epistemología moderna a partir de paradigmas metodológicos más flexibles y abiertos a la reflexión de los agentes. De hecho, la fenomenología ha echado raíces en los enfoques cualitativos de investigación, situándose como uno de los diseños más comúnmente utilizados para explorar la experiencia (Moustakas, 1994; Smith et al., 2009).

El conocimiento cualitativo de inspiración fenomenológica adquiere su

valor de verdad a partir de su descubrimiento. No se trata de una verdad única, revelada al investigador en un solo momento a lo largo del proceso de investigación. Más bien, se trata de una verdad que revela parte de la esencia de un fenómeno a una conciencia intencional. De hecho, siguiendo a Heidegger (2018), «el concepto existencial comprende la ciencia como una forma de existencia y, por consiguiente, como un modo del estar-en-el-mundo que descubre o bien abre el ente o el ser» (p.345). Por lo tanto, la verdad será una actividad, la actividad de «descubrir» o «desocultar» (i.e. alétheia) recursivamente el ser de los entes. Se trata de una actividad recursiva pues siempre que se desoculta algo del ser, otra parte se oculta inmediatamente, por lo que la verdad podría caracterizarse como inarticulada (Taylor, 2018). Es precisamente la inarticulación la que permite mantener en movimiento el aparato científico pues, de contar con una verdad-en-sí o verdad última, no tendría sentido continuar investigando.

De lo anterior puede colegirse que el conocimiento de carácter cualitativo exige la recuperación de la posición existencial del sujeto moderno en tanto agente encarnado en el mundo. Solo un agente situado en el mundo, relacionándose con este y con otros agentes, puede dar cuenta de su experiencia a partir de la articulación de sentidos, produciendo conocimiento. Según Dreyfus y Taylor (2015), esta clase de conocimiento se explicita en las teorías de contacto, aquellas que dan cuenta de nuestra condición existencial fundamental: estar situados en el mundo de la vida. Esta clase de teorías permiten articular los horizontes de sentido a partir de los cuales los agentes le otorgan significado a sus experiencias y prácticas, enriqueciendo su autocomprensión. Aquí, el lenguaje permite expresar tales sentidos y enriquecer la experiencia. Por ello, podría decirse que desde este tipo de teorías, el lenguaje es más bien constitutivo de la experiencia (Taylor, 2016). De esta forma, el lenguaje permite manifestar «algo» de la posición en el mundo, esclarecerla y, al mismo tiempo, modificarla. En esta clase de teorías el lenguaje permite crear y recrear

recursivamente la condición existencial de los agentes.

El conocimiento cualitativo debe dar cuenta de las prácticas epistemológicas cotidianas. Por lo tanto, no implica simplemente describir lo que está pasando con un grupo humano cualquiera, con la pretensión de generalizar una explicación (Fricker, 2007). Más bien, pretende esclarecer una práctica epistémica cotidiana vinculada a la transmisión de conocimiento entre agentes en relación con un fenómeno particular. Por ejemplo, permite responder preguntas en torno a fenómenos que no pueden reducirse a una explicación puramente matemática, tales como el amor, el perdón, la espiritualidad, la imaginación, entre otros. A partir de estos fenómenos es posible explorar las prácticas epistémicas realizadas en el plano cotidiano, en el encuentro con el otro en el espacio público.

La práctica epistémica del encuentro con el otro trae consigo un riesgo: la injusticia epistemológica

Disponerse a dialogar con el otro, a compartir ideas y reflexionar en torno a una amplia variedad de fenómenos, enriquece la experiencia. Además, es el lugar más propicio para distribuir el bien epistémico entre agentes. A su vez, el conocimiento producto de una investigación permite discernir, tomar decisiones en torno a los potenciales efectos que las teorías formuladas tienen sobre la vida de los agentes. Sin embargo, en el proceso es posible también experimentar situaciones en las que la distribución de conocimiento falla, produciéndose así una injusticia. En este sentido, la injusticia epistemológica se constituye como uno de los riesgos presentes en una investigación.


La injusticia epistemológica fue formulada por Fricker (2007) como un fenómeno que permite investigar la ética y política de nuestras prácticas epistémicas. La filósofa fija la atención en las situaciones en las que el bien epistémico no es distribuido adecuadamente, permitiéndole así plantear dos tipos de injusticia: (1) testimonial y (2) hermenéutica. El punto de partida para este tipo de injusticia radica en la confianza epistémica que pueda predicarse de un agente, la cual tiene una innegable conexión con el poder social de los interlocutores. En este escenario, el poder social es la capacidad que los agentes sociales poseen para influir en el mundo social (i.e. el espacio público), operando de manera activa o pasiva (p.9). Esta capacidad de los agentes sociales se ejercita siempre en relación con otros agentes, por lo tanto, es se trata de un poder agencial. La característica fundamental de esta clase de poder radica en que opera para afectar el control social. Esto puede ejecutarse por un agente particular que controla lo que otros hacen a partir de un prejuicio de identidad o a nivel puramente estructural, sin un agente claro que lo ejecute. Otro tipo de poder que se pone en juego en la injusticia epistemológica es el de identidad. El poder de identidad aparece siempre que exista una operación de poder que depende en gran medida en la concepción compartida de identidad social, pudiendo ejercerse de modo activo o pasivo. Para la autora, su ejercicio depende directamente de la coordinación imaginativa social formada a partir de las concepciones compartidas en torno a un rasgo de identidad (i.e. género, raza, clase social, religión, etnia, entre otros). En términos generales, el poder opera a partir de una serie de prejuicios de identidad que actúan de manera pasiva o activa para silenciar al interlocutor. Byskov (2021) categoriza cinco condiciones para la injusticia epistémica y cinco aspectos de injusticia: (1) la condición de desventaja (resultado injusto), (2) la condición de prejuicio (juicio injusto respecto a la capacidad epistémica), (3) la condición de las partes interesadas (negación injusta de los derechos de los interesados), (4) la condición epistémica (rechazo injusto del conocimiento) y (5) la condición de justicia social (vulnerabilidad injusta).

Para el autor, estas condiciones permiten elucidar diversos aspectos de injusticia socioeconómica vinculadas al ejercicio de poder y el diseño de instituciones públicas. Por ello, identificar las condiciones de injusticia epistémica permite identificar y evaluar sistemáticamente denuncias de daño hacia las personas.

Fricker (2007) describe dos tipos de injusticia epistémica: testimonial y hermenéutica⁴. La primera, injusticia testimonial, se ejerce cuando se cuestiona la credibilidad atribuida al testimonio de un agente a causa de un prejuicio. La credibilidad se considera aquí como la evidencia de la veracidad del discurso. Por ello, en este tipo de injusticia se agravia al otro en su capacidad de conocer y razonar acerca de su experiencia. La credibilidad puede ser excesiva o deficitaria, cualidad que dependerá mucho de cuán sesgado esté el escucha de un testimonio. Esta injusticia puede actuar de manera positiva, produciendo una acción o promoviendo el discurso, y también negativa, limitándolo. Además, puede ser persistente y sistemática cuando el prejuicio está inscrito en el imaginario social. Al respecto, la autora señala que este tipo de injusticia no suele ser deliberada o consciente. Aquí, el escucha realiza un juicio equivocado en torno a la credibilidad del hablante a partir de un prejuicio, cuestión que no es necesariamente deliberada, por lo que podríamos considerarla como ingenua (Fricker, 2017). Ahora bien, el que no sea deliberada no implica que no ocasione severas consecuencias en la agencia epistémica de los interlocutores, pues tal cualidad la hace especialmente problemática y grave.

En el ámbito de investigación, la injusticia epistémica de tipo testimonial puede manifestarse en el proceso de reclutamiento y selección de los participantes, así como también en la etapa analítica de los discursos.

4 Para efectos del tema planteado en el presente texto se desarrollará únicamente el primer tipo de injusticia.



Ello no quiere decir que sea recomendable asumir una posición neutral propia del ideal de objetividad de la epistemología moderna. Eso es imposible bajo un enfoque cualitativo. No obstante, exige que estemos atentos a estos sesgos y a su incidencia en nuestra interpretación del discurso. De ahí que sea sumamente importante que el investigador evalúe y contraste constantemente sus propios sesgos, de modo tal que pueda identificar posibles situaciones en las que incurra en una injusticia testimonial sin darse cuenta.

¿Qué clase de daño epistémico ocasiona este tipo de injusticia?

Fricker (2007) enfatiza el daño que ocasiona este tipo de injusticia, distinguiendo dos categorías de daño: práctico y epistémico. En principio, desde una dimensión práctica, el prejuicio que subyace a una injusticia testimonial distorsiona el juicio de credibilidad del oyente, lo que puede resultar en un exceso o déficit de credibilidad adjudicado al interlocutor. Esto puede ser suficiente para aceptar o rechazar un testimonio y desestimar un saber. Por otra parte, desde una dimensión epistémica, el receptor de una injusticia testimonial puede perder la confianza en sus propias creencias o en su justificación. Además, las personas que experimentan injusticia testimonial de manera constante podrían perder confianza en general en sus habilidades intelectuales a tal punto que se vea obstaculizado su desarrollo educativo o intelectual (p.47). En términos generales, señala la filósofa, una injusticia testimonial representa un ataque en la autoridad epistémica del hablante. El agravio epistémico trae consigo un significado social, a saber, que el agente es menos humano, dejando de ser competente o sincero. La confianza epistémica es una condición de conocimiento, sea si forma parte de la condición de la creencia o la condición de una justificación. Por ello, al ocasionar la

pérdida de confianza, el agente también pierde conocimiento. Esta pérdida puede experimentarse como una leve disminución en el conocimiento que ya se posee o, en casos más graves, puede experimentarse como una erosión prolongada de la confianza epistémica. En este último caso, el agente estará continuamente en desventaja, fallando en la obtención de conocimiento (p. 49).

En los espacios de cooperación epistémica existe una importante diferencia en el trato al considerar a alguien como un «informante» o como mera «fuente de información». En el primer caso, los informantes son agentes epistémicos que elaboran información. En el segundo, al considerarse como fuentes de información, los agentes son reducidos a un objeto desde el cual puede obtener información. Para Fricker (2007), las personas pueden ser tanto informantes como fuentes de información, cualidades que modificarán las actitudes de un investigador (p.132). Así, al considerar al agente epistémico como mera fuente de información, el investigador comete una injusticia testimonial al privarlo del respeto que se merece como agente. Esta privación de respeto, según Fricker (2007) es una forma de objetivación. Al ser degradado de sujeto a objeto y relegado de su rol como agente epistémico, el agente es excluido de la comunidad de informantes, volviéndose incapaz de participar en el intercambio de información. En suma, cuando la injusticia testimonial niega la capacidad de una persona como informante y su capacidad -colocándolo en una posición pasiva como fuente de información-, la relega a un estatus epistémico similar al que podría tener cualquier otro objeto del mundo. De ello puede colegirse que el daño intrínseco producido por la injusticia testimonial es la objetivación epistémica.

¿Cómo discernir las situaciones de injusticia epistémica?

La injusticia epistémica puede ocurrir en cualquier intercambio epistémico entre agentes. Sin embargo, resulta especialmente clara en el ámbito de la investigación académica, sobre todo si la consideramos como una disciplina que se ocupa de la articulación y difusión del saber. Además, podríamos señalar a la investigación de enfoque cualitativo como la disciplina en la que este tipo de injusticias son más evidentes. Por ello, considerando las cualidades del enfoque metodológico, resulta necesario para investigación evaluar las actitudes, hábitos y prácticas que podrían producir situaciones de injusticia.

Para que esta evaluación sea posible, es decir, para que los investigadores puedan discernir situaciones de injusticia epistémica, es necesario poner en ejercicio la razón práctica (*noús praktikós*). Desde una perspectiva fenomenológica, Taylor (1997a) sitúa a la razón práctica como una práctica deliberativa, abierta al debate y que tiene por objeto la comprensión moral. Al utilizar este tipo de razón, el agente evalúa la situación en la que se encuentra y los bienes que la constituyen en función de su valor. Por lo tanto, al tomar una decisión es capaz de justificarla; esto es, demostrar el cambio de posición moral o la transición de una posición a otra. Aquella justificación debe ilustrar las formas en las que el movimiento representa una ganancia de comprensión, permitiéndole al agente experimentar tal movimiento como un «avance en el conocimiento» (p.69).

El nexo entre la comprensión y la capacidad práctica del agente se aclaran al concebir un modelo de razón práctica que opera a través de argumentos transicionales. Esta argumentación apela siempre a una comprensión implícita de la forma de vida de los agentes y busca esclarecerla. En la investigación, podríamos señalar que la razón práctica

resulta esencial para evaluar críticamente las actitudes asumidas por el investigador en función del testimonio que recibe de un agente epistémico. Además, permite analizar los alcances de tal conocimiento y los potenciales sesgos que podrían incidir en el proceso analítico de datos. Esta forma de argumentar da cuenta del vínculo entre la comprensión y la moral, permitiéndole a los agentes adquirir mayor sensibilidad ante situaciones de potencial injusticia testimonial. Así, el discernimiento de las situaciones de injusticia se realiza sobre la base de la transición. En el intercambio de saberes durante una investigación, el investigador puede emplear la razón práctica y evaluar si él o su interlocutor han sufrido un cambio moral.

Considero que ésta es la forma más común de razón práctica en nuestras vidas, en que proponemos a nuestros interlocutores transiciones mediadas por estos pasos reductores del error, a través de identificar contradicciones, de disipar confusiones, o de rescatar del olvido (normalmente motivado) una consideración, cuya importancia no puede discutir (Taylor, 1997a, p. 82).

En esta cita, Taylor sitúa el ejercicio de la razón práctica en el encuentro con el otro, en el escenario de la «propuesta» hacia una razón mediada por transiciones. Al articular narrativamente el cambio de posición epistemológica, estas transiciones permitirán a los agentes reducir el error de sus puntos de vista. Aquello enriquece las auto interpretaciones de los agentes, permitiéndoles articular teorías de contacto que dan cuenta de la condición de posibilidad de su experiencia. Para que ello sea posible resulta necesario recuperar la confianza epistémica en el otro. En este sentido, el interlocutor, en tanto agente epistémico, ha de ser considerado como sincero, preciso y confiable en su discurso. La motivación para aceptar su verdad puede ser justificada racionalmente a través de un argumento de transición.

Así concebida, la razón práctica permite recuperar la cualidad de agencia que se pierde en el modelo epistemológico moderno. Esto nos

permite pasar de una concepción científicista del investigador como «sujeto desvinculado» y de los participantes del estudio como «fuentes de información» a una concepción de agente epistémico, encarnado y vinculado al mundo. Este agente será epistémicamente confiable, capaz de dar cuenta de su experiencia a través de un lenguaje expresivo que enriquece su autocomprensión. Será, además, capaz de esclarecer y develar saberes acerca de su experiencia, susceptibles a ser revisados y replanteados recursivamente.

La vigilancia epistemológica como hábito para ejercitar la racionalidad práctica

Hasta este punto resulta evidente que la reflexión epistemológica no está exenta de una evaluación acerca de las implicancias éticas del conocimiento producido en una investigación. El concepto de injusticia epistemológica es especialmente esclarecedor para dar cuenta situaciones en las que una investigación puede dañar la integridad de un agente. Ahora bien, es tarea del investigador prevenir o resolver tales situaciones de injusticia. Para ello deberá revisar constantemente su propia práctica, sus decisiones metodológicas y la posición asumida para favorecer la articulación de conocimiento.

El hábito de evaluación y reflexión que realiza el investigador en torno a su práctica fue descrita inicialmente por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) en *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. En este texto se desarrolla la vigilancia epistemológica como una actitud que permite al investigador identificar posibles escenarios de error, las condiciones que lo hacen posible y establecer mecanismos para resolverlo. Se trata de un «instrumento privilegiado» (p.14) que permite a los investigadores superar

la aplicación automática y acrítica de procedimientos al estilo de la ciencia moderna. A través de la vigilancia epistemológica el investigador puede revisar sus procedimientos en función del caso particular que investigue⁵.

Siguiendo a Blanco (2010), podríamos señalar que el ejercicio de vigilancia epistemológica obedece al examen de la realidad que ejecuta un investigador. En este examen entran en juego la postura teórica, la postura metodológica y la formación profesional del investigador. El acto reflexivo que de ella se deriva pone en cuestión tales perspectivas en contraste con el escenario que encarna al problema de investigación. Este proceso se experimenta a través de un movimiento, que Guzmán-Valenzuela (2014) describe como una transición entre perspectivas: *etic* (i.e. descripciones de la realidad desde una perspectiva teórica) y *emic* (descripciones fundadas en la visión de los sujetos respecto a un fenómeno particular). En efecto, el investigador que vigila su práctica investigativa estará dispuesto a transitar por dos «polos epistemológicos». La autora describe a los polos epistemológicos como posiciones alejadas o cercanas a la realidad estudiada, presentes en todas las etapas del proceso de investigación, y que exigen del investigador la constante revisión de su perspectiva.

Según Guzmán-Valenzuela (2014), la actitud vigilante asumida por el investigador le permite reflexionar en torno a la postura teórica e ideológica que asume en el estudio. Aquello le permite evaluar las formas en las que esta postura condiciona su aproximación al problema de investigación. De modo análogo, la vigilancia permite evaluar también potenciales escenarios de injusticia epistémica. Por lo tanto, la vigilancia epistemológica requiere de cierta sensibilidad ética que permita reconocer situaciones de tensión

5 He trabajado el concepto de vigilancia epistemológica como hábito en Oré Kovacs, N. (2020). Entre la filosofía moral y la epistemología: la vigilancia epistemológica en el quehacer del investigador cualitativo. *Revista SOMEPSO*, 5(2), 41-64. Recuperado de: <https://revistasomeps.org/index.php/revistasomeps/article/view/83>

y de la intromisión del prejuicio o sesgo identitario en la escucha. Por consiguiente, la vigilancia epistemológica dispone al investigador a enjuiciar críticamente los fundamentos de su comprensión epistémica. Además, como señalamos en los párrafos precedentes, permite esclarecer situaciones de injusticia epistemológica que socavan la agencia de los participantes.

A partir de aquí empieza a esbozarse un vínculo entre el ejercicio de la vigilancia epistemológica y el uso de la razón práctica. Como explicamos en los acápites anteriores, la razón práctica, al operar por transiciones reductoras de error, permite a los agentes experimentar una ganancia epistémica que esclarece la justificación de sus decisiones morales. De la misma forma, al ejercitar la vigilancia epistemológica, el investigador experimenta una ganancia epistémica al incluir a su proceso interpretativo la perspectiva de todos los agentes epistémicos que participan en el escenario de investigación. En esta línea de pensamiento, tal vez podríamos señalar que el correcto ejercicio de la vigilancia epistemológica en la investigación exige de la puesta en práctica de la razón práctica. A partir de esta, el investigador, en tanto agente, será capaz de evaluar su posición epistémica y discernir potenciales situaciones de injusticia epistémica.

Referencias

- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. Primer Simposio Internacional Interdisciplinario Aduanas Del Conocimiento. La Traducción y La Constitución de Las Disciplinas Entre El Centenario y El Bicentenario, 1–8.
- Bourdieu, P, Chamboredon, J., & Passeron, J. (2002). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w68k.5>
- Byskov, M. F. (2021). What Makes Epistemic Injustice an «Injustice»? *Journal of Social Philosophy*, 52(1), 114–131. <https://doi.org/10.1111/JOSP.12348>
- Dreyfus, H., & Taylor, C. (2015). *Retrieving realism*. Harvard University Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, Miranda. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus (Eds.), *Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 53–60). Routledge. <https://doi.org/10.5209/LTDL.76466>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: Uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis*, 7(14), 15–28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Heidegger, M. (2018). *Ser y Tiempo*. Trotta.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications Inc.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. SAGE Publications Inc.
- Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (1997a). Explicación y Razón Práctica. En *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, C. (1997b). La superación de la epistemología. En *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, C. (1997c). La validez de los argumentos trascendentales. En *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, C. (1997d). *Lichtung o Lebensform: paralelismos entre Heidegger y Wittgenstein*. En *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Taylor, C. (2016). *The language animal. The Full Shape of the Human Linguistic Capacity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2018). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Crítica-UNAM.

52

Imaginarios de Infancia: discusiones con una ética ¿adultocéntrica?⁶

Isolda Núñez Candia

En el área de los estudios culturales y de las ciencias humanas se ha logrado poner en evidencia que infancia es una categoría construida culturalmente. Esto ha permitido, por tanto, visibilizar la necesidad de investigar los imaginarios que, a lo largo de la historia, han actuado a la base de los saberes que intersectan con esos sujetos.

Para efectos de esta conversación, en el encuentro, propongo recuperar la evidencia de los estudios que desde la historia, sociología y antropología de la infancia, pero también la literatura se han construido haciendo posible categorizar la noción de adultocentrismo como eje articulador del poder que distribuye las posibilidades de existencia en el campo social y humano entre las distintas personas que integran el mundo compartido, es decir, revisar los imaginarios o representaciones sociales a partir de las cuales es percibido, captado, vivido, pensado ese mundo.

Me parece clave fortalecer la presencia de esa noción para reflexionar críticamente sobre la educación y la filosofía, y en general toda construcción de saber. En el curso de esta conversación me propuse/les propuse reflexionar críticamente sobre los cimientos de la educación revisando cómo su ejercicio, fundamentación y diseño opera a partir o en función de la diáda adultez/infancia leída, por tanto, en clave generacional como enfoque distributivo de las existencias humanas. ¿Por qué es así? ¿Qué ordena la edad?



¿Qué representa, como valoraciones construidas a lo largo de las épocas, culturas, sociedades, la diferencia instalada a partir de las edades por las que transitan las personas?

A nivel de la filosofía, como no es este el lugar para hacer ese análisis, podríamos al menos considerar la pregunta sobre la enseñanza de la filosofía y el papel de la adultez como posibilidad o potencia de su ejercicio y, hasta quizás, de su creación, si es posible expresarlo así.

Por último, para desarrollar el tema fue necesario también hacer la distinción entre el modo de concebir la infancia dentro de la categoría temporal del *chronos* (niñez) o concebirla desde los tiempos *aión* o *kairós*; mostrando cómo se entrelazan en el análisis produciendo cruces y confusiones, pero que resultan necesarias para abordar con una complejidad enriquecedora este asunto.

Entonces, para abordar el tema, abrimos un diálogo en función de la pregunta ¿qué imágenes tenemos de la infancia?, para pensar juntos/as cómo a niveles de historia, políticas sociales, educación se ha construido aquel imaginario ¿adultocéntrico? del saber y de la valoración de esa vida infantil.

Isolda: Muchísimas gracias a la organización de este conversatorio, de este encuentro, que ya llevan haciendo, como dice Nicolás, mucho tiempo. Muchísimas gracias por invitarnos. Hablo en plural no porque tenga un conflicto con múltiples personalidades, sino porque me parece que cuando vengo a hablar de los temas de infancia y filosofía, estoy hablando en nombre de un equipo, de un trabajo, que era lo que estábamos comentando. Es un grupo de gente de años ya sostenido bien desde la convicción de formación desde pregrado, y en un avance que se ha sostenido por casi ya veinte años, que inició, como estaba contando con Olga Grau, una de las personas de Chile que se capacitó con Mathew

Lipman, en el origen de esta idea genial de pensar que la filosofía puede ser algo que los niños y niñas realicen, y que, desde mi perspectiva como estudiante hace muchos años ya, fue toda una revolución. Sentó una propuesta, por lo menos, algo que removió la posibilidad de pensar la filosofía también de otras maneras. De eso y su origen, por ahí, por los años 80's, hasta acá, han corrido hartas aguas, y nuestro trabajo en la Universidad de Chile, desde donde me invitaron en la Universidad hemos organizado, por muchos años, cursos de perfeccionamiento para profesores. Lamentablemente, a diferencia de Alejandro, en mi experiencia docente no he podido trabajar con niñas y niños, pues además de profesora universitaria, soy profesora de escuela, pero trabajo con estudiantes del nivel secundario, y en mi área de especialidad, filosofía e infancia, más bien me ha tocado trabajar en las capacitaciones a profesores sobre el tema de infancia, instalando proyectos en colegios, etc. Y en ese proceso, hemos aprendido varias cosas. Nos ha tocado, también, salir del campo de la pura filosofía, y establecer muchas redes que se cruzan cuando uno trabaja con infancia, que se cruzan con las áreas de la ciencia social, los derechos de infancia... entonces, pensé que lo que podía ser interesante es traer para acá esa conversación, que es para mí el mayor valor que le doy a este encuentro, la posibilidad de conversar y compartir con gente que, si no fuera, por estas máquinas, y estas maravillosas personas que organizan, no se podría dar. Entonces, quiero compartir las ideas que hemos ido construyendo, sacar esta visión de la filosofía para niños, y más bien ampliar cómo es esto de filosofar con niños, con niñas, con niños. ¿Qué es esto de la infancia?, ¿qué entendemos cuando decimos eso? Ahí es donde el campo se hace más grande, y toma conexiones con la educación, pero también tiene una base epistemológica respecto de la infancia que se ha ido desarrollando por el lado de la filosofía, pero también por el lado de las ciencias sociales en relación con la investigación sobre esos sujetos 'niño, niña, o 'infancias y juventudes'.

En la estructura, entiendo que, en general, esto es muy ordenado. Primero se expone, y luego se pregunta. Pero voy a partir dirigiendo una pregunta, entonces voy a hacer una presentación con imágenes y un par de citas, no es más que eso la presentación, preferí tomar algunas citas de autoras/es que pueden ubicar y otras no, que me ayuden a que ustedes también las lean, las leamos juntos, y podamos ir preguntándolas, revisar si les parece o no la relación que hayamos construido. Si no interrumpe mucho, si no los distrae mucho, agradecería que fuéramos construyendo esto en diálogo, por tanto, mientras que voy planteando algunas cosas, si alguien quiere comentar, agregar, preguntar, maravilloso, bienvenido.

Alejandro: Pues bien. Continuamos.

Isolda: Entonces voy a presentar [el ppt]. Primero que nada, como el título es Imaginarios de infancia, justamente, va a haber un trabajo de imágenes, e imágenes que se mueven. La imagen ya tiene, ya aquí hay una carga del discurso, ya hay aquí elementos de lo que quisiera decirles. Entonces, antes de eso, un primer ejercicio podría ser, así no más, sencillo, pedirles que piensen ¿por qué para hablar de imaginarios de infancia podríamos estar frente a una imagen del agua y de noche, quizá, o en un lugar semioscuro?

Nicolás: Suena un poco contraintuitivo, ¿no? Porque quizá yo pienso la infancia como más claro, sí jugando en la playa, pero no sé si oscuro, tampoco sé si con un barco, pero me suena, por lo menos, algo contraintuitivo.

Isolda: ¿Alguien más, si quisiera participar? ¿Qué otras asociaciones a la imagen piensan?

Estudiante: Quizá la luna, el océano, me parece que los niños pueden llegar a ser muy dinámicos, y lo relaciono un poco con eso... muy

cambiantes también, pero lo asocio más con el dinamismo que representa, claro, la luna. También el océano, que es, de repente, muy pacífico, pero que por debajo puede llevar una gran corriente, y uno ni siquiera se da cuenta.

Isolda: Súper. Por eso les decía, lo maravilloso de una imagen que está en movimiento, que nos permite reconocer la presencia del movimiento.

Sandra: La verdad es que lo que más se me hubiera ocurrido de esta imagen en cuanto a la infancia, me imagino a mí como esa barca esperando poder entrar al océano, invitando a navegarlo, como esa infancia que nos invita a navegarla, y somos nosotros esa barca, y decidimos si somos esa barca en la orilla, o inmersa en esa infancia.

Isolda: Muchísimas gracias por «enganchar» «al tiro», por acoger la invitación. Efectivamente ahí hay elementos, aunque no podremos desarrollar todos, vemos que está el elemento de lo dinámico, está este movimiento, hay algo tanto en la luna, por un lado, que nos parece más claro a veces que el sol, que pareciera estar siempre ahí. Todas ideas nuestras no más. Y está entonces este fluir del mar que no para, que es un fluir permanente. Y está, por otro lado, super interesante lo que decía Sandra, este barco que es como... ¿qué hacemos con eso? Ahí hay un algo problemático que también, de alguna manera, nos podría ayudar a pensar la infancia, y la curiosidad de soltar ese amarre y partir quizá hacia dónde, o qué podría pasar si nos embarcáramos.

Chat: El mar puede representar el futuro de las niñas y los niños.

Isolda: Claro, en este trayecto, ¿no? Y súper interesante, vamos a ver ya, en un trayecto posible, pero del que no sabemos tampoco, es decir, una apertura.

Chat: Un ir y venir de preguntas y respuestas.



Isolda: Maravilloso. Entonces, claro, como les decía, la invitación, eso es, que pudiéramos empezar a hablar, y empezar a hablar desde el lugar de la infancia, que tiene estas características menos rígidas, y era la primera invitación. Pero la primera no más, porque ahora viene un poquito más formal, y de nuevo, no parto yo, parten ustedes. Entonces, vamos a hablar de infancia, de los imaginarios de infancia, y lo primero es, para ir haciéndonos una idea, o ver con qué nos vamos a ir enfrentando en función de lo que yo les quiero contar, ¿qué es lo que a ustedes les parece que se nombra cuando nombramos la infancia? O, si se quiere preguntar de otra manera es, entonces, ¿qué imágenes tenemos de infancia, sobre la infancia?, ¿cómo la piensan también? Eso podría ser otra manera de preguntarlo.

Alejandro: Bueno, cuando me hablan de imágenes sobre la infancia, suelo acordarme de las fotos que hay por la casa de mí cuando yo era pequeño.

Isolda: Tus imágenes de la infancia.

Alejandro: Claro, la infancia, las imágenes de cuando yo era pequeño, y de aquellas fotos que hay, fíjate que yo ni me acuerdo de cuándo las sacaron, o sea, de fotos que yo era bebé, o de fotos cuando yo estaba creciendo, pero que uno no se acuerda ni en qué momento ni en qué contexto se la sacaron, ¿no?

Isolda: Claro, y viene la pregunta de ¿y ese era yo? ¿sí? ¿yo estuve ahí?

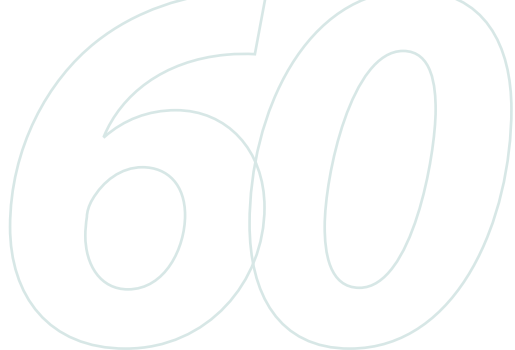
Alejandro: Un yo previo del que no tienes referencias de lo que eras entonces.

Isolda: O no recuerdas, claro, no hay recuerdo para ti, pero es un

tiempo captado, ¿no?

Por otros también, que es otra manera de entrar ahí. Hay un tiempo que alguien apresa en una imagen, que es la foto, el recuerdo, y es como algunos ya están diciendo acá, esto es, el juego, la golosina, ojos asombrados mirando la vida, ¿sí? Algo de eso estaba en la imagen del agua, la asociación entre agua y vida, otra poderosa imagen cultural que está asociada. Y bueno, un poquito más arriba en el chat, recojo algo que asociaron con la primera imagen, esto de estar en el vientre otra vez, o nunca salir o haber salido, esto de estar en el agua es como si la infancia estuviera, si estuviéramos en la infancia, probablemente, tendríamos que sentirnos así de algún modo, no haber salido de alguna matriz todavía. Otros señalan respecto de las preguntas sobre qué imagen de infancia tienen, dice por ejemplo Mario «el fuego como una imagen de infancia» y Guadalupe «si nombramos desde su nombre hasta su sentir y decir, no le presumimos lenguaje, hablamos por ellas, son recuerdos inventados con los y las adultas». Claro, aquí, si se fijan, son dos entradas. De pronto, infancia es cierta vitalidad, es el modo, sobre todo cuando lo miramos desde las imágenes, parecen llevarnos a experiencias, parecen ser capaces de recoger infancias en nosotros, o de nosotros, en ese sentido como memoria.

Pero Guadalupe entra por otro lugar, y que es recogiendo el tema del qué nombramos cuando nombramos infancia, y ahí aparece una cuestión en la que yo hoy día no voy a entrar mucho, decidí no entrar, porque ahí sí es más territorio filosófico también, pero me interesaba esta imagen amplia primera, que tiene que ver justamente que no le presumimos lenguaje, sino que hablamos por ellos. Hay algo ahí que pasa con la infancia, y con el concepto 'infancia' directamente, en términos del análisis del concepto. Infancia, la no-voz, la ausencia de un habla, porque parece que hay otro hablando por esos seres. Entonces, maravilloso, no tengo mucho más que decir, pero vamos a hacer el otro resto del recorrido. Con esto ya podríamos dedicarnos a conversar muchas cosas.



Entonces, bueno, esta era la intención de traernos al tema. Claro, sobre infancia, muchas cosas, muchas entradas probablemente, pero voy a tratar de ir mostrando las líneas, el recorrido, hasta llegar a revisar, porque esa era la invitación, eso es lo que traté de ordenar. Finalmente, cuando pensamos educación, detrás, sí, de la noción de educación en nuestra cultura, está la infancia. ¿Cómo o qué infancia, y cómo lo asumimos, y con qué cuestiones nos podemos estar encontrando hoy día? Es lo que me gustaría ir conversando a propósito de lo que planteo. Entonces, como son imágenes, les había dicho, voy a trabajar en esta mezcla de imagen y algunos textos.

Me gusta partir los cursos así sobre imaginarios de infancia, irnos a un recorrido, como decía Alejandro, de imágenes sobre infancia a lo largo de la historia, y entonces ¿qué encontramos en la historia? Que es uno de los lugares por donde empieza a construirse este campo del saber de la infancia también. En la investigación de historia social, el famoso Phillip Aries (1987) levanta un diagnóstico respecto del lugar de la infancia en la historia, y uno aquí podría, también si pudieran acompañarme en el recorrido... ¿qué observan?, ¿qué les aparece al encontrarse con estas imágenes?, ¿qué asociaciones? No sé si se logran ver bien, hay algunas que están puestas justamente para quebrar, porque a veces tenemos una imagen monolítica de la infancia, y entonces, esta pasada por la historia, por un recorrido histórico de las imágenes sobre la infancia, nos ayudan a pensarla más ampliamente, ¿sí? Entonces no sé si alguno/a... ¿a qué referirá la tercera, la cuarta? O cosas que les llamen la atención de la serie que vimos.

Alejandro: La primera de educación, sin lugar a duda, podría ser, perfectamente, Aristóteles educando a Alejandro Magno.

Isolda: ¿Por la posición, dices tú, la posición de la figura adulta, del filósofo?

Alejandro: Sí, por la posición, y parece pedagogo.

Isolda: Antonio dice en el chat que parece ser que los niños están insertos en un mundo adulto. Efectivamente, esa es otra de las cuestiones. La segunda, dice Agustina, «la vínculo con esa noción del adulto pequeño». Claro, no se notan tanto porque están en blanco y negro, y no hay relieve, pero los ropajes no parecen tener mucha diferencia. Lo otro, dice Sandra, interacciones niños-adultos, el llamado «viejo chico» dice Antonio, los niños aprendiendo las normas de la sociedad adulta, Guadalupe entra ahí «acompañamiento, tutela, abusos, descuidos, organización de vidas empequeñecidas». Claro, si hacemos un breve recorrido desde, podría ser, pongámoslo en Aristóteles, en la época antigua, y entonces vamos haciendo el recorrido y nos encontramos, como ya dicen ustedes, primero la niñez, y aquí empiezo a variar de concepto, la niñez asociada al mundo adulto está en relación con un mundo, en que el mundo está, funciona a partir de la adultez. Y la tercera y la cuarta [imagen], en particular, es para que tampoco nos quedemos con esta idea de la niñez educada, la niñez al interior de una familia, quizá, o acompañada de un adulto — sí, ahí hay un niño o una niña tomada de una manta —, en la tercera y la cuarta no se da cuenta ya, quizá, de esa niñez idealizada. Y Catalina agrega «o que son parte de un mundo, pero segregados, o subordinados de alguna manera». Efectivamente, la tercera imagen trata de dar cuenta de las matanzas de niños. Matanza, un poco en referencia a la noción bíblica, pero también, lo que me interesaba de esa imagen es el relato histórico que se hace de los cuerpos infantiles muertos, que son parte del relato de la historia de todos nuestros pueblos, que era parte de la vida. Hoy día esos cuerpos están pensados de manera muy distinta. Y en la cuarta imagen, que se observa con menos claridad, pero la balanza es la que tendría que ayudar a clarificar. Es un mercado de esclavos, y lo que hay ahí, entremedio, también es la imagen de niños esclavos negros.



Bien, entonces, así, un recorrido rápido, nos pone en un primer grupo de imágenes. Y eso, de alguna manera, nos empieza a permitir encontrarnos con lo que decía, son estos estudios, o esta reflexión que, por un lado, surge desde la historia, primero que nada, y luego lo empieza a recoger, al hacer uso del análisis en la historia social, eso lo empiezan a recoger las disciplinas de las ciencias sociales. Aquí tenemos a Carles Feixa (1996), antropólogo español, que trabaja la noción de qué es lo que se entiende por infancia. Y, cómo les decía, elegí algunas citas de texto que pudieran ayudar a reconocer cuáles son estos análisis, o las líneas investigativas de estas áreas. Entonces, lo que tratan de plantear, por un lado, la antropología y también la sociología, es que la edad les constituye -a las/os niñas/os- a partir del criterio de generación, que la edad es una cuestión a la que hay que ponerle cierta alerta porque ha ido construyendo estas imágenes culturales, un cierto orden en la sociedad y en las culturas. Entonces, la cita señala «no debe confundirse la edad como ciclo vital que define, por tanto, los grados de edad en los que cada uno de nosotros ha ido pasando, como miembros individuales de una cultura» (p.321). No la edad como ciclo vital, sino entendida también como generación. Ahí, en esa clasificación de generación, se agrupan los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendentes o descendientes, y según la consciencia que tienen de pertenecer a un corte generacional. Entonces, una cosa es la edad que tenemos, otra cosa es la idea de generación a la que nos sentimos pertenecientes. Todo eso ya va constituyendo lo que se entiende como este imaginario... una de las cosas chistosas que nos decimos es «¿de qué generación eres?» y uno dice «de los 80's, de los 90's, de los 2000's, o de los 70's» como si uno no estuviera viviendo ahora, pero sí, seguimos viviendo todas las décadas. Sin embargo, hay algo identitario que se establece, para nosotros, que lo vamos estableciendo, que nos hace sentido...

Alejandro: ¿te puedo interrumpir un momento? Algunos de los

90's, como le llaman, generación perdida, pero a la generación perdida pertenecemos todos, porque estamos perdidos siempre [inaudible].

Isolda: Me perdí en los 90's o en cualquier otra, dices tú, claro.

Alejandro: Pues sí, la mía es de los 90's, y pues así, ya está.

Isolda: Bueno, pero eso, justamente, es lo que va constituyendo un modo de decir-se, de ir constituyendo estas identidades, estas pertenencias, y, por lo tanto, ir estableciendo los lugares en los cuales nosotros vamos quedándonos también, de pronto. Por ahí estaba leyendo a Guadalupe que decía algo de los 14, lo leí a la rápida para no irme tanto. Pero claro, a veces uno dice «mi época, mi generación» y la generación habría que relacionarla con la edad, entonces pareciera que nos hubiéramos quedado ahí entre el ciclo vital y la generación. Pero también, en realidad, en la lectura de la relación entre filosofía e infancia, nos acercamos más a esta última parte, ahí dice [en la cita de Feixa] «por último debe diferenciarse la edad como condición social que asigna un estatus, y que establece roles desiguales a los sujetos» (p. 321). Tener cierta edad es también estar en cierta condición social, y, por otro lado, también está la noción de la edad como imagen cultural que, quizá, es esta la que se mezcla con la de la generación, donde se atribuye un conjunto de valores, hay estereotipos que presionan identitariamente, y, por lo tanto, los significados que va haciendo la configuración de las subjetividades. Entonces, efectivamente, cuando nosotros decimos, revisamos, qué se nombra con la infancia, o hacemos estos recorridos históricos, de pronto nos vamos encontrando con las imágenes que nos permiten visibilizar lo que se ha construido como categoría «infancia», en términos de estereotipos, condiciones sociales para ciertos sujetos, ¿cuáles valores están en juego ahí?, ¿qué valoraciones sociales circulan y constituyen, entonces, esto que hemos ido entendiendo como imaginarios sociales sobre lo que seríamos en tanto





niñez? Y este es el otro recorrido que les traje.

El primer set es, más bien, la mirada al mundo más antiguo, y aquí quise poner esta [señala una imagen], sobre todo, por la imagen del cuerpo del niño dibujado allí, no por esta cosa cuidada de la asociación maternal de crianza, sino, para potenciar la pregunta, también, sobre el cuerpo infantil, y el cuerpo infantil dentro de estos imaginarios. Algunos decían «cuerpos sometidos, segregados», ya lo veíamos en esa primera idea de un comercio de esclavos, o en los cuerpos muertos o matados. Y aquí lo que tenemos es, más bien, una imagen de lo que uno podría llamar el tránsito de lo que se produce por efecto de la historia de la infancia, y que aparece la infancia como categoría social, es lo que ocurre ya desde el siglo XVIII, fines de él, XIX en adelante, y hasta nuestros días, que produjo el interés por la infancia, la preocupación y los estudios por la infancia, que parten, primeramente, a propósito de la construcción del capitalismo moderno, con las sociedades industriales y la construcción de una vida urbana, que hace aparecer la figura de niños en las calles. Niños también, que han llegado como fuerza de trabajo, y sobre los cuales hay que levantar un discurso a partir de políticas o administración de un fenómeno social. Entonces, estos niños de la calle obligan, de alguna manera, entre comillas, a una reacción de poder-saber de qué se hace con esta infancia callejera. Y hay distintas soluciones, pero aquí encontramos lo que me parece nos permite pasar a la conversación sobre la educación. Esta imagen la pongo, casi sin mencionarla [señala una imagen], pero porque va a aparecer después, la voy a volver a tomar. Esta imagen es el relato, la imagen que acompaña el cuento de Pulgarcito en la historia de Pulgarcito que llega a buscar refugio con sus hermanos a la casa del ogro, y esa es la señora del ogro que, estando ellos perdidos en el bosque, les prenden la luz y les dice «pero qué hacen acá», y ellos piden auxilio. Vamos a quedarnos con ese relato, por mientras pausado.

Entonces, las imágenes son suficientemente claras. Aparece la

infancia de otro modo. Quizá, no deja de estar, como ya decían algunos de ustedes en el chat, y habían comentado, no deja de estar vinculada al mundo adulto, pero aparece, quizá ahora, como un problema. No está viéndose aquí, en ninguna de estas imágenes, la educación, por ejemplo. Está viéndose la sanitización, el proceso de buscar, eso es una vacuna [señala una imagen], aunque no se vea tanto, y por otro, el cuidado. Por eso les decía que rescatar esta imagen, como un arropar, envolver, como una especie de protección, pero que deja también inmovilizado a ese niño que está arropado ahí.

Ahora, siendo eso el relato histórico, vamos a hacer un pequeño quiebre interpretativo que luego tiene que ir avanzando dentro de la conversación, y ese quiebre interpretativo es el doble sentido que le damos entonces a la lectura del término 'infancia', cuando decimos, ante la pregunta que hacía desde el inicio «¿qué decimos, o qué se nombra cuando nombramos la infancia?» Estamos hablando de la niñez, de niños a partir de criterios de edades, de épocas y contextos sociales que, por estar en ciertas edades, se les sitúa de tal manera. Pero hay otra entrada que, desde la perspectiva filosófica, se ha trabajado para levantar una segunda interpretación del término, que tiene dos lecturas del término 'infancia'. 'Infancia', con relación al lenguaje, particularmente se trabaja, más bien, desde Agamben, esa no la voy a tomar ahora, sino que la voy a poner en oposición al enfrentamiento temporal. Cómo poder hablar de infancia y niñez a propósito de una distinción de los conceptos en función de cómo entendemos el tiempo, y para hacer eso, sigo ahí a Walter Kohan (2004), que hace análisis del famoso fragmento de Heráclito, el fragmento 52, que da cuenta de que los griegos tenían no solo un tiempo, como el que usamos nosotros habitualmente, y entonces, el famoso — no sé si es tan famoso, pero si lo conocen, maravilloso — este fragmento de Heráclito para nosotros es muy importante, porque ahí aparece un modo de mencionar la niñez, la infancia vamos a decir, que quiebra la idea de etapa de vida, que quiebra la idea de la niñez como acumulación de tiempo cronológico. Entonces, la frase es «el tiempo de la vida es un niño que juega



un juego de oposiciones, de un niño su reino» (p.165). Ese es el fragmento 52. En el análisis de Kohan, que traigo para que nos sirva como referente de la conversación, lo que se entiende es que el tiempo de vida es lo que está traducido como aión [αἰών], el tiempo aiónico que los griegos también tenían, y que, a diferencia del chronos [χρόνος], se alude a un tiempo en cuanto destino, denotando el periodo limitado de la vida humana, no el tiempo medible, no el tiempo proyectado hacia el infinito o hacia un futuro que es el chronos, de la secuencia del pasado y del futuro, sino que del destino. Entonces, no es el niño débil de los primeros años de la vida el que se nombra como el rey de ese tiempo. El rey del tiempo de la vida de Heráclito no es el niño de los primeros años, ni el que habla poco frente al adulto, sino el propio tiempo que domina la vida humana, el que marca una posibilidad de la existencia. Entonces, aquí 'infancia' carga la existencia.

'Infancia' nombra, entonces, la vida, la vitalidad, o la posibilidad de la existencia. Sigue el texto, y dice ahí «hay distintos modos de enfrentar o jugar con esas oposiciones, estos juegos de oposiciones, y que Heráclito apuesta a un modo que reviste un carácter infantil de este modo de enfrentarlas» (Kohan, 2004, p.166). ¿Cuál puede ser, cuáles? Bueno, alguno de los que aparecían, cuando decían esta posibilidad de subirse al bote en la imagen inicial, subirse al bote y partir, una espontaneidad, una ingenuidad, que a veces es una de las nociones más asociadas también a la infancia, y, tal vez, porque el modo de ser niño, niño-infante, en esta lectura heracliteana, a diferencia de ser adulto, «vive lo no vivible, piensa lo no pensable, espera lo inesperable» (p.166). En ese vacío de posibilidad, vacío de posibilidad en tanto indeterminación, esperar lo inesperable, se sitúa, desde la perspectiva de Kohan, y que nosotros recogemos, se sitúa el sentido del discurso de Heráclito cuando nombra esta infancia como aión, y así se estaría inaugurando también una posición para el discurso de la filosofía. «La pretensión de modificar la conducta de los humanos: intervenir en la actitud con que los otros se sitúan en el mundo» (p.168). Habría un modo

infantil y un modo filosófico en ese aión, un modo de entender la filosofía como una actitud aiónica que puede esperar lo inesperable, o pensar lo no pensable.

En ese encuentro, o en esas distinciones, si se logran ver, empezariamos a hablar de dos modos de ir aproximándose a la infancia y al lugar al que quiero llevarlos ahora. Bueno, ¿cómo ocurre esta relación con la infancia? Probablemente uno de los territorios donde ocurre más claramente es en la relación con la educación. En la educación se ponen en juego los dispositivos, pero [más aún], el modo de aproximarse entre adultos e infantes. Me parece que hay un texto que es muy interesante, de Hannah Arendt (1996), el capítulo de La crisis de la educación; ella plantea este problema: ¿Cuál es el problema en el que se encuentra la educación? — sería interesante recoger esa conversación — ¿Cómo podemos nosotros hacernos de este proceso de la educación? Porque nos pone una tensión entre la adultez y la infancia. Algo está en juego ahí. Dice Arendt «la educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina, que, de no ser por la renovación, o sea, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable» (p.208). El mundo, sin esta posibilidad de renovación, que es lo que representa para Arendt la infancia, la posibilidad de la humanidad, cada vez, nuevamente, cada vez que nace un niño o una niña o una niñe. Pero, también, dice «mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos» (p.208). Ese mundo, vuelvo hacia atrás — a ver si se entiende la relación —, ese lugar que es la infancia, ese aión, que es donde lo que aún no se ha pensado, lo nuevo dicho en términos de Arendt, eso nuevo es nuevo para nosotros, y es nuevo para el nuevo. Entonces, también la pregunta es ¿amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la






oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos? Lo bastante, ¿los amamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común? (Arendt, p.208). Yo lo pongo en pregunta, Arendt no lo hace como pregunta. La cuestión que nos está tratando plantear aquí la autora es esta tensión entre la infancia como novedad, la posibilidad de lo humano cada vez, cuando se pone o se cruza en el terreno de la educación, el punto que nos cae encima —y eso es parte de la conversación que me interesa mostrar, o sobre la cual provocar para abrir luego una conversación—, el punto es cómo se resuelve eso, porque hay una generación nueva a la que «prepara» en la educación la generación antigua, pero la generación antigua puede no estar preparándose para lo nuevo, sino que, quizás, dejarles recluidos, sin acceso a lo nuevo. Por eso digo, aquí me parece que hay una cuestión muy interesante, que instala la autora, y que nos rebota en la educación, creo yo.

En la educación vamos a encontrarnos con los discursos que, imagino, todos y todas sabemos, y por eso no puse a Foucault, evidentemente. El análisis de lo que pasa en la institución 'escuela', de lo que provocó la institución de la escuela moderna, o de la educación y su enfoque moderno, pues ya lo conocemos. La idea del disciplinamiento de los cuerpos, esta imagen es antigua, pero está ahí para no olvidarnos de que hay en ello una relación de autoridad respecto del saber que la representa quien sabe, y, por oposición recae sobre los que no saben. Está el disciplinamiento de los cuerpos — se proyecta otro set con imágenes—. Están estos territorios particulares de la educación rural, como le llamamos, estos territorios de hasta dónde debe llegar la escuela, que nos parece como una afirmación política relevante, debe haber escuela en todos los lugares, y esto lo planteo como parte del contexto nuestro en Chile, las demandas educacionales de la última década, o más, quince a veinte años, que ha instalado además la necesidad de ir reconociendo a los niños, niñas, niños, o los, las, les jóvenes, como sujetos parte de esa educación. Entonces ahí también entra

la pregunta de si la educación es de, es para, es por la infancia.

Ahora los traigo a la historia de Pulgarcito que les había mencionado anteriormente y habíamos dejado pausada, y para hacer este análisis sobre educación pero sin entrar por el análisis institucional de las lógicas del poder de la escuela, entro por un lado que creo que puede hacer más sentido, pues por algunas de las sesiones anteriores que vi de este Seminario, entiendo que hay profesores aquí que trabajan en escuelas también, o profesores universitarios que tiene proyectos compartidos en escuelas. Graciela Montes (2001), una escritora y literata argentina, hace un análisis maravilloso de esto mismo, pero, dicho de otra manera, ella trabaja el cómo la literatura infantil y el uso que la cultura ha hecho de la literatura infantil en esta dupla realidad/fantasia ha construido también parte de nuestro imaginario sobre infancia, usando para tal análisis el cuento de Pulgarcito. Entonces, antes de leerles la cita, y antes de abrir esa explicación, ¿alguien se acuerda de la historia de Pulgarcito con el Ogro?, ¿Qué hacen estos niños cuando la señora del Ogro les dice «¡no!», cuando ellos le vienen a pedir ayuda y le dicen «¡por favor, déjenos entrar!, porque si no vamos a morir en el bosque»? Ahí está la oposición, «si no vamos a morir en el bosque» y entonces, «sí, pero es que esta es la casa del Ogro» les dice ella, y el ogro ¿qué es lo que sabemos del Ogro? — voy a ver el chat para saber si alguien ha comentado —. Los ogros comen niños, claro, el Ogro, y los ogros, al parecer, comen niños, se alimentan de niños, como una exquisitez. Entonces ellos [los niños] dicen «bueno, es que preferimos morir comidos por el Ogro que morir en el bosque», y me imagino que a varios les sonará, por otro análisis más académico de esta pugna entre barbarie y civilización, lo que yo aquí expongo mediante Pulgarcito, es que los niños perdidos van a la búsqueda del único refugio que encuentran, pero ese refugio es el Ogro, la representación del ogro en el cuento. Entonces, ese ogro come niños, pero, más vale — ahí está lo que tendría que entenderse en la cultura — morir ahí que morir salvaje, que morir en el bosque. Entonces, detrás de eso, que me parece es una imagen tremenda, y otros análisis muy




interesantes, [como] el de una psiquiatra argentina que trabaja esto de qué es lo que nos pasa respecto de esta identidad o esta idea y el imaginario sobre una infancia que parece que prefiere morir en la boca de la adultez a que liberarse y desarrollarse por el temor de lo salvaje. Y entonces, a propósito, el temor de lo salvaje es que retomo, recupero este análisis sobre la dupla realidad/fantasia que hace Graciela Montes. Ella dice «la fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha», y podríamos agregar «la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien a dónde lleva» [continúa la cita a Montes] «aunque, ¿de qué se acusa en realidad a la literatura infantil cuando se la acusa de fantasía? [...]Tengo la impresión de que en esta aparente oposición entre realidad y fantasía se esconden ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter, para colonizar a los niños» (p.16). «Con esas dos riendas, realidad/fantasia, los adultos, no porque sí, sino, seguramente por motivos muy profundos, por viejas tristezas y frustraciones, tal vez tratando de proteger la propia infancia de toda mirada indiscreta, podemos mantener a raya a los chicos en el corral dorado de la infancia. El corral protege del lobo, ya se sabe; pero el corral también encierra» (p.24). Entonces, detrás de esta cita del análisis que propone Graciela Montes, me parece interesante, y voy a recoger aquí lo que dice Sandra «la educación como que digiere niños, y el aprendizaje como que nutre a la infancia». Claro, la educación, en tanto dispositivo de control de esos cuerpos, de esas edades, si vamos retomando los elementos que se han planteado... si la educación se convierte, como se convierte la literatura infantil, que es lo que se está planteando aquí, como un dispositivo de control, lo que vemos es que hay un mundo adulto, quizá — habría que discutir por qué, quizá —, pero hay un mundo adulto que parece querer tanto la infancia, esa infancia que nos empezó a importar en cierto siglo — no siempre nos importó, no siempre fue un tema especial —, pero en la medida en que la protege, o el problema que planteaba Arendt, ¿cuánto vamos a amar, o cuánto vamos a estar nosotros dispuestos a abrir

ese mundo?, cuánto que por cuidar, por proteger y por resguardar, lo que hace también es encerrar a la niñez, o imposibilitar la infancia; la quiero tanto, tanto, tanto, quizá como a la guagua, ¿no? Por eso también mencionaba esa imagen (del cuerpo arropado/encerrado del bebé) ... quiero tanto, tanto, tanto, que lo tengo abrazado y no le permito ni respirar.

Y sobre modos de educación, porque no toda escuela es esta [señala una imagen], la del liceo, la de la institución donde hay aprendizajes, como decía Sandra, o que pueden haber aprendizajes, sino otro modo de instituciones para la protección de la infancia, fueron, antes de las políticas sociales, los abordajes de esos niños y niñas abandonados, que fueron — a los que conocen esta historia, para poner en juego también esos elementos que vienen también de la investigación de las ciencias sociales— el trabajo a la protección de los niños, niñas, niños, que fueron dados en principio siempre por instituciones privadas, la caridad, y aquí hay otro set de imágenes. Esto es un momento [señala una imagen] donde se está repartiendo comida, aquí hay un joven, quizá un niño por el cuerpo, pero un cuerpo más grande que los otros que están de pie, que está siendo alimentado, y esto es una figura que, no sé, en Ecuador, si la reconocen ustedes... En Chile hay todavía unas partes de unos conventos de monjas que están tapeadas, y que tenían tornos, y esta, en particular, [señala una imagen] es una imagen de un torno en una iglesia que dice «mi padre y mi madre me arrojan de sí. La caridad divina me recoge aquí», y eso, para no tener los cuerpos, los cuerpos de niños que van a ser abandonados, en vez de dejarlos en las calles — como ahora, digo, ahora siglo XIX en adelante o época moderna —, ahora los cuerpos infantiles no les es tan fácil que queden en las calles. Entonces, se empezó a construir una institucionalidad para el cuidado de esos seres, desde organizaciones privadas en este caso. Y entonces, estos niños — bueno, hay mucho análisis de eso —, niños, niñas que llegaban, y que eran recogidos ahí, como no era una política social, sino que era una caridad, el análisis, cómo lo que hoy día en Chile lo sensible que se nos provoca con el tema del SENAME... un





poco esto, ¿no? Cuando están a cargo las instituciones privadas, el tipo de cobijo, protección, tiene una cierta lógica caritativa, de ayuda, y la sobrevivencia, los estudios que se han hecho sobre la sobrevivencia de los niños en esas instituciones, era de poca extensión de vida. Pero toda vida era vida ganada, sino que, en realidad, el proyecto de vida que tenía era la muerte, la muerte pronta por abandono.

Entonces, me hago el giro, estoy tratando de, como les decía, ir haciendo un encadenamiento de ideas asociadas en torno al tema de infancia, para llegar a la cuestión de la infancia y la ciudadanía.

Chat: La sociedad protectora de la Infancia.

Isolda: Claro, sí, esa es una institución muy conocida sobre lo que hablamos. Bueno, para este enfoque de análisis consideremos cuando empiezan a aparecer estas ideas de la infancia, del avance del análisis sobre la infancia y los estudios sobre la infancia, hay una conquista que es fundamental, que, cuando aparece el trabajo de la Convención por los Derechos de los niños, niñas y jóvenes, que les reconoce ciudadanía, o condición de sujeto de derecho, ¿no? Entonces, siguiendo a Bustelo (2007), él señala parte del problema que aparece con esto «el niño, de acuerdo con su edad, desarrolla progresivamente la ciencia, y en la medida en que accede al lenguaje, conquista su plena autonomía, pero es una autonomía sumisa, puesto que el punto final de ese viaje sería un mundo en el cual el niño es visto como un continuo, y no introduce ninguna fractura generacional. La niñez, sería entonces, un tiempo de preparación para la adultez» (p.147). Volvemos a cero si consideramos lo que decía Carles Feixa. La niñez, pensada así, es solo un tiempo de preparación para la adultez, para repetir ese rasgo adulto. [Vuelve a citar a Bustelo] «ahí aparece, es la idea de un adulto centrismo originado en un concepto de infancia como transmisión automática de la adultez. Los adultos, en este caso,

detrás de la idea del logro de la autonomía — que es lo que estoy tratando de plantear —, los adultos, en este caso, representan claramente la heteronomía hegemónica del estatus quo» (p.147). O sea, para llegar a entender el valor de las niñas y los niños como sujetos de derecho, habría que enfrentarse a este imaginario adultocéntrico, porque bajo este imaginario hay un enfoque que es de heteronomía respecto de estos sujetos, donde la única posibilidad que tienen éstos para ser considerado tales, 'sujetos', es llegar a ser adultos. Entonces se pone la alerta ahí desde Bustelo.

Siendo así, claro, en el avance de la política sobre infancia, las políticas sociales hacia la infancia, es que se fue saliendo de la idea privada de atención a una sociedad muy parecida a la frase «la sociedad protectora de la infancia», y entonces hubo que constituir políticas sociales, donde también queda cruzada la escuela. Eso también me interesa que veamos, también pasa la escuela por aquí. Hay enfoques jurídicos de esas políticas sociales, la idea de la protección, protección que en Chile perdimos como proyecto de ley — está solo un SENAME rearticulado, pero no una ley de garantías —, está la noción de educación, un trabajo instruccional, la escuela correccional de Santiago... todas estas son las instituciones que se empiezan a construir para abordar el problema de la niñez cuando aparece como uno de los integrantes de la sociedad — no voy a decir 'actor social' —, como uno de los componentes de la sociedad. Pero otro enfoque que sigue presente hasta nuestros días, y también en las escuelas, es el enfoque biopsicosocial, que es la mezcla de las ciencias sociales, particularmente la psicología, el trabajo social también lo podríamos reconocer ahí, con la medicina... esta idea de la higienización, que pasa a ser un modo de entender la manera en que las políticas sociales empiezan a normalizar la infancia. Las vacunas, las regulaciones sobre el cuerpo con la higiene misma, aquí hay análisis varios... si nosotros hiciéramos esa lectura en América Latina, y lo que entendemos por higiene, traído desde un modelo eurocentrado también, probablemente tendríamos distintas maneras de interpretar esto. Pero se ha instalado un




universal respecto de cómo debiera vivir higiénicamente, y atendido como protección, un niño, una niña, una niñe.

Cruzo otro elemento más de los muchos que hay en esta área. Si es que quisiéramos asociar la idea o la imagen de infancia como ciudadanía, o sabiendo que existe un marco legal e internacional, como la convención de los derechos por los niños, niñas y adolescentes, la ciudadanía y un sujeto es un agente o un actor, con capacidad de agencia como dicen las ciencias sociales, alguien es alguien cuando tiene la posibilidad de ser parte activa de un espacio social de la comunidad a la que participa, y ahí hay un trabajo de Roger Hart (1993) que se tomó desde la visión jurídica general de lo político, pero lleva esto y piensa cómo sería esto si de verdad consideráramos a los niños sujetos de derecho, y, por tanto, partícipes de una ciudadanía, partícipes de una comunidad, de manera que termina proponiendo la que se conoce como escala de la participación infantil, donde en los primeros escalones, él dice que los primeros cuatro grados no son, en rigor, participación, y lo planteo para que podamos ir pensándolo desde la educación, es decir, si no es participar ser manipulado, estar de decoración — me imagino siempre ahí los actos infantiles de los colegios —, la política de forma, pero sin contenido, que se hable de algo que parezca que se hace, pero no hay dominio de aquello, asignados — «tú eres el presidente de curso, etc.» —. Asignados, pero informados; se les dice de qué se trata. Hasta ahí, según Hart, no hay una efectiva participación que le permita a ese sujeto sentirse como sujeto, reconocerse como sujeto, por tanto. Del quinto al octavo [escalón] estaríamos en un proceso participativo, donde son consultados e informados, donde hay quizá una decisión inicial de los adultos, pero compartidos por niños, niñas, niñes. Hay, quizá, pero de otra manera, decisión inicial y dirección de niños y niñas, o una decisión inicial de niños, niñas, niñes, compartida con los adultos. Lo pienso, lo traigo a colación a propósito de lo último que quiero plantear a propósito de lo que vivimos y es a lo que quiero ir con esta última imagen.

Les pido las disculpas, pero prefiero tomarlo así. Esto es un — no sé cómo se llaman en realidad, un meme, ‘imagen’ le voy a decir yo — que circuló [señala una imagen] — no tienen por qué seguir nuestras noticias — pero en Chile se inició una revuelta el año pasado, en octubre, el dieciocho de octubre, que partió con escolares saltando los torniquetes del Metro de Santiago. Después de todo lo que ha pasado, pandemia de por medio, en Chile, otra de las demandas que ha estado muy fuertemente instalada es el tema de las pensiones, y, a propósito de la crisis económica en el contexto pandemia, se logró hacer el retiro del 10% de los ahorros para pensiones que las personas tenían, y surgió esta imagen [señala la imagen] que era de unos murales que estaban en el centro de Santiago, donde se hacían las protestas desde el año pasado — y que se han retomado —, protestas que están iniciadas por escolares, y sostenidas por muchos jóvenes más que gente adulta, pero hay mucha presencia infantil ahí. Y entonces, cuando estuvo dándose esto, el llamado «estallido social», la clase política llegó a un acuerdo que finalmente nos llevó al plebiscito para el cambio de la Constitución, pues justamente porque había una visión de que aquí venía la catástrofe, y se utilizaba como término los ‘delincuentes’ para nombrar a quienes participaban en las jornadas de protestas de ese «estallido», era un concepto que estuvo muy presente. Y entonces, me pareció muy llamativo cuando vi esta imagen cómo se trajo a la memoria esa denotación, y dice «cuando vayas a retirar tu 10%, no se te olvide agradecer a los que llamaste delincuentes», porque hay quienes hacen el análisis de que, de no haber sido por esa esas primeras acciones políticas, realizadas por jóvenes, estudiantes secundarios, probablemente nosotros no habríamos tenido el plebiscito que tuvimos hace unas semanas atrás.

Entonces, voy cerrando. Para fortalecer el concepto que yo ponía en el título de la presentación ‘imaginarios de infancia’, discusiones con una ética — me comí una palabra, pero en alguna parte estaba la educación —, discusiones con una ética adultocéntrica, y lo que quisiera entonces dejar en



este cierre es la cita de un sociólogo chileno que ha trabajado ampliamente este concepto del adultocentrismo, Claudio Duarte (2012): «significamos a este adultocentrismo en un plano simbólico, verificado en procesos del orden sociocultural, como un imaginario social que impone una noción de lo adulto, o de la adultez, como un punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber-ser, de lo que ha de hacerse y lograr para ser considerado en la sociedad según unas esencias definidas en el ciclo vital. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, revisibiliza, pero desde unas esencias que se pretenden positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes» (p.119-120). O sea, la lógica adultocéntrica, cuando opera este imaginario social, cultural, cuando opera, lo que hace es revertir, invisibilizar la identidad, la posibilidad, el ser de quien es niño, niña, joven, y lo cambia, lo altera en esa intención proyectiva de tener que convertirse en adulto, cristalizando, entonces, nociones que pasan a ser las que la sociedad quiere instaurar, sostener, replicar — la idea del futuro, la idea de lo que debiera ser un niño, una niña, etc. —.

Y entonces, cierro casi desde donde partí. Y para reiterar la pregunta con la que partimos, tomo dos imágenes, una es de los trabajos de las intervenciones del artista anónimo, Banksy, y esta otra es una lamentable imagen de hace tres semanas [señala una imagen] en Chile: un niño de dieciséis años, empujado por la policía en Santiago, que cae al lecho del río Mapocho, y entonces, detrás de todo ese recorrido, la pregunta por la infancia, con estas imágenes que tenemos de ella, por lo menos yo cuando veo esto, me hago así la pregunta: ¿qué imágenes tenemos que tener de la infancia para que un artista callejero construya ese mural donde los objetos de la infancia, para mí representados ahí — un oso y una mochila — son un peligro? Sobre ello debe ir la policía, ¿y qué otra imagen debe haber para que las políticas sociales sean capaces de caer con esa violencia sobre un cuerpo infantil? Y entonces, me parece que esas cosas tenemos que seguirnoslas preguntando.

Y cierro entonces con un extracto de Graciela Montes (2001), que quizás nos ayuda a reflexionar acerca de lo que he señalado, ¿qué se hará de lo infantil, que tantos desvelos produjo? Creo que se desplaza el horizonte ya no es tanto ese niño ideal, el niño emblemático que nuestra cultura ha ido dibujando y oficializando con el correr del tiempo, sino más bien la memoria del propio niño interior, el niño histórico y personal que fuimos, que somos, mucho más cercano a los niños reales, posibles lectores, que esta imagen impostada y arquetípica. [...] Ya no será cuestión de bajar línea, porque no podemos bajarnos línea a nosotros mismos. Tampoco podemos escamotearnos la realidad ni negarnos las propias fantasías. Mucho menos podemos palmearnos con condescendencia nuestra propia cabeza o llamarnos 'amiguito' cuando nos encontramos el adulto que somos con el niño que fuimos. La famosa polémica realidad/fantasia parece quedar atrás, pierde sentido. [...] Hoy hay señales claras de que el corral se tambalea, de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente. Ya nadie cree que los chicos vivan en un mundo de ensoñaciones, todos comprenden que son testigos y actores sensibles de la realidad. Tampoco quedan muchos que se nieguen a admitir que hasta el más sensato de los adultos es extraordinariamente sensible a la fantasía (p.26-27).

Referencias

- Arendt, H.** (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- Bustelo, E.** (2007). El recreo de la infancia. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duarte, C.** (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última Década (36), 99-125.
- Feixa, C.** (1996). Antropología de las Edades. En J. Prat, & A. Martínez, Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. (págs. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Hart, R.** (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti (4), 1-48.
- Kohan, W.** (2004) Infancia entre educación y filosofía. Barcelona: Laertes.
- Montes, G.** (2001) El corral de la infancia. México: Fondo de Cultura Económica.

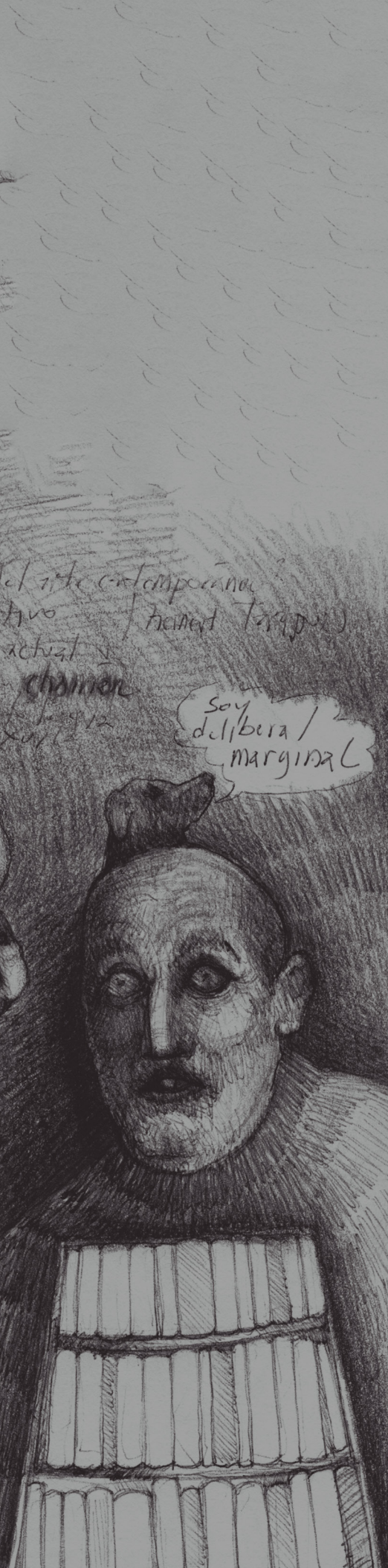


78

¿Qué se enseña cuando se enseña ética?

Íñigo Álvarez Gálvez





Introducción

Es muy grato para mí sumarme a los diálogos desarrollados en el Seminario Internacional Continuo en torno a las prácticas de la ética en el ámbito de la educación, impulsados por la Asociación Ecuatoriana para el Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE) y el Centro de Estudios de Ética Aplicada (CEDEA). Según entiendo, la pretensión de los organizadores ha sido la de diseñar una instancia interdisciplinaria en la que el núcleo de los diálogos sea la cuestión de la relación entre la ética y la educación tratada desde diferentes perspectivas disciplinarias. Quiero pensar que la propuesta que hago en estas páginas se adapta bien a este planteamiento de los organizadores. Me parece que una de las maneras de enlazar ética y educación es la de ver cómo se educa en ética, es decir, como se indica en el título, de ver qué se enseña cuando se enseña ética. No se trata, pues, de ver cuáles son los elementos fundamentales de una educación que podamos llamar ética, esto es, de una educación que cumpla con unos estándares morales determinados. Esa sería otra forma (no menos importante) de enlazar ética y educación, que tendría un valor general, que serviría como criterio para evaluar la manera de afrontar la asignatura de historia, de ciencias naturales o de matemáticas. Pero no es eso lo que queremos presentar ahora. En lo que nos queremos centrar en este momento es en ver qué es lo que hacemos cuando impartimos la asignatura de ética; o si se quiere decir de otro modo, se trata de ver cuál es el contenido de la asignatura de ética (o de asignaturas similares en las que se tratan cuestiones éticas: derechos humanos, historia de la ética, etc.). Se trata, en suma, de ver cómo se educa en ética, qué es lo que se enseña cuando se enseña ética (o al menos, qué es lo que creo que se debe enseñar cuando se enseña ética).

Por lo pronto hay que empezar aclarando el empleo del verbo 'enseñar', que aparece en el título. Se ha hablado mucho de la distinción entre enseñar y aprender, de la diferencia entre poner el foco en el profesor y ponerlo en el



estudiante y en su proceso de aprendizaje, de la importancia de aprender a aprender, y de cosas por el estilo. Situándonos en esa perspectiva, habría que decir que el verbo 'enseñar' que hemos utilizado merece una crítica detallada. Pero no vamos a llegar tan lejos. Aceptemos, por el momento, que una de las funciones de un profesor que aborda una determinada materia en el aula, es la de señalar, mostrar, indicar, aquellos aspectos de su materia que los estudiantes deben aprender. La tarea del profesor, o una de ellas, es la de transmitir un determinado conocimiento a las personas que acuden a recibirlo. Es verdad que tiene que ayudar a construirlo con los estudiantes, que tiene que fomentar en ellos la capacidad (las competencias, se dice ahora) de investigación, de creación, de elaboración de una materia de trabajo. Pero para hacer eso tiene también que ofrecer (mínimamente, si se quiere) los elementos necesarios; es decir, tiene que enseñar; y en nuestro caso, tiene que enseñar ética.

Bien es cierto que se puede pensar que la ética no se puede enseñar (como cuando Aristóteles (Ét. Nic. II, 1103a) decía que mientras que la virtud dianoética «se origina y crece principalmente con la enseñanza [...] la ética, en cambio, procede de la costumbre»), pero esto tiene más que ver con un acercamiento, una identificación, de los significados de 'ética' y de 'moral', que nosotros no vamos a seguir. Nos interesa, en cambio, tomar otro punto de vista y marcar una diferencia entre la ética y la moral en un sentido determinado (que no es, desde luego, el único sentido en el que se podrían distinguir): dicho básicamente, podemos entender la moral (o las morales) como un conjunto de normas acerca del bien, del bien humano o del bien para la vida humana; y podemos entender la ética como una reflexión acerca de la moral, como una disciplina (filosófica) que tiene como objeto la moral.

Y si no se puede enseñar a ser moral, sí se puede, desde luego, mostrar la moral (o una moral); e incluso inducir a otros a comportarse de acuerdo con esa moral.

Esto es lo que nos interesa destacar. La educación en ética no debe ser una mera transmisión de conocimientos sobre el bien y el mal, sobre cómo debemos comportarnos con los demás. Ni siquiera debe consistir en un mero repaso de las diferentes morales que existen o han existido. La clase de filosofía moral no es ni una clase sobre sociología de la moral ni una clase de moral. Hay una diferencia notoria entre hacer filosofía moral y moralizar. Por descontado, se puede hacer una determinada reflexión sobre la moral, sobre su fundamento y sobre su contenido, pero no creo que sea función del profesor guiar a los estudiantes para que adopten un determinado código moral o encauzarlos para que desarrollen una determinada interpretación del bien. Lo que sí se debe hacer en una clase de ética es entregar los elementos necesarios para que cada cual pueda llevar a cabo su propia reflexión acerca de la moral.

¿Qué se enseña, entonces, cuando se enseña ética? Se pueden enseñar muchas cosas. Para empezar, se puede enseñar un lenguaje característico. Es decir, se pueden enseñar los términos y los conceptos fundamentales de la moral. Esta área se desarrollaría en torno a la pregunta '¿qué queremos decir cuando decimos tal o cual cosa ('moral', 'ética', 'bien', 'libertad', 'deber', 'obligación', 'derecho', 'norma', 'principio', 'igualdad', etc.)?'. Por supuesto, es necesario hablar de todo esto, dado que sin un lenguaje claro y preciso difícilmente se puede abordar una reflexión rigurosa.

En segundo lugar, también se pueden enseñar unos determinados planteamientos morales, unas determinadas reflexiones sobre el contenido de la moral. En este caso, la pregunta en torno a la cual se desarrollaría esta área sería '¿qué es lo bueno?', '¿qué es el bien?', '¿cuál es, en suma, el contenido de la moral?' Y se podría hablar de ese contenido de acuerdo con tal o cual filósofo. Sin duda, es necesario hablar también de esto, puesto que la reflexión propia se perfecciona con las reflexiones de otros (no repitiendo lo que otros dijeron, pero sí conociendo cómo pensaron otros para construir un pensamiento propio).



Y, en tercer lugar, se pueden enseñar los fundamentos de la moral, desarrollados en torno a la pregunta '¿por qué eso que se dice que es lo bueno es, en efecto, lo bueno?', '¿cuál es el origen, la fuente, del bien?', '¿cuáles son los cimientos sobre los que se construye una determinada moral?' También aquí es necesario conocer la base sobre la que se sustentan las distintas propuestas, el fundamento de los diferentes planteamientos de los filósofos.

Los tres asuntos mencionados tienen importancia suficiente para formar parte de la asignatura de ética. La reflexión propia que se busca no puede ser rigurosa, clara ni precisa si el lenguaje que empleamos para hacerla no lo es (es difícil hablar de las normas o de los derechos si no sabemos muy bien lo que son, o al menos lo que son para nosotros). Igualmente, la reflexión propia sobre el contenido de la moral puede llegar a ser superficial y roma si no conocemos la profundidad a la que han llegado otros que pensaron antes que nosotros. Y, en fin, la reflexión propia flota en el vacío si no aprendemos a construir un fundamento claro que sustente con solidez nuestro planteamiento. En cualquier caso, aun siendo los tres asuntos necesarios e importantes, si consideramos que el objetivo es que cada estudiante desarrolle su propia reflexión, pienso que se deben reducir los dos primeros en beneficio del último. Sin contenido no hay planteamiento y sin lenguaje, el planteamiento que haya es incomprensible; pero sin fundamento, hasta lo comprensible se desmorona. Si hubiera tiempo suficiente, se podrían tratar todas las cuestiones y sólo habría que decidir el orden a seguir. Posiblemente, lo más razonable sería comenzar con el lenguaje, para abordar después el fundamento y terminar con el contenido. Como, por desgracia, no se cuenta habitualmente con tiempo suficiente, nos vemos obligados a reducir la materia. Y en esta reducción la cuestión del fundamento debe ser privilegiada.

En consonancia con esto, la respuesta a la pregunta '¿qué se enseña cuando se enseña ética?' es que se enseñan (se deben enseñar) los

fundamentos de la moral (para lo cual es necesario valerse de un lenguaje determinado y conocer determinados planteamientos sobre el contenido), con el objetivo de que cada cual pueda iniciar su propia reflexión y construcción. Esta reflexión y esta construcción no tiene, por lo demás, sólo un interés teórico. Si queremos reflexionar y construir un planteamiento es porque lo necesitamos para la práctica. Es porque nos vemos empujados a vivir y necesariamente vivimos de una determinada manera por lo que cobra sentido preguntarse de qué manera queremos vivir. Y si no queremos que la respuesta a esa pregunta sea sin más producto del azar o de las circunstancias del momento, si no queremos que la respuesta provenga de las mentes de otros, debemos hacer el esfuerzo propio de crear. Debemos hacer el esfuerzo de crear para llevar a la práctica. La alternativa es que se lleve a la práctica lo que otros han creado y que nosotros asumamos un estado de cosas ajeno. Pero si criticamos el estado de cosas, si somos conscientes de que hay cosas que nos disgustan profundamente, debemos preguntarnos qué vamos a hacer al respecto para cambiar el estado de cosas. Y el primer paso que debe darse para elaborar una respuesta (que no es el único ni quizás sea el más importante) es comenzar a reflexionar; el primer paso para hacer es pensar.

El fundamento de la moral

Para hablar del fundamento (o de los fundamentos) de la moral, hay que considerar, primero de todo, que la moral es una de las grandes cuestiones de la filosofía, y que hablar del fundamento de una de las partes de la filosofía supone también hablar del fundamento de la filosofía toda.

Los temas de la filosofía

Es difícil decir cuáles son los temas de la filosofía (suponiendo que tenga alguno que le pertenezca por derecho propio). Se suele decir que



la filosofía trata de ofrecer una respuesta a los problemas últimos que preocupan a los seres humanos. Se trata de problemas para los que no parece haber respuesta definitiva. Es verdad que cuando hablamos de los problemas de la ciencia también podemos aceptar que no hay respuesta definitiva y que toda respuesta queda abierta a la posibilidad de ser refutada y desechada; lo que vemos en el ámbito de la ciencia es que nuestras ideas sobre el mundo han ido cambiando a lo largo del tiempo. No obstante, esto, es fácil ver que a pesar de esa provisionalidad hay cuestiones que se dan por zanjadas, de manera que se puede ir construyendo un conocimiento acumulativo. Por otro lado, la provisionalidad suele referirse al hecho de que unas respuestas puedan ser sustituidas por otras más afinadas, que nos permitan abarcar más, generar un conocimiento más profundo de la realidad. En el ámbito de la filosofía, en cambio, la provisionalidad parece afectar a todas o casi todas las cuestiones que se tratan; y, por otro lado, las respuestas no son definitivas no porque vengan otras respuestas (más amplias, más profundas) que las sustituyan (y hagan avanzar nuestro conocimiento), sino más bien porque todas las respuestas son posibles, es decir, porque no hay una única respuesta.

Esto es lo que se quiere decir también cuando se indica que la filosofía trata de los problemas últimos; de aquellos problemas que la ciencia no puede (y no quiere) tratar. En el ámbito de la ciencia, aunque no se conozca la respuesta a una determinada cuestión, se asume que existe tal respuesta, que es asequible a los seres humanos, y se espera poder encontrarla. Eso es lo que hace que el científico se esfuerce por ofrecer respuestas rigurosas, sólidas, objetivas, hasta el máximo de lo que es capaz el conocimiento humano, basadas en la observación y en la experimentación. En el ámbito de la filosofía, en cambio, se acepta que no existen respuestas porque las cuestiones de las que se trata son irresolubles, y el esfuerzo se encamina hacia el rigor y la solidez científica, a sabiendas de que no puede ser alcanzado nunca. En cualquier caso, no se trata de un

esfuerzo baldío, pues cuanto más se acerca la filosofía al rigor científico más se aleja de otras disciplinas como la religión. Porque, en definitiva, también la religión tiene como objeto muchos de esos problemas últimos irresolubles; y también la religión ofrece respuestas a las preguntas que acucian a los seres humanos. Pero la religión no pretende ser ciencia y, en buena medida, no se inquieta por ello. La sentencia 'creo porque es absurdo' puede ser asumida por la religión, pero difícilmente por la filosofía.

Así pues, podemos decir que la filosofía se encuentra entre la religión y la ciencia; trata de los mismos o similares problemas de los que trata la religión, pero pretende ofrecer un saber semejante al de la ciencia. Ayer (1979) afirmaba que «la filosofía aspira a producir conocimiento» (p.13) y García San Miguel (2003) solía referirse a esto diciendo que la filosofía era equiparable a «la religión menos las iglesias y a la ciencia menos el laboratorio» (p.17).

Desde esa posición la filosofía toma habitualmente como objeto de estudio cuestiones o problemas últimos que la ciencia suele dejar a un lado. Y aunque no es sencillo hacer una lista cerrada de temas, se suele entender que hay al menos tres que son fundamentales: el problema del ser, el problema del conocer y el problema del deber ser (o el problema ontológico (metafísico), el problema epistemológico y el problema moral). El citado Ayer (1979), por ejemplo, se refiere a los tres problemas (al que les añade el de la lógica) cuando sostiene que la filosofía no tiene uno, sino varios, objetos de estudio. De esta forma, puede decirse que la metafísica estudia la estructura de la realidad; la ética, las reglas de la conducta humana, la lógica, los cánones del razonamiento válido; y la teoría del conocimiento descubre qué es lo que podemos conocer (p.13).

Y Ajdukiewicz (1990) afirma que después de todas las partes que se han ido desgajando del grueso tronco de la filosofía, «las únicas disciplinas fieles al concepto original de filosofía son la metafísica, la teoría del conocimiento y la ética normativa» (p.18).



La pregunta radical de la filosofía

En mi opinión, los fundamentos de la moral, así como los fundamentos de la metafísica y los fundamentos de la epistemología (los fundamentos de la filosofía, en términos generales), tienen que ver con una de las preguntas más radicales de la filosofía, cuya respuesta tiñe de un distinto color las reflexiones que podamos hacer. Desde luego, puede haber varias preguntas muy importantes en la filosofía (¿somos libres?, ¿existe Dios?, ¿tenemos un alma inmortal?, ¿quién debe mandar en el grupo social? ¿qué es el bien? entre otras muchas), pero si tuviera que elegir una de ellas pienso que elegiría la siguiente: ¿existen (o no) entidades inmatrimales? Es decir, además de las cosas materiales, que son susceptibles de ser conocidas por los sentidos (puedan serlo de hecho o no), cosas compuestas de átomos, ¿hay, existen, otras entidades que no pueden ser conocidas por los sentidos, entidades no compuestas de átomos, entidades inmatrimales?

Para mi gusto, esta es la cuestión, si no más importante (dado que la importancia es relativa al objetivo que se persigue y quizás haya otra cuestión que tenga más peso), sí desde luego primera. En esta pregunta, podríamos decir, encontramos el punto de partida de las reflexiones filosóficas. Y de la contestación que le demos, de la decisión que tomemos al respecto, depende el fundamento de nuestra filosofía.

Se puede pensar que reducirlo todo a una pregunta es plantear las cosas de una manera demasiado simple; y que asumir que existen sólo dos grandes formas de hacer filosofía y que todos los filósofos se adscriben, de alguna manera, a una de ellas, es desconocer la riqueza del pensamiento humano. Y así es en buena medida; y quizás habría que pensar que no hay una sino varias cuestiones fundamentales y que la variedad de los

planteamientos de los filósofos es tal que se hace imposible, acaso disparatado, reducirlos a todos a una clasificación dicotómica (para ser precisos habría que hacer entonces casi tantos conjuntos como filósofos ha habido, pues todos ellos tienen su matiz característico o su pincelada original). Con todo y con eso, creo que, llevado al extremo, no es descabellado considerar que hay una primera toma de postura que nos sitúa en uno de dos caminos distinguibles; y que cada camino lleva a una filosofía diferente; diferente desde su origen, diferente desde su base, diferente en su fundamento. Si no somos tan rigurosos podemos pensar que los filósofos transitan, de algún modo, por alguno de estos caminos. Como sostenía García San Miguel (2003), a quien sigo en esta exposición, hay, por tanto, «dos maneras de hacer filosofía» (p.18)⁷.

Y si, por otro lado, podemos situar aquí el origen de la reflexión filosófica, entonces tiene sentido pensar que este debe ser también el cimiento para la enseñanza de la ética (como también de los otros dos temas). La ética también debe partir por una primera decisión, consciente o no, expresa o tácita, que nos encauza por un camino determinado.

Dos respuestas a la pregunta radical

Frente a la pregunta que hemos formulado, el filósofo puede dar dos obvias respuestas. Puede decir, por un lado, que existen tales entidades inmateriales; incluso puede decir que existe todo un mundo que las aloja (que además del mundo -llamémosle así- material existe un mundo inmaterial). O puede decir -segunda respuesta posible- que no existen (o no sabemos que existan) esas entidades inmateriales; que el mundo que existe es el mundo material y que todas las entidades que hay, las que conocemos y las que no

7 A las que llamaba idealista-religiosa y naturalista-laica (García San Miguel, 2003).





conocemos, tienen está índole material.

Dicho básicamente (es decir, dejando a un lado todos los matices): hay filósofos que consideran que existen las entidades inmateriales (o que incluso hay un mundo que las aloja); consideran, en general, que el ser humano está compuesto de algo material y algo inmaterial (que pertenece a ambos mundos), y que gracias a su parte inmaterial es capaz de percibir las entidades inmateriales. Consideran que el instrumento fundamental del conocimiento (y especialmente del conocimiento de las entidades inmateriales) es la razón⁸. Y consideran que entre esas entidades inmateriales está el bien moral (o la moral), que no es, pues, una construcción o una invención humana, sino algo que existe por sí mismo, algo que es, en suma, objetivo.

Por otro lado, hay filósofos que consideran que no existen las entidades inmateriales; que el ser humano está hecho, como todo el resto del universo, de algo material. Consideran que el instrumento fundamental del conocimiento y de la creación es la experiencia. Y consideran que entre las entidades materiales está la moral, que es, pues, una construcción humana, que no existe por sí misma ni es objetiva, sino que depende de lo que los seres humanos dicen y es, en suma, relativa a ellos.

Para los primeros, que podríamos llamar con un término muy amplio, idealistas (o idealistas racionalistas), es posible conocer (o descubrir) la moral y, de acuerdo con ese descubrimiento, delimitarla con precisión. Lo que presentan como la moral, objetiva, independiente de los seres humanos, tiene unos contornos definidos, se presenta con una solidez notoria (lo que es bueno o es malo es así es porque lo es). Esa moral sólida, esa verdad moral, sin embargo, se sostiene sobre un fundamento débil: la razón. Los que así piensan consideran que la razón humana es

8 Dejemos por el momento a un lado la propuesta de la filosofía de los valores.

capaz de alcanzar esa verdad moral y que la conclusión a la que la razón llega es indiscutible, inatacable. Sin embargo, esta idea es difícil de sostener con firmeza. La razón, que puede ser un instrumento poderoso en el ámbito de la lógica y de la matemática, parece ser un instrumento débil en el ámbito de la moral. Es fácil decir que quien niega que, si «x' es igual a 'y', entonces 'y' es igual a 'x'», está en un error y no comprende qué significa «ser igual que»; pero no es tan fácil afirmar que quien niega que «todos los seres humanos son iguales», está en un error y no comprende qué significa «ser igual que». Esa moral sólida, maciza, parece descansar sobre una base débil, blanda⁹.

Para los segundos, que podríamos llamar con otro término amplio, naturalistas (o naturalistas empiristas), el instrumento que nos permite construir la moral es la experiencia. Nuestra experiencia nos permite decir qué es bueno y qué es malo. Y lo que es bueno y es malo lo es porque algún ser humano ha afirmado, en efecto, que eso es bueno o es malo. La experiencia nos permite decir eso que decimos y saber qué se dice y quién lo dice (podemos hacer entrevistas, encuestas, grabaciones, etc.). La experiencia es una base sólida para nuestras construcciones. Sin embargo, sobre esa base sólida es difícil construir una moral de contornos definidos. Frente a quien dice que 'x' es bueno se sitúa aquel que dice que 'x' es malo, de manera que 'x' resulta ser bueno según uno y malo según otro y, en definitiva, no es por sí mismo ni una cosa ni la otra porque su bondad o maldad se hace relativa al ser humano que lo califica. Esa base sólida sostiene, en suma, una moral blanda, maleable.

De una u otra forma, expresa o tácitamente, la reflexión filosófica sobre la moral se realiza desde alguna de estas dos bases (bases que marcan también el camino de la reflexión filosófica sobre los otros dos problemas, el ontológico y el epistemológico). No quiero negar en absoluto que a lo largo

9 Los dos ejemplos son claramente distintos. Uno se refiere a la forma (al significado de la igualdad) y el otro al contenido de la igualdad. Pero es eso precisamente lo que se quiere decir; que la razón no sirve con la misma eficacia en ambos casos.





de la historia la evolución del pensamiento filosófico es lo suficientemente notoria como para trazar separaciones indiscutibles entre mundos y formas de vida muy diferentes (ni los antiguos ni los medievales eran como nosotros); pero no obstante eso, pienso que también se pueden dibujar líneas de pensamiento que atraviesen todas las épocas históricas y muestren una cierta continuidad (a fin de cuentas, aun siendo muy distintos, también seguimos siendo similares a los antiguos y a los medievales).

Algunos ejemplos de planteamientos idealistas y naturalistas

Como acabamos de indicar, para los idealistas racionalistas existen entidades inmateriales y podemos conocerlas gracias a nuestra razón, mientras que para los naturalistas empiristas lo que existen son las entidades materiales, que podemos conocer (si es que podemos) mediante la experiencia. Respecto de la cuestión moral, la distinción entre unos y otros es clara. Para los idealistas, la moral es una de esas entidades inmateriales conocidas por la razón; en la medida en que la conocemos, no la construimos, no está a nuestra disposición ni es relativa a nosotros, a lo que queremos o decidimos; es lo que es por sí misma, y lo que podemos hacer los seres humanos es conocer sus preceptos, aceptarlos y moldear nuestra conducta conforme a ellos, pero no podemos modificarlos a nuestro antojo, sustituirlos por otros que nos acomoden más o anularlos. En contraste, para los naturalistas empiristas (eudemonistas), la moral es una entidad material más. Consiste en el conjunto de preceptos que los seres humanos hemos inventado para convivir, tal como hemos inventado el lenguaje, el derecho o los juegos. Es un producto humano, de factura humana, relativo a los humanos y dependiente de nosotros. Existe porque nosotros le hemos dado existencia y podemos cambiarla, sustituirla por

otra o anularla de acuerdo con nuestra voluntad. Y lo mismo que es más preciso hablar de los lenguajes y los derechos, así debemos hablar también de las morales. Allí donde unos seres humanos han dicho 'esto es bueno y aquello es malo' y 'debemos comportarnos así y no de otro modo' (referido al modo de vida y al carácter), allí tenemos una moral.

Platón (427-347 A.C.) es el mejor ejemplo de pensador idealista. Su creencia en los dos mundos la vemos claramente expresada en varios lugares. Lo afirma Sócrates en Fedón: «admitiremos entonces, ¿quieres? dos clases de seres, la una visible, la otra invisible» (Platón, Fedón, 79a). E igualmente en la República, por ejemplo, dice:

debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible [...] en todo caso, lo que a mí me parece es que lo que dentro de lo cognoscible se ve al final, y con dificultad, es la Idea del Bien (Platón, Rep. VII, 517b-c).

En ese mundo inteligible habitan las formas, las ideas, las cosas en sí.

Continúa Sócrates en Fedón:

y me encamino de nuevo hacia aquellos asertos tantas veces repetidos, y comienzo a partir de ellos, suponiendo que hay algo que es lo bello en sí, y lo bueno y lo grande, y todo lo demás de esa clase. Si me concedes y admites que eso existe, espero que te demostraré, a partir de ello, y descubriré la causa de que el alma es inmortal (Platón, Fed., 100b).

El ser humano, pues, es capaz de acceder a este mundo inmaterial e inmutable y conocer las entidades que allí existen gracias a su alma, gracias

a su razón. Los seres humanos somos, en suma, almas, encadenadas a cuerpos y prisioneras de nuestros sentidos materiales, como nos recuerda el filósofo en el relato de la caverna. Pero tenemos también la capacidad de desencadenarnos y ascender, trascendiendo nuestros sentidos, para alcanzar el mundo inmaterial y llegar a la verdad:

¿no es ésta la melodía que ejecuta la dialéctica? Aunque sea inteligible es imitada por el poder de la vista cuando, como hemos dicho, ensaya mirar primeramente a los seres vivos y luego a los astros, y por fin al sol mismo. Del mismo modo, cuando se intenta por la dialéctica llegar a lo que es en sí cada cosa, sin sensación alguna y por medio de la razón, y sin detenerse antes de captar por la inteligencia misma lo que es el Bien mismo, llega al término de lo inteligible como aquel prisionero al término de lo visible (Platón, Rep. VII, 532a).

Gracias a la dialéctica podemos girar el alma hacia el mundo de las formas y alcanzar el conocimiento del bien, esto es (para lo que nos interesa), de la moral, de una moral objetiva e independiente de los seres humanos. Llegamos al conocimiento de la justicia en sí, de la bondad en sí. Es ese conocimiento el que los filósofos, que gobiernan la ciudad con este fundamento, aplican posteriormente a la gestión de los asuntos humanos.

Muchos filósofos pueden situarse dentro de esta concepción. Si salvamos las distancias temporales y doctrinales no pequeñas entre unos y otros, podemos pensar, por citar a algunos, en Anselmo de Aosta (1033-1109), en Ibn Tufayl (1110-1185), en Tomás de Aquino (1224-1274), o en Kant (1724-1804).

En el argumento ontológico de Anselmo de Aosta tenemos un buen ejemplo del proceso de descubrimiento de la verdad desde un planteamiento racionalista. Para saber si Dios existe no echamos mano de

la experiencia, sino que nos basta hacer un ejercicio racional y llegar a una conclusión indubitable. El argumento es conocido. Si Dios es el ser mayor que el cual nada puede ser pensado no es posible que Dios sólo exista en nuestra mente, es decir, que no exista en la realidad. Si así fuera, podría ser pensado algo mayor, a saber, eso mismo que es pensado, pero existiendo además en la realidad. En suma, dado que no es posible que el ser mayor que el cual nada puede ser pensado exista sólo en nuestra mente, existe en la realidad.

Y en El filósofo autodidacto, de Ybn Tufayl, nos encontramos también una excelente descripción del funcionamiento de una mente guiada por la razón. Hay, el protagonista de la historia alcanza la verdad de la existencia de Dios por medio de su reflexión

Cansado de estas investigaciones, se puso a reflexionar [...] Entonces comprobó que, suponiendo la producción del mundo y su venida a la existencia desde la nada, se deduce necesariamente que no se pudo haber hecho por sí mismo, y, por tanto, que le es preciso un hacedor que lo haya traído a la existencia; que este hacedor no puede percibirse por medio de ningún sentido, porque, de suceder así, sería un cuerpo; si fuese un cuerpo, formaría parte del mundo, sería producido y necesitaría un productor; si este segundo productor fuese también un cuerpo, necesitaría otro tercero, y este tercero, un cuarto, y así sucesivamente hasta el infinito, lo cual es absurdo. El mundo exige, por tanto, un hacedor que no sea cuerpo (Ibn Tufayl, 2003, p.76).

Y trascendiendo los sentidos acaba teniendo la visión intuitiva del Ser necesario:

... obligándose a reflexionar sobre el Ser necesario apartándose de las cosas sensibles, cerrando los ojos, tapándose los oídos, luchando enérgicamente contra las seducciones de la imaginación y deseando

con toda su fuerza no pensar en otra cosa que, en Él, ni asociarle con el pensamiento ningún otro objeto. [...] fortaleciéndose, en cambio, la acción de su esencia que está libre del cuerpo; y en algunos instantes su entendimiento quedaba puro de toda mezcla y obtenía la visión intuitiva del Ser necesario (Ibn Tufayl, 2003, p.92-93).

Si los sentidos son inútiles, pues, la razón, en cambio, nos permite tener conocimiento de entidades inmateriales, del alma, de Dios y, desde luego, de la moral.

Tomás de Aquino, por su parte, remite a la razón al hablar de la ley natural. Todo el universo, nos recuerda, responde a la razón de Dios, que es ley para todas las cosas. Y puesto que la naturaleza de Dios es eterna, bien podemos llamar a esa ley, ley eterna. Por otro lado, de entre todas las creaciones de Dios, los seres humanos destacamos como aquella hecha a su imagen y semejanza, dotada de razón y libre albedrío, gracias a lo cual podemos conocer lo que Dios quiere de nosotros, entenderlo y obedecerlo. La ley de Dios está inscrita en nosotros y nuestra razón nos permite descubrirla y acatarla.

Es, pues, patente que la ley natural no es otra cosa que la participación de la ley eterna en la criatura racional [...] Pero la participación que hay en la criatura racional se recibe mediante la inteligencia y la razón, y por eso se llama ley con toda propiedad (Aquino, S. Teol. I-II, c.91, a.2).

Es verdad que Aquino también habla de la experiencia y nos dice que podemos observar las inclinaciones naturales del ser humano para descubrir los preceptos de la ley natural, pero, en definitiva, lo que es natural, lo que la experiencia descubre como natural, no es lo que simplemente hay, sino lo que ya ha sido decidido por la razón. Como afirma Bonhoeffer (2000), «la 'razón' del hombre es el órgano del conocimiento de

lo natural» (p.139). En cualquier caso, en esta ley natural descubrimos, que no construimos, una moral para el ser humano; una moral que no está a nuestra disposición, que no podemos manejar, que sólo podemos conocer y cumplir. El citado Bonhoeffer expresa esta idea de forma muy clara:

El mandamiento de Dios es la Palabra de Dios dirigida al hombre, una Palabra cuyo contenido y forma concretas se dirigen al hombre concreto. No deja al hombre la posibilidad de adaptarla o de interpretarla; la única alternativa es la obediencia o la desobediencia (Bonhoeffer, 2000, p. 295).

De esta ley natural, de esta moral, los seres humanos (los gobernantes) pueden inferir, por conclusión o por determinación, preceptos más concretos, que conforman la ley humana. Incluso, pues, la ley humana, queda, en último extremo, fuera del ámbito de disposición y creación del ser humano. El ser humano determina la ley natural tal vez, hace sobre ella inferencias válidas, y la cumple o la incumple, pero no puede anularla ni modificarla. Y la ley humana que se aparta de la ley natural, que la contraviene, «ya no es ley, sino corrupción de ley» (Aquino, S. Teol. I-II, c.95, a.2). Y aunque Aquino admite una posible variación de la ley natural (por adición, en general, o por sustracción si se trata de preceptos secundarios y siempre en casos excepcionales), lo cierto es que «es completamente inmutable en lo que se refiere a los primeros principios» (Aquino, S. Teol. I-II, c.94, a.5).

En cualquier caso, aunque haya un cierto resquicio para admitir la modificación de la ley natural o de la ley humana, y aunque se abra la puerta a la consideración de la experiencia, es claro que es la razón el instrumento adecuado y preciso para conocer la moral, una entidad inmaterial, prescrita por Dios, otra entidad inmaterial.

Como decíamos más arriba, salvando las distancias entre unos y otros pensadores podemos apreciar rasgos comunes que nos permiten

situarlos en un mismo conjunto, caracterizado de manera amplia por una determinada forma de entender la reflexión filosófica.

Por poner un último ejemplo, recordemos el empleo que hace Kant de la razón en el ámbito práctico. Después de afirmar que el mundo de los fenómenos, el mundo de la experiencia, en definitiva, marca el límite de nuestros conocimientos; después, por lo tanto, de expulsar a Dios y al alma inmortal de su planteamiento y de decirnos que de todo ello no podemos saber nada; después de eso, resuelve, con la misma contundencia, que en el ámbito de la práctica, la razón -en ese uso práctico- puede alcanzar determinadas conclusiones morales ciertas e indubitables; conclusiones que nos indican de manera palmaria cómo debemos comportarnos con nosotros mismos y con los demás. Es verdad que Kant habla de un agente moral que construye en vez de descubrir (es decir, la moral no está hecha y a disposición del ser humano), pero no es menos cierto que esa construcción está dirigida por la razón. No llegamos a donde nos plazca, no hacemos y deshacemos a nuestro antojo, sino que seguimos el camino por el que la razón nos lleva. Y nos lleva donde nos tiene que llevar y no donde nosotros podríamos querer que nos llevara. Como en el ámbito de la matemática o de la lógica, con agrado o sin él, tanto si nos gusta como si no, la conclusión de la razón -bien empleada- es la que debe ser y no puede ser otra. Si partimos de la consideración de que en el mundo no hay nada que pueda ser llamado bueno en términos absolutos salvo una buena voluntad, y comprendemos que la buena voluntad consiste en cumplir con nuestro deber por mor del deber, y que el deber es el contenido de la ley, pronto llegaremos a la conclusión de que ser bueno es, en definitiva, cumplir con la ley, someterse a la ley. Pero sabemos también que, por un lado, someterse a la ley, cumplir con el deber, sólo es posible para un ser con razón (un irracional no cumple deberes), y que, por otro lado, la misma ley es un receptáculo de la razón, de la razón práctica. Sólo lo que es razón es ley y, en suma, no es nuestra voluntad la que produce leyes, sino, en todo

caso, nuestra voluntad guiada por nuestra razón. De manera que someterse a la ley es someterse a la razón. Y lo que nos dice Kant es que nos dejemos guiar por la razón, que adaptemos nuestra razón a la razón de la ley, a la razón sin más, que seamos, en fin, razón; que la razón mande en nosotros y guíe nuestra voluntad; que la razón impere. El mandato de la razón se dirige, pues, a nosotros, en forma de imperativos que encauzan nuestra voluntad (proclive a perderse en las inclinaciones y las tentaciones inadecuadas). Y el primer imperativo que la razón nos dirige, un imperativo que nos manda categóricamente hacer lo que debemos hacer porque debemos hacerlo, nos indica que debemos comportarnos como la razón manda. Esto es, que debemos guiar nuestra voluntad conforme a la razón, es decir, conforme a leyes; que debemos poder querer que nuestras máximas -válidas para nosotros- sean leyes, es decir, leyes universales válidas para todos los seres racionales, para todos los seres humanos: «obra según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal» (Kant, 1995, p.92). Este poder querer, por supuesto, no es una apelación a nuestra habilidad o nuestra astucia para convertir máximas en leyes; es una apelación a nuestra razón, de manera que se sale de nuestra voluntad el querer o no querer convertir una máxima en ley; en realidad, se puede o no se puede, y eso nos lo indica nuestra razón -la razón- y no hay mucho más que hacer. De acuerdo con ello, puede Kant afirmar que no se puede querer convertir en ley universal la máxima que permite el suicidio, la que permite el incumplimiento de las promesas, o la vida ociosa o el egoísmo.

Lo importante de este planteamiento no es tanto ver si las inferencias de Kant están o no bien realizadas, sino darse cuenta de que por mucho que aparezca el agente moral construyendo leyes, en realidad esa construcción resulta estar muy lejos de los manejos de la voluntad y, en definitiva, sólo de manera laxa se puede decir que es una construcción. Más parece que es un descubrimiento de la razón en el que el agente moral toma un papel activo. En otras palabras, es cierto que el ser humano es el protagonista de su propia

moral, es él, pues, quien actúa, pero actúa sobre un guión que él no ha escrito, sino que es producto de la razón, que, si es la suya, es sobre todo la de todos los seres racionales.

Frente a Platón, Anselmo, Ibn Tufayl, Tomás de Aquino, Kant y tantos otros, podemos situar a los pensadores empiristas y naturalistas como por ejemplo Demócrito (460-370 aC), Epicuro (341-270 aC), o Hume (1711-1776), para quienes la moral se hace relativa al ser humano y queda enlazada a su experiencia (y no a su razón), a su experiencia sobre el dolor, el placer y la felicidad.

El material que nos ha llegado de Demócrito es escaso y deslavazado y no es fácil reconstruir una ética consistente y coherente. De entre los pasajes que nos han llegado hay algunos que bien pueden ser interpretados en sentido idealista, pero hay otros, sin embargo, en los que se vislumbra un planteamiento naturalista eudemonista, como pueden ser los fragmentos 188 («la frontera entre lo que conviene y no conviene es el agrado y el desagrado»), 189 («lo mejor para el hombre es pasar la vida lo más contento y lo menos afligido que pueda»), o 191 («en los hombres la serenidad de espíritu resulta de la medida en el placer y de la proporción en el género de vida») (Bernabé, 1997, p.314).

Epicuro, por su parte, es más claro. En la Carta a Meneceo sostiene, por ejemplo:

Precisamente por eso decimos que el placer es principio y fin del vivir feliz. Pues lo hemos reconocido como bien primero y connatural y de él tomamos el punto de partida en cualquier elección y rechazo y en él concluimos al juzgar todo bien con la sensación como norma y criterio (García Gual, 1996, p.137).

Bien es cierto que no vale cualquier placer, y como afirma en las Máximas capitales, «no es posible vivir con placer sin vivir sensata, honesta

y justamente» (García Gual, 1996, p.139), pero en todo caso, como sostiene más adelante, «ningún placer es por sí mismo un mal» (García Gual, 1996, p.140). Y porque lo bueno es vivir con placer, puede afirmar igualmente que «lo justo según la naturaleza es un acuerdo de lo conveniente para no hacerse daño unos a otros ni sufrirlo» (García Gual, 1996, p.143). No encontramos, pues, lo bueno en sí a nuestra disposición, ni descubrimos el mensaje de Dios en nosotros, ni nos dejamos conducir por la razón hacia la conclusión incuestionable; se trata, en cambio, de tomar el placer como criterio y buscar en compañía aquello que «es conveniente al trato comunitario» (García Gual, 1996, p.143), aquello que nos permite vivir felices sin hacernos daño.

Un empirismo radical, en fin, lo encontramos en Hume, que está convencido de que lo que sabemos lo sabemos gracias a nuestra experiencia; y eso si es que lo sabemos, puesto que la experiencia, que es el instrumento que tenemos para llegar al conocimiento del mundo, es también un instrumento defectuoso. Siendo rigurosos hay que decir que nada podemos saber; pero si no lo somos tanto (y no podemos serlo puesto que tenemos que vivir) nos vemos obligados a actuar como si supiéramos. O mejor, hay que decir que porque tenemos que actuar debemos suponer que sabemos. En el Ensayo sobre el conocimiento humano, tras afirmar que la experiencia no puede darnos la respuesta cuando nos preguntamos si nuestras percepciones se enlazan fielmente con los objetos externos porque «es y ha de ser totalmente silenciosa» (Hume, 2001, p.196), concluye finalmente que este escepticismo radical queda corregido y en definitiva anulado por «la acción, la ocupación y los quehaceres de la vida común» (Hume, 2001, p.203). Sea lo que sea de esto, en todo caso, es claro que la experiencia es el instrumento que nos permite conocer el mundo. Lo que hay, o lo que sabemos o creemos que hay, es lo que nuestra experiencia nos indica.

Y así, no podemos descubrir ningún plan de la creación, ni hallar indicios de ninguna inteligencia suprema que dirija nuestra existencia. En los Diálogos sobre la religión natural, después de rechazar el argumento





racionalista por reducción al absurdo (de Demea), y el argumento empirista por analogía (de Cleantes), expone las ideas de Filón, de acuerdo con el cual carecemos de datos para establecer sistema alguno de cosmogonía. «Nuestra experiencia, tan imperfecta en sí misma y tan limitada en extensión y duración, no puede proporcionarnos ninguna conjetura probable con respecto a la totalidad de las cosas. Pero si tuviéramos la necesidad de apoyarnos en alguna hipótesis, ¿por qué regla, pregunto, deberíamos determinar nuestra elección? ¿hay alguna otra regla, además de la mayor semejanza de los objetos que se comparan? ¿es que una planta o un animal, que surgen respectivamente, de los procesos vegetativos o de la generación, no encierran una mayor semejanza con el mundo que la que encierra una máquina artificial, surgida de la razón y del designio?» (Hume, 1999, pp.95-96).

Y, en fin, si hablamos de moral, lo que podemos decir es que constatamos que los seres humanos estamos hechos de tal modo que apreciamos aquellos comportamientos que benefician a la sociedad. Somos seres benevolentes -no sólo, pero sí, sobre todo- y nos atraen, nos causan alegría, generan nuestra aprobación, determinados actos humanos en los que descubrimos su tendencia hacia la felicidad de la sociedad. La razón, en este punto, aunque tiene algo que decir, no dice la última palabra. Puede, desde luego, indicarnos esa tendencia de los actos; puede comparar unos actos con otros; puede, en suma, decirnos cómo es el mundo. Pero no puede descubrir el mérito o demérito de tales actos o generar en nosotros aprobación o desaprobación. Sentimos que un acto nos complace, experimentamos esa complacencia, y en eso consiste la cuestión moral. Somos seres simpáticos, benevolentes (también egoístas), y nos gusta lo que beneficia, lo que genera felicidad a los humanos, a la comunidad en la que los humanos viven (no sólo a la comunidad a la que pertenecemos nosotros, sino a la comunidad humana en términos generales, a la humanidad). Podemos decir con Hume (1993) que «aquello

que promueve la felicidad de los demás es bueno, y que lo que tiende a producirles sufrimiento es malo» (p.102). Es ese sentimiento de benevolencia el que nos permite distinguir la virtud del vicio, el que nos permite hablar de lo bueno y lo malo. Se trata de un sentimiento humano que se va formando también en comunidad: en el trato con otros vamos generando una suerte de lenguaje común, una moral común, que nos ayuda a guiarnos en nuestra vida. No es la razón, sino el sentimiento, la experiencia, la vida en común, la que crea nuestra moral. Como afirma en la Investigación sobre los principios de la moral, «el intercambio de sentimientos en la vida de sociedad y en la conversación nos obliga, pues, a formar una suerte de norma general inalterable, guiándonos por la cual podemos aprobar o rechazar caracteres y modos de conducta» (Hume, 1993, p.101). Con estos materiales se construye, entre todos, una moral en la que se destacan cualidades tales como el humanitarismo, el esfuerzo intelectual, el ingenio, la cortesía, la gentileza o la serenidad.

En definitiva, como dice el filósofo, se trata de una moral de la alegría, de una guía para la vida feliz en comunidad. Se trata, en sus palabras, de una moral que:

declara que su solo propósito es hacer que sus partidarios y toda la humanidad, durante cada instante de su existencia, estén, de ser posible, alegres y contentos; y no les aparta de ningún placer, excepto cuando hay esperanza de una amplia compensación en otro periodo de sus vidas. El único esfuerzo que pide es el de un cálculo justo y una firme preferencia por la mayor felicidad (Hume, 1993, p.164).

Y así, mientras que para Kant la razón nos indica que debemos hacer tal cosa, porque debemos, tanto si queremos como si no, y no hay nada más que añadir o discutir, para Hume la razón apenas nos indica nada y es el sentimiento, el sentimiento de benevolencia, perfeccionado en comunidad, el que nos dice cómo debemos comportarnos; y este deber tiene un significado

102

muy distinto. Para un eudemonista como Hume, «debes hacer tal cosa» significa «si quieres ser feliz en comunidad, esto es lo que debes hacer». Bien es verdad que ese deber se hace relativo al querer ser feliz, pero no es menos cierto que estamos hechos de tal modo que queremos ser felices. Y ahí tampoco hay más que añadir.

Referencias

Ajdukiewicz, K. (1990). Introducción a la filosofía (trad. Długobaska, A.). Madrid, España: Cátedra.

Aquino, T. (1989). Suma de teología vol. II (trad. Rodríguez Arias, J.M.). Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

Aristóteles (1985). Ética Nicomáquea, Ética Eudemia (trad. Pallí, J.). Madrid, España: Gredos.

Ayer, A. (1979). Introducción a la filosofía (trad. Duch, L.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Bernabé, A. (1997). De Tales a Demócrito. Fragmentos presocráticos (trad. Bernabé, A.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Bonhoeffer, D. (2000). Ética (trad. Fernández, R.). Madrid, España: Trotta.

García Gual, C. (1996). Epicuro (trad. García Gual, C.). Madrid, España: Alianza Editorial.

García San Miguel, L., Álvarez, Í. (2003). Los fundamentos del Derecho. Madrid, España: Dykinson.

Hume, D. (1993). Investigación sobre los principios de la moral (trad. Mellizo, C.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Hume, D. (1999). Diálogos sobre la religión natural (trad. Mellizo, C.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Hume, D. (2001). Investigación sobre el conocimiento humano (trad. Mellizo, C.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Ibn Tufayl (2003). El filósofo autodidacto. Madrid, España: Trotta.

Kant, I. (1992). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (trad. Martínez de Velasco, L.). Madrid, España: Espasa-Calpe.

Platón (1988). Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro (trad. García Gual, C., Martínez, M., Lledó, E.). Madrid, España: Gredos.

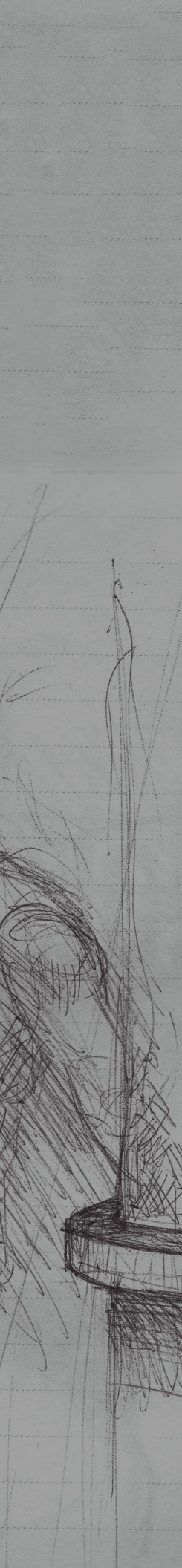
Platón (1988). Diálogos IV. República (trad. Eggers, C.). Madrid, España: Gredos.

104

Gobernanza ética para educar (en y) el futuro

Jaime Rodríguez Alba





Un gusto estar aquí con vosotros en esta experiencia internacional. He podido seguirlos en algunos casos, en otros no tanto porque comprometían con las otras actividades que en este año tan abusivo hemos tenido. Quería abordar hoy una reflexión de tipo general, con intención de que podamos después conversar y plantear algunas cuestiones relativas a ciertos retos que se nos avecinan. Retos que asociamos a la expresión «gobernanza ética». Concepto que vinculamos al de gobernanza, central en la teoría de la administración y de la gestión pública. En América Latina quien lo popularizó ha sido Aguilar Villanueva (2006, 2013, 2014), profesor en la universidad de Guadalajara en México. Villanueva viene desde el 2005 escribiendo distintos libros que se titulan así, Gobernanza. En realidad, esto de la gobernanza es algo de lo que se habla especialmente a raíz de lo que fue el impacto en los años 80 de la «Crisis fiscal del Estado» (O'Connor, 1994).

La crisis de la infraestructura económica de los estados de bienestar, así como los procesos de globalización especialmente financiera, comprometieron la propia materialidad del estado (Castells y Himanen, 2016). Emerge con fuerza una paradoja para los regímenes democráticos: se valora a los políticos por el éxito económico que tienen, pero cada vez más el éxito económico de los políticos depende menos de ellos mismos. En economías que están globalizadas, mediante centros de poder mundiales en los que es muy difícil analizar cuáles son los flujos de recursos que se movilizan, se puso de manifiesto esa creciente incapacidad de los gobiernos (en un sentido tradicional) para gobernar. Con la noción de gobernanza (Aguilar Villanueva, 2013) se intenta rescatar la legitimidad perdida por los gobiernos en los escenarios de la globalización.

La noción de gobernanza (Aguilar Villanueva, 2014) hace alusión sobre todo a dos rasgos. Primero al sociocentrismo, a la centralidad de lo social en un sentido amplio. Lo social no puede reducirse a gerenciamiento tecnocrático, como algunas teorías de la administración pública pretenden - pensemos por ejemplo en la nueva gestión pública, la nueva gerencia

publica que fue la respuesta ante esa crisis de los modelos tradicionales de administración pública, durante los años 80`s, 90`s, que en América Latina generaron elevadas dosis de corrupción. Frente a estos modelos gerenciales -amparados en el mantra: «el estado para ser eficiente y eficaz tiene que emular cómo funciona la empresa privada, con sus mecanismos de gerencia»-, tras las nociones de gobernanza existen las teorías que se llaman «neopúblicas», los modelos neoburocráticos o neoweberianos, en los que se trata de rescatar las virtudes de esos modelos de gestión, pero poniendo énfasis en la creación del valor público mediante la participación y la colaboración con la sociedad. Todo un reto. Se aprecia así un segundo rasgo importante, vinculado a la creación de valor público. Como sostiene Villanueva (2013, 2014) la ética está en el centro mismo de las teorías y los modelos de gobernanza, a diferencia de la visión tecnocrática tradicional de los modelos gerenciales, afanados a subsumir con las herramientas de la economía o de las ciencias empíricas qué es lo correcto, lo justo, lo que hay que hacer en el Estado.

A diferencia de la visión tecnocrática, que imperó en América Latina durante los 90, durante el escenario del estado neoliberal, los modelos de gobernanza señalan que los elementos técnicos son sin duda fundamentales, pero no pueden anular los valorativos. Es decir, en el ciclo de las políticas públicas por supuesto necesitamos tener un cuerpo de técnicos que nos puedan aventurar que es lo más eficaz, lo más eficiente, etc., pero no podemos reducir la gestión pública a esos valores tecnocráticos. Se precisa situar en el ciclo la reflexión sobre las finalidades de las políticas. Esto remite a la dimensión ética, considerada desde una perspectiva pluralista, deliberativa, etc.

Mi objetivo es plantear una serie de cuestiones que están involucradas con esto que ahora se ha puesto muy de moda: el análisis de las tendencias. Esto es, relativas al «cómo nos imaginamos que van a ser los escenarios escolares, y en general las sociedades en el futuro inmediato».

Se está hablando mucho de la necesidad -que esta situación de pandemia que estamos transitando nos ha puesto de manifiesto- de considerar en el centro la cuestión social en el proceso educativo. Hemos podido observar sobre todo en los niveles de educación primarios y secundarios que la brecha tecnológica existe y ha generado profundas inequidades en los sistemas educativos. Pero a esa brecha tecnológica que no solo tiene la dimensión o la falta propiamente tecnológica -conectividad, disposiciones y recursos tecnológicos, etc.- hay que sumarle una brecha cultural y pedagógica. La planificación y el desempeño educativo en la virtualidad no es el mismo que en la presencialidad, y según algunos expertos en educación, lo que se ha hecho es tratar de llevar la presencialidad a lo virtual. De algún modo, cuando la pandemia haya pasado y se puedan hacer evaluaciones, tendremos que llegar a la conclusión de que eso no ha sido lo más fértil desde el punto de vista educativo, desde el punto de vista digamos de la «didáctica». Pero a eso añadimos también el hecho de que estamos adentrándonos en escenarios que para algunos autores —estoy pensando por ejemplo en los famosos transhumanistas— nos sitúan ante la superación de los modos humanistas de situarse ante lo tecnológico. Retos más humildes que lo que Nick Bostrom (2016) llama «la super inteligencia», la posibilidad de una inteligencia general artificial. Vinculados no tanto a un escenario distópico de tecnologías que supera la condición humana o la modifica, sino a un escenario realista en el que las tecnologías están fracturando prácticas y estructuras sociales.

Mi intención es, en esta presentación, ser lo más escueto posible. Primero presentando cómo entender la ética y la aplicación de la ética en ámbitos como la gestión pública. Después aventurar un poco qué se puede entender por gobernanza ética y cuáles serían las condiciones para que esa gobernanza ética se realice. Visualizar retos de esta tecnologización que se nos aventura en los próximos años. Y finalmente, una especie de hipótesis de trabajo según la cual hay que rescatar la tematización ética de conflictividad, pero también ciertos horizontes como la ética del cuidado para ver qué

hacemos con aquellos restos emergentes de los dilemas trágicos (Lariguet, 2011): aquellos en los que las decisiones son de tal calibre que implican un daño, algo que se pierde en la decisión y no puede recuperarse.

Bien, en general yo trabajo siguiendo un poco las ideas de la ética de la convergencia del filósofo argentino Ricardo Maliandi (2009, 2010a, 2010b). Ricardo Maliandi hace una especie de aventura peculiar, opulenta desde el punto de vista teórico, porque busca fusionar la ética material de los valores de Nicolai Hartmann, con la ética discursiva y formal de Carl Otto Apel. Esa aventura de Maliandi ha tenido diversas críticas. Lo interesante que tiene este modo de comprender la ética que nos trae Ricardo Maliandi es que nos permite situar la centralidad de la conflictividad. Alternativa firme frente a todas aquellas éticas que se apoyan en modelos deontológicos estrictos que postulan establecer ciertas deducciones sobre lo que es correcto, o no, a partir de determinados deberes. Alternativa también frente a todas aquellas éticas que siguiendo modelos más prudenciales o de análisis situacional -como pueden ser el caso de las éticas utilitarias o de las éticas teleológicas de corte prudencial aristotélico- disuelven la conflictividad y los principios involucrados en un enfoque casuista, coyuntural y contingentista. La virtud que tiene este modelo de Ricardo Maliandi es que permite integrar la idea de la pluralidad de principios, de normas como algo constitutivo del ethos -entendiendo por ethos esa especie de conjunto heterogéneo de valores, normas, principios y actitudes que necesariamente están en conflicto unos con otros. El ejemplo que se puede poner es el caso de, dicho en términos psicológicos, la «disonancia cognitiva», es decir, el conflicto entre actitudes y normas o creencias que se dicen sostener, y las prácticas concretas del sujeto. Esta disonancia cognitiva es desde el punto de vista de la psicología social una situación usual. Lo éticamente relevante es que precisamente la situación de conflictividad nos permite —siguiendo los estudios de la psicología moral de Kohlberg (1992) o Lind (2008, 2011)— transitar hacia

niveles más desarrollados de razonamiento moral o de comprensión de esa conflictividad.

Los conflictos tienen siempre varias dimensiones en esta interpretación (Maliandi, 2009, 2010a). Así: los conflictos que se llaman «intrapáticos» son conflictos que se dan entre dimensiones de la emocionalidad o los sentimientos morales; los conflictos «intralógicos» se dan entre una racionalidad de los medios y una racionalidad de los fines; y los conflictos «logopathicos» son específicamente los conflictos éticos. Porque los conflictos intrapáticos son, en algunos casos, conflictos de tipo psicológico —incluso hay, pues, una polaridad ahí entre dos patologías, la alexitimia (rechazo de la emocionalidad) por ejemplo o la misología, es decir, el odio a la perspectiva racional que diría un kantiano. Inversamente el odio a la posibilidad de que las emociones tengan algún sentido o algún lugar en la valoración ética (alexitimia). Esos conflictos son multidimensionales y afectan a la integralidad de la persona.

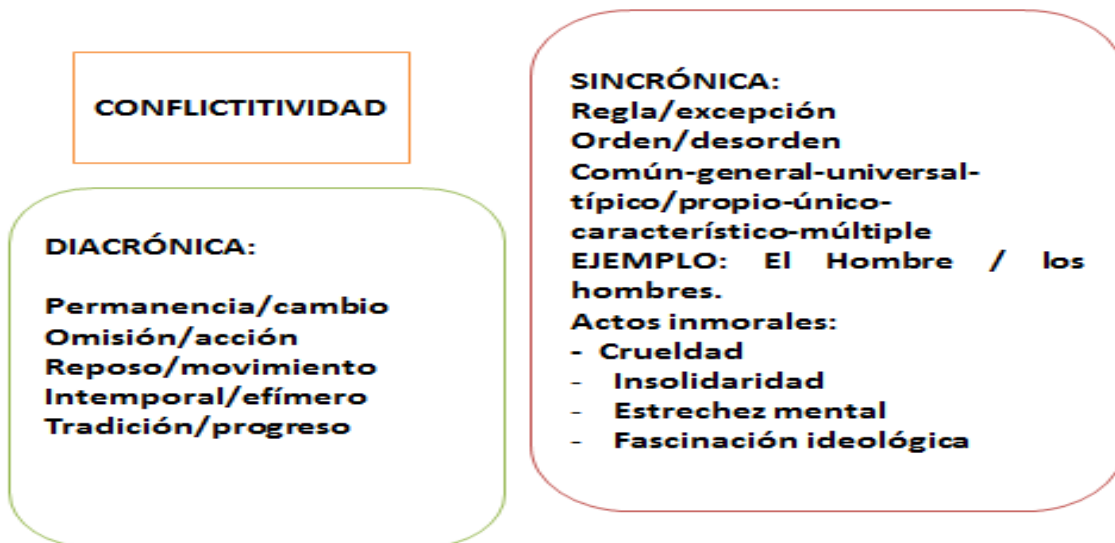
Conflictividad desde la dimensión lógico-emocional

CONFLICTOS INTRAPÁTICOS	CONFLICTOS INTRALÓGICOS	CONFLICTOS LOGOS-PATHOS
Algunos no son directamente éticos, pero tienen implicaciones éticas	Se dan entre argumentaciones racionales o entre tipos de razón	Razón/Fe
Odio-Amor		Razón/Emoción
Miedo-Deseo	Razón instrumental (de los medios)-	Misología: odio a la razón
Dolor-Ignorancia	Razón práctica (de los fines)	Alexitimia: apatía, desprecio de las emociones
Inquietud-Serenidad		
Plenitud-Pureza		
Lealtad-Fidelidad		
Convicción-		
Responsabilidad		
Justicia (Hombre)-		
Libertad (hombre)		

Fuente: Rodríguez Alba (2018) en base a Maliandi, 2010

La conflictividad también la podemos analizar si la cortamos por la temporalidad. Entonces podemos hablar de una conflictividad, presente hoy en tantas invocaciones, por ejemplo, entre la tradición y el progreso. O la conflictividad entre la permanencia y el cambio. Muchas veces la innovación se convierte en una especie imperativo: innovar por innovar. Lo que no deja de generar una especie de contradicción: si la innovación se convierte en un imperativo deja de ser innovación y se convierte en una rutina. La reflexión filosófica -como ya hiciera Arendt en un texto de 1959, *La crisis de la educación* (Arendt, 2018)- ha de situar el pensar en la perplejidad: la educación es el arte de pensar qué del mundo queremos cambiar, y qué del mundo queremos que permanezca. ¿Por qué innovar tiene que ser positivo? Esa es una pregunta filosófica. Maliandi sostiene que en cuestión de conflicto entre principios -permanencia y cambio, por ejemplo- hemos de usar un principio de convergencia. Principio (Maliandi, 2010a) que conmina a considerar los puntos de equilibrio entre los principios en tensión. Por ejemplo, tensión entre un principio de realización -lo bueno ha de ser realizado- y otro de conservación -lo bueno ha de ser conservado. El metaprincipio de convergencia sería así un principio que obliga a sostener el ámbito propio de cada principio, sin disolver los principios en su opuesto. No necesariamente la innovación es positiva y evaluarla es necesario. Precisamente la noción de «gobernanza» viene en nuestra ayuda, pues este tipo de evaluaciones son cooperativas, colectivas, no pueden ser hechas ni por un grupo de expertos en exclusiva o al margen de las relaciones comunitarias, relaciones sociales en un sentido más amplio, ni pueden ser tampoco tomadas de manera unilateral por decisores políticos tecnocráticos al margen de los diversos Stakeholders que intervienen. En los paradigmas de gobernanza la centralidad de la ética es incuestionable (Rodríguez Alba, 2019, 2020).

Dimensiones de la conflictividad



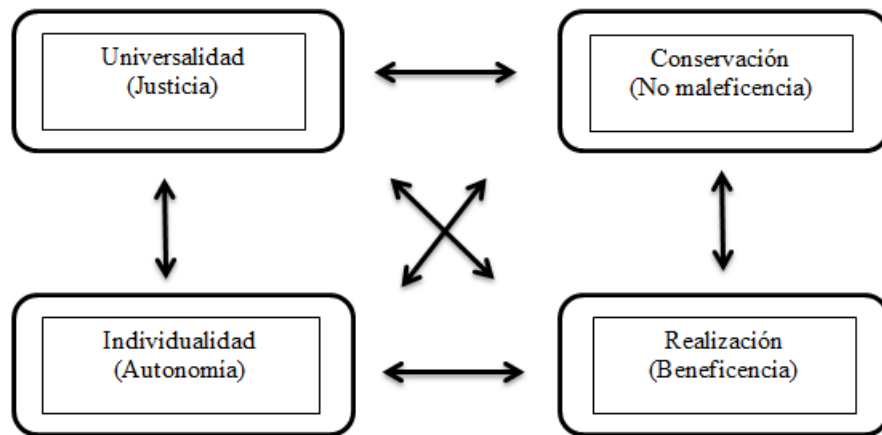
Fuente: Rodríguez Alba (2018) en base a Maliandi, 2010a

En el plano de la sincronía podemos apreciar bien esa oposición de principios. La famosa oposición entre la regla y la excepción, o entre la universalidad y la individualidad. Conflictividad disuelta en éticas como la kantiana, en las que se considera correcto desde el punto de vista ético todo aquello que pueda ser universalizable siguiendo el imperativo categórico (anulando el principio de excepción o singularidad). Otras como la ética de Georg Simmel (Maliandi, 2010a) disuelve por el contrario lo universal al entronizar lo individual: lo que realiza la individualidad del sujeto es lo correcto. En este caso hay algunos actos inmorales que surgen de esa



polarización, y un ejemplo es lo que el propio Maliandi considera como fascinación ideológica. La fascinación ideológica es esa inmoralidad que surge cuando en esa tensión sincrónica entre principios de universalidad y principios de individualidad, sacrificamos al hombre —en minúscula, a los hombres de carne y hueso, diría Unamuno— a ese ideal de ser humano, o a ese ideal de «hombre».

Oposiciones conflictivas entre principios




Fuente: Maliandi, 2012, p. 242

Una manera de comprender esta tensión entre distintos principios es la contraposición entre los famosos principios de la bioética. En términos de las políticas públicas (Rodríguez Alba, 2019, 2020, 2021) se pueden analizar las tensiones como contraposiciones entre la universalidad y la

individualidad, por un lado, y conservación o realización, por el otro, con la consabida geometría de relaciones. Por ejemplo, cuando alguien diseña una política pública -algo claro en nuestra realidad latinoamericana donde muchas veces trabajamos con estados que tienen pocos recursos- se han de focalizar políticas públicas que jerarquicen necesidades y respondan a esas necesidades completas y puntuales. Tenemos de entrada una contraposición entre principios de universalidad y principios de individualidad: ¿es legítimo que las políticas públicas focalicen de tal modo necesidades individuales o de grupos específicos? o ¿precisamos que las políticas públicas busquen una universalización en base a necesidades que muchas veces no son universales? Desde el punto de vista de las políticas públicas el enfoque utilitarista es el enfoque que mayor predominio ha tenido, por razones —yo creo— casi materiales del propio campo de las políticas públicas, puesto que las necesidades son siempre superiores a los recursos. Utilizar criterios utilitaristas puede salvarnos la situación concreta para poder avanzar, pero siempre —diría— que seamos unos utilitaristas «tímidos», moderados, porque no podemos dejar de olvidar esa conflictividad de partida. Lo mismo sucede con el principio de conservación o el principio de realización, que posteriormente abordaré en concreto como la conflictividad que puede ser inherente a los procesos de innovación educativa.

Entender esta ética que busca establecer una suerte de punto de convergencia entre lo deontológico y el nivel de la situación concreta, más prudencial, es comprender primero que se produce esa conflictividad sobre el trasunto de «facticidad normativa» que el sujeto vive. Y cuando se rompe aquella facticidad normativa pasa aquello que sostenía Ortega y Gasset (2008): la filosofía surge cuando el cuerpo de las creencias en el que estamos acostumbrados a vivir se rompe. Cuando ese conjunto de tesis respecto al mundo —tesis en el sentido fenomenológico, es decir, juicios respecto a lo real, respecto a lo moral en este caso— se rompe, porque emergió esa situación de conflictividad que podemos apreciar desde el punto de vista cognitivo,



por el choque de creencias o porque de repente nos damos cuenta de la incoherencia, ahí comienza la tarea de la filosofía moral y política. El sujeto moral que habla Hannah Arendt (1984, 2003, 2007, 2009) es un sujeto habitado por la pluralidad, no es un sujeto monolítico que pueda deducir lo correcto a partir de unos principios o máximas universales. Por eso Hannah Arendt presta especial atención a la facultad de la imaginación en su ensamblaje con la deliberación moral (Arendt, 2003): la construcción del sujeto moral exige el proceso de la imaginación, y la misma es una suerte de introyección en el fuero interno del espacio público, signado por la pluralidad y la contingencia. La noción de sujeto monolítico que puede deducir a partir de reglas o principios universales o abstractos qué es lo correcto en una situación es una noción que presupone un concepto tecnocrático de la deliberación moral. Hannah Arendt lo rompe con la famosa idea del «juicio reflexivo». Juicio en el que se produce una ruptura, que es lo que condiciona el pensar, lo que posibilita al juicio, es decir, que exista una diafonía de opiniones. El sujeto moral en los procesos de conformación de la gestión pública ha de ser por lo tanto un sujeto reflexivo, en los diversos niveles de implicación que tenga con dichos procesos (Rodríguez Alba, 2019, 2021). No un sujeto calculador, tecnocrático, que puede derivar de reglas técnicas las decisiones oportunas. En ese nivel de reflexión moral, para poder hacer una evaluación tenemos que por un lado irnos a una reflexión ético-normativa -indagar cuáles son los principios, cuáles son las normas, cuáles son los valores en confrontación presentes — pero también al terreno de la ética aplicada: tener en cuenta lo que las ciencias o los saberes empíricos nos dicen respecto a esas situaciones (ética descriptiva), para una correcta aplicación de la ética sobre la situación práctica. Contando tanto con el nivel de la reflexión moral de los actores.

De tal modo, para que estos procesos de deliberación ética necesarios en la gestión pública sean virtuosos es importante recordar la centralidad que tiene, como señalan las éticas del cuidado (Sander-Staudt,

s/f; Noddings, 2009), la educación del carácter moral. En sintonía con las éticas de la virtud, estas éticas sostienen que lo que hace al sujeto moral no es la aplicación reglas abstractas o universales, sino la edificación de un buen carácter moral. Pero a diferencia de las teorías clásicas de las virtudes -que remiten a sociedades más o menos homogéneas y a la presencia de vínculos comunitarios en los que se puede definir qué es lo virtuoso, cuáles son los valores condicionantes de esa sociedad o comunidad- las éticas del cuidado están abiertas a la pluralidad y la relatividad. En sociedades plurales como la nuestra no es sencillo determinar cuáles son las virtudes. En las éticas del cuidado nos recuerdan que la virtud no deriva tanto de un concepto de lo bueno, que puede no ser compartido por una comunidad, cuanto de unas prácticas del cuidado que se definen siguiendo determinados principios que regulan esa relación de cuidado. Es así la vincularidad condición de la racionalidad moral.

¿Y por qué la vincularidad es condición de la racionalidad moral? Como sostiene Fernando Broncano (2017) las éticas de corte racionalista —por ejemplo, las éticas del discurso, que presuponen alegremente que argumentando se entiende la gente— olvidan algo muy sencillo: para que alguien asuma los argumentos del otro tiene que estar dispuesto a asumirlos. Es decir, tiene que poder de algún modo incorporarlos. La racionalidad práctica, dice Broncano, presupone la sensibilidad a razones, es decir, la disposición a escuchar otras razones. Hablamos así de otro tipo de construcción de ese sujeto moral, que presupone la vincularidad. Desde el punto de vista psicológico Georg Lind (2000, 2011) ha hecho estudios que muestran que la calidad del juicio moral -la capacidad del sujeto para asumir, comprender y hasta cuestionar los argumentos contrarios a los suyos- está condicionada por factores de vincularidad (empatía, confianza, apertura, etc.) George Lind con el enfoque de los dilemas de Kohlberg, aplicados a los distintos niveles educativos en Alemania y Estados Unidos, llegó a una idea muy interesante. Descubrió en sus investigaciones empíricas que aquellas

personas que desarrollan un juicio moral de mayor calidad argumental son personas que tienen mayor empatía. Es decir, que tienen mayor capacidad empática de asumir los argumentos del adversario como argumentos incluso mejores que los propios, aunque no los sigan después. En un nivel de la ética descriptiva, de psicología moral, se nos muestra que las personas que desarrollan un juicio ético post-convencional son las que tienen una capacidad de empatía moral mayor. Potenciar espacios deliberativos que estén abiertos a una narratividad inclusiva es así central para generar una ciudadanía consciente e involucrada en los procesos de gestión pública.

El ciclo de aplicación de la ética



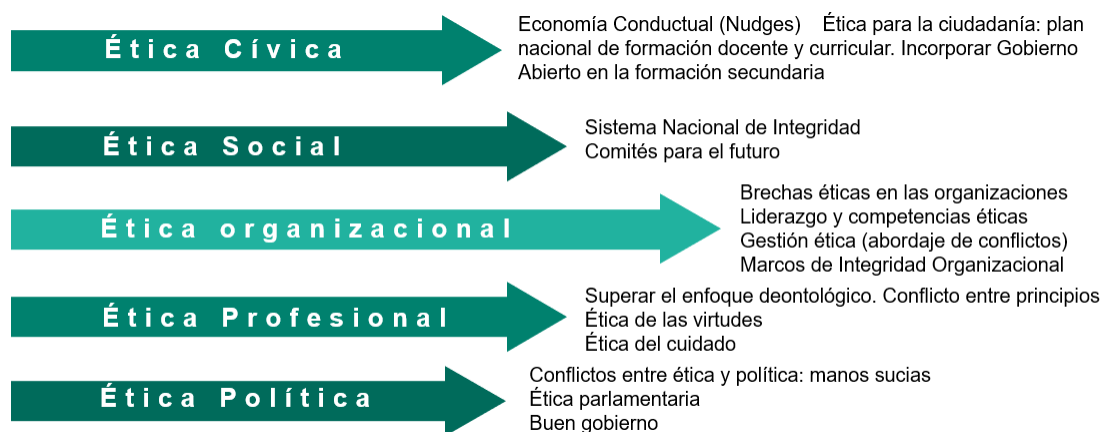
Fuente: Rodríguez Alba (3 de junio, 2020)

Cuando nosotros aplicamos la ética a la gestión pública, y en general

de cualquier organización, hemos de desarrollar marcos hermenéuticos para llevar la ética a esas organizaciones. Esto exige comprender primero, con las herramientas de la ética descriptiva, cuáles son las lógicas que funcionan en esa organización. No podemos aplicar en América Latina modelos de gestión pública que vienen de Alemania o Estados Unidos. El caso del clientelismo es claro. Entender cómo se dan esas lógicas que desde el punto de vista de las escuelas institucionalistas llaman «isomorfismo estructural» -las distintas instituciones tienden a reproducir el mismo tipo de formas de relación- nos permite así ubicar la aplicación de la ética en un horizonte de realismo. En nuestro caso, aplicar la ética a una organización educativa orientada a fomentar la autonomía y la deliberación, nos exige comprender la vincularidad monárquica presente en muchas de nuestras repúblicas fallidas. Nuestras repúblicas latinoamericanas muchas veces son fallidas porque tenemos estilos de relación y vinculación autoritarios, que podemos apreciar en las escuelas, en las formas de comunicación política, en las propias organizaciones sean públicas o privadas. No podemos hacer una modificación de una realidad, que es lo que en el fondo busca la ética aplicada, sino partimos de una comprensión del tejido moral de esa sociedad.

La aplicación de la ética supone así no sólo un ciclo, sino también un sentido global. La ética normativa nos ayuda a clarificar los fundamentos de las normas y su posible corrección/incorrección. La descriptiva nos ha puesto sobre la pista e las fracturas morales que pueden ser suturables y la metaética contribuye en el estudio del razonamiento justificativo de las acciones. A su vez estos niveles de reflexión ética habrán de ocuparse de ámbitos heterogéneos como la ética cívica, la social, la política, etc.

Dimensiones de la ética en la gestión pública



Fuente: Rodríguez Alba 3 de junio, 2020

Ejemplo de tematización en organizaciones educativas pudiera ser, en este paradigma de aplicación de la ética, la problemática de la ciberciudadanía. Cada vez más los sujetos cívicos se conforman a través de las redes sociales -en paradójica tensión con la tendencia a la formación de tribus morales: aplicación de herramientas de inteligencia artificial que agrupa a las personas por costelaciones semánticas, por supuesto cargadas de ideología trasunta- lo que de algún modo pone en riesgo la posibilidad de un espacio de pluralidad y deliberación, ideal para el espacio cívico.

En un contexto como este educar para este tipo de riesgos supone educar a un sujeto post-soberano (Arias Maldonado, 2016). Un sujeto cada vez más colonizado en su fuero interno. Es así importante el aporte de una ética social, generando acciones como el por ejemplo las de los comités

para el futuro. En Finlandia existen desde los años 60 (Diego Bautista, 2015). Consiste en un grupo permanente de parlamentarios que se ocupan de llamar a consejo, a deliberación a representantes de distintos sectores de la sociedad, a expertos o personas que se han destacado por algún tema en concreto, para pensar una estrategia ante tendencias que marcarán el futuro.

Los retos para la gobernanza ética están emparentados con lo que Oszlak (2020) denomina la era exponencial: las transformaciones tecnológicas exponenciales (Cuarta Revolución Industrial) que están transformando las sociedades y los estados. Frente al capitalismo de las plataformas los estados tienen que garantizar el bien común. El uso de ciencia de datos y otras herramientas han de guiarse por su orientación al bien común: un big data para el bien común (Ramió, 2020). Junto a los valores tradicionales -sustentabilidad, equidad de género, justicia, etc.- las tecnologías exponenciales ponen en el candelero una gobernanza que ha de guiarse por nuevos principios: solidaridad intergeneracional, derecho a la intimidad, control humano de la tecnología, transparencia de los algoritmos, no discriminación algorítmica, etc.

El uso de las tecnologías exponenciales sin duda será una oportunidad para mejorar las condiciones de vida (López-Portillo Romano, 2018): las nanotecnologías podrán por ejemplo contribuir en la regeneración del planeta, o se podrán crear alimentos artificiales, la medicina asistida por inteligencia artificial logrará frenar y atajar a tiempo muchas enfermedades, etc. En su uso en el ciclo de las políticas públicas pueden ayudar estas tecnologías, como la ciencia masiva de datos, a mejores diagnósticos, diseños y evaluación de impacto. Ya hay experiencias exitosas como el caso argentino del programa «manos en la data» (liderado por SIEMPRO que es un organismo del estado que se encarga del análisis de las políticas públicas, y Sadosky que es una fundación en la que trabajan sobre todo aspectos de Inteligencia Artificial). Usando tecnologías de georreferencialidad se pudo, con este programa, saber por qué una política pública como la «asignación

universal por hijo», condicionada a que las personas puedan hacer una serie de trámites burocráticos, generaba que muchos de los beneficiarios se caían del programa. Pero también hay usos perversos, destinados al control o que generan discriminación. El gobernador electrónico de Dubai es eficiente y eficaz, sin duda alguna, pero no deja de estar al servicio de un régimen político escasamente democrático. Frente al potencial liberador de las tecnologías exponenciales se puede regresar a escenarios neofeudales (Moreno y Jiménez, 2018).

En general el fenómeno tecnopolítico es ambivalente. Por ejemplo, del mismo modo que podemos usar un chat bot para profundizar toda la línea de lo que llamamos «gobierno abierto»-al funcionar con lenguaje natural podría ser de utilidad para arrojar información permitiendo al tiempo categorizar cómo la ciudadanía piensa, qué información busca, etc.-, también puede ser usado para generar un conocimiento aprovechable con fines electorales y hasta demagógicos. Conocido es el uso riesgoso de una tecnología cognitiva como la del reconocimiento facial, por ejemplo, en Israel hay una empresa que ha desarrollado toda una tecnología que se basa en el conocimiento de rostro, según su publicidad acierta hasta en un 90% en la predictibilidad del delito. Es decir, una regresión al pensamiento penal del siglo XIX. Y aunque pudiera argumentarse que los humanos hacemos esto de modo natural -asimilar o predecir conductas en base a rostros y fisonomías-, no es menos cierto que los sesgos reproducidos por las máquinas corren la suerte de la artificialización (Nurock, 2020). Naturalizan aún más los prejuicios, sesgos, etc., puesto que tendemos a considerar que las máquinas actúan de modo neutral y objetivo. El mismo uso virtuoso de la ciencia de datos en las políticas públicas puede enturbiarse si no está regulado éticamente, esto es, cuando no se tematizan los riegos de una ética convencional -que considera que lo bueno es el dato mayormente aceptado por las sociedades-, de tipo positivista o que termina por sustituir los espacios deliberativos por espacios de decisión

tecnocrática. Como señala Patrici Calvo (2020): la etificación mediante tecnologías que generan positivismo, convencionalismo y colonización del mundo de la vida mediante la sustitución de la decisión ética por uso masivo de datos. A modo de ejemplo, en el experimento moral machine (Awad, 2018) -apoyándose en la metodología de los dilemas del tranvía, se postula un automóvil autónomo que ha de elegir entre personas, ofreciendo a los participantes del experimento opciones por género, edad, etnia, condición física, etc.-, las diversas regiones del planeta arrojaron diferentes resultados -los orientales por ejemplo son más condescendientes con salvar ancianos-, lo que expone con claridad el tipo de utilitarismo del acto que asiste a este experimento. Pero del hecho que muchas personas opten por una opción no se puede establecer que la misma sea la debida, correcta, éticamente adecuada, etc.

Qué hacer cuando detectamos un escenario marcado por corporaciones que, bien por sus inmensos medios, bien por su poder de presión sobre los estados generan nuevas relaciones de dominación. Es aquí donde podemos considerar una serie de principios que han de regular la gobernanza del fenómeno tecnológico. Entre ellos principios y valores orientados a (Ramió, 2020): meritocracia robótica -selección pública de los mejores robots cara al bien común-, algoritmos públicos, superación de prueba de estrés ética, derecho ciudadano al robot o su evitación, igualdad en el acceso a los beneficios robóticos, marco ético para la robótica sexual, garantizar la existencia del lazo social, facilitar vincularidad e interacción, rediseño institucional para una IA orientada a humanos, estándares de IA y robótica, salvaguarda de la dignidad humana, sanción y regulación de plataformas y redes sociales manipuladoras que atenten contra la convivencia, etc.

Una gobernanza ética de la IA débil -automatización de procesos- y las tecnologías exponenciales que le son solidarias es un gran reto en el escenario de división entre las grandes potencias mundiales de la IA (Kai-



Fu Lee, 2020) -división orientada por valores de fondo, competencia entre tendencias comunitaristas chinas versus filosofías liberales estadounidenses. Los intentos de regulación jurídica y ética de la IA chocan con enormes discrepancias entre potencias como China, EE. UU, la UE o Rusia (Ortega Klein, 2020): la geopolítica impide que cristalice un paradigma global. A lo que se añade que los organismos multilaterales no tienen mucho éxito al efecto (Robles Carrillo, 2020). Sin embargo, como ha señalado Bostrom (2016) los avances tecnológicos se encaminan hacia la creación de una IA que supera las posibilidades de control humano, una superinteligencia que sin duda será ecuménica y hasta universal. Una IA en sentido fuerte, capaz de autonomía, presenta otro tipo de retos éticos (Marín García, 2019). No es ya sólo cuestión de diseño o de impacto, hay que considerar la pregunta por la moralidad misma de la máquina.

¿Es posible crear robots morales? Bostrom (2016) explora la posibilidad de la voluntad coherente extrapolada: dotar a la IA en su origen unos valores y principios que luego extrapolará de modo coherente en otro tipo de decisiones, de modo que las reglas que generen nuevas acciones no podrán ser contradictorias con las originales. Sin duda alguna esta concepción es cuestionable metafísicamente en múltiples modos: qué lugar deja al error en la construcción moral, es realmente una voluntad coherente preferible a una dosis de incoherencia, puede llamarse voluntad a la férrea reproducción de reglas según parámetros lógicos, etc. Otros autores como Damasio -ver su ponencia en Fundación Bankinter s/f- apuestan por diseñar una IA y una robótica blanda, esto es, susceptible al error, de modo que pueda imitar la solución óptima de la inteligencia humana. Para Damasio la inteligencia humana exige la emocionalidad, claramente vincular, porque es defectuosa en su capacidad. De modo que una máquina blanda podría desarrollar una inteligencia emocional y moral como la humana a partir de su propia evolución. Pero aquí emergen otra serie de interrogantes metafísicos no menores: cómo es posible establecer

que la inteligencia humana haya sido la mejor de las inteligencias posibles, qué ocurre si en el camino de evolución los errores morales de la máquina aniquilan a la especie humana, etc.

Entramos ya en la recta final de esta apretada argumentación. Sintetizando, la aplicación de la ética en la gestión pública supone considerar elementos de ética cívica, política, organizacional, etc. Así también considerar un ciclo que va desde la ética descriptiva hasta la metaética pasando por la ética normativa. Cruzando con el paradigma de la gobernanza, sería oportuno considerar que una gobernanza ética tiene que partir de un enfoque multistakeholder signado por principios como la inclusión, la sinceridad, la simetría y la reciprocidad (García-Marzá y González Esteban, 2014). En esta dirección los procesos de innovación pública han de sumar a la pluralidad de actores involucrados, para garantizar que las herramientas tecnológicas satisfacen criterios de inclusión e inclusividad de los actores e intereses. El modelo de gobernanza de internet puede ser un ejemplo de esta pretensión de máxima horizontalidad.

Sin embargo, es imprescindible comprender que las interacciones vienen siempre dadas en espacios de juego de poder de contextura asimétrica y donde la reciprocidad termina por violarse por la simple lógica de los hechos. Por esto una gobernanza ética ha de postularse desde una gobernanza de la ética: conociendo la textura moral de la sociedad, reconociendo las posibilidades normativas desde lo jurídico y apreciando las justificaciones argumentales que los actores establecen para sus posturas. En esta dirección se amerita explorar los retos que las tecnologías disruptivas y exponenciales introducen para la conformación del carácter moral de los seres humanos, así como las posibilidades de desarrollo moral de las máquinas (ética descriptiva). Al tiempo se necesita considerar el modelo de gobernanza ética asentando el mismo en la infraestructura normativo-institucional -nacional, regional e internacional- que lo permite (ética normativa). Finalmente, todo este ciclo de aplicación de la ética es imposible si no se cuenta con la



mirada metaética: ¿qué principios, valores y filosofías políticas (y morales) de fondo existen tras las diversas posturas? ¿Es pensable un marco de interculturalidad que permita salvar las dificultades emergentes por una eventual competencia desleal entre superpotencias de la IA? El trabajo de hilvanado argumental será sin duda clave.

Anclado a la tarea educativa, esta aplicación de la ética ha de considerar horizontes plurales de tradiciones, sin desdeñar la necesidad de recuperar las éticas del cuidado. En sociedades que lo tecnológico va a ser cada vez más determinante de nuestra vincularidad, es importante garantizar mecanismos que potencien la interacción humana. Primero, porque la interacción entre personas no puede ser reducida a una interacción entre una persona y una máquina: como sostiene Nurok (2020) decir que un robot cuida es una metáfora que oculta la tarea del cuidar, la reduce en su complejidad. Segundo porque la vincularidad garantiza ciertas capacidades de desarrollo del ser humano. Estas pueden ser amenazadas por una sociedad de individuos aislados que funcionan al estilo de cerebros metidos en una bañera. Se precisan estándares rigurosos para la IA, valores para evitar que esa IA acabe con la dignidad de las personas, y desde luego vigilar y sancionar esto me parece importantísimo, al igual que lo relativo plataformas que manipulan a la ciudadanía y atentan contra la convivencia.

Para ir finalizando, yo creo que esta sociedad tecnologizada tiene una serie de retos entendidos como nichos donde tenemos que empezar a pensar. Primero, la redefinición antropológica y ahí hay un montón de corrientes filosóficas: el transhumanismo, el post-humanismo, la teoría ciborg. Quizá fuera oportuno rescatar la ética de la responsabilidad para sociedades tecnológicas que Hans Jonas (1995) postulara. Reivindicar su propuesta de una heurística del temor. Establecer un principio de cautela: no financiar ni investigar proyectos que no sabemos muy bien a donde van a derivar, porque si creamos una máquina que sea capaz de hacerse

a sí misma no tiene vuelta atrás la situación. O pensar en protocolos que limiten estas posibilidades. Segundo gran reto para la gobernanza ética es la redefinición de la dimensión afectiva del sujeto moral, que para mí está en vínculo con la redefinición política, la crisis del sujeto autónomo —que algunos hablan—, generada por la psicopolítica de la que habla Byung Chul Han y otros. La crisis del sujeto político del liberalismo -un sujeto que decide de manera autónoma-, conduce más que nunca a reivindicar las éticas del cuidado: no es la autonomía, sino la dependencia y vinculación lo que define al sujeto moral. La autonomía del sujeto es una ilusión y el sujeto se define más por su vulnerabilidad que por su autonomía. Finalmente, una suerte de redefinición cosmológica: frente a esa idea de la mundaneidad, entendida como una construcción cultural, es necesario considerar el escenario del planeta y el escenario de una ética ecológica en el sentido amplio orientada hacia los derechos de un montón de seres que pueden no tener las capacidades de deliberación moral propias del sujeto humano pero que sí son sujetos morales.

Mediante una ética de la responsabilidad: tener en cuenta ese principio del que nos hablaba Hans Jonas (1995) de garantizar la existencia de una vida humana digna sobre la tierra. Pero también lo que Weber (1998) analizó tan brillantemente: la contraposición entre responsabilidad y convicción. Siguiendo a Weber, la política necesariamente incorpora convicciones, pero hay que ser responsable con las convicciones, porque una política de pura convicción es una política terriblemente peligrosa, es una política que nos conduce a la fascinación ideológica, al fanatismo, etc. Reivindicar también la ética del cuidado, especialmente fértil cuando nos situamos ante un escenario que existe un residuo moral, es decir, si decidimos por una opción hay una pérdida moral ineludible. La única cosa que podemos hacer es reconocer la vulnerabilidad de la pérdida y atender a esos requerimientos de un cuidado que parte en el reconocimiento de la responsabilización, de la competencia y la receptividad ante la relación del cuidado. Porque la

relación del cuidado no es una relación, diríamos, que tenga que ver con la benevolencia aristotélica— es decir, un sujeto moral superior que le da algo a un sujeto que está en una posición de dominado o de inferioridad moral-, sino que es relacional, vincular y busca precisamente anular esa diferenciación que está presente en el modelo de las éticas de las virtudes más tradicionales.

Incluso en nuestras sociedades — y esto lo traigo porque, pensemos en algo que es tremendo, cada vez más en esos supermercados de Amazon ya no hace falta que trabajen cientos de personas— una gobernanza ética lo primero que tiene que pensar es qué vamos a hacer con miles de personas en el mundo, que se quedan sin trabajo. Hoy se habla mucho de las economías del cuidado y se apoyan en la necesidad de que se reconozca el derecho a cuidar, por ejemplo, padres que cuiden a sus hijos o a sus padres cuando ya son mayores y necesitan ser cuidados. Eso supone determinados deberes evidentes, el del cuidar a nivel social, pero una sociedad en la que esos robots puede comprometer la vincularidad humana al automatizar también las tareas del cuidado. La economía del cuidado habrá de ocuparse justo de aquellos trabajos que no pueden ser encargados a máquinas, y si lo son, habría que dar a la persona el derecho a no ser cuidado por una máquina. No obstante, las máquinas puedan ser más amables incluso: hay una anécdota muy graciosa con un hospital de Barcelona, en el que pusieron de recepcionista a un robot, y cuando hicieron la valoración de satisfacción por parte de los ciudadanos, la gente quería más al robot que a la persona, dado que identificaba rostros y recordaba conversaciones. Por otra parte, la economía del cuidado exige dignificar las tareas del cuidado, también en lo salarial. Superar la asociación entre cuidado y trabajo femenino, es decir, que el cuidado no sea solo un trabajo femenino y superar nociones paternalistas del cuidado.

Para finalizar, primero decíamos que se hace necesario para la ética tematizar la presencia de la conflictividad. En el caso, por ejemplo,

de la innovación educativa, empezar a tematizar si esa innovación no es realmente universalizable: ¿hemos de apostar por ella?; ¿hasta qué punto esa universalización invalida esa autonomía, es decir, la individualidad? O: ¿es deseable la mutación que la innovación introduce? Pensemos por ejemplo que hoy en muchas universidades se están utilizando big data, o software de IA para que los estudiantes tengan un mejor rendimiento, porque lo que hace ese software es indagar, a través de esos cruces de cientos de miles de datos, cómo optimizar el rendimiento académico. Pero aquí ya estamos en la idea de rendimiento, que en sí puede ser cuestionada desde lo educativo. En las prácticas de innovación educativa: ¿cuáles son los valores que están detrás de esos modelos? Muchas veces medimos el rendimiento académico o el rendimiento escolar en base a criterios que tienen que ver con las exigencias del mercado, o la exigencia de sociedades que valoran la eficacia, la efectividad. Pero que ocurre con vínculos formativos más propios de las sociedades o de comunidades más ancladas a paradigmas comunitarios, o ecológicos, que postulan el sacrificio de valores de eficacia o eficiencia por otros como estabilidad o austeridad. Por otra parte, como ya señalara Arendt (2018), la integración no se logra por imposición, la transformación social es deseable siempre que conserve lo bueno del mundo, etc. Transformar aceptando el ethos social: tradiciones y costumbres, no porque sean tradiciones y costumbres sino por comprender el arraigo del sujeto en una vida social precisamente en función de esos valores y esas tradiciones. Y muchas veces yo tengo la impresión, o la valoración, de que cuando se habla de innovación educativa eso se pasa por alto. Es como que se celebra así a la ligera que eso va a traer un mayor rendimiento escolar. En toda tematización de la ética para educar el futuro, para analizar reflexivamente las innovaciones, no se pueden olvidar los riesgos morales.

Sin duda una de las competencias fundamentales para las sociedades futuras, marcadas por una explosión tecnológica sin precedentes, será el juicio crítico (Kai-Fu Lee, 2019). Un juicio crítico que parta del enraizamiento

del sujeto en prácticas del cuidado. Desde el punto de vista de la práctica docente como práctica del cuidado —y aquí recuerdo la idea de la ética del cuidado en los contextos educativos que desarrollo la filósofa estadounidense Nel Noddings (2009)- se hace preciso considerar una serie de prácticas que conforman el carácter moral del sujeto. Así (Noddings, 2009): el modelado, la práctica, el diálogo y la confirmación.

Toda educación es una educación del carácter, de manera consciente o inconsciente. Hay cuatro grandes prácticas educativas para ella. Lo primero es el modelado, cuando se busca a través de la ejemplificación el resaltado de rasgos morales. En un contexto tecnológico y mediado por grandes corporaciones de la comunicación es especialmente importante fomentar la reflexividad respecto a esos modelos que están siendo usados de modo cotidiano. La segunda instancia es la práctica, el ejercicio del cuidado tiene que ser silencioso, es decir, el cuidado no se dice —no vas y dices «mira que yo te estoy cuidando» — los valores del cuidado se transmiten a través de la práctica del cuidado, lo que exige tener en cuenta la vulnerabilidad, cuestión central. La vulnerabilidad del sujeto, ser sensible y reconocer el daño que el sujeto puede hacer es un deber del docente. Sin duda en la formación del carácter moral del sujeto el diálogo es la convención socrática tradicional. Un auténtico diálogo exige condiciones de simetría, apertura, isegoría, etc. que son complicadas de lograr en contextos tecnológicos. Finalmente, la confirmación como proceso de comprensión valorativa: entender que el sujeto no está reducido a las malas prácticas en términos morales, tratando así de impulsar un buen carácter moral desde los rasgos positivos del mismo.

A modo de síntesis. Los retos que las tecnologías exponenciales introducen para el mundo educativo no son menores. Primero por la transformación práctica del sujeto moral ya en curso, con los riesgos derivados de la ambivalencia tecnológica. La edificación de una gobernanza ética exige cierta gobernanza de la ética, de modo que una vez dotados

de la comprensión del factum moral de nuestras sociedades tecnológicas podamos arrimarnos a la tarea de la fundamentación normativa, así como explorar las justificaciones y argumentos morales presentes. Presentes tanto en el nivel macro de definición de las políticas privadas y públicas en materia de innovación tecnológica -los horizontes filosóficos que sirven de trasfondo a las mismas-, cuanto la exploración de horizontes éticos -ética de la responsabilidad, ética del cuidado- que pueden dar cabida a espacios de reflexión, pensamiento crítico, sensibilidad a razones, etc., necesarias para que el fenómeno tecnológico no termine por transmutar de tal modo el ethos moral de la humanidad que se haga irreconocible.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*. Fondo de Cultura Económica
- Aguilar Villanueva, L. F. (2013). *El gobierno del gobierno*. INAP
- Aguilar Villanueva, L. F. (2014). *Gobierno y Administración Pública*. Fondo de Cultura Económica
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales
- Arendt, H. (2003). Conferencias sobre la filosofía política de Kant. Paidós
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones y Recursos Tecnológicos, S.A
- Arias Maldonado, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Página Indómita
- Awad, E. (2018). The Moral Machine experiment. *Nature* 563, 59–64
- Bostrom, N. (2016). *Superinteligencia. Caminos, peligros, estrategias*. Teell Editorial
- Broncano, F. (2017). *Racionalidad, acción y opacidad. Sujetos vulnerables en tierras libres*. Eudeba
- Calvo, P. (2020). Etificación, en Pizzi, J. y Cenci, M. (coord.) *Global Observatory for Social Pathologies* (84-94). Federal University of Pelotas.
- Castells, M. y Himanen, P. (2016). *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. Fondo de Cultura Económica
- Diego Bautista, O. (2015). *Medidas para prevenir y controlar la corrupción. El caso de Finlandia*. Otros. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fundación Innovación Bankinter (s/f) *Machine with feelings* Fundación Bankinter <https://www.fundacionbankinter.org/en/ftf/tendencias/neurociencia/neurotecnologia/maquinas-que-sienten>
- García-Marzá, D. y González Esteban, E. (2014). *Ética*. Universitat Jaume I
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kai-Fu Lee (2019). *La inteligencia artificial y el futuro del trabajo: una perspectiva china* [Archivo pdf] *El trabajo en la era de los datos* BBVA OpenMind <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2020/02/BBVA-OpenMind-libro-2020-Trabajo-en-la-Era-de-los-Datos.pdf>
- Kai-Fu Lee (2020). *Superpotencias de la inteligencia artificial*. Planeta
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Descleé de Brower.
- Lariguet, G. (2011). *Encrucijadas morales*. Plaza y Valdés
- Lind, G. (2000). Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT) [Archivo en Pdf] Universität Konstanz <https://www.uni-konstanz.de/>
- Lind, G. (2008). *La moral puede enseñarse*. Ed. Trillas.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a los otros. *Postconvencionales*, N° 3, 26-41.
- López-Portillo Romano, J. R. (2018). *La gran transición. Retos y oportunidades del cambio tecnológico exponencial*. FCE

Maliandi, R. (2009). Ética: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos.

Maliandi, R. (2010a). Ética convergente. Tomo I. Fenomenología de la conflictividad. La Cuarenta.

Maliandi, R. (2010b). Ética convergente. Tomo II. Aporética de la conflictividad. La Cuarenta

Maliandi, R. (2012). Lo óptimo es enemigo de lo mejor. Ensayo de metacrítica a la crítica de Guillermo Lariguet en Daminani, A., Lariguet, G. y Maliandi, R. (edits.) Ética y conflicto. Un diálogo filosófico sobre la ética convergente (189-260). Universidad Nacional de Lanús

Marín García, S. (2019). Ética e inteligencia artificial. Cuadernos de la Cátedra CaixaBank de Responsabilidad social corporativa, n° 42 DOI: <https://dx.doi.org/10.15581/018.ST-522>

Moreno, L. y Jiménez, R. (2018). Democracias robotizadas. La Catarata

Noddings, N. (2009). La educación moral. Propuesta alternativa para la educación moral. Amorrortu

Nurock, V. (2020). ¿Puede prestar cuidados la Inteligencia Artificial? Cuadernos de relaciones laborales. 38 (2), pág. 217-229

O'Connor, J. (1994). La crisis fiscal del estado. Península.

Ortega Klein, A. (2020). Geopolítica de la ética en la Inteligencia Artificial. Real Instituto El Cano

Ortega y Gasset, J. (2008). ¿Qué es filosofía? Alianza Editorial

Oszlak, O. (2020). El estado en la era exponencial. INAP

Ramió, C. (2020). Los valores públicos del futuro en el contexto de la Administración 4.0, en Vicher, D. (coord.) Códigos y preceptos éticos (47-84) INAP

Robles Carrillo, M. (2020). La gobernanza de la inteligencia artificial: contexto y parámetros generales. REEI (Revista Electrónica de Estudios Internacionales), núm. 39. DOI: 10.17103/reei.39.07

Rodríguez Alba, J. (2018). Documento de trabajo capacitaciones ética para docentes, Municipalidad de Córdoba. Córdoba

Rodríguez Alba, J. (2019). Ética aplicada a la gestión pública. Elementos programáticos y formativos desde la experiencia argentina (Tesis Doctoral) Madrid: UNED

Rodríguez Alba, J. (2020). La aplicación de la ética en el diseño de infraestructuras éticas para las instituciones públicas. Reflexiones sobre casos argentinos, en Vilcher, D. (coordinadora) Códigos y preceptos éticos (157-190) INAP

Rodríguez Alba, J. (2021). Conflictos en la gestión pública. Aproximación desde el paradigma del juicio, en Vercellone, A. (coordinadora) Ética y función pública. Estudios sobre democracia, transparencia y responsabilidad (115-138) Editorial UNC (Universidad Nacional de Córdoba)

Rodríguez Alba, J. (3 junio 2020). Ética pública y mejor estado [Universidad Siglo 21: Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=eD8lqIT8fRI>

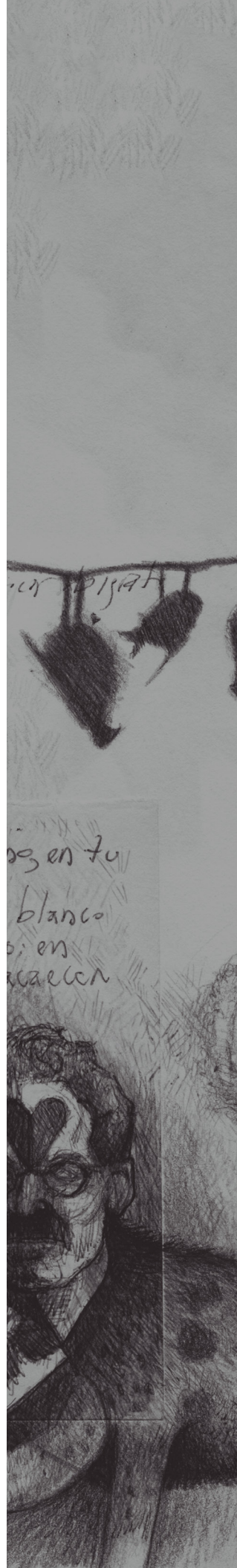
Sander-Staudt, M. (s/f) Care Ethics, en Internet Encyclopedia of Philosophy <https://iep.utm.edu/care-eth/>

Weber, M. (1998). El político y el científico. Alianza Editorial

132

**La educación
desde la óptica
biopolítica.
Un análisis
respecto a cómo
las prácticas de
gobierno operan
sobre el rol
docente**

Agustina Alejandra Andrada





Introducción

Esta exposición se propone pensar a las prácticas educativas y, más específicamente, al rol docente en el presente utilizando como herramienta metodológica de análisis la ontología histórico-crítica postulada por el filósofo Michel Foucault. Es decir, que nos centraremos en dilucidar las condiciones histórico-políticas que posibilitan la emergencia de determinadas formas de concebir y de ejercer la educación en nuestros días. Por esto mismo, la primera parte de la exposición se centrará en clarificar esta metodología foucaultea con la pretensión de remarcar el compromiso ético de la filosofía con el presente y de mostrar las implicancias al nivel de las prácticas al emplear un análisis histórico-discontinuo de nuestra actual situación educativa.

Luego de ello, nos dispondremos a efectuar este análisis crítico intentado dar respuesta a la pregunta por el qué implica ser docente hoy, qué es este ahora en el que estamos inmersos como integrantes de las instituciones educativas. Frente a esta problemática la hipótesis que postularemos es que la educación se encuentra atravesada por la mutación de las prácticas de saber-poder del dispositivo disciplinario al dispositivo biopolítico. Por lo tanto, en el segundo punto nos abocaremos a pensar a la educación desde la óptica disciplinaria ligada al proyecto educativo de la modernidad para ver qué aspectos de ella continúan vigentes en nuestras prácticas. Seguido a ello, como tercer punto, buscaremos demostrar las crisis de la sociedad disciplinaria, advirtiendo que las formas de concebir a la educación hoy se rigen por ciertos elementos constitutivos de las tecnologías biopolíticas como la población, el capital humano, la gubernamentalidad neoliberal, la sociedad de la empresa, entre otros. A su vez, el hecho de pensar a la educación desde la óptica biopolítica nos permitirá también advertir las formas de



hacer vivir y dejar morir que habitan tanto en las instituciones escolares como el ámbito universitario.

Por último, a modo de conclusión, intentaremos reflexionar qué estrategias, qué contra-conductas podrían generar ciertos límites a los embates del poder explicitados. En este bloque de cierre la propuesta es pensar nuestro rol ante las exigencias de las gubernamentalidades neoliberales que introducen la lógica de la competitividad en las formas de ejercer la educación y sus consecuentes modalidades de «dejar morir». La pregunta central es cómo ejercer una filosofía que a través de la educación pueda generar otras formas posibles de habitar las instituciones educativas.

La interpelación histórica del presente educativo

En esta primera parte entonces nos encargaremos de dar cuenta de los principios teóricos a los que adscribimos para realizar estos análisis. Al respecto, tomamos como punto de partida los estudios de Foucault (1996) esbozados en el qué es la ilustración. Allí el autor presenta a esta ontología crítica del presente y de nosotros mismos valorando el hallazgo kantiano de introducir la pregunta por la actualidad como tarea filosófica. Más allá del distanciamiento que la teoría foucaulteana toma de los postulados kantianos el autor se sirve de esta herramienta de diagnóstico de su propio tiempo revalorizando la pregunta por el quiénes somos nosotros hoy y qué es este ahora en el que estamos inmersos los unos y los otros. Ahora bien, la respuesta a estos cuestionamientos no va a estar dada al modo de Kant apelando a las condiciones trascendentales que constituyen a la subjetividad sino buscando sus razones históricas y genealógicas. En una entrevista para la Universidad de Lovaina.

Foucault dice:

«Me parece que la filosofía moderna, acaso desde que Kant se planteó la pregunta ¿Was ist Aufklärung?, intentó responder al «¿qué es la actualidad?», es decir, trató de interrogarse sobre qué es el presente. Con ello, el pensamiento adquiere una dimensión o se propone un objetivo que no existía anteriormente. Empieza a cuestionarse sobre quiénes somos, qué es nuestro presente y qué supone el hoy en día. Era una interrogante que no tenía sentido todavía para Descartes, pero que comienza a tenerla para Kant, cuando se preguntó sobre la Ilustración, y que se convierte después en la pregunta principal de Hegel, o también, en esencia, la de Nietzsche. Creo que la filosofía –aparte de otras funciones diferentes que debe y puede tener–, posee también ésta de cuestionarse sobre nuestra actualidad y la situación presente» (Foucault, 2009, p.137).

Recurrimos a este fragmento de la entrevista para dar cuenta de nuestro posicionamiento teórico sobre el compromiso ético de la filosofía con el presente. Proponemos un quehacer filosófico que no permanezca indiferente a las problemáticas que acontecen en la actualidad, que logre mostrar «...mostrar el carácter contingente, arbitrario y violento del actual estado de cosas» (Kohan, 1998, p.101). Pero no solamente como una actividad descriptiva, que se limite a decir lo que el presente es, sino que logre poner entre signos de pregunta los valores, saberes y prácticas reinantes, según un pensar autoreflexivo y consciente de su carácter y dimensión históricas (Kohan, 1998). Este modo de filosofar tomando como eje al presente poseerá implicancias prácticas en la medida en que permita pensar la emergencia de otros valores, ideas y acciones que las vigentes. Reconocer la historicidad como fuente constitutiva de las prácticas humanas nos llevará a encontrar las causas que originan nuestros modos de concebirnos y de vincularnos con los otros para formular nuevos sentidos, nuevos espacios de significación, nuevos modos de habitar el presente.

Respecto a este principio teórico-práctico resulta interesante también recurrir a la definición del «ser contemporáneo» explicitada por Agamben (2009). Según el filósofo italiano, contemporáneo es quien «... está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente» (p.3). Se trata de no ser devorados por la fiebre de la historia, no ser enceguecidos por las luces de lo actual y develar sus grises, sus sinsentidos, sus oscuridades. No para volvernos nostálgicos de nuestro pasado o bien para hacer valoraciones morales de éste, sino asumir una relación singular con el propio tiempo que tome distancia, pero asuma también que no puede huir de él. Por esto mismo, el ser contemporáneos representa para Agamben una cuestión de coraje, mantener la mirada firme sobre la sombra de la época implica entender que esas oscuridades y esas luces habitan también en nuestras subjetividades en tanto somos producto de este presente.

A su vez, contemporáneo es quien «...dividiendo e interpolando el tiempo, está en condiciones de transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos (...). Es como si esa luz invisible que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por su haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora» (Agamben, 2009, p.7). Este es el punto que nos lleva directamente a la propuesta de análisis postulada para esta exposición puesto que nos interesa volver sobre el pasado para echar luz en estas oscuridades del presente. Ahora bien, no sobre cualquier aspecto del presente sino específicamente sobre la actual situación educativa. Realizar una ontología del presente y de nosotros mismos en términos de un filosofar en y a través de la educación supone introducir la pregunta por el ¿Qué es ser docente hoy? ¿Qué es este ahora en el que estamos inmersos quienes habitamos los ámbitos educativos? ¿Qué es lo que determina tal o cual decisión en el orden de nuestras prácticas como docentes? ¿Cuáles son las estrategias de saber y de poder que posibilitan y fundamentan nuestro accionar como

educadores? En otras palabras, aplicar esta perspectiva de análisis significa explicitar a través de cuáles dispositivos, mediante qué mecanismos y a partir de qué acontecimientos epocales se ha constituido aquello que somos en tanto docentes. Asumiendo que nuestros saberes y nuestras prácticas no pueden ser pensadas por fuera de las coordenadas espacio-temporales que le dieron origen (Kohan, 1990).

Tomando el desafío de intentar dar respuesta a estas preguntas haremos un rastreo de las mutaciones en las formas de ejercicio del poder del dispositivo disciplinario al biopolítico. Es decir, explicitaremos en primer lugar las necesidades de gobierno que posibilitaron la emergencia de la escuela en la modernidad y sus efectos normalizadores. Problematizando también cuáles de estos mecanismos disciplinarios permanecen hoy en las instituciones educativas. En segundo lugar, analizaremos la mutación en los mecanismos de poder hacia la biopolítica y sus consecuencias en la racionalidad educativa.

Poder disciplinario y educación Condiciones histórico-políticas del proyecto educativo moderno

En este punto de la exposición el propósito es hacer una breve descripción de los principios centrales de las prácticas de normalización disciplinarias surgidas en la modernidad y que la institución escolar encarna. No es el interés en estos abordajes hacer un análisis pormenorizado de los mecanismos anatomo-políticos expresados en las formas de educación moderna sino solamente mencionar las condiciones de saber y de poder que originaron a las formas de escolarización de la modernidad, sus objetos de acción y sus efectos al nivel de los sujetos. Esto nos habilitará a poder preguntarnos cuáles de estos aspectos del dispositivo disciplinario se han

modificado y cuáles continúan vigentes.

Realizando un rastreo arqueológico de las instituciones educativas modernas sabemos que la escuela es una construcción social surgida entre el siglo XVII y XVIII en Europa con el advenimiento de los Estados nacionales y la necesidad de formar identidades nacionales. La modernidad se ancló en la escuela y la escuela se ocupó de sostener y perpetuar los ideales de la modernidad. Por consiguiente, como afirma Tiramonti (2005): «...la escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales» (p.890).

El Estado se volvió entonces una figura central como dador de sentido para el conjunto de los individuos y las instituciones que estos habitaban: «La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de un espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la comunidad, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad» (Tiramonti, 2009, p.892). La educación pública aparece como el ámbito de formación de la subjetividad «ciudadano» por parte del Estado y, al mismo tiempo, como espacio capaz de imprimir en la sociedad los presupuestos inherentes a la ilustración. El sujeto educacional moderno carga sobre sí los ideales del discurso iluminista: razón y ciencia como instrumentos de progreso, volver al mundo calculable, previsible, controlable, el ciudadano como el encargado de delegar soberanía, etc.

Las prácticas discursivas y no discursivas modernas producen entonces a este sujeto-ciudadano y para ello toman como objeto de acción concreta a la infancia. Siguiendo la hipótesis de Philippe Aries (1987), la infancia es también una producción moderna en la medida en que ésta

es pensada como un ciudadano en potencia, el niño se vuelve un ciudadano del mañana. La escuela es el espacio encargado de separar el mundo del niño del mundo de adulto, concibiendo al infante como un ser inacabado¹⁰, frágil al que es necesario educar y así volverlo apto para la vida en sociedad.

Esta formación de la nacionalidad a través de la infancia y su escolarización se correspondió también con la instauración de la sociedad industrial y todo el entramado institucional inherente a este momento de desarrollo del capitalismo. Estas instituciones son la fábrica, la familia, la cárcel, la clase social, los sindicatos, entre otras entidades de representación política y sectorial. Instituciones a las que Deleuze (1991) llamará «centros de encierro» y que poseen una relación de complementariedad en su accionar en la medida en que tienen como referencia común al Estado nacional. El funcionamiento analógico del entramado institucional se debe a que poseen un lenguaje común, cada institución garantiza y asegura a las otras instituciones la continuidad en su funcionamiento y en su modo de actuar. Su eficacia simbólica reside en que cada una de ellas opera sobre marcas previamente forjadas: la escuela actúa sobre las marcas formadas en la familia, la fábrica sobre las marcas anteriormente forjadas en la escuela, etc.

Con todo, y volviendo a remarcar la metodología foucaultiana, vemos que ni la infancia, ni la escuela, ni el ciudadano son conceptos transhistóricos que permanece inmutables a las transformaciones epocales sino que éstas adquieren nuevas significaciones según las necesidades de gobierno. Los saberes que emergen en este momento como lo son la pedagogía, la psiquiatría, la medicina clínica reproducen las necesidades de poder modernas y generan a su vez nuevos efectos de poder, nuevas verdades.

Yendo a un análisis más genealógico que nos permita captar los mecanismos de poder disciplinarios y sus resultados la descripción más clarificadora y también más conocida de la obra de Foucault es *Vigilar y*

10 A diferencia del medioevo en el que era pensado como un adulto-pequeño.

Castigar (2003). Sabemos que allí el autor presenta al panóptico como ortopedia social y a la sociedad disciplinaria como resultado de esta anatomo-política que posee como finalidad crear «cuerpos dóciles políticamente y útiles económicamente» (p.124). Las tecnologías disciplinares tienen por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización. El poder disciplinario opera como molde de las conductas dado que cada centro de encierro supone la formación de un determinado tipo de subjetividad.

La escuela en este contexto se torna una institución disciplinaria, encauzadora de conductas que se sirve de elementos simples como mecanismos de poder, estos son: la sanción normalizadora, la vigilancia jerarquizada y el examen. Entendiendo a la vigilancia como esta capacidad de ver sin ser visto, un aparato de observación y registro de las conductas individuales que permite un control individualizante y totalizante. Comprendiendo a la sanción como la capacidad de comparar, diferenciar, jerarquizar, homogeneizar y excluir según la norma. Concibiendo al examen como una técnica que combina la mirada jerárquica que vigila con la sanción normalizadora.

Al respecto, nos interesa detenernos principalmente en el examen como práctica de observación y sanción, ya que coincidimos con los análisis de Foucault que presentan a la escuela moderna como «un aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza» (Foucault, 2003, p.158). El examen superpone relaciones de saber-poder e invierte la economía de visibilidad en el ejercicio del poder, ya que el individuo es quien ingresa en el campo documental, cada individuo se convierte en un caso. Mientras que en el poder soberano este registro documental estaba consignado a los reyes a modo de ritual de poderío (crónica de reyes- epopeya de los bandidos) en el poder disciplinario es la individualidad común la que se vuelve objeto de descripción como forma de control y de normalización.

El proyecto educativo de la modernidad puede ser pensado también desde la racionalidad del poder pastoral. El docente es un docente pastor en la medida en que utiliza estas herramientas disciplinarias para conocer a todos y cada uno de sus estudiantes, efectuando una relación de poder totalizante e individualizante. El examen es el que le permitirá llevar un registro de las acciones, emocionalidades, los comportamientos de cada individuo y, esto le permitirá conducir sus conductas más fácilmente hacia los parámetros de normalidad previamente establecidos. Por esto mismo, podemos pensar al rol docente en términos de poder pastoral puesto que se trata de conducir al grupo hacia un fin considerado como óptimo y que, por lo tanto, asegurará cierta «salvación» en el mundo terrenal (Kohan, 1990, pp.100-101). Detrás de esta forma de concebir al rol docente subyace un modelo enciclopedista, una lógica explicadora, una concepción de conocimiento y de razón que excluye y patologiza la figura del niño, del loco, del criminal. En afán de la búsqueda de las identidades modernas quedan en el camino aquellos que no se ajustan a los parámetros de normalización establecidos según criterios históricos, políticos y económicos. Es decir, aquellos que no entran dentro de los límites de la razón moderna.

Vigencia de las técnicas disciplinarias en las formas de educación contemporáneas

Ahora bien, cada punto de los abordados anteriormente en los que sintetizamos al poder disciplinario, fueron nombrados para pensar su lugar en nuestro presente. Es decir, lo que nos proponemos ahora es pensar cómo los estados nacionales, las formas de industrialización, los modos de definir al conocimiento, las herramientas de vigilancia, sanción y examen son concebidos en nuestro presente y qué efectos generan sus

modificaciones en las formas de ejercer la educación hoy. De este modo, algunas de las preguntas que nos formulamos son: ¿Qué aspectos de la modernidad perviven en nuestras prácticas? ¿En qué medida siguen operando hoy las tecnologías disciplinarias en la escuela teniendo en cuenta el derrumbamiento de los sólidos modernos? ¿Cuál es la eficacia de las técnicas disciplinarias a partir de las transformaciones histórico-políticas inherentes a la postmodernidad? Por lo tanto, nos detendremos en este punto a establecer aquellos rasgos modernos/disciplinarios que se encuentran vigentes en las formas de educación contemporáneas aún en la modalidad de educación virtual. Para luego mostrar sus modificaciones al abordar el enfoque biopolítico.

Es evidente que nuestro modo de concebir a la escolaridad como un sistema educativo obligatorio, distribuido por niveles, organizado espacio-temporalmente y compuesto por diferentes agentes (docente-estudiante-preceptor-directivo-supervisor) proviene de esta modalidad moderna. Está claro que tanto en el nivel primario como en nivel medio y superior quedan restos de esta ortopedia social propia del panoptismo. Desde el plano de la infraestructura educativa a pesar de los intentos por modificar los espacios áulicos esta lógica de la vigilancia jerarquizada, este ver sin ser visto ser visto permanece. El uso de uniformes, la formación en filas diferenciadas entre hombres y mujeres, la ubicación de las preceptorías y oficinas de dirección, el lugar de las ventanas en las aulas, la distribución de los bancos incluso cuando éstos rompen con el orden lineal (en formas de rondas) mantienen este juego de la mirada disciplinaria que coacciona sobre los cuerpos. De hecho, actualmente las aulas burbujas implementadas a raíz de la situación sanitaria dada por el COVID-19 potencian la mirada en la medida en que reducen la cantidad de estudiantes, los dividen y los distancian entre sí. Podríamos pensar que se trata de una nueva forma de individualización que se rige bajo criterios sanitarios: el distanciamiento social instaura nuevas modalidades de observación y de organización

del espacio. Teniendo en cuenta que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder habrá que estar atentos a captar los resultados de estos nuevos mecanismos de distribución social.

Es interesante también pensar cómo se ha intentado perpetuar esta lógica panóptica aún, cuando la escuela-edificio como operador de encauzamiento se encuentra ausente en la educación virtual. Las micropenalidades del tiempo y del espacio intentan adaptarse al formato de la virtualidad a punto tal que se vuelve una exigencia el tener las cámaras encendidas para que la mirada del docente pueda traspasar el marco espacial en el que se encuentra. Al mismo tiempo se ha exigido a estudiantes y docentes permanecer en las pantallas durante el horario escolar. De modo tal que, este intento de continuidad pedagógica trajo consigo la reproducción de mecanismos disciplinarios mediante la utilización de herramientas de software. De hecho, la implementación de campus virtuales capaces de hacer un registro del tiempo de conexión de los estudiantes, de la cantidad de intervenciones, del perfil educativo muestra cómo este trabajo documental se vuelve más efectivo dado que la tecnología simplifica esta tarea de registro continuo.

A su vez, una de las estrategias empleadas para continuar con el calendario educativo en situación de pandemia fue el aumento de la cantidad de actividades, de trabajos prácticos, de «tareas». Cuestión que refleja también cómo el examen ininterrumpido busca constatar la operación de enseñanza a pesar de que ésta ocurra al interior del hogar de cada estudiante. El examen en la modalidad de trabajos domiciliarios se transforma en la única herramienta al alcance del docente capaz de dar visibilidad al accionar de su alumnado. Esta resistencia a mantener las herramientas y la operatoria de la presencialidad también se pudo ver en los reclamos por la anulación de la calificación numérica como metodología de evaluación y en la no-repetencia del año escolar. No es un ejemplo menor dado que la calificación representa el rasgo más evidente de las formas de medición, comparación y



clasificación disciplinarias.

Por otra parte, habíamos advertido como elemento constitutivo de la modernidad esta concatenación de instituciones que formaban un engranaje entre ellas, pero diferenciadas entre sí. Esto es, había un límite previamente fijado entre cada una de éstas y de esta manera el rol de la familia y de la institución escolar en la formación de los sujetos poseía finalidades diferentes pero complementarias. Cuando la escuela se traslada a las casas se produce una superposición entre ambas. Sin embargo, se han empleado estrategias que buscan continuar esta diferenciación. Por ejemplo, se les ha pedido en muchas escuelas a los estudiantes que se conecten vestidos con sus uniformes de modo tal que se visualice la pertenencia institucional a pesar de encontrarse en sus hogares. Además, se busca ubicarse en lugares que no exhiban las intimidades del hogar, esto es: una pared blanca, una pizarra detrás o una biblioteca y de esta manera generar ciertos límites entre el espacio educativo y el espacio familiar.

Hasta aquí los elementos inherentes al dispositivo disciplinario que logramos visualizar en las prácticas educativas del presente. Ahora bien, consideramos que la reproducción de estos elementos ha perdido su sentido y han quedado instaladas en el ámbito educativo como simples rituales vacíos de significación. Prueba de ello es el malestar y la dificultad que ha generado en quienes habitamos las aulas perpetuar estas dinámicas aún en un contexto tan adverso. De hecho, ha sido un problema recurrente la imposibilidad o la negación por parte de los estudiantes a encender sus cámaras y a entregar los trabajos en el período pautado. Además, los docentes tuvimos que prolongar nuestro horario laboral ante el aumento de tareas y la diversificación de los medios de comunicación/vinculación con nuestros alumnos. No obstante, la situación de pandemia no hizo más que evidenciar y profundizar la crisis de estas prácticas modernas o bien, en palabras de Deleuze (1991), de estos «centro de encierro» formadores de las subjetividades disciplinarias. Es evidente

que las condiciones histórico-políticas que nos atraviesan distan mucho de las modernas y, por consiguiente, nos encontramos ante un contexto post-disciplinario. De modo que, estas prácticas heredadas representan los restos de una forma de ejercicio del poder que está dejando de ser. Han cambiado las necesidades de poder y con ello las formas de gobierno, frente a este poder individualizante, formador de cuerpos dóciles y útiles aparece una modalidad de poder centrada en la población, la especie, la vida en términos globales. La escuela en este contexto no ejerce su antiguo control, pero trata de sostenerlo al mismo tiempo en que es permeada por los intereses de estas nuevas gubernamentalidades.

Biopolítica y educación Nuevas condiciones histórico-políticas, nuevas formas de ejercicio del poder

En su conferencia sobre las sociedades de control Deleuze nos dice:

«La sociedad disciplinaria se definía como la constitución de lugares de reclusión: cárceles, escuelas, talleres, hospitales. Y las sociedades disciplinarias necesitaban eso. Pero esto ha provocado muchas ambigüedades en ciertos lectores de Foucault porque creyeron que era su pensamiento único. Está claro que no. Foucault nunca creyó y lo dijo muy claramente que esas sociedades disciplinarias eran eternas. E incluso pensaba claramente que nosotros entraríamos en un tipo de sociedad nueva. Claro que quedan todo tipo de restos de las sociedades disciplinarias y para rato. Pero ya sabemos que estamos en sociedades de tipo distinto (...) Estamos entrando en las sociedades de control» (Deleuze, 2003, p.1).

Desde la mirada deleuzeana, la crisis generalizada de estos centros de encierro se evidencia en las constantes reformas de la escuela, de la industria, del sistema penitenciario, hospitalario, etc., que no son más que una gestión de su agonía. Las formas actuales de ejercicio del poder prescinden de estos lugares de reclusión modernos, ya que hoy el control se ejerce a cielo abierto. La vigilancia externa ya no es necesaria, ésta es sustituida por una vigilancia interna en la medida en que el control solamente funciona si uno es cómplice con él (Fisher, 2016, p.24). Sus herramientas son el marketing, el endeudamiento, el consumo televisivo, los psico-fármacos, atravesadas por sistemas de consumo y despliegue continuo en donde se borran los límites institucionales. Como sostiene Fisher: «Las sociedades de control (...) operan sobre la base de la postergación indefinida. Por ejemplo, la educación es un proceso de toda la vida, la capacitación para el trabajo abarca toda la vida laboral; el trabajo sigue en casa, se trabaja desde la casa o se está como en casa en el lugar de trabajo, etc.» (Fisher, 2016: p.24).

En consecuencia, el panóptico se vuelve invisible, se evapora, pero sigue en el aire, lo respiramos, lo habitamos, lo reproducimos. Es justamente esto lo que lo hace más eficaz y difícil de captar. Byung-Chul Han (2018) explica en *Psicopolítica*:

«Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida de los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los hombres sumisos, intenta hacerlos dependientes». (pp.28-29).

Nos encontramos encerrados en nuestra propia libertad, vivimos en

una dictadura de la libertad. Es decir que el poder no se opone a la libertad, sino que hay una mutua imbricación entre ambos, uno es condición de posibilidad del otro. La libertad es producida mediante prácticas de gobierno que incentivan determinadas conductas dirigiéndolas hacia objetivos estrictamente económicos, pero ya no ligados a un capitalismo industrial sino de servicios.

Es en este punto que vinculamos la hipótesis deleuzeana de las sociedades de control con el dispositivo biopolítico foucaulteano. A diferencia de la lectura del filósofo coreano que liga la biopolítica exclusivamente al ejercicio disciplinario o anatomo-político del poder, consideramos que ésta supone un conjunto de técnicas que se ejercen a distancia, de forma positiva y no represiva sobre la población. Los cursos de Foucault en el College de France sobre la biopolítica la presentan como un dispositivo de poder capaz de intervenir sobre la vida y sobre la muerte en términos globales, haciéndola vivir y dejándola morir. Esto da cuenta de su carácter productivo, formador de nuevos saberes, nuevas verdades, nuevas prácticas. Ahora bien, su objeto no son los cuerpos individualizados sino el cuerpo social. El objeto de la biopolítica es la población, pero no entendida como «...una colección de sujetos de derecho diferenciados por estatus, su localización, sus bienes, sus responsabilidades, sus oficios; [sino como] un conjunto de elementos que, por un lado, se inscriben el régimen general de los seres vivos y, por otro, ofrecen una superficie de agarre a transformaciones meditadas y calculadas...» (Foucault, 2006, p.101). La población es un cuerpo múltiple en constante movimiento, una naturalidad permeable capaz de ser modificada influyendo en la dirección de su movimiento. Por esto mismo, la biopolítica no puede ser pensada desde un rasgo prescriptivo porque su interés no está en obtener la obediencia soberano-súbdito, ni tampoco excluir todo comportamiento considerado por fuera de sus parámetros. La finalidad del poder es anular los fenómenos desde los fenómenos mismos. Pero esta anulación no se da de forma directa sino progresivamente bajo la gestión de

las circulaciones que los componen.

Foucault argumenta que mientras la disciplina antepone la norma como un modelo óptimo a seguir e intenta, mediante el control constante y el adiestramiento progresivo, que los individuos se adecuen a ella. La biopolítica toma como primer elemento lo normal, haciendo de la norma el resultado del estudio de las normalidades presentes en la vida de la población. En pocas palabras, mientras en la disciplina la norma es anterior y externa, en la biopolítica es intrínseca o inmanente a los procesos vitales. Tal como resume Foucault:

«Tenemos un sistema que es, creo, la inversa del sistema que podríamos observar con referencia a las disciplinas. En estas se partía de una norma y a continuación era posible distinguir lo normal de lo anormal en relación con el ordenamiento efectuado por ella. Ahora, al contrario, habrá un señalamiento de lo normal y lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de la normalidad, y la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de la normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables» (Foucault, 2006: p.87).

Con ello, el autor da cuenta que la biopolítica no pretende inhibir las conductas de la población sino incentivarlas, favorecer su circulación. Por esto mismo, el autor afirma: «...la libertad no es otra cosa que el correlato de la introducción de los dispositivos de seguridad» (Foucault, 2006, p.71). La cuestión de la libertad adquiere ahora un lugar central dentro del tratamiento sobre la biopolítica ya que se transforma en una práctica política. El gobierno requiere para ejercerse de la puesta en juego de la libertad. Sólo si se permite la circulación se podrá incentivar, favorecer y estimular a la población para que adopte la forma que el poder pretende.

Esta mutua relación entre poder y libertad se ve con mucha claridad en el tratamiento que Foucault (2006) hace respecto al lugar que ocupa el deseo en las relaciones de poder biopolíticas. El dispositivo disciplinario establecía límites precisos a los deseos de cada individuo según los parámetros de normalidad previamente establecidos. En cambio, con la biopolítica la problemática estará dada en la promoción del deseo. Es decir, en vez de negarlo habrá que buscar la forma en «cómo decir sí a ese deseo». Mediante esta intervención el biopoder produce interés general sirviéndose de técnicas que lo estimulan «...a fin de que éste pueda producir los efectos benéficos que debe necesariamente producir» (p.97). De manera que, se dejará fluctuar, circular al deseo, pero otorgándole la dirección que las necesidades de saber y de poder pretenden. Aquí ya no se verán tácticas que frenen la voluntad de las acciones de las poblaciones sino mecanismos que pretendan incentivarla, estimularla y favorecerla. La biopolítica incide sobre el comportamiento de los sujetos promoviendo sus conductas, incentivando determinadas tomas de posición, alentando el interés hacia determinadas cosas, etc.

Estas formas de gobierno que distribuyen a lo viviente en un dominio de valor y utilidad poseen como marco de racionalidad política al liberalismo y posteriormente al neoliberalismo. La gestión de la vida y de la muerte en términos globales se rige bajo criterios economicistas. Cuestión que fue abordada por Foucault en *El nacimiento de la biopolítica*. Allí podemos captar cuáles son las condiciones histórico-políticas que posibilitaron la emergencia de estas nuevas formas de ejercicio del poder y que marcan distancia de las formas disciplinarias de control sobre los cuerpos. Dentro de estos análisis nos interesa centrarnos en el accionar de las gubernamentalidades neoliberales puesto que continúan operando en nuestro presente. Foucault denomina al neoliberalismo como un gobierno de la sociedad o liberalismo sociológico dado que la sociedad entera adopta la forma de la empresa y sus criterios de competitividad. Esto muestra que no

se trata de una teoría económica sino de una práctica política que posee como resultado la conformación de sujetos que se piensan a sí mismos como unidades-empresa.

Estos análisis tienen una vinculación directa con el diagnóstico deleuzeano (1991) sobre el paso de la fábrica a la empresa. En su Posdata sobre las sociedades de control nos dice: «La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye sobre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente» (p.5). En este contexto, la noción de capital humano viene a mostrar cómo cada trabajador construye su capital-idoneidad, es decir, invierte sobre sí mismo para adquirir un mejor lugar dentro de la dinámica de competitividad del mercado. Pasamos de una sociedad disciplinaria a una sociedad de la empresa que está compuesta por diferentes capitales humanos formados por la conjunción de ciertos elementos innatos (hereditarios) y ciertos elementos adquiridos (constitución voluntaria). Este capital humano no es un elemento estático puesto que se modifica ampliándose mediante diferentes acciones destinadas a mejorarlo. La rivalidad consiste en este juego económico de mercado en donde quienes ganan son aquellos poseen un capital humano más elevado.

De esta manera, el hacer vivir como potenciación de la vida implica un «hacerse vivir» (Grinberg, 2013), una inversión constante en nosotros mismos que nos permitirá permanecer en esta sociedad de la empresa. De lo contrario, quedaremos del otro lado de la fórmula foucaulteana, es decir, seremos parte de este «dejar morir» que desde la discursividad meritocrática también implica un «dejarse morir». Quien pierde en este juego económico neoliberal es quien no ha invertido suficiente en sí mismo, quien no ha

sabido realizar las operaciones pertinentes para potenciar su capacidad productiva. Foucault sostiene en *Defender la sociedad* que el dejar morir no significa necesariamente un «...asesinato directo, sino también todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera» (2014, p.231). Desde nuestra mirada, el juego social guiado por los imperativos de consumo conduce a una parte de la población a su expulsión y, en efecto, a un asesinato indirecto. Aquellos que pierdan o no cumplan con las exigencias para entrar a la dinámica económica serán expulsados hacia fuera del espacio social y además se les atribuirá la total responsabilidad de dicha expulsión.

Resulta interesante vincular toda esta problemática con la metáfora del «gran hermano» expresada por Bauman en una entrevista para Radio Nederland en la que compara nuestra sociedad con este reality show. Se trata de una competencia destinada a la exclusión, se vive con el miedo a ser excluido. Aquel que es eliminado lo será por no haber sido lo suficientemente espectacular para convencer a los televidentes y solamente se juntarán fuerzas en términos colectivos de forma temporal para postergar el momento de la expulsión, la cual es inevitable. El éxito de estos programas reside en que ellos representan algo que en la sociedad y, más específicamente, en el plano laboral ya existe. La amenaza por la pérdida del empleo es constante y esto se da porque hay una transformación en las formas del capitalismo, se pasa del capitalismo de la concentración al de la superproducción. Esto constituye uno de los derrumbes principales de los sólidos modernos debido a que nos encontramos ante una sociedad post-industrial que «ya no compra materias primas ni vende productos terminados o procede al montaje de piezas sueltas. Lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones» (Deleuze, 1991). Se modifica entonces la concepción del trabajo lo que implica un pasaje del modelo estatal-industrial al modelo global-empresarial. La familia, la escuela, el ejército y todas las instituciones

modernas son permeadas por esta lógica empresarial, se convierten en figuras cifradas, capaces de ser transformadas de acuerdo con las necesidades de esta empresa etérea en la que todos nos hemos vuelto sus administradores. El marketing, el consumo, la libertad individual, la eficiencia, el mérito la capacidad de endeudamiento son las herramientas de veridicción de nuestro presente. Como resume Da Silva (1997) el discurso neoliberal «...depende de la instauración de un sistema lingüístico que gravita en torno a palabras, conceptos y expresiones con relación a los cuales, aparentemente, se hace muy difícil manifestar la opinión o el sentimiento contrario: selección, eficiencia, derechos (del consumidor), excelencia, patrones, calidad...» (p.7).

Las formas de concebir la educación desde la óptica biopolítica

En el apartado anterior hemos mostrado cómo las condiciones histórico-políticas que dieron origen a la modernidad se han modificado y, por consiguiente, se ha pasado de un dispositivo disciplinario centrado en el individuo a un dispositivo biopolítico centrado en la población. Se han modificado las formas de ejercicio del poder y con ellas sus mecanismos, sus objetos y sus efectos. Cabe preguntarse entonces: ¿Cuáles son las consecuencias de estas transformaciones en el ámbito educativo? ¿Cómo se modifica el proyecto educativo de la modernidad ante el derrumbe de sus principios constitutivos? ¿Qué implica ser docente hoy ante el establecimiento del mercado como criterio de veridicción? ¿Qué modalidades del «hacer vivir» y «el dejar morir» operan actualmente en los ámbitos educativos?

Frente a esta problemática Mark Fisher (2016) sostiene que actualmente los estudiantes adoptan una ambigua posición estructural «...que se divide entre su antiguo rol como sujetos de las instituciones

disciplinarias y su nuevo estatus como consumidores de servicios» (p.23). Dualidad que también atraviesa al rol docente dado que «Los profesores debemos ser facilitadores del entretenimiento y, al mismo tiempo, disciplinadores autoritarios» (p.26). En consecuencia, desde el diagnóstico de Fisher la educación actual reproduce las incoherencias del campo social capitalista. Debemos mediar al mismo tiempo con las demandas heredadas del régimen disciplinario y las subjetividades que habitan nuestras aulas que se forjaron en las nuevas formas de ejercicio del poder.

Ante esto Ignacio Lewkowicz (2012) afirma que la distancia en las instituciones educativas entre el sujeto que se espera que llegue y el sujeto real es abismal: «...la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución» (p.1). Ante esta controversia, es necesario preguntarnos entonces cuáles son los rasgos de estas nuevas subjetividades post-industriales que habitan las aulas hoy, en qué se diferencian de las subjetividades disciplinarias que describimos anteriormente. Una posible respuesta a estos cuestionamientos está dada por pensar que las instituciones escolares ya no están compuestas por estos niños concebidos como hombres del mañana, sino por una infancia consumidora del hoy. Como resume Lewkowicz: «La destitución de las instituciones que producían infancia implica a su vez una habilitación del presente para los niños. Estos son puro presente de consumo o puro presente de exclusión, pero no son proyectos de ciudadanos» (p.2). Esto se debe principalmente a la transición del Estado nacional como mecanismo de veridicción al mercado ya que, para este último la dimensión de futuro es inconcebible. Nos encontramos tanto los adultos como los niños ante un absoluto presentismo, en un tiempo sin certezas. Los moldes modernos pierden su capacidad instituyente y son reemplazados por una modulación permanente. En consecuencia, tenemos que aprender a surfear en la liquidez del presente, aprender a mantenernos parados ante la vorágine de

transformaciones continuas. Esto se evidencia en palabras y frases que circulan por nuestra vida cotidiana: «Vivir el momento», «No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy», «hay que readaptarse, reinventarse o actualizarse».

Frente a estas demandas inherentes a las condiciones histórico-políticas que nos atraviesan la educación no queda exenta. Deleuze toma como ejemplo de la introducción de la empresa en todos los niveles educativos la cuestión de la «capacitación permanente». Esta parte del supuesto que el conocimiento profesional debe ser siempre puesto al día, de manera que una información reemplaza a la otra y es justamente esta adquisición la que le adjudica valor a la capacitación. Se entiende entonces que la identidad profesional no se piensa como algo anterior al inicio de una carrera, sino que se va modulando a medida que el sujeto transita nuevas capacitaciones. Como resultado de estas transformaciones, la capacitación reemplaza a la formación y la información al saber. Este último requiere para poder ser transmitido una institución compuesta por tiempos, secuencias, planes de estudios, jerarquías. En cambio, la información puede ser adquirida de modo autónomo e instantáneo, según las necesidades laborales y académicas del estudiante. En esta lógica de la capacitación el destinatario elige cuándo, cómo y qué aprender. Ahora bien, si no se capacita quedará por fuera de las demandas del mercado laboral que se encuentra regido por el mérito. Tal como explica Deleuze (1991), «El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la capacitación permanente tiende a sustituir el examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa» (p.3). Una clara expresión de esto se observa en el puntaje docente para adquirir determinados cargos, los sistemas de incentivo económico o la exigencia académica cada vez más alta para obtener becas de financiación económica. Esto nos

conduce a un proceso de burocratización docente en el que debemos estar acreditando constantemente que hemos alcanzado determinados objetivos de desempeño para acceder a mejores condiciones laborales. Los recursos económicos ya sean de gestión privada o estatal sólo se proveerán si nuestra labor se adecúa a los intereses de acumulación del capital.

Lo que refleja esta capacitación continua entonces es la conversión del saber en una mercancía, en un bien útil. Ampliar nuestro capital humano, invertir en nuestra unidad-empresa implica estar siempre a disposición de las demandas del mercado. Las evaluaciones estandarizadas como las mediciones PISA o TIMSS son en este sentido un instrumento de las prácticas biopolíticas para establecer normalizaciones en la población en términos educativos. Las estadísticas que resultan de estas mediciones globales establecen rankings entre las distintas instituciones educativas y las diferentes regiones del mundo tomando como parámetros criterios economicistas. «El hacer vivir» biopolítico precisa de estos instrumentos de medición que logren establecer las curvas de normalidad favorables para un mejor desarrollo de esta sociedad de la empresa. Por lo tanto, se las utiliza como un principio para reformar y optimizar los sistemas educativos a nivel global siguiendo los imperativos de mercado: «La legitimación de los procesos de estandarización del rendimiento, aunque no únicamente, tiene que ver con la perpetuación del economicismo como poder de dominación de los sistemas educativos. PISA es considerada como medida internacional comparativa del capital humano de las regiones, utilizada como indicador del potencial de competitividad económica mundial» (Geo Saura-Navas Julián, 2015, p.123). Asistimos entonces a una economización de las prácticas educativas, a una modificación en términos poblacionales de las formas de concebir la educación que convierte al saber en una mercancía, a la intromisión de la lógica de la competitividad en los ámbitos de formación del conocimiento. Las instituciones educativas tienen que justificar que los conocimientos que allí se producen se adecúan a los intereses de la

gubernamentalidad neoliberal.

En estas problemáticas se demuestra la mutua vinculación entre educación y biopolítica porque para que la vida adquiera la forma que el mercado necesita se debe recurrir a las prácticas educativas como ámbito de formación de subjetividades. El hacer vivir se traduce como una potenciación de la vida mediante la utilización del aprendizaje como medio de inversión, como espacio de ampliación del capital humano. Ante esto Grinberg (2013) explica que nuestros tiempos se encuentran atravesados por el autogerenciamiento, por la gestión responsable de nuestro ser que requiere de una revisión constante de nuestras competencias. Esto da como resultado una modificación en las formas de enseñanza que buscan tomar distancia de las prácticas educativas modernas considerando a la transmisión como un acto disciplinar y, por consiguiente, autoritario. Las pedagogías basadas en la competencia transforman a la enseñanza en coaching, en un acto de procedimentalismo:

«...en los últimos años los docentes están siendo llamados a devenir sujetos que orientan aprendizajes, enseñan a resolver problemas o se vuelvan gestores del aula, diseñadores de ambientes de aprendizaje (...) cualquier enseñanza basada en conceptos pierde valor en aras de un procedimentalismo, ya no tan *siu generis*. Los conceptos, la memoria, la problematización del mundo que sólo puede ocurrir gracias a esos conceptos están siendo totalmente desacreditada...» (Grinberg, 2013, p.117).

Al mismo tiempo, según Silvia Grinberg, la crítica a la sanción disciplinaria y a sus formas de transmisión trasladó la responsabilidad de la sanción al propio individuo, es decir, a la autoevaluación como una forma de revisión de sí. Cuestión que ejemplifica la interiorización de las prácticas de control y el gerenciamiento de nuestros propios conocimientos.

En consecuencia, lo que anteriormente era gestionado por los Estados nacionales hoy recae en la responsabilidad individual. Ahora bien, este autogerenciamiento representa una práctica de gobierno que posee no solamente efectos en la vida de la población sino en la muerte entendida en términos de exclusión. El «dejar morir» biopolítico permea los espacios educativos bajo conceptos como resiliencia, auto-gestión, meritocracia. Las teorías de la resiliencia la definen como «...un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de adversidad» (Tiramonti, 2005, p.905). De forma que se atribuye a los sujetos la responsabilidad de superar sus situaciones adversas trabajando sobre sí para aumentar sus competencias. Dentro del juego económico del mercado pierden los que no han sido suficientemente resilientes, los que no se han esforzado demasiado por ampliar su capital-idoneidad. Convocar a la autogestión no puede significar una contra-conducta frente al proyecto neoliberal ya que representa una de las verdades que éste mismo sistema ha creado. Así «La educación deja de convertirse en un derecho destinado a compensar desventajas hereditarias, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes» (Da silva, 1997, p.7). El ejercicio tanatopolítico reside en excluir del derecho a la educación a quienes no puedan invertir en ella, a quienes no se encuentren en condiciones económicas de adquirirla. Un ejemplo exacerbado de ello es la brecha digital que privó del acceso a la educación a todos aquellos estudiantes que no pudieran invertir en capital tecnológico. En la Argentina un %18 de los adolescentes del país no cuenta con acceso a internet y un %37 no posee computadoras para realizar sus tareas escolares¹¹. Frente a estas problemáticas una de las soluciones propuestas fue hacer asistir a las escuelas solamente a aquellos alumnos que no habían logrado conectarse durante los meses de aislamiento social. Es decir, que

11 Estos datos provienen de un informe realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación (2020).

en vez de resolver las diferencias en el acceso al material tecnológico se los expuso a los alumnos al peligro del contagio, exacerbando aún más las desigualdades sociales. Esto se evidenció también en los docentes que no contaban con los dispositivos tecnológicos para continuar con sus clases ya que se les otorgó préstamos y descuentos que implicaban un endeudamiento importante. La ironía del dispositivo se da en creer que con este tipo de políticas se resuelven las diferencias cuando en realidad las reproducen y las potencian.

A modo de conclusión: una mirada propositiva

Una vez comprendidas las condiciones histórico-políticas que originan, conducen, permean a las prácticas educativas actuales es necesario comenzar a pensar qué contra-conductas pueden emplearse para poner límites a los embates del poder. ¿Qué formas de resistencia podemos realizar desde nuestra labor como docentes para romper con los imperativos de mercado y, al mismo tiempo, no quedar anclados en los principios disciplinarios? ¿Cómo establecer una crítica al poder disciplinario que no tome como discurso las verdades neoliberales? Y a su vez, ¿Cómo poner un freno al proyecto neoliberal que no se apoye en los fundamentos homogeneizadores de la educación moderna?

En relación con estas preguntas Deleuze (1991) nos dice: «No hay lugar ni para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas» (p.2). Para poder encontrar esas armas es preciso no ser devorados por la fiebre de la historia y estar atentos a que nuestras acciones como docentes no reproduzcan los intereses de gobierno neoliberales que convierten al saber en una mercancía, así como tampoco reproducir las prácticas homogeneizantes de vigilancia jerarquizada y sanción disciplinaria. Al respecto, Deleuze se pregunta: «¿Podemos ya hoy en día percibir los trazos

gruesos de las formas futuras de resistencia, aquellas capaces de reemplazar la algarabía del marketing? ¿No es extraño que tantos jóvenes reclamen una «motivación», que exijan cursillos y formación permanente? Son ellos quienes tienen que descubrir para qué les servirán tales cosas, como sus antepasados descubrieron, penosamente, la finalidad de las disciplinas» (p.7). El hecho de no identificarnos con las verdades inherentes a las sociedades de control implica en principio un rechazo que necesita ir acompañado de una actitud de búsqueda de nuevos proyectos institucionales.

Adscribimos a las palabras de Da Silva en donde afirma: «Nuestra defensa por la educación pública moderna contra el asalto neoliberal no puede perder de vista los impulsos contradictorios contenidos en su historia. La educación moderna está envuelta en estrategias de gobierno, contención y regulación. Sería irónico si pasásemos ahora a exaltar sus pretendidos potenciales emancipadores y su pureza de origen contra los asaltos espurios del neoliberalismo. Obedecen ambas racionalidades presididas por objetivos de gobierno, regulación y control. Identificar las relaciones de poder envueltas en el proyecto neoliberal no pueden significar olvidar las relaciones históricas de poder en las cuales siempre estuvo envuelto el proyecto moderno de educación de masas» (Da Silva, 1997, p.9). Ahora bien, la resolución de esta disyuntiva tampoco puede conducirnos a la formulación de verdades absolutas, a la postulación de ciertas utopías emancipadoras. Se trata de establecer una tarea crítica, desnaturalizante de nuestra actual situación educativa que no se coloque en un lugar de superioridad epistemológica y, por consiguiente, no establezca un fin último al que debe apuntar su transformación. Se trata de pensar en estrategias de acción al interior mismo de las relaciones de poder puesto que somos un resultado de ellas. Preguntar por cómo funcionan, cuáles son sus mecanismos, sus efectos, sus finalidades para luego preguntarnos por cómo podrían funcionar de otro modo. Como resume Grinberg (2013): «No se trata de ir en contra de un conjunto de saberes sino de no darlos por sentado

y preguntarnos por sus efectos» (p.124).

Todo esto nos lleva nuevamente al inicio de la exposición donde postulábamos el compromiso ético de la filosofía con el presente y la historización como herramienta que permite cuestionar nuestras prácticas. Una ontología histórico-crítica implica ir hacia nuestro pasado, pero no para establecer valoraciones molares sobre él sino para luego volver al presente sin ser enceguecido por sus luces. Dando cuenta a través de esta tarea de los principios y los fines que mueven nuestras prácticas y así postular nuevas significaciones, nuevas maneras de pensar nuestro rol, nuevos modos de habitar los espacios educativos. Este ejercicio no supone un empezar de cero sino ver qué aspectos de cada episteme pueden ser retomados y resignificados. Podríamos así recuperar los ideales de la educación pública moderna centrados en la justicia, igualdad y distributividad, pero despojándonos de sus mecanismos totalizantes, autoritarios, patologizadores. Recuperar el valor de lo saberes como un bien en sí mismo capaces de ser sometidos a la crítica y no como un medio para la adquisición de determinados espacios de consumo. Así como también servirnos de los elementos de acceso al conocimiento que han emergido en la era post-industrial para democratizarlos, distribuirlos equitativamente.

Referencias

- Byung-Chul Han (2018) *Psicopolítica*, Buenos Aires: Herder.
- Da Silva, T. (1997). El Proyecto educacional moderado: ¿Identidad terminal?. En Veiga Nieto, A. *Crítica pos-estructuralista y educación*. 273-280. Editorial Laertes.
- Deleuze, Gilles. (1991). *Post-Scriptum sobre las sociedades de control*. El lenguaje literario. Nordan: Montevideo.
- Fischer, M. (2016). «Realismo capitalista» y nuevas subjetividades. *Revista nueva sociedad*. 265. septiembre – octubre.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Los Medios del buen encauzamiento. Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grinberg, S. (2013). *Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación*. *Pedagogía y saberes*. 38. pp. 115-124.
- Kohan, W. (1998). *Filosofía de la Educación a la busca de nuevos sentidos*. *Educação e Filosofia*. 12. 91-121 jul/diz.
- Kohan Walter; *La infancia escolarizada de los modernos*. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Ignacio Lewkowicz (2012). *Frágil el Niño, frágil el adulto*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- Tiramonti, G (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. *Educ. Soc. Campinas*. vol. 26. n. 92, p.889-910.

¿Qué es la ética en educación? La belleza. Una propuesta de Educación antirracista

Guadalupe Gómez Abeledo

*Enemigo de la guerra y su reverso,
la medalla
No propuse otra batalla que
librar al corazón
De ponerse cuerpo a tierra
Bajo el paso de una historia
Que iba a alzar hasta la gloria
El poder de la razón
Y ahora que ya no hay trincheras
El combate es la escalera
Y el que trepe a lo más alto
Pondrá a salvo su cabeza
Aunque se hunda en el asfalto
La belleza
La belleza
La belleza, la belleza
La belleza*

*Míralos como reptiles,
al acecho de la presa
Negociando en cada mesa
maquillajes de ocasión
Siguen todos los raíles
Que conduzcan a la cumbre
Locos, porque nos deslumbré
Su parásita ambición
Antes iban de profetas
Y ahora el éxito es su meta
Mercaderes, traficantes
Más que nausea dan tristeza
No rozaron ni un instante
La belleza...*

(Aute, 1989)



Introducción

Como artículo inverso las conclusiones son lo que presento iniciando esta introducción. Las conclusiones orbitan en torno a que la Educación antirracista genera en el estudiantado libertad, acciones inesperadas, compromiso con el territorio y sentido de pertenencia creativo. Lo ancestral no es «lo bueno», son raíces, y como tales son un «lugar húmedo», un lugar donde puede encontrarse una matriz de fertilidad en la que decidimos si gestar, o no, lo que nos viene dado.

Algunos resultados de investigar y trabajar Educación antirracista me llegaron acompañados de muchas miradas y matices, sin embargo, nunca me llegaron sin compromiso, sin mirada ética, ni sin belleza.

La ética en educación es la belleza porque ¿qué es la ética en Educación? He hallado con el estudiantado—tras más de cuatro años de una praxis en el aula de Educación antirracista—, que amar la belleza, y reconocerla en la ética, en manifestaciones diversas: en miradas que comparten deseos de «ser tú»; en que nuestras miradas en el aula ocupen un interespacio de confianza, simetría, miedos compartidos, saberes en encuentros; y sobre todo, en que la construcción de la praxis educativa muestre los procesos fallidos, los «lugares comunes» no repensados; en que la escritura del quehacer se elabore a lápiz borrable, que sea un quehacer en permanente reescritura; en que el sílabo sea «la hoja de ruta» compartida con el estudiantado; en que la evaluación emerja como espacio de confianza para sentir el conocimiento encarnado, disfrutar compartiendo esos «eureka» infinitos que se dan cuando disfrutamos del saber. Todo esto, reconocido en las miradas cómplices en el aula, es belleza.

Discuto emocionada con muchos/as autoras que me atraviesan para construir y destruir permanentemente mi praxis. Tengo como Woolf (2016)

«Una habitación propia» y una asignación o — en el caso de la asignación es más coetáneo decir que puedo «ganarme la vida»—. a pesar de ser mujer, y supongo que gracias a Virginia Woolf y a muchos/as más puedo escribir. Desde 1994 hasta hoy mujeres, y sobre todo mujeres, se han ocupado del racismo y la educación.

Mi primer dilema ético es: ¿Debo escribir?

Me resuelvo a escribir y no puedo ocultar mi posición ante lo que yo considero el centro de mi actividad y cómo le doy textura ética. La ética del trabajo de campo y mi autonomía. La ética «No» es una opción, es una parte fundamental del trabajo de campo. Tampoco podría decir que tengo enumeradas líneas predefinidas. El campo y el diálogo continuado con la metodología, los y las colaboradoras y el marco teórico han ido trenzando una maroma ética fuerte, segura. Un mapa de lugares a los que nunca he querido llegar me acompaña.

No quiero dejar de escuchar lo que duele.

No quiero poner por encima de ningún ser humano la investigación.

Y sobre todo no quiero decir lo que no debo decir.

Intento que la ética vertebral el trabajo de campo. Mi autonomía, — en el sentido Kantiano de darme mis propias leyes—, me ha ayudado a vivir con la incertidumbre de la contextualidad ineludible en el campo. El contexto inunda el trabajo de campo, pero no es una excusa para no darme mis propias normas sobre lo que debe de ser un trabajo de campo en una encrucijada ética como en Del Olmo (2010) aclara:

«Sin embargo, los autores coinciden en que los dilemas éticos tienen que ver con la relación que en cada momento se establece y que, por lo tanto, no hay soluciones universales, porque los intereses y



los valores que orientan la relación entre las personas tampoco lo son. Pero el hecho de que los dilemas éticos sean contextuales y dependan de la relación que en cada caso se establece, no exime de la responsabilidad de plantearlos, sino al contrario: hay que señalarlos porque no se pueden anticipar y tampoco presuponer que están resueltos».

Inicio con líneas gruesas que son parte de mi formación, como el consentimiento informado o el trato correcto. Tras el encuentro, el respeto a la palabra prestada en la entrevista, y su traducción al papel, con el privilegio responsable de transportar las letras de los sonidos en préstamo, pero sobre todo su esencia.

Otros hilos más delicados han sido obstáculos que he ido dirimiendo sobre el terreno. En ocasiones he podido asirme a experiencias y sugerencias de otros/as, en otras me encontrado sola, y sin saber qué decidir.

Así que mi metodología es una «no metodología». No puedo asirme a ninguna y me apoyo en todas las que creo que suman. La etnografía, y sobre todo la autoetnografía son mi centro metodológico. Pero Restrepo (2018) reconoce que, «las cosas se complican cuando la etnografía se orienta o realiza entre sectores privilegiados y dominantes, con los cuales el etnógrafo puede tener diferencias políticas sustanciales» (p.121). Una piedra en mi zapato de antropóloga aficionada al modo de Scheper-Hughes (1997) «co- pe- no- chao» es que trabajo en instituciones jerárquicas, universidades, y no siempre simpatizan con «metodologías otras». Pongo el centro en las subjetividades, incluso en la mía, aunque como en Bousquet (2019) se acusa a Foucault de llevar máscaras y cambiarlas siempre según Georges Dumézil, a mí también se me puede acusar de postmoderna, relativista, subjetivista o cualquier otra reencarnación que seguramente he sufrido. Parte de la ética en la metodología de la Educación antirracista es que no está escrita. Es una metodología construida, intercultural. No es

un imposible.

No se trata de ello, si por aporía se entiende paradoja irresoluble, problema sin solución, o instancia a la que le es inherente su carácter problemático y controversial, no puede sino, entrados en territorio decolonial presentársenos la exacerbación de lo metodológico en tanto aporético, precisamente porque responde a un formato del conocimiento que es eurocéntrico por excelencia y se nos vuelve si no incompatible, sí imperioso la búsqueda o bien de metodologías otras o bien de corrimientos a la burocratización del saber que nos obliga a las acciones de cinismo epistémico (Borsani, 2014,163).

Con mi experiencia investigadora llego al aula, eurocéntrica en proceso de descentricación. Y nuevos dilemas me asolan, ¿el aula es un espacio de investigación posible sin racismo?, ¿el estudiantado es libre para decidir si quiere participar?, ¿el poder que ejerzo en el aula, por mi profesión es generador sine qua non de racismo?, ¿considerar campo, laboratorio, al aula es ético?...

Llena de preguntas sobre mi praxis, sobre si los y las colaboradoras— el estudiantado—me acompañan libremente para co- saber/aprender, o lo hacen bajo una «diglosia convivencial» entendiendo por ésta las relaciones asimétricas de poder que se dan en un mismo territorio y que muestran como resultado privilegios de unos/as sobre otros/as» (Abeledo, 2019, p.25).

Entro en el aula siendo racista y con una posición política decidida a rendir privilegios, o a aprender a rendirlos, consciente de que:

La posición política me ha hecho adoptar unos conceptos y no otros, por eso cuando me preguntan sobre por qué llamo racismo a las discriminaciones negativas de los grupos dominantes sobre los subalternizados no dudo en explicar una y otra vez que la subalternización es una construcción del grupo dominante, y no es



«verdad», es «interés» (Gómez Abeledo, 2019, p.9).

Por eso ya explicaba en Gómez Abeledo (2020) que el conocimiento generado en el aula también es «hijo de un dios menor», una suerte de empirismo voluntarioso que no goza, ni ha gozado de la difusión de las grandes obras. Un tipo de racismo epistémico que intento romper.

Me presento y contextualizo el momento que quizás justifica la salida del dilema de si debo de escribir. Soy docente, etnógrafa involuntaria y racista ¿por qué? Responder y discutir si soy todo eso me lleva a escribir sobre y con los y las compañeros/as de ASEFIE y CEDEA.

Mi invitación por parte de ASEFIE Y CEDEA en el marco del Seminario Internacional continuo «Perspectivas interdisciplinarias en ética aplicada a la educación», no dejó de ser una sesión —la sexta—, con un enfoque «okupa» de un área del saber de la que me declaro profana con deseos de no serlo.

Así que escribo para poder compartir con compañeros/as de la Academia global en este Seminario, y ahora un espacio dentro de tapas virtuales, que abrigarán capítulos escritos. Aunque no quiera, ni deba, traicionaré la conversación sobre ética y antirracismo en educación, que asomados/as a las ventanas virtuales compartimos en pandemia. Escribo sobre y espero, que con ética.

Metodología

Mary Read, que declaró una vez que la profesión de pirata no era para cualquiera, y que, para ejercerla con dignidad, era preciso ser un hombre de coraje, como ella (Borges, 2012, p.13).

Con coraje y dignidad profesional que no se me presumen intentaré presentar inicialmente lo que yo comprendo qué es racismo, y, por lo tanto,

en qué sustento una Educación antirracista. La definición que propongo es la que Del Olmo y Osuna (2007) defienden:

Un comportamiento social, (y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan), que consiste en clasificar a las personas en grupos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, que se asocian a comportamientos, cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros. Esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor (p.26).

¿El aula es una institución o parte de una? Entiendo que la Universidad—en mi caso—, es una institución que clasifica, jerarquiza y da más poder a unos/as que a otros/as. Mi privilegio es ser docente, seleccionar contenidos útiles e inútiles, aprobar y reprobar, ser la parte con poder de la jerarquía estudiante/docente. Mi privilegio es obvio dentro del aula, sin embargo, el racismo se hace brutal cuando puedo responsabilizar de la desventaja al estudiantado.

Otro dilema de los adentros de mi trabajo es cómo enfrentar las afirmaciones de muchos y muchas privilegiadas docentes que afirman: Cada año vienen peor, no leen, sólo les interesan las redes sociales...Intento reconocer qué ocurre y pregunto si tienen dilemas, qué hacen con ellos, dónde los dejan o si los acompañan, qué estrategias ensayan para enfrentar los obstáculos que creen tener. En algunos casos la respuesta es la racista «el estudiantado tiene la culpa».

Otro dilema ¿puede el estudiantado tener la culpa sin tener el poder?, ¿por qué muchos/as utilizan «culpa»? Lo que me hizo detonar el dispositivo



metodológico no es la posición racista de muchos/as de nosotros/as siempre o en algunas ocasiones. El racismo es aprendido y no nos podemos desasir fácilmente, necesitamos entrenamiento para darnos cuenta de cuándo lo estamos ejerciendo. A ese entrenamiento es a lo que llamo Educación antirracista y esa es la respuesta que he hallado para intentar una praxis antirracista en el aula. Detoné entonces lo que creí una respuesta posible, es necesaria una metodología que me llevé hacia una educación antirracista.

La Educación antirracista requiere de una constante tensión con la realidad asumida como lo que Díaz (2011) llama «lujo especulativo». Para la ética, ¿la educación es ética? Tras algunas conflictividades internas con mi racismo y otras institucionales comencé mi praxis en Educación antirracista.

La belleza escrita y cantada por Aute (1989) era una plataforma al interior de mis dilemas, trilemas, tetralemas, pentalemas, pero no me proponía qué hacer y cómo en el aula ¿cómo comenzar? La ética pasó a ser la belleza, y ésta la mirada que encontraba en cada estudiante ante el reto de la Educación antirracista. Una mirada en la que nos reconocemos haciendo lo que creemos ético.

La propuesta de contenidos he tenido que filtrarla para poder evitar mi racismo epistémico. Uno a uno todos mis privilegios han tenido que pasar por el cedazo, y aunque no todas las formas de racismo de la «diglosia convivencial» se dan siempre ni en la misma intensidad mi deseo de pertenencia a la Educación antirracista me ha obligado a analizar cada subconcepto.

¿Cómo? Analizando mi práctica, desde la rendición de privilegios he incorporado unos puntos-pieza desde un concepto, que como Mascareñas (2013) creo que fue un ejercicio de abstracción encarnada, al que se me fueron sumando como subconceptos explicadores a lo largo de mi re-pensar el racismo en Gómez Abeledo (2019). Los puntos-pieza

de la geometría del concepto «diglosia convivencial» son once: la cultura hegemónica, lógica ajena, clasificación, identidad inevitable, ideología, tolerancia liberal, vaciado de sustancia, desigualdad de poder, garantía cultural, territorio y racismo epistémico.

No es el espacio que requiere una profundización en cada subconcepto. Me detendré en dos para aproximar una «demo» a aquellos/as que no quieran profundizar en otras publicaciones. Gómez Abeledo (2019) explico que la ideología y los comportamientos racistas necesitan una apología o un discurso, que de un modo u otros quiten la responsabilidad a los hechos mismos. La ideología que emite una institución tiene un alcance y responsabilidad mayor atendiendo a su representatividad social. Las instituciones como la Universidad manejan presupuestos, capacidad de contratación y generan conocimiento, por tanto, su poder en zonas periféricas es formidable. En ocasiones el presupuesto de las universidades es mayor que el del propio municipio al que pertenecen, por tanto, el poder político pasa a ser subalterno del académico en términos económicos. En Gómez Abeledo (2019) explico que la clasificación en la Academia no es diferente a la de la sociedad en la que vive, y que a la vez se construye sobre, contra y con otras. Me clasifican como española, profesora extranjera, mal hablada, ruda, arrogante, pero también más inteligente, mejor formada incluso con mejor gusto y belleza más acorde al prototipo de «belleza colonizada» que requiere tener pelo claro, liso y piel y ojos claros. Otros y otras extranjeras también estaban clasificados según el estereotipo que se ha generado, interiorizado y transmitido sobre cada procedencia-pasaporte.

Ambos subconceptos, clasificación e ideología, son sólo dos de los once y su importancia es diferente en cada situación de convivencia en el aula. Todos los subconceptos son necesarios para auto observar mi práctica, y en ocasiones poder encontrar cuál y cómo oprime más y lo de autocorregir.

Las inflexiones racistas en el aula oprimen desde una misma línea





abisal que separa profesorado/estudiantado, pero con intensidades, tiempos y presiones/opresiones diversas. Los sílabos no planificados con el estudiantado y la selección de autores/as es una primera curva que depende en parte del profesorado. El declararme insumisa en cuanto a querer ser la única responsable que selecciona contenidos y autores/as, y pedir ayuda al estudiantado, es una forma de evitar que el estudiantado sea un grupo sin forma, sin posibilidad de que respondan conmigo:

¿Por qué perviven en el aula, en los sílabos y en los enfoques, los contenidos racistas?,

¿por qué el epistemicidio del conocimiento del aula?,

¿por qué no goza de las mismas ventajas de difusión el conocimiento generado en el aula que el que lo hace en otros laboratorios?,

¿por qué no construir el conocimiento antirracista desde el activismo en el aula?,

¿cuántos/as de nosotros/as, como docentes incluimos conocimiento generado en el aula por el estudiantado, y se refleja en las referencias como el conocimiento «útil»?

La respuesta a cómo hago mi trabajo la intento explicar a través de la complejidad de lo que es y no es a modo de un «dispositivo» en el sentido foucaultiano. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el «trabajo en el terreno» (Deleuze, 1990, p.155).

El uso de la parresía, del mismo modo que mi «presunta honestidad» son las habilidades que abono en cuanto a la comunicación. Durante el viaje de Europa a América he soltado sobre el Atlántico parte de la ironía y el sarcasmo. Por una parte, me generaban bloqueos con el estudiantado, y

por otra me han hecho buscar otras confluencias más «amables».

La metodología autoetnográfica con énfasis identitario, entendida la identidad como un espacio de relación ético con mis identidades acumulativas y como Maalouf (2012) llama «asesinas» en el caso de algunas, es la metodología que utilizo en/con/para el aula.

¿Por qué una metodología autoetnográfica? Entiendo que en el «trabajo en el terreno» si mi identidad no se deja empapar por el mismo, si no soy parte de la investigación, hay aspectos de la investigación misma que quedan en el afuera. Como investigadora y como docente se me plantea un dilema, ¿puedo investigar sobre un terreno que comparto y mantener mi subjetividad afuera, y la de mis colaboradores/as adentro? El siguiente dilema me asalta cuando ya he decidido que el aula somos todos/as. Y la investigación también.

El poder que tengo como docente en el aula es parte del tejido del «dispositivo», y me planteo, ¿cómo puedo aminorar/rendir privilegios? Quizás he de rendir privilegios de control para que crezca la complejidad metodológica, o tal vez se desdibuje como metodología al dejar de ser una serie de pasos ordenados y pase a ser una «no metodología». Emulando a Borda y Moncayo (2009) «sentipensante» como investigadora y docente entiendo que la evaluación como instrumento de control es un obstáculo, y decido que sea parte del proceso de aprendizaje mutuo que convive como posición transversal a lo largo de mi experiencia de rendir el primer privilegio, la evaluación.

¿Qué debo de ser como docente-investigadora? He sentido que la Educación antirracista que propongo es el resultado de algunas confluencias, más algunas influencias con un activismo decidido hacia una educación en libertad y para la misma. Se me presenta visualmente como una colmena amalgamada con miel. Mi praxis, los resultados en el aula, el marco teórico, la posición política, el activismo, la mirada desde y hacia el espejo, los



feminismos— el negro, en el que he profundizado más—, subjetividad, parresía, autoetnografía, autoras/es indispensables, el cuidado de la ética desde dentro hacia afuera, la interculturalidad, las teorías decoloniales, sentipensar, rendir privilegios, ayudar a morir, la felicidad, el panal nunca se acaba, porque como he dicho tengo la costumbre de la reencarnación. No dudo que como Wittgenstein afirma «el coraje es siempre original», porque para la educación antirracista se necesita coraje, coraje de decirme cuando no funciona, y decirlo y decírmelo, Urbaj & Pulice (2006) «El coraje de decir» es para Wittgenstein el correlato ético del proceso de «clarificación». Es la virtud decisiva a la cual él mismo aspira porque sabe que no hay nada más difícil que no engañarme a mí misma. Gómez Abeledo (2017), ayudar a morir no implica una muerte física porque para clarificarme en la Educación antirracista lo he luxado con la intención de que la deconstrucción sea un camino acompañado. Deconstruirme ha sido un proceso de muerte, muerte de lo que era y ya no quería ser. La deconstrucción duele y si se hace «al lado de» es muy posible que duela mejor. Se abre una vereda de oportunidad, de dejar atrás estereotipos, prejuicios y lugares comunes que están contruidos sobre un interés, pero nos «abriga» porque es lo que conocemos y dónde reconocemos lo que vivimos.

Así, resumida, mi metodología no metodológica, que requiere de reencarnaciones, complicidad del estudiantado y coraje tiene una complejidad que no pretende. La problematización de la Educación antirracista es también una entraña metodológica que alumbrá resultados, aunque no siempre los requeridos en la conversación académica.

Resultados

Había impactado a mi compañera de cuarto estadounidense, preguntó dónde había aprendido a hablar inglés tan bien y estaba

confundida cuando le dije que en Nigeria el idioma oficial resultaba ser el inglés. Me preguntó si podría escuchar mi «música tribal» y se mostró por tanto muy decepcionada cuando le mostré mi cinta de Mariah Carey (Adichie, 2018, p.12).

Resultados esperados, una forma de anticipar lo que no ocurrirá. En ocasiones los resultados son en parte lo que he supuesto, sin embargo, el dilema me asalta ¿habré forzado la confirmación de la suposición?, ¿habré encontrado un modo de encajar a Mariah Carey en «música tribal»?

Ya en la defensa de mi tesis me reclamaban desde el tribunal una definición de racismo, y sigo pensando que tengo más clara la de antirracista. Por supuesto no me apoyo en la categoría «raza». Mi definición de racismo sigue pendiente. Tal vez cuando aprenda todo lo que no quiero que me ocurra sabré por qué soy racista y cuando no lo tengo en cuenta con el estudiantado. Por ahora aplazo sine die la definición pendiente y sumo a los resultados de mi trabajo nuevas aristas de lo que es una Educación antirracista, que tampoco me preocupo en definir, pero que valoro por los resultados en y con el estudiantado.

Mi cerebro después de muchos años tiene una arquitectura de Panopticon, y cuando una situación se presenta como un abuso que pretende culpar al abusado/a ya sé que es racista, o soy racista. Tras mucho entrenamiento me/lo veo continuamente y en todos los lados. El «dispositivo» de la educación antirracista ha generado en el aula un espacio tripartito indisoluble:

Compromiso (en el sentido de contrato). El estudiantado mantiene la posición política en cualquier situación, incluso de desventaja. Detectando con más frecuencia los abusos, opresiones y desventajas. Lo he podido observar en actividades propuestas por el estudiantado:

- Los exámenes que son compartidos durante la semana de pruebas



para su resolución en casa. Con esta fórmula he intentado que se aprecie encontrar posibles respuestas, y motivación hacia el autoaprendizaje. Los exámenes son pruebas con diversidad interna en cuanto a la forma de plantear las preguntas, pero también intentan sorprender. Las respuestas gozan de mayor honestidad. Reconocen si no lo trabajaron o si no lo saben responder.

- Los trabajos que propongo no tienen bordes rígidos, aunque por supuesto se hallan enmarcados en los contenidos. Las respuestas han resultado muy inesperadas: Cuerpos como lienzos políticos de lucha, exposiciones fotográficas cuyo centro es la lucha contra la belleza colonizada—el título de la exposición, «el pelo como lugar político»—, un rap, una receta de cocina o una lámpara. Son resultados de un enfoque centrado en el diálogo de saberes Castro-Gómez (2007) y que sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento.

Muchos resultados no tienen un espacio temporal observable durante el proceso que constriñe un semestre, o una materia. Espacios de podcast que con títulos como re-pensarse, publicaciones en Bone (2019) sobre la ausencia de agua potable en Esmeraldas y las consecuencias de la misma, participación ciudadana, cambios en la percepción de su propio cuerpo...Mi mirada investigativa sobre los procesos es una responsabilidad Miguélez (2016) centrada en procesos, y que sólo puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada que obliga a la persona investigadora a la reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo.

La educación antirracista es un proceso de largo aliento, por lo tanto, el compromiso de la o el docente que se forma y comparte educación antirracista es de una mirada acompañada, más allá de los moldes académicos en tiempos y espacios.

Mirada ética. A lo largo del proceso de hacerme profesional y de compartir el aula he preguntado al estudiantado, al profesorado y a todos/as aquellas que me han escuchado si tenían dilemas y cómo los afrontaban. También me preguntaba si la profesionalización de la docencia requería de un código deontológico dentro de los acontecimientos de la ética de Cortina (2020) explica:

El segundo gran acontecimiento de estos últimos tiempos es el fortalecimiento de las éticas aplicadas y su arrolladora implantación en la vida social y filosófica. Sectores profesionales, como médicos y enfermeras, empresarios, periodistas y trabajadores de los medios de comunicación, biólogos, farmacéuticos, ingenieros y arquitectos, han ido trabajando, junto con «eticistas», en la elaboración de los principios éticos de sus profesiones, en la detección de los valores éticos fundamentales, en la creación de códigos y comités éticos, tanto en el plano local, como en el nacional y transnacional (p.11).

En la relación de profesiones no aparecemos los y las profesionales de la enseñanza, y en mi búsqueda he hallado que las respuestas se enfocan en un presupuesto vocacional de la docencia que lleva implícita la ética profesional.

Esa mirada sobre mí como docente, y por lo tanto con ética profesional me preocupa porque no me hallo en esa etiqueta simplificadora. La mirada ética sobre mi trabajo es un proceso de construcción plagado de fracasos. Mi currículum de fracasos es parte del resultado en cuanto a encontrar una mirada ética sobre y con el aula. Por eso considero deshonesto hablar de fracaso escolar con énfasis en el estudiantado. El fracaso profesoral es violento porque está silenciado y no hay violencia más sistémica que el silencio. El miedo a reconocer que fracasamos casi siempre.

La belleza. El resultado confluyente de la mirada ética y el compromiso





es para mí la belleza. La mirada ética tiene una larga historia. «La mirada atenta ya fue defendida por Sócrates» (Esquirol, 2006, p.18).

La belleza en sus muchas formas de interpretarla, me parece que como desocultamiento es una, pero sobre todo como encuentro de desocultamientos recíprocos. «En el acontecimiento de la belleza lo que se desoculta es la vida misma: ésta se manifiesta, se revela, se desvela, permitiéndonos ver la plenitud de algo que no habíamos visto antes, que despliega sentido y abre posibilidades (Potes, 2019, p.25). Así, la Educación antirracista ha concentrado nuestras miradas éticas en ese encuentro de desocultamientos, de lo no habíamos visto con anterioridad y hallamos, la belleza.

Como resultado, la Educación antirracista me ha sido necesaria co-crear, con el estudiantado una metodología de trabajo en el aula que siento como belleza. Algunos productos de la belleza son «disfrutables» en las redes y en el campus de la Universidad Técnica «Luis Vargas Torres» de Esmeraldas.

El resultado inesperado de la Educación antirracista es que alienta a la libertad de contenidos, posiciones políticas, saberes diversos, estudio ontológico, identidad compleja, interculturalidad crítica y felicidad en el encuentro.

Discusión

«La retórica del esfuerzo y la disciplina aparecen como cualidades positivas, incluso un valor del oficio académico que pareciera conformar un código esencial en la ética que conduce el actuar» (Fardella, 2020, p.2311).

Actúo porque es una decisión activista en el aula. Es la primera discusión que necesito; la que tengo con mi práctica, y en cómo puede

influir en las expectativas de los y las que compartimos en el aula.

Los resultados hasta el momento me avalan. La Educación antirracista la he podido llevar a cabo con la autoobservación detenida, las heteroevaluaciones ciegas del estudiantado son muy alentadoras y el impacto fuera de la Academia también. Asociaciones, fundaciones e instituciones me han pedido que facilite sesiones que son parte del sílabo de la Educación antirracista en la Universidad Técnica «Luis Vargas Torres» de Esmeraldas. El análisis de este tipo de impacto lo concreto en que se está perdiendo el miedo a hablar de racismo.

El poder sobre de qué debemos hablar, qué es importante, qué es útil, de quién y cómo manda en el aula, no está consensuado.

El poder no es una función de consentimiento. En sí mismo no es una renuncia a la libertad, una transferencia de derechos, el poder de cada uno y de todos delegado a unos pocos (que no prevén la posibilidad de que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o mantenimiento del poder) (Foucault,1996, p.12).

De ahí que el estudiantado, y las personas que están en el «afuera» de la Academia sientan miedo sobre los temas que no están jerarquizados con útiles que no son poderosos ¡Por algo será!...

Cuando alcanzo consensos, no son deseados. El estudiantado inicialmente prefiere no decidir, exámenes tradicionales, exposiciones en clase y sobre todo un número alto en su evaluación. Intentar revertir los deseos inoculados requiere como he dicho de un cierto coraje que no nace espontáneamente, sino que se crea a través de deseo de ser y hacer ético.

Parto de que la Educación antirracista es una respuesta ética educativa y que si se contextualiza adecuadamente es belleza por el reconocimiento de los y las agentes implicadas.

Los resultados los he podido analizar a través del bisturí analítico que utilizo para auscultar mi práctica, y que como concepto he nombrado como «diglosia convivencial». Un concepto ampliamente contrastado a través de los años y la práctica, y que me exige una mirada pormenorizada de cada uno de los subconceptos que la componen.

Relaciono la Educación antirracista con una praxis ética atravesada/ encarnada en todo el proceso, y excluyo la posibilidad de generalizaciones, aunque no afirmo que sean imposibles. Ellis, Adams & Bochner (2015) afirman: «Cuando se aplican términos como fiabilidad, validez y generalización a la autoetnografía, el contexto, el significado y la utilidad de estos términos se alteran» (p.261).

La literatura académica sigue centrando racismo en la categoría «raza», por lo que las propuestas se centran en piel, etnia y territorio. No creo que no se deban tener en cuenta, sin embargo, me preocupa una profundización en las asimetrías de poder institucionalizadas y en cómo develar el ocultamiento de sus estrategias interesadas.

Algunas autoras ya en 1994 se acercan con propuestas como:

Otra obra de gran relevancia en el espacio europeo es la guía: «Racismo: qué es y cómo se afronta: una guía para hablar sobre racismo». Aguado et al (2007) avanza un escalón en la arquitectura de la escalera racista explicitando que el único antídoto contra el racismo es hacernos pensar, utilizar nuestra capacidad de reflexión, de crítica, de toma de conciencia; y, desde luego, nuestra capacidad de actuar. Al mismo tiempo comprenden las autoras Aguado et al (2007) que se trata no sólo o básicamente de luchar contra el racismo, sino de generar intencionalmente espacios con la conciencia de que si no generamos estos espacios su lugar será caldo de cultivo para el racismo.

Posicionada en que generar espacios reflexivos es la vía, y consciente

de que la reflexión crítica es una herramienta fundamental me hallo en un espacio privilegiado, el aula universitaria.

El compromiso, sobre todo con el contexto y el estudiantado me ha hecho buscar otras autorías de la región como Tijoux (2016) y Stefoni (2016) en Chile, Walsh (2010) en Ecuador, Guzmán (2011) en Colombia. Casi siempre autoras, lo que desde una perspectiva biologicista sería racismo por mi parte, el señalarlo. Mi intención es hacer notar que quizás «el racismo» como un tema de investigación requiere una mirada subalterna, o quizás es un espacio de poder epistemológico menos valorado/deseado en la Academia por los hombres. Es un aspecto no resuelto en esta discusión, pero que me ha abierto una pregunta de ignición importante, ¿existen espacios epistémicos—en las ciencias sociales—violentos naturalizados? Ya he abierto un nuevo objetivo, y todavía no he profundizado lo suficiente en el que me ocupa. Y me preocupa que no quede sobre el papel, que no lo cuente con la suficiente honestidad, que en cada palabra escrita se esconde más de una que me hacen dudar. Por eso quizá la investigación en racismo y la consecuencia necesaria— la Educación antirracista— es para mí un territorio que requiere de una arquitectura en constante corrección y desdibujado sobre el plano. En pocas ocasiones he podido construir estructuras que resulten pilares insustituibles. El caso del compromiso es uno.

El compromiso medido cuantitativamente con la asistencia y participación no tiene sentido en la Educación antirracista, por eso la honestidad epistémica, la desobediencia epistémica y, sobre todo, la democracia epistémica han sido las que correlacionadas con el compromiso me han significado avances significativos en mi teorización del compromiso como herramienta metodológica del conjunto que supone en sí misma la Educación antirracista.

Abuso, y leyéndome me lo reprocho, de lo que significa «la mirada» en muchas de mis explicaciones empero, compartir miradas: éticas, estéticas,

subjetivas, políticas, didácticas, cómplices, difusas, heterogéneas, críticas, revolucionarias, libertarias, irreductibles, desobedientes, decolonizadas, vivas, críticas, conjuntas, fronterizas, hedonistas, confiadas, complejas, acompañadas, disidentes, honestas,...Todas menos la mirada correctamente política porque en Žižek (2009) nos previene sobre la corrección política como forma liberal ejemplar de la política del miedo. Todas son en el encuentro la belleza.

La belleza es más que la armonía/simetría de rasgos, más que un reflejo exterior del que he de huir como en la Edad Media, a modo de mística que observa. «La contraposición entre belleza exterior y belleza interior que es un tema recurrente en toda la época. Pero también aquí la fugacidad de la belleza terrenal se advierte siempre con un sentimiento de melancolía» (Eco, 2012, p.7).

La melancolía es una parte del sentipensamiento que acompaña a la «necesidad ética de una praxis antirracista». En cada espacio de pensamiento y reflexión me surgen nuevas, y nuevas hipótesis, o mejor nuevos objetivos de investigación que quizá deberían atalantarme, empero me descubren que todo lo escrito debería ser borrado, no está escrito a lápiz y se abrirá camino en un libro, en un artículo donde ya estará superado por mi propia reflexión y ni que decir tiene de la ajena.

Conclusiones

Los sistemas de pensamiento científico, en tanto se componen de aspectos simbólicos y socio-afectivos, pueden y han podido delirar (Sánchez, 2010, p.8).

Un delirio colectivo de la comunidad académica nos ha llevado a postergar la filosofía, no defenderla. No se trata de que tengamos que huir del sistema a modo del «buque filosofía» sin otra opción. Que la ética sea

parte inexcusable de cada trabajo académico es una irrenunciable actuación como docente. Mi compromiso es por tanto la Educación antirracista, la profundización en la misma y su evaluación permanente con los y las colaboradoras para ser con la ética.

La Educación antirracista creo que tiene una parte performática, en el segundo caso de una definición en el que Butler (2007) explica la performatividad no como un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente. La repetición sentida en la mirada ética sobre nuestros cuerpos quizás genere una cultura académica antirracista.

Para romper una conclusión acomodaticia de la Educación antirracista como belleza he de señalar que su belleza está en lo inestable, en la tensión que opera al interior, y que comprende que la belleza como resultado «está adherida no simplemente al equilibrio en tanto que resultado, sino siempre al mismo tiempo, a la tensión que produce el resultado» (Adorno, 2015, p.92).

Zizek (2009) asume que el racismo es parte de la violencia ideológica, así como el odio o la discriminación sexual. Contra la violencia de «la nada»—de no posicionarse ante la obviedad de la violencia ideológica en el aula—, tal vez no cabe otra posibilidad que la posición político-ideológica contra el racismo. Una Educación antirracista.

Zizek (2009) compromete al capitalismo global en el automatismo de crear individuos desechables y en la emergencia de ultrafundamentalismos racistas. De acuerdo con la globalidad de una educación colonizada por los imperativos capitalistas urgen «metodologías otras» que al menos evidencien cómo y con qué intereses el racismo entra en el aula con nosotros/as y cómo intentar evitar la reproducción de lo que Zizek (2009) llama «violencia ultrasubjetiva» (p.25).

Las herramientas de penetración colonial racista abarcan un espectro amplio de estrategias. Desde la explicación económica de la catástrofe en Klein (2007) con la «Doctrina del shock»; la afectación brutal del equilibrio jurídico como en la discusión fundacional que propone la Teoría Crítica de la Raza y que Zanetti (2015) explica:

El enfoque de la CRT y la atención por ella dedicada a la relación entre ley y raza proporcionan nuevos e interesantes argumentos para tomar una posición incluso sobre cuestiones clásicas de la Filosofía política y sobre temas clave de la teoría general del Derecho. Uno de estos temas es la estructura misma de la sociedad que, tradicionalmente, se basa en la suposición implícita de que existe una cierta homogeneidad entre sus miembros (p.51).

En la Educación como se dice en Riedemann & Stefoni (2015) se niega al interior de los centros educativos la existencia de racismo. La negativa a admitir o cómo aceptar como mal menor la involuntariedad exige una Educación antirracista sistemática, transversalizada y desde una formación orgánica.

El racismo penetra sin piedad en la economía, la justicia, la política y desde luego en la Educación donde adolecemos de una referencia crítica y problematizada de sobre cómo y con qué intenciones, pero se ha convertido en Žižek (2009) «el aire que respiramos» (p.51) por lo tanto en «violencia extrema».

¿Cómo se ha de proponer una Educación antirracista? Mi invitación es una forma, un enfoque, e incluso una metáfora de lo que he aprendido, experimentado, y sobre todo deseado, para desnaturalizar una realidad racista que además de violenta inmoviliza y que está subsumida dentro de un sistema académico ultraliberal y globalizado. La conversación mundial académica no es hoy sobre los «deshechos» que ayudamos a generar y el

escalofrío que me producen. La conversación hoy es si podemos continuar sin la Educación antirracista.

La conversación académica sobre una Educación antirracista queda propuesta.

185

186

Referencias

- Adichie, CH. N. (2018). El peligro de la historia única. Editorial Literatura Random House. Barcelona, España.
- Adorno, T. W. (2015). Teoría estética: Obra completa 7. Ediciones Akal.
- Aute, L.E. (1989). La belleza. «Segundos Fuera». Ariola.
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. © Documentación social, 1994, núm. 97, p.115-127.
- Borda, O. F., & Moncayo, V. M. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del hombre.
- Borges, J. L. (2012). Historia universal de la infamia. Vintage Español. Nueva York, Estados Unidos.
- Borsani, M. E. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. Astrolabio, (13).
- Bousquet, F. (2019). El puto san foucault: arqueología de un fetiche, Madrid, España: Ediciones insólitas.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós. Barcelona, España.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 79-91.
- Cortina, A. (2000). Ética mínima. Madrid: Tecnos.
- Del Olmo, M. (2010). Dilemas éticos en antropología: las entretelas del trabajo de campo etnográfico.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Michel foucault, filósofo, 155-163.
- Díaz, C. J. D. (2011). Tecnología Meta-Tecnología Educación. Sophia, (11), 31-55.
- Eco, U. (2012). Arte y belleza en la estética medieval. DEBOLSILLO.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. Astrolabio, (14), 249-273.
- Esquirol, J. M. (2006). El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología (Vol. 302548). Editorial Gedisa.
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. Izquierdas, (49), 2299-2320.
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. Revista de Ciencias Sociales, v. 11, n. 12, pp.7-19.
- Gómez Abeledo, G. (2020). Epistemología decolonizada del racismo situado y encarnado en Esmeraldas. Una autoetnografía en el aula como laboratorio. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(7), 77-96.
- Gómez Abeledo, G. (2019). Una autoetnografía del racismo en la Academia de Ecuador.
- Gómez Abeledo, G. (2017). Balbinos y Manolitos: Investigación sobre «diglosia convivencial» villa-aldea (del prestigio y privilegio de unos sobre otros). Revista Latina de Sociología, 7(2), 31-44.

- Guano, H. R. B. (2019). El pensar-se de la población negra y el problema del agua en esmeraldas-Ecuador. *Antropología Experimental*, (19).
- Guzmán, E. C. (2011). «La letra con raza, entra» Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y saberes*, (34), 61-73.
- Inter, G., & Aguado Odina, T. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta: una guía para hablar sobre racismo*. Pearson Prentice-Hall.
- Klein, N. (2007). La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre, 25.
- Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas*. Alianza editorial.
- Mascareñas, M. G. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 29-41.
- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Potes Paier, J. (2019). La belleza como manifestación de la verdad y su dimensión existencial y ética (Master's thesis, Universidad del Norte).
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).
- Sánchez, M. (2010). Pensando el racismo. El Almanaque 18: un caso de racionalidad delirante en la literatura chilena de masas de comienzos del siglo XX. *Revista iZQUIERDAS*, 3(6), 1-10.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. la muerte sin llanto. violencia y vida cotidiana en Brasil*, Barcelona, España: Ariel
- Slavoj, Z. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Ediciones Paidós.
- Stefoni, C. (2016). La Nacionalidad y el color de piel en la racialización del extranjero. Migrantes como buenos trabajadores en el sector de la construcción. M. Tijoux, *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*, 65-75.
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria de Chile.
- Urbaj, E. D., & Pulice, G. (2006). El «paradigma Wittgenstein» y su impronta en el psicoanálisis. In XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Walsh, C. (2010). Raza, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y emancipación*, 3, 95-124.
- Woolf, V. (2016). *Una habitación propia*. Greenbooks editore. (29)
- Zanetti, G. (2015). Reflexiones sobre la igualdad a la luz de la Teoría Crítica de la Raza (Critical Race Theory).

188

Criterios de validez en investigación educativa.

Lectura, escritura y conciencia interpretativa

Ivonne Ponce Naranjo

Resumen

El presente texto presenta una propuesta para abordar los criterios de validez dentro de la investigación educativa, desde una perspectiva integral que converge con las consideraciones éticas. Se plantea la unidad entre la indagación y la atención a los sujetos y a las situaciones involucradas. Para el efecto se utilizan tres elementos de análisis, que corresponden a un recorrido entre interrogantes, observaciones y reflexiones al respecto de las formas de investigar en educación.

En primera instancia se sitúan los hechos que desencadenaron la promulgación de protocolos de investigación y que, siendo parte de la bioética, han sido adoptados en otras áreas. Posteriormente se escudriña sobre los conceptos de validez y credibilidad y cómo se entienden en las ciencias sociales. Luego se presentan las similitudes que enfrenta un proceso investigativo y las tareas compartidas, independientemente del campo, el tipo de estudio o los métodos.

También se hacen algunas distinciones sobre las formas de abordar la investigación. Se destaca la conciencia interpretativa como la responsabilidad fundamental del investigador para la congruencia entre el valor de la investigación y los aspectos éticos.

Se incluye un elemento contemporáneo al respecto de la ética en la investigación educativa, específicamente en referencia a las neurociencias. Finalmente se esboza una conclusión al respecto de la unidad entre ética y rigor.

Introducción

Iniciar una investigación supone un trabajo conceptual, metodológico y teórico. Independientemente de las formas en las que una indagación se

1900

lleve a cabo, se pide el cumplimiento de ciertas condiciones que garanticen validez y credibilidad.

Si se consideran las tradiciones investigativas, inevitablemente se encuentra una mayor exigencia en los estudios que forman parte del paradigma cualitativo, principalmente porque la verdad no es un punto de llegada estático, sino que se configura de forma dialógica (Nunkoosing, 2005, p.700). Esto se deriva fundamentalmente del peso que tiene la interpretación para comprender un objeto de estudio. Mientras que las investigaciones cuantitativas, o las de corte mixto, suelen apoyarse de un componente estadístico.

Los denominados criterios convencionales de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad se aplican a la investigación cualitativa para evaluar el rigor y autenticidad (Varela Ruiz & Vives Varela, 2016, p.194). De esta forma la tradición positivista posee una ventaja comparativa, donde la tabulación de resultados y el tratamiento de la información son entendidos como sinónimos de credibilidad.

En cualquier caso, todos los pasos y movimientos que requiere una investigación son observados y seleccionados por el investigador. Las fuentes para la búsqueda de información, la interacción con los participantes o la obtención de datos, las formas de hacer o la determinación de procedimientos, los momentos de abstracción, como la decisión de los recursos y materiales para plantear interrogantes y definir objetivos. Todo esto está a cargo de quien investiga, que es también quien escribe.

Los textos provenientes de la indagación, a su vez, pasan por el escrutinio del lector, quien lee los hallazgos y el desarrollo del estudio. Las premisas de confiabilidad y autenticidad para investigar establecen la importancia de la claridad para detallar cómo se han preparado, organizado y reportado

los resultados. Esto sucede para todo tipo de estudio, sin importar la tradición en la que se inscriba.

La estadística permite realizar mediciones, comparaciones, variaciones, pronósticos. La posición fenomenológica, los análisis interpretativos, los estudios del discurso, desde la sujeción hermenéutica abren el camino a la experiencia subjetiva. En el primer caso se juega con la significancia, la contrastación de hipótesis y la toma de decisiones en un marco de causalidad, mientras que en el segundo el significado -individual y colectivo- es el que orienta la interpretación y comprensión.

Las diferencias en las formas de investigar y sus métodos asumen cierto tipo de identidad (Howe & Eisenhart, 1993). En primer plano se vislumbra una división entre una ontología relativista que enlaza la preocupación existencial y una conciencia que persigue los hechos y causas. También la contraposición entre realidad y multiplicidades, una epistemología subjetivista y otra objetivista, comprensión versus explicación, y otros procedimientos metodológicos que se adaptan según la tradición.

En ambos casos aparece algo que es común a la investigación: el texto. Esa construcción delineada en el tiempo y elaborada por los investigadores. Los documentos que plasman lo que se ha hecho, lo que se ha pensado, los referentes y coincidencias.

La importancia de la narración, separada de la etiqueta investigativa, radica en la entrega de informaciones, conocimientos, experiencias, sensaciones y nuevas preguntas al lector. Estos textos transmiten el recorrido de los estudios y dan cuenta, necesariamente, de los antecedentes personales que han dado origen a los abordajes y a la estructura investigativa. Sin importar la ruta que se haya escogido, redactar la investigación es un ejercicio de retorno a los datos o las percepciones; y esto es lo que produce verosimilitud (Denzin, 1997).

192

Tanto si los investigadores consideran estas actividades como operaciones para llegar a un resultado, o si son momentos de contacto con la propia experiencia y confrontación con las existencias ajenas; el lenguaje atraviesa el método. La lectura, la escritura y la repetición se convierten en muestras de autenticidad.

Primer elemento: un antecedente histórico

La investigación educativa contempla un espacio para los denominados criterios éticos y de rigor (Wood & Smith, 2018), los primeros como elementos ineludibles dentro de las indagaciones en donde intervienen personas, mientras que el rigor define la solidez de la investigación y corresponde a un conjunto de presentaciones y representaciones del trabajo realizado.

La mayor parte de instituciones de educación superior -o prácticamente todas- disponen de protocolos y códigos de ética para la investigación. De estos compendios, especial atención merecen los documentos correspondientes a la bioética y el respeto a la vida, en las ciencias médicas, por ejemplo. Si nos remontamos a los orígenes de esta preocupación podemos hallar un referente claro en la historia: los Juicios de Nuremberg en 1947 (Ocampo, n.d.). Luego de la Segunda Guerra Mundial, el Tribunal de Nuremberg se conforma internacionalmente para plantear la necesidad de juzgar a la «Alianza del Eje».

La importancia de este antecedente no es menor ya que, mediante el derecho, abre la posibilidad de «resarcir la memoria» de las vidas perdidas y evitar crímenes futuros. Sin embargo, lo particular del

proceso judicial era que no se conocían los escenarios ni las ubicaciones geográficas explícitas de cada crimen. Las acusaciones tampoco correspondían a delitos conocidos, es decir no existían regulaciones en ese momento para las posibles condenas.

Es así como una de las derivaciones de Nuremberg fue juzgar con base en el llamado derecho natural por encima del derecho positivo. Es decir, la asunción ética por encima de lo estipulado en normativas y reglamentaciones internacionales. La responsabilidad de no actuar en contra de los otros, sin la coerción como incentivo. Lo que viene a ser una supra regulación humana.

Una de las herencias que se adjudica a Nuremberg es la generación de jurisprudencia para juzgar delitos de lesa humanidad. «Aunque este Código no ha sido adoptado formalmente como norma legal, su influencia sobre los derechos humanos y la bioética ha sido profunda» (López-Muñoz, 2020).

Más allá de las consecuencias jurídicas, el Código de Nuremberg estableció una exigencia básica: el consentimiento voluntario de la persona en la realización de experimentos médicos. Esta condición ha sido mundialmente aceptada y articulada en numerosas leyes internacionales sobre Derechos Humanos, y ha sentado algunas pautas para los criterios éticos en la investigación biomédica.

Estos avances terminan de establecerse en 1979 con el Informe Belmont, donde se declararon los Principios Éticos y Derechos Humanos en la Investigación y cuyo antecedente fue el estudio clínico de cuarenta años de duración en Tuskegee-Alabama (López-Muñoz, 2020; Miranda & Torres, 2008) para conocer la progresión natural de la sífilis no tratada. Posiblemente la más infame historia de engaño, ocultamiento de información y abuso de los participantes.

Es preciso regresar a estos deplorables antecedentes porque viabilizan el cuestionamiento acerca de las justificaciones para atentar contra la vida, que reposaban en la priorización de la investigación, el avance de la ciencia y la generación de conocimiento.

Los tres elementos básicos que se desprendieron de estos casos y que conocemos hoy son:

- **Consentimiento informado:** Cuyo referente es el Informe Belmont. Supone la entrega de información suficiente de manejo de datos y riesgos -si existen- y una capacidad de comprensión para aceptar lo que se firma; sin presiones externas, con la capacidad y libertad de cambiar de opinión durante el estudio. Se pone especial cuidado a la vulnerabilidad de participantes, en el caso de los niños, por ejemplo.
- **Privacidad y confidencialidad:** Corresponden a las garantías que deben tener los participantes en relación con el cuidado de sus datos personales y testimonios, durante y posteriormente a la investigación.
- **Riesgo-beneficio:** Plantea la pregunta sobre la necesidad de la investigación y la exposición a riesgos que pueda acarrear.

En la formulación de estos principios éticos se puede ver que se asume la investigación con seres humanos dentro de diferentes grados de «experimentación». Y habría que considerar cómo se realiza la transferencia de tales principios a la investigación educativa, que no está exenta de estos cumplimientos, contemplados en códigos, manuales y protocolos institucionales.

Las normativas tienen un antecedente bioético. Si nos remontamos al primer uso conocido del término bioética (Potter, 1971) se puede hallar

una perspectiva transversal que consiste en la imperiosa necesidad de poner el conocimiento al servicio de los humanos, en un contexto de «crisis». Potter ensalzaba el bien común como objetivo primordial y el compromiso ético y político que esto supone.

¿Qué prima en la investigación educativa? ¿El cumplimiento del rigor científico tiene la misma importancia que la ética? Son interrogantes que no se responden desde las normas conocidas, seguramente tienen más incidencia las decisiones de los investigadores en conjunto, para definir la obtención, distribución y servicio del conocimiento.

Segundo elemento: validez y credibilidad

Lo que se califica como conocimiento «válido» tiene no solo una etiqueta social de autenticidad, sino que tiene que ver con el poder político. Cuando los organismos multilaterales (Banco Mundial, 2017) hablan de una educación, y políticas públicas asociadas, basadas en evidencia -expresión tomada también de las ciencias médicas- para promulgar mecanismos de cooperación internacionales y estándares de cumplimiento, hay un llamado a investigar desde esa perspectiva.

La validez se entiende también como la capacidad que tiene un trabajo investigativo para producir cierto efecto. Estamos hablando en definitiva de la importancia de lo investigado. Pero ¿qué importancia es esta?

La credibilidad hace referencia a la veracidad y a la confianza que despierta la información presentada. Lo que sucede con estas características es que se pone en juego el valor de verdad. La investigación, al adjetivarse científica, inmediatamente incluye un conjunto de condiciones para ser aceptada y difundida. Las bases epistemológicas funcionan como entradas a los

campos de estudio, y a partir de ahí, se ha dividido a la ciencia en lo que se ha denominado ciencias «duras» y «blandas». Esta clasificación está íntimamente relacionada con el nivel de cuantificación.

Bajo esta óptica, las ciencias sociales quedarían categorizadas como blandas y la matemática, la física o la estadística, como duras. De ahí que la investigación social haya adoptado orientaciones metodológicas, instrumentos y formas de procesamiento de datos positivistas y postpositivistas, donde la predicción, la enumeración y la medida están presentes como una prueba de consistencia, que aparentemente no estaría subsanada en las modalidades cualitativas y constructivistas.

La tradición del empirismo crudo requiere una buena dosis de matemáticas o estadística, como indicadores de fiabilidad. Históricamente, su objetivo era el desprendimiento de la filosofía y la teología para abrir paso a la ciencia como aquello verdadero y objetivo. La postura sobre una ciencia corpórea e indivisible revela más bien un interés cognitivo entre lo que puede y no, interpretarse (Weber, 1984).

La aparente contraposición de las tradiciones de investigación suele dejar de lado la posibilidad de crear un discurso más amplio de sistema, en el que hay espacio para la transformación constante de las estructuras y las explicaciones causales por funciones. Esto llevaría a una absorción de la teoría dinámico-estructuralista y la teoría funcional-estructural de Parsons (1968).

Las posiciones paradigmáticas que acompañan a cada modalidad de investigación son espacios de representación que se alimentan entre sí. Una división de los paradigmas definitivamente no direcciona un mejor entendimiento de las intenciones de indagación, tampoco crea mejores condiciones para plantear preguntas de investigación.

Es necesario enfatizar que el paradigma no es precisamente el eje de validez. La investigación se somete a una «lógica de uso» que está vinculada a las metodologías y es imposible que los criterios, propósitos y valores humanos sean absolutamente independientes; así como el método científico tampoco es una unidad fija (Howe & Eisenhart, 1993, p.177).

La validez es importante porque permite capitalizar y categorizar el conocimiento y, en varias ocasiones, habilita las decisiones sociales; como es el caso de los diseños cuasiexperimentales. Desde este criterio se pueden juzgar los tipos de evidencia que, a su vez, evalúan la probidad y pertinencia de los experimentos o pruebas, la selección del modelo explicativo y la conclusión estadística. Aspectos que determinan la existencia de una validez externa y ecológica (Cook & Campbell, 1979).

La validez de constructo supone una armonía teórica donde converge lo estudiado, las inferencias y el discurso elaborado. La conclusión estadística -cuando el modelo que explica las variables es el adecuado- permite el establecimiento de hipótesis y obtención de descriptores estadísticos y puede validar el trabajo. El análisis de datos, varianzas, covarianzas y significancia definen la confiabilidad de los resultados.

La validez externa viene a ser el camino de la generalización, que hace alusión a esa posible extrapolación de resultados a otros casos. Algo que no deja de ser una alta aspiración al recordar las condiciones físicas del universo que el principio de incertidumbre de Heisenberg o el de complementariedad de Bohr ya advirtieron el siglo pasado.

Estos aspectos de la mecánica cuántica son fundamentales, por su impacto en el fin de una comprensión determinística del universo, donde básicamente se podían conocer valores y posiciones con exactitud. La indeterminación es parte del proceso de medición e incluye las posibilidades

de error. Lo que se busca es que esa indeterminación sea la mínima posible.

La significancia estadística es un ejemplo de esa búsqueda, de la necesidad de mermar lo indeterminado bajo la utilización de intervalos de confianza. De este modo, la generalización se convierte en una característica que parece no tomar en cuenta una condición epistemológica y metodológica: todo conocimiento está inmerso en un marco conceptual.

Los conceptos de validez, transferibilidad, generalización, confiabilidad, dejan de lado a la investigación cualitativa o cualquier tipo de investigación que no está ceñida a estas pruebas. En respuesta, existen ciertos estilos de adaptación a la tipología cuantitativa, así como otros estudios que persisten y resisten más allá de las reglas y protocolos.

Algunas de esas modalidades adaptativas consisten en buscar argumentos que respondan a la credibilidad, cuando un estudio se hace con pocos participantes y, desde la estadística, las muestras no son significativas. O cuando se incorporan las entrevistas a profundidad, que conservan la percepción y no la tabulación de resultados.

Los métodos mixtos suelen adjudicarse la conjunción de evidencia y comprensión, aunque también se critica su incompatibilidad como suma metodológica (Howe, 1988, p.10). Sus modalidades tienen la tendencia reconciliatoria entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Aunque también se podría decir eso del paradigma constructivista (Latorre Beltrán, Del Rincón Igea, & Arnal, 1996).

Los objetivos y procedimientos de las modalidades de triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión (Greene, Caracelli, & F., 1989) apelan al aumento de validez, profundidad, pertinencia e inteligibilidad de instrumentos, clarificando e ilustrando cómo cada elemento se adhiere o difiere dentro de los resultados. La articulación de los métodos mixtos se concentra en la funcionalidad y en la capitalización

de las ventajas de los enfoques que abarca.

La función en la operacionalización de los métodos mixtos depende del objetivo (Bryman, 2006). La intervención metodológica puede ser equilibrada o dominante y utilizarse simultánea o secuencialmente. Influyen las fases de intervención, si se quiere comparar resultados, mostrar controversias, o retroalimentar los métodos.

Los investigadores se decantan por un camino de investigación. La elección tiene que basarse en las dimensiones del objeto de estudio como aproximación ética. No puede haber un orden inverso que ponga en primer lugar la metodología o la dicotomía entre ellas.

Los investigadores como sujetos en ejercicio dentro de las diferentes esferas vitales, están sujetos al conocimiento de la realidad, como a su valoración, esto diagrama la fijación de diversos fines y su multiplicidad está vinculada a las ciencias. Sin embargo, la conciencia existente en estas relaciones tiene que mantener su conexión. Las percepciones externas abarcan: totalidad, sustancia, causalidad, esencia y conexión (Dilthey, 1974, pp.95–101) conjugadas con los movimientos del objeto de estudio, que se expresan como conceptos desde la dimensión única de la representación.

Tercer elemento: lo común en la investigación

El texto como unidad, donde la investigación se transpone a documentos escritos, acoge los diferentes relatos. El elemento compartido en la indagación es aquel cuerpo que incluye un lenguaje propio. Para llegar a la escritura, es necesario que se produzcan encuentros previos con la lectura, sea de datos, percepciones o situaciones. Esto a su vez, indica repetición. Volver a escuchar, volver a los indicadores, a las cifras o a las notas de campo.

Cuando Glaser y Strauss (1967) plantearon la teoría fundamentada, la

2000

validez ya estaba entendida como un camino, no como un producto. Un trabajo en espiral que pasaba por la observación, el cuestionamiento, la interpretación y la creación; sin la necesidad de un orden rígido o una secuencia establecida de pasos. Es más bien el retorno a los referentes, la reconstrucción de momentos y la evocación de la palabra.

No ocurre algo diferente con la estadística, finalmente también su credibilidad se sustenta en la repetición. Si algo sucede repetidamente es significativo y provee explicaciones de causas y efectos. El pronóstico como estimación, o la predicción en general, plantean valores futuros en función del comportamiento pasado, es decir de algo que ya ha sucedido. Su base se configura en aquello que puede volver a ocurrir.

La lectura y la escritura son inherentes a la investigación. A medida que se hacen observaciones o se recoge información pueden aparecer distintos tipos de lectura y la diferenciación es esencial. Por ejemplo, si un niño dice «las calificaciones son injustas, pasan muy a menudo y dependen de cuanto hables y de si estás de acuerdo con la opinión del profesor» aparecen diferentes tipos de lectura (Kvale, 2002).

La declaración se puede leer de modo experiencial, en donde se escucha, se atienden las respuestas y se busca preguntar más al respecto, clarificar, saber más de los juicios y significados desprendidos de una afirmación. Esa misma declaración se puede leer verídicamente, para lo que tendría que pasar por la triangulación de informantes. Es decir, no es suficiente lo que un solo niño dice, sino que se busca saber qué dice la mayoría de los estudiantes de una clase, y mediante descriptores estadísticos se podrían encontrar correlaciones.

También se podría hacer una lectura sintomática, en la que se racionaliza el enunciado y se buscan las razones que tiene el niño para decir lo que

dice. El interés se dirige a los síntomas; conocer si el niño tiene bajas notas, actúa con mecanismos de defensa, descuida sus tareas.

La escritura, por su lado, hace parte de la construcción teórica propiamente dicha. Teorizar es la forma en la que los hallazgos dejan de ser conclusivos y se permite nombrar otras perspectivas, formular otros problemas, enunciar otros interrogantes. El hallazgo de lo común a la investigación afortunadamente permite reafirmar que existen aspectos que no requieren entrar en disputa para sustentar la validez y credibilidad.

Todas las investigaciones se materializan como textos. Es decir, involucran a la lectura y la escritura, sea para explicar la significancia o para comprender un significado. Inclusive cuando hay uso intensivo de herramientas informáticas, estudios de estadística descriptiva o multivariante, la investigación educativa es y se convierte en lenguaje, en palabras, narraciones, repetidamente en texto.

En este campo común de la investigación se refleja finalmente lo menos común, lo que sería la pregunta ontológica (Heidegger, 2014) que compone el origen y la ilación de ideas, las formas particulares de orientar esta lectura, esta escritura, estos textos. El valor de verdad entonces supera las «garantías de realidad» y remite a la relación de quien conoce y lo que conoce (Gadamer, Agud, & Agapito Serrano, 1988).

La dimensión individual del investigador abre una serie de puertas, su propia sensibilidad ya define los problemas que le atañen. La influencia que tiene su propia historia y contexto, sus creencias, sus comprensiones previas, sus percepciones y aspiraciones, todo aquello que cruza la investigación en algún momento. Esto significa que la intención investigativa ha sido delineada previamente.

La relación con el campo de estudio, con los participantes, con la acción social



posible, sugieren además que el investigador educativo se caracteriza por una apertura a la diferencia. Esto que está muy claro en la antropología, por citar un espacio de estudio, no significa que lo externo es arbitrario, sino que se precisan argumentaciones, contextos, circunstancias concretas, lo que Contreras y Pérez de Lara (2010) nombran como sentido de conocimiento y comprensión, efecto de la investigación.

Los criterios de autenticidad (Guba & Lincoln, 2012) pueden entenderse como un acercamiento axiológico que refleja la conciencia crítica y moral, así como el acceso a otros sistemas éticos. El potencial de la investigación está sujeta así a la plausibilidad de la conclusión (Bruner, 2003; Cronbach, 1981) que reside en el oído del espectador.

También se puede hallar en la validez un elemento común en la investigación de cualquier tipo. La extensión más allá de la comprobación y corroboración. Es decir, un estudio produce efectos cuando es leído; sean nuevas aproximaciones numéricas, filosóficas, nuevas preguntas de investigación. La susceptibilidad de interpretación narrativa (Ricoeur, 1995) despierta en la escritura de la investigación, capaz de producir otras lecturas. Finalmente, son quienes leen los que podrán encontrar sus propias y nuevas preocupaciones.

Es así como el componente esencial de verdad es la relación entre el estudio y quien estudia, de ahí se origina una permanencia: el texto escrito con su estructura interna y el discurso hacia el exterior. El momento que hay un lector, el texto se verifica y se rehace, lo que se conoce como validez comunicativa (Kvale, 2002).

La palabra se ratifica como pilar fundamental de la constitución humana. Todas las formas de comunicación y de exteriorización del lenguaje. El valor de la expresión puede estar en el texto o en el cuerpo, como validez

somática (Green, 2015) que alude a la reflexividad individual, dejando de lado la distancia «objetiva».

La creación de los textos de investigación no define una separación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, es más bien una reafirmación ontológica y epistemológica para abordar la investigación. En este sentido se entiende el llamado bioético del valor social. Investigar más allá de la acreditación personal y profesional. A partir de ahí, la ética es independiente del método e inseparable de la investigación educativa.

Conciencia interpretativa y responsabilidad investigativa

Previamente se ha mencionado a la lectura, la escritura y la repetición, como puntos de encuentro en la investigación. Pero también se presentan diferencias y maneras de hacer, que resultan opuestas, y pueden ser observadas durante la realización de un estudio.

El modo escogido para investigar determina cómo se tratan los contenidos y de qué manera la información llega al investigador. La presentación final difiere en un aspecto clave: la creación de los textos. Se puede hablar de una creación artesanal (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Kvale, 2002) y lo que, posiblemente, se podría calificar de manufacturado.

En el primer caso las argumentaciones, los cuestionamientos propios y las situaciones estudiadas, dejan al responsable de la escritura la alternativa de hilvanar todo lo que ha encontrado. Los textos son artesanales, no necesariamente porque se haya escrito todo en una libreta, sino porque el pensamiento, la pregunta y la escucha buscan una ruta interpretativa de manera lenta, prolongada y en constante interrogación ante la propia voz. Este tipo de elaboración es, a fuerza, más parsimoniosa, asunto que penetra

2004

en la concepción del tiempo y la forma de relacionarse con los materiales de la investigación.

En el segundo caso, hay necesariamente un intermediario, que bien puede ser una herramienta informática, un recurso tecnológico, una aplicación. Esta intervención externa de sustentos o artificios y la búsqueda «objetiva», hacen el proceso más perentorio. Hay una confianza depositada en los medios usados, lo que se traduce como un primer filtro de fiabilidad.

Miles y Huberman (1994) aludían no tanto a la calidad del conocimiento, sino a las acciones de quien investiga con relación a lo estudiado y a quien se dirigen los resultados. Aquí yace la consideración ética por antonomasia en la investigación: salvaguardar a los otros de aquello que nuestro interés propio pueda causar, dejar de lado la apropiación de las circunstancias y los comportamientos. Aceptar que el investigador no tiene poderes especiales, pero sí responsabilidades, como el de ofrecer una reciprocidad entre concepciones, significados, expresiones, la congruencia entre declaraciones y hallazgos.

La unificación de los criterios éticos con los de rigor constituye un planteamiento en el que la precisión no se concentra en el análisis, sino que exige una responsabilidad investigativa en algunos ámbitos. Por un lado, están los componentes del estudio, en otra categoría estarían los impactos de la investigación y, por supuesto, la herencia cultural que revela el valor de las acciones a lo largo del tiempo.

En este escenario hay un protagonismo del investigador y su contexto. El ejercicio investigativo no puede estar suscrito a una metodología específica, sino a la respuesta desde la conciencia interpretativa (Cope, 2004) de quien investiga. Esto quiero decir que se asume la capacidad de elección y discernimiento hacia lo plural, se ratifica el valor de verdad, en

el tiempo y con las personas, con los participantes y los lectores.

La investigación que supera los rangos de calidad se ha medido siempre a partir de aspectos metodológicos, no desde las consideraciones éticas. Una buena investigación educativa implica el uso de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, pero también requiere propósitos y resultados que sean beneficiosos para la sociedad que estudia. La investigación tiene el poder de proporcionar algo para mejorar la vida (Hostetler, 2005, p.21).

El impacto de la indagación, por encima de los cánones de validez, se enfrenta a la necesaria existencia de evidencias sobre las modificaciones o lo que funciona en un entorno determinado. Se puede decir que la utilidad o la aceptación de un recurso, propuesto desde la investigación, incrementan las posibilidades de su divulgación. Sin embargo, bajo este criterio, todas las investigaciones fenomenológicas y gran parte de las que usan metodologías cualitativas quedarían fuera; debido a que muchas de ellas podrían no reflejar esas variaciones contextuales, las pruebas o mediciones como aval.

Con esto se quiere resaltar la importancia que debería abarcar la unidad: ética y rigor, en la investigación educativa. La exactitud de un trabajo investigativo está vinculado a la triangulación y los procesos de contraste que permiten establecer las condiciones de validez. Pero sería importante empezar a preguntarse qué otras rutas son más inclusivas para valorar otros desplazamientos y no solo medir los resultados.

La formación de investigadores educativos parece estar más direccionada al aprendizaje de herramientas de análisis de datos y sus tendencias. Esto implica el rechazo de una reflexividad en la práctica, porque no existe un modelo para hacerlo, es una alternativa más amplia y que vuelve a exigir esa respuesta desde el individuo.

Hablar de validez desde la ética y el rigor es hablar de multivocalidad (Varela Ruiz & Vives Varela, 2016), de la influencia que tienen todas las voces y la propia en la fundamentación epistémica, el método, los efectos sociales.

2006

Es aceptar que el valor de verdad en investigación educativa, siempre se construye con los otros. El instrumento de recogida de datos puede variar, pero el cuidado hacia los individuos, los grupos, las personas, es un requerimiento fundamental.

Puede suponerse que una vez que se solicita el consentimiento a los participantes, se diseñan y entregan formatos de confidencialidad y privacidad, las consideraciones éticas están subsanadas; no obstante, la investigación educativa necesita la interrogante bioética sobre el bien común que puede originar -o no- un trabajo investigativo.

Hablar del bien común puede resultar demasiado ambicioso, si se toma en cuenta la cantidad de estudios situados que se pueden desarrollar. Incluso se podría confundir con la exclusividad cuantitativa que permite analizar grandes cantidades de datos y puede tener incidencia de grandes magnitudes en las políticas públicas. La noción del bien común en la educación está unida a la de lo público. Entonces la investigación necesita ir hacia la posibilidad de interpretación democrática de la libertad (Biesta, 2012) que sucede en el espacio de la actividad política.

Elementos asociados a la ética y la ciencia

Al inicio de este documento se retomaron los hechos que llevaron a la conformación del Tribunal de Nuremberg. En ese momento histórico la razón que acompañó al proceso respondía a una herida indeleble para la humanidad. Con el paso del tiempo se podría creer que las nuevas generaciones estamos exentas de enfrentar este tipo de vivencias. Pero es posible que el dilema ético y moral, simplemente se haya desplazado, y se presente en diferentes representaciones.

En los últimos años hemos sido testigos de la importancia que ha tomado el término aprendizaje, no solo en el área educativa. Las connotaciones de la palabra recorren las empresas privadas, las instituciones públicas, las organizaciones sin fines de lucro, las rutinas de los individuos. Aprender y desarrollar competencias es parte del vocabulario. Hay un interés desbordado por el aprendizaje en sus diversas manifestaciones, pero aún más por las formas efectivas para aprender.

Los docentes han sido llamados a incorporar urgentemente innovaciones y aportes interdisciplinarios para conseguir el anhelado aprendizaje en las aulas. Uno de los factores que ha penetrado en el entorno educativo es la investigación como herramienta para lograr cambios y mejoras en la práctica docente.

El ingreso de la neurociencia y las contribuciones científicas en este campo han ganado gran notoriedad. Muchos de los proyectos de educación de instituciones de educación superior y sus contenidos curriculares se han visto desplegados hacia los conocimientos neurocientíficos y sus aplicaciones en educación, nombrado ya de manera usual como «neuroeducación».

La capacitación y el entrenamiento para maestros, tanto en el aspecto formal como en los medios de acceso libre para actualización, incluyen recomendaciones para «despertar y emocionar» al cerebro, como bases neurológicas que explican y favorecen el aprendizaje.

La neurociencia se presenta como un compendio de otras disciplinas. Está involucrada la biología, la anatomía, la psicología. Los procesos cognitivos, afectivos y el comportamiento, están sujetos a una minuciosa observación. La antigua y trascendente discusión nature versus nurture enfrenta una nueva fase en la que se monitorean las respuestas cerebrales, sin que el contexto cultural y social deje de hacer su parte.

Dentro de la investigación educativa, la denominada neuroeducación,

cumple las ansiadas condiciones científicas. Con la estrecha conexión a un conjunto de ciencias y la experimentación de por medio, los resultados que arrojan los estudios en esta área parten con una ventaja de validez.

La proliferación de investigaciones neurocientíficas y sus posibles aplicaciones no se han dirigido exclusivamente a la educación. Parece que la raíz «neuro» puede anteceder a las áreas que ya se conocen, de ahí el «neuromarketing», la «neuroeconomía», la «neuropolítica»; solo por citar algunos ejemplos. El interés por los pensamientos y las emociones está dejando una larga lista de quehaceres, así como de preocupaciones. Por eso también ha aparecido una «neuroética».

Las preguntas que dejan las exploraciones neurocientíficas han levantado una alarma para las libertades individuales. El estudio del cerebro conlleva la vulnerabilidad de la privacidad de la mente humana. No solo se investiga el funcionamiento sino los caminos auxiliares para mejorar los aspectos cognitivos.

Los conflictos que acarrea el uso de la neurociencia pueden resumirse en algunas preguntas (Lopez, Fernandes, & Fernandes, 2002, p.3). ¿Sería correcto que los estudiantes usen drogas para mejorar su capacidad cognitiva? ¿Estaría bien exigir a los empleadores el uso de drogas estimulantes para incrementar su desempeño laboral? ¿Quiénes deberían tener acceso a los resultados de los estudios cerebrales? ¿Sería adecuado que el gobierno y el mercado se beneficie de la información sobre preferencias, habilidades y personalidad de los individuos para sus propios intereses?

El uso y abuso de la información que puede darse a partir de este tipo de trabajos investigativos no es muy diferente a los casos que desembocaron en una exigencia bioética. La ética en las neurociencias sigue siendo ética porque es una exigencia atemporal e inacabada. En definitiva, se siguen planteando las mismas divergencias y amparando las mismas premisas.

La responsabilidad de no dañar a los otros y procurar el bien social a partir de las acciones.

La denominada neuroética enfoca los hallazgos de la neurociencia y persigue iguales cuestiones éticas, legales y sociales. Esto supone la examinación del tratamiento de los descubrimientos neurocientíficos, que hacen médicos, jueces, abogados, aseguradoras y los encargados de diseñar políticas públicas (Cortina, 2013, p.131).

Esta inauguración de una ética para las neurociencias pone en manifiesto el resultado más que el proceso donde se monitorean a los individuos estudiados. Proteger el uso de la información implicada. Aunque el análisis de las implicaciones ya no está en discusión, aún puede delimitarse cómo cada campo de estudio adopte las neurociencias a su marco conceptual.

A modo de conclusión

Los criterios éticos no deberían reducirse al cumplimiento de formatos. El antecedente de Nuremberg refleja cómo los efectos en la jurisprudencia solo corresponden a una parte de sus logros. Es la necesidad social histórica de justicia, asociada a la responsabilidad con los otros, lo que marca un verdadero precedente.

Una buena cantidad de investigaciones educativas tiene como sujetos de estudio a niños y adolescentes. Cabe preguntar si más allá del consentimiento informado que firman sus padres, es preciso insistir en la necesidad de precautelar sus subjetividades, en el cuidado y la conciencia de cómo son vistos por los investigadores.

En una época caracterizada por la inmediatez, donde las imágenes instantáneas, la videovigilancia y las redes sociales son parte de la cotidianidad, queda la duda si el respeto a la privacidad y confidencialidad

se cumple -o se puede cumplir- satisfactoriamente.

Algo similar sucede con el criterio de riesgo-beneficio. Parece que los investigadores saltan este primer cuestionamiento sobre el qué y cómo investigar. Existiendo la obligatoriedad de resultados investigativos en la academia, tanto para estudiantes, docentes, el espíritu investigativo ha sido reemplazado por un requisito de acreditación.

Se puede creer que la investigación educativa es inocua, pero ya se ha visto que lo que abarca actualmente, en cuanto a experimentación, no tiene que ver con daños físico directamente, pero sí con la privacidad y el futuro de los hallazgos. Adicionalmente hay que recordar que los resultados investigativos contribuyen a la definición de parámetros de actuación y un «deber ser» para las comunidades educativas y para la sociedad en su conjunto. El impacto más grande de los resultados investigativos se observa en la concepción de lo educativo.

Para finalizar, no se puede dejar de recurrir a la formación de los investigadores educativos como un lugar donde puede evocarse la reflexividad sobre los propios actos. Es acaso el único momento que acoge otro tipo de validez, esa huella que deja el contacto personal con una interrogante, la oportunidad de que la indagación genere un movimiento interno que no puede ser medido con los criterios conocidos.

El estado de las ciencias sociales y humanidades, de algún modo separadas del conocimiento verificable, dice mucho sobre la aceptación del saber empírico. Weber (1984, 1993) en su momento se preocupó de aclarar que toda ciencia conserva su propia construcción de conceptos, sea que se busquen causalidades o sentidos. Así se deja espacio para un involucramiento mayor, aquel que pueden hacer las ciencias en la acción social.

En esta presentación se ha utilizado intencionalmente los lenguajes de la explicación y de la comprensión. De algún modo esto desarticula

las posibles confrontaciones metodológicas, al igual que ilustra la conexión conceptual a partir de los problemas que ocupan a las ciencias. Seguramente estamos delante de nuevas ciencias y, por lo tanto, de desafíos aún desconocidos, cuyos alcances deben ser analizados desde la investigación educativa.

La integración de la ética y el valor investigativo no es una propuesta para sumar formatos y protocolos, es un concepto fundacional para pensar los actuales y nuevos escenarios en función del beneficio social. Es una referencia a un ethos indagatorio primario, una prerrogativa en el sentido de elección inicial para investigar. Más que una diferenciación entre lo bueno y lo malo dentro del campo exploratorio, supone una afirmación reguladora de lo cognoscible.

Referencias

- Banco Mundial. (2017). Cuando vas a la escuela ¿aprendes? Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/10/25/educacion-wdr-2018-crisis-global-aprendizaje-america-latina>
- Biesta, G. (2012). Becoming Public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Bruner, J. (2003). The narrative construction of reality. *Narrative Intelligence*, 18(1), 41–62.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 1(6), 97–111.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la experiencia educativa* (pp.21–86). Madrid: Morata.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand-McNally.
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5–18.
- Cortina, A. (2013). Neuroética: ¿Ética fundamental o ética aplicada? In F. J. et al. López (Ed.), *Bioética, neuroética, libertad y justicia* (pp.802–830). Granada: Comares.
- Cronbach, L. (1981). *Toward reform of Program evaluation*. Jossey-bass Publ.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretative Ethnography Practices for the 21st Century*. Londres: Sage Publications. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781452243672>
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Trad. Julián Marías. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Gadamer, H.-G., Agud, A., & Agapito Serrano, R. de. (1988). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, New York: Aldine de Gruyter.
- Green, J. (2015). Somatic sensitivity and reflexivity as validity tools in qualitative research. *Research in Dance Education*, 16(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.971234>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & F. G. W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255–274.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (2012). Controversias paradigmáticas, contra-dicciones y confluencias emergentes. En Denzin NK (Ed.). *Manual de investigación*

cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa. Vol.2 (pp.38–78). Barcelona: Gedisa.

Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo* (2a ed.). Madrid: Trotta.

Hostetler, K. (2005). What is «good» education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16–21.

Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 8(17), 10–16.

Howe, K., & Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). *Prolegómenos. Revista de Educación*, 300, 173–189.

Kvale, S. (2002). *The Social Construction of Validity*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

López-Muñoz, F. (2020, April 29). *El Código de Núremberg: el amanecer de la bioética tras los crímenes del nazismo*. *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/el-codigo-de-nuremberg-el-amanecer-de-la-bioetica-tras-los-crimenes-del-nazismo-137492>

Lopez, M., Fernandes, M., & Fernandes, F. (2002). *Neuroética: A Disciplina Do Século XXI*.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif. [etc.] : Sage.

Miranda, A. G., & Torres, F. C. (2008). *Ética en la investigación médica*, 26, 119–122.

Nunokoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research*, 15(5), 698–706. <https://doi.org/10.1177/1049732304273903>

Ocampo, J. (n.d.). *El Código de Nuremberg. A 50 años de su promulgación*. Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/_gaceta/gaceta/nov2597/codigo.html

Parsons, T. (1968). *The structure of social action*. New York: Free Press.

Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. New Jersey: Prentice-Hall.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

Varela Ruiz, M., & Vives Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

Weber, M. (1993). La «objetividad» cognoscitiva de la ciencia social y de la política social. In *Ensayos sobre metodología sociológica* (p. 94). Buenos Aires: Amorrortu.

Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

214

Problemas prácticos del principio bioético de autonomía: comprensión del consentimiento informado en relación con la educación

Alejandro Recio Sastre

La atención educativa para el refuerzo práctico del principio bioética de autonomía es una preocupación que surgió de manera inesperada, precisamente, se originó en la práctica misma: mientras se realizaba un diagnóstico de las condiciones educativas de adultos.

Es importante remontarse a la historia que dio lugar a tomar muy en serio la relación de la pedagogía con la bioética en lo relativo a la práctica médica en espacios clínicos, esta historia es autobiográfica, pero implica también a un grupo de personas cuyo trabajo y proyectos fueron de gran inspiración a la hora de localizar los problemas que se van a exponer. Todo comenzó en Ecuador a finales del año 2019. Resulta que hace apenas un año comencé a coordinar un proyecto de innovación educativa de pedagogía hospitalaria, este proyecto actualmente no existe, desapareció debido a la triste coyuntura económica y laboral que vivimos. El proyecto consistía en generar innovaciones en aulas hospitalarias para fomentar el desarrollo educativo de personas que por problemas de salud se ven a apartadas de las instituciones educativas habituales. Dos estudiantes de la UNAE (Universidad Nacional de Ecuador) que en ese momento estaban realizando su trabajo de titulación –y que en estos momentos están cerca de sustentarlo– plantearon la posibilidad de contribuir a mejorar la lectura o enseñar a leer a adultos que se hallan hospitalizados. El planteamiento parecía innovador y podía tributar perfectamente al proyecto que en ese momento estaba coordinando. Escogimos un hospital especializado en el tratamiento del cáncer para llevar a cabo la propuesta de apoyar la lectura en adultos, entonces comenzamos como no puede ser de otro modo haciendo un diagnóstico.

Ya realizando las primeras entrevistas a pacientes hospitalizados en el área de internamiento, pude darme cuenta del precario nivel de lectura de muchos de ellos, y en el caso de algunos pudimos constatar, porque así lo manifestaron, su situación de analfabetismo. Fue así como se me ocurrió preguntar a dos de los entrevistados por la hoja de consentimiento informado

que tuvieron que leer y firmar antes de ser intervenidos quirúrgicamente, las respuestas en ambos casos denotaban desconcierto en los pacientes más que concienciación fehaciente del tiempo, recuerdo que se referían a «eso que les enseñaron para firmar». Ambos pacientes afirmaron haber conocido el procedimiento de consentimiento informado a través de sus familiares, quienes les mostraron les comunicaron la necesidad de firmarla antes de recibir cualquier tratamiento de la enfermedad. Uno de los dos casos en concreto correspondía a una persona que no sabía leer ni tampoco firmar, de manera que fue por medio de un familiar cercano como pudo acercarse al procedimiento de firma del consentimiento informado, aún sin conocer adecuadamente el contenido de la hoja, puesto que su familiar no presentaba altos niveles de lectura. El paciente tuvo que poner su huella dactilar como símbolo de consentimiento y lo cierto es que no le otorgaba especial relevancia al hecho de haber estado en contacto con ese proceso. A menudo, los y las pacientes confundían la firma de la carta de consentimiento informado con un procedimiento burocrático.

Después de esta primera toma de contacto se dieron muchos más casos y situaciones que ameritaron preguntarle a los y las pacientes por la hoja de consentimiento informado, se constató que este documento no era muy tomado en cuenta independientemente de los niveles de lectura de las personas implicadas, pero resultaba especialmente preocupante que quienes tenían niveles bajos de lectura o presentaban condiciones de analfabetismo ni siquiera comprendían en qué consistía su consentimiento. Consiguientemente se diseñó un cuestionario para diagnosticar los niveles de comprensión lectora en relación con el documento de consentimiento informado. Se estaba dando el paso principal mediante el que se hacía ostensible la relación entre un principio fundamental de la bioética, como lo es la autonomía, con las condiciones educativas de los pacientes, dado que para ejercer la autonomía es necesario que el paciente conozca el estado de su enfermedad y el tratamiento que se le practicará, solo así podrá tener

un juicio con el que consentir o no el posible tratamiento, pero para ello es igualmente necesario un grado suficiente de comprensión lectora, ya que hasta ahora la hoja de consentimiento informado es un documento escrito.

De este punto se extiende una observación que tiene que ver con el desarrollo práctico de la bioética: quizá sea ingenuo pensar que con una firma un paciente da también cuenta de su comprensión de los términos en que va a ser intervenido clínicamente, pero hasta ahora no se halló otra manera de hacer constatable la expresión de la autonomía del paciente. Por otra parte, que la autonomía se manifieste de este modo, a saber, por medio de una firma o huella dactilar que consiente recibir un tratamiento y que responsabiliza al paciente por los efectos que esto conlleve, sea un procedimiento que burocratice el fundamento moral de la autonomía. La autonomía admite varias teorizaciones y disputas filosóficas, mas, no por ello, su practicidad es imposible o su quehacer inmediato. El problema práctico más bien deviene cuando la firma del consentimiento informado se vuelve un trámite. Aunque dicho trámite proviene de una prescripción fundamentada y consensuada en la bioética aplicada a la biomedicina, esta fundamentación se vería seriamente deteriorada por la costumbre y convencionalismo del procedimiento.

Para que la firma del consentimiento informado se vea sustentada por la comprensión de los compromisos explícitos que allí se establecen, el firmante deberá saber que su admisión del documento nace de su voluntad misma, debido a la autonomía que como sujeto alberga; esta autonomía deriva del acatamiento por parte del personal sanitario en actuar de acuerdo con la integridad que el paciente tiene como ser autónomo con criterio propio y con respecto a este. Asimismo, en relación con los otros tres principios fundamentales de la bioética, el consentimiento informado presupone que los sanitarios que intervengan en su cuerpo lo harán siempre, vale recordar, persiguiendo la no-maleficencia, la beneficencia y la justicia. En vistas a que la firma del consentimiento informado provenga de un individuo

consciente de lo que está consintiendo, que comprende los menesteres de su enfermedad y los pormenores que entraña el tratamiento, solo en estas condiciones podríamos afirmar que el consentimiento procede de un individuo autónomo.

Con arreglo a lo anterior, se puede sostener que existe una clara relación entre la autonomía y la educación en los sujetos. Si las condiciones educativas de los individuos influyen en su capacidad factual para tener una comprensión precisa de la enfermedad que le afecta, el tratamiento necesario y sus posibles consecuencias, es obvio que la precariedad de tales condiciones influiría en la puesta en práctica de la autonomía como principio integrante de la dignidad de los pacientes. Teóricamente se presupone en la bioética que todo individuo humano tiene esta dignidad y que, por ende, es autónomo, de no ser que circunstancias extremas le impidan ejercitar las actividades asociadas a esta condición de ser, sin embargo, a la hora de ejecutar la autonomía prácticamente, o sea, cuando se trata de resolver de forma pragmática un fundamento teórico, se requieren elementos que constaten, materialicen y evidencien la autonomía. A cabalidad podría aseverarse que la autonomía es nada más que un supuesto teórico más próximo a la ficción que a la realidad de la práctica médica, pero, de hecho, el impacto de la bioética en las instituciones hospitalarias y en otras áreas de la sociedad, cuya presencia se ha mantenido latente aun echando en falta avances críticos, hace ostensible la permeabilidad de la práctica a tenor de los supuestos teóricos que habilita la bioética para la práctica médica. De haber prácticas que perduran, la presencia de la bioética habrá dejado su sello de identidad, no obstante, esto no exime de que las prácticas se vean desdibujadas y reproducida a fuerza del hábito más que por el conocimiento de principios tanto por parte de pacientes como de sanitarios; en este punto es donde la pedagogía puede involucrarse con la bioética en lo referente a impedir el deterioro de los fundamentos morales por el costumbrismo pragmatista

de los procedimientos.

Otro importante punto de acercamiento entre bioética y pedagogía se halla en la cuestión del diagnóstico. Habitualmente se utiliza el término «diagnóstico», que procede del término griego *Diagnosis*, referido a la capacidad de discernimiento y análisis, un término tradicionalmente vinculado a la medicina desde los tiempos de Hipócrates, quien ya lo empleaba. Sin embargo, el diagnóstico, en tanto capacidad para discernir y analizar de forma diferenciada los elementos de una cuestión, es susceptible de emplearse para todas las ciencias, incluyendo también las ciencias de la educación y la filosofía. Así como el diagnóstico médico se centra en discernir las vicisitudes de la coyuntura corporal, no sería del todo descabellado considerar también el diagnóstico pedagógico en las personas enfermas que han de someterse a tratamientos riesgosos, donde media necesariamente el consentimiento para preservar la autonomía. El diagnóstico educativo no se ocupa del cuerpo según la imagen clínica, sino que se ocupa de un cuerpo que contiene una subjetividad, alguien que contiene unas potencialidades, así como unas dificultades o facilidades para desarrollarlas. La diagnosis educativa se encargará de alguien que es un cuerpo, por supuesto, pero si interés no está centrado en la salud y enfermedad de ese cuerpo, sino en sus pensamientos en cuanto sujeto, es decir, que mientras que el diagnóstico médico se ocupa de cosas que pueden llegar a ser vistas y localizadas en los cuerpos, el diagnóstico educativo irá dirigido a cosas invisibles que no se vislumbran a través de la observación de los cuerpos. Los pensamientos son invisibles y también lo son las nociones con que alguien es capaz de comprender conceptos, situaciones o afectos.

Entonces, si la bioética es tan importante en los procesos de atención de las enfermedades, la autonomía y las capacidades relacionadas con ella, las mismas que la evidencian o que de algún modo la demuestran en un plano de cierta objetividad, vuelven legítimo el diagnóstico educativo junto con el diagnóstico médico, este último estrictamente técnico para la



pragmática biomédica y clínica. El diagnóstico educativo, para que tribute a los principios y finalidades morales que promueve la bioética, tendrá que ir enfocado a detectar las capacidades educativas de los sujetos. Detectar eventuales dificultades en la comprensión lectora de los pacientes, o incluso diagnosticar analfabetismo, ayudaría replantear la presentación del consentimiento informado, ya sea en formato de documento escrito mucho más accesible, a formular la relativo al contenido de este documento de manera adecuada a quienes no saben leer o no pueden hacerlo.

Se trata de ampliar la concepción del diagnóstico dentro de los espacios clínicos. Esta ampliación vendría de la mano de tener en cuenta aspectos de la subjetividad de las personas relevantes para el ejercicio de la autonomía, y en este sentido las condiciones educativas inciden notablemente en la expresión que se espera de seres autónomos. El diagnóstico – al que podríamos decir bioético – tendría que calibrar los datos técnicos referidos a la situación fisiológica con los datos procedentes de la situación educativa, psicológica y afectiva del sujeto. Ahora bien, estos dos niveles de lo que podríamos denominar como «diagnóstico bioético» deben interaccionar sin reducir la dimensión de lo educativo a las disposiciones técnicas y modus operandi del diagnóstico médico. El diagnóstico educativo no consiste en detectar enfermedades, tampoco aspectos como el analfabetismo han de ser tomadas en analogía a una enfermedad, pues el analfabetismo es causa de factores sociales, político-educativos y culturales. Las falencias educativas en sí no pueden ir en analogía con las enfermedades porque estas forman parte visible del estado del cuerpo de los individuos, mientras que las condiciones educativas de una u otra persona forman parte del recorrido biográfico de un individuo en lo que afecta a sus relaciones sociales, afectivas y laborales. Este último tipo de diagnóstico no se resuelve a estudiar evidencias visibles en el cuerpo de los individuos como son las enfermedades; el analfabetismo o las falencias educativas no resultan visibles de una forma tan evidente

e inmediata, e incluso en el trato con los pacientes pueden aparecer singularidades que predispongan mejor o peor a una persona de cara al entendimiento de su autonomía. La diagnosis de patologías no forma parte de la diagnosis dirigida a la comprender la hechura subjetiva de una persona, en buena medida conformada en virtud de su formación educativa y de su actitud ante el hecho de ser tratado como ser autónomo.

Aparte, tratar al diagnóstico educativo en los términos del diagnóstico biomédico no haría justicia a la interdisciplinariedad que representa la bioética, en ella, de propio confluyen disciplinas de diferentes ramas de saber científico, mismamente la filosofía, asociada generalmente a las humanidades, convive con la medicina, asociada a las ciencias naturales. En esta simbiosis de saberes la cooperación de las ciencias educativas, en forma de pedagogía hospitalaria, contribuyen a no solo al diagnóstico sino a capacitación para la autonomía y al reconocimiento social del tratamiento de enfermedades y su posible prevención, lo que no está exento también de ética, pues especialmente a raíz del impacto del COVID 19 en el mundo actual se han podido apreciar ciertas marginaciones, desigualdades o ignorancia ante las precauciones que exige la protección ante el virus, que confirman la necesidad de establecer una pedagogía más incisiva en las cuestiones médicas, bioéticas y biopolíticas.

Finalmente, conviene señalar dos cuestiones en torno a la pedagogía que experimentan cambios en la aplicación de procesos educativos a tenor de la bioética:

- 1) Aunque la educación ha de aspirar a la modificación de los sujetos, mediante actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de transformar la sociedad, también, desde una aspiración más modesta, cuando se trata de adultos que debido a sus déficits educativos no pueden ejercer en plenitud su autonomía, la educación, más que ceñirse a modificarlos a ellos, tendrá que conformarse con realizar



un ejercicio de adaptación de los documentos de consentimiento informado a sus niveles de aprendizaje. En este caso se invertirían los términos en la medida en que los saberes y herramientas pedagógicas irían modificándose en función de adecuarse a personas que, por distintas circunstancias a lo largo de su vida, no son capaces de ejercer su autonomía según los estándares promedios estipulados.

- 2) Asimismo, la pedagogía hospitalaria asistiendo y reforzando a la bioética plantea la necesidad de concebir las actividades educativas más allá de los espacios institucionales que se destinaron para la educación. No solo los campus universitarios o las escuelas concentran las actividades educativas cuando se trata de extender principios de bioética necesarios para la población, los espacios tradicionalmente institucionalizados para llevar a cabo procesos educativos se descentralizarían para entrar en cooperación con otras espacialidades institucionales como las sanitarias.

En los que a la bioética se refiere, esta se vería fortalecida en los siguientes dos puntos:

- 1) En la línea del punto dos de la enumeración anterior, si en la bioética pueden operar múltiples saberes científicos y sensibilidades morales llamados a tender formas de entendimiento para la práctica, entonces, la bioética más que una disciplina se advierte como una forma interdisciplinar, lo que implica que su espacio de actuación no está centrado en una institución o lugar en concreto. La bioética se ha consolidado en los espacios clínicos y también en los entornos universitarios destinados a la investigación con seres vivos, su relación con las instituciones educativas ha estado vinculado a través de estos últimos, pero todavía ha de adentrarse

en instituciones educativas además de las universitarias, pues en las escuelas la bioética suele ser desconocida no solo por parte de los estudiantes sino también de los docentes. Quizá la crisis pandémica que estamos viviendo hoy en día ya haya abierto el punto de encuentro con la bioética en las escuelas, dado que las medidas que habrán de ser puestas en marcha una vez regresen la presencialidad en las clases, la sola aplicación de medidas disciplinarias para proteger a estudiantes y docentes de la COVID 19 podrá habilitar también la reflexión sobre cómo aplicar estas medidas protectoras desde principios éticos asociados a la vida.

- 2) La bioética puede potenciarse a la vez que influir a la pedagogía hospitalaria, quizá en los comités de ética de asistencia sanitaria no se le haya otorgado cabida aún a la figura del pedagogo, pero ante la necesidad fehaciente de ayudar a comprender los documentos de consentimiento informado para promover el ejercicio excelente de la autonomía, el trato con pacientes con todo tipo de condiciones educativas, ha de replantear la precisión pedagógica con que se comunican cuestiones acerca de enfermedades y tratamientos, pues no siempre los familiares de los pacientes con niveles educativos precarios pueden acometer esta tarea.

2024

**La salud colectiva
y la educación
en tiempos
de pandemia:
dilemas éticos**

Walter David Egas Ortega

Educación

Las determinantes sociales para la salud son múltiples, diversas y poco comprendidas. El papel de la educación es frecuentemente echado a menos, considerando que los recursos económicos para los Estados son el principal determinante para la salud. La disposición de infraestructura y abundantes exámenes para-clínicos, es constantemente mal interpretado como un sinónimo de un sistema sanitario robusto, pero ¿Qué hay de la educación en higiene y moral? ¿Es un recurso inmaterial en salud pública? La tragedia social que ha causado una pandemia viral nunca vivida en tiempos contemporáneos, desde la gripe española en 1918 (gripe tipo H1N1). La conciencia social olvida rápido, siendo apenas poco más de 100 años de diferencia, no estuvimos preparados para enfrentar las problemáticas que devinieron con el confinamiento. ¿Será acaso que las sociedades humanas cambiaron tanto en 100 años?

El confinamiento ha obligado a millones de escolares y docentes a recluirse en sus casas con sus familias, forzándolos a migrar de espacios de aprendizaje presenciales a espacios virtuales. Es adaptarse o desaparecer. Instalándose por necesidad emergente una modalidad distancia de predominio virtual cuyo acceso depende del factor económico. La educación siendo un derecho humano fundamental paso a ser una posibilidad en quien disponga de la tecnología para acceder a modalidades virtuales. ¿Es ético radicalizar la educación a distancia como un sinónimo de virtualidad? La educación a distancia en el sentido estricto de la formalidad ha existido por más de un siglo. «...nacida a finales del siglo XIX y comienzos del XX a lomos de desarrollo de la imprenta y los servicios postales». (García, 1999).

Las modalidades fueron muy variadas, incluidas la «correspondencia». Esta modalidad es objeto de clichés y burlas en un sin número de medios de comunicación: «estudiaste por correspondencia», «te graduaste por cartas». Era una manera válida de estudiar, sin más ni menos. Otras anécdotas



inspiradas en las necesidades de colectivos registran enseñanza mediada por radio, especialmente en la amazonia de Latinoamérica. En su momento lograron satisfacer una demanda de colectivos pequeños, que no podían estudiar por carta y que no tenían acceso al internet de alta velocidad. Aún existen poblados en la costa ecuatoriana que no tienen señal de telefonía fija ¿Cómo esperamos que tengan internet para clases virtuales? ¿Es ético que la conectividad sea un determinante para el acceso a la educación? Las grandes ciudades no cubren la demanda de espacios públicos con acceso a Wi-Fi. No es realista pedirles lo mismo a las comunidades que no pueden saldar su necesidad de agua potable. Comida, abrigo, agua potable y acceso a alcantarillado están primero en las escalas de prioridades de un hogar. El acceso a internet de alta capacidad es un lujo que en ocasiones no puede ser financiado.

El celular se está volviendo una herramienta de comunicación indispensable, y por lo general cada individuo adulto del domicilio cuenta con telefonía móvil. No siempre se dispone de un servicio pre-pago de internet. Los pre-escolares y escolares por lo general no tienen su propio teléfono móvil, dependiendo del préstamo a sus padres. Que a su vez necesitan comunicarse o tienen que cubrir necesidades laborales con este dispositivo. Hay que mencionar que las aplicaciones para videoconferencias tienen un consumo de datos elevado, haciendo que la disposición de megabytes sea siempre insuficiente. ¿El acceso a la educación depende de cuánto puedo gastar en una planilla de celulares?

En una Latinoamérica contrastada por las inequidades sociales y sus luchas por reivindicación de derechos, es apremiante saldar la deuda social que tienen los Estados con la educación. Hasta el 2019, esta deuda social consistía en infraestructura y disponibilidad de docentes por número de estudiantes. La pandemia de COVID-19 transformó este problema en sinónimo de acceso a internet. ¿Cómo puedo brindar acceso a internet gratuito en forma universal a la población, cuando todavía no puedo

brindar alcantarillado y agua potable en muchas colonias, municipalidades y regiones?

«El acceso y tenencia del servicio de internet en Ecuador ha venido aumentando con el tiempo, pero su penetración no se ha dado de manera homogénea. Los individuos pertenecientes a hogares de mayores ingresos dentro de las áreas urbanas de las grandes ciudades son los que más se han favorecidos». (Botello, 2015).

Esto es especialmente crítico en sectores rurales (la mayor parte de los territorios latinoamericanos) y las regiones andinas y amazónicas. Que no cumplen con sus demandas de telefonía fija o señal de telefonía móvil. ¿Es ético convertir la educación a distancia en un sinónimo de virtualidad ante estas circunstancias? ¿Qué ha ocurrido en regiones amazónicas donde la educación presencial ya era de difícil acceso?

«El nivel de ingresos familiares tiene una influencia relativa sobre el nivel de acceso a Internet. En este sentido, no tener ingresos familiares puede considerarse un factor de riesgo. Aunque se constata que no es necesario disponer de ingresos familiares altos para tener un alto nivel de acceso material y operativo vía Internet. En cambio, los ingresos familiares si tienen influencia cuando nos referimos a niveles más complejos de capacidad de acceso (conocimiento informacional/ mediático y uso expresivo)», (Mendoza-Zambrano, 2017).

Mencionando las aplicaciones para video-colaboración es necesario establecer que un porcentaje de ellas tienen limitaciones en cuanto a tiempo de duración de las interacciones cuando se recurre a cuentas gratuitas. De no tener limitaciones de tiempo, las restricciones consisten en limitar la cantidad de usuarios que puedan participar en cada sesión. Una vez más es una regla cuanto puedo gastar. ¿Puede una institución pública como el Ministerio de Educación, financiar cuentas pagadas para aplicaciones como Zoom* o Skype*? ¿Es obligación del docente invertir en una cuenta pagada



para no tener limitaciones en cuanto al tiempo de interacciones sincrónicas con el estudiante? Al menos a la segunda interrogante se puede contestar que cuando existe la vocación de servicio, se busca brindar educación de calidad rica en experiencias pedagógicas interesantes para los estudiantes que fomente la creación de conocimiento. De esta forma habrá docentes que inviertan mucho tiempo en desarrollar sus recursos didácticos para impartir sus clases. Pero la disponibilidad económica es otra historia, por lo general el salario de un educador es menor que el de un médico, esto causa que seamos multi-trabajos. ¿Puedo pedirle a un docente que no gana mucho dinero que invierta en una cuenta de paga para aplicación para video-conferencias?

Entre 1980 y 1999 hubo una reducción sostenida de los salarios de los docentes. Desde la década del 2000 los salarios comenzaron su recuperación, aunque para 2015 percibían una remuneración igual o inferior a la canasta básica el 29% del total de maestras del sector público (Reinoso, 2014).

La migración a espacios virtuales ha sido una catástrofe educativa por el mero hecho de que ocurrió sin que los educadores y estudiantes tuvieran la preparación apropiada para esta transición. Comparándose a una huida precipitada de las aulas como si estas se hubieran vuelto peligrosas para la seguridad de los estudiantes. En una forma esto es cierto, la migración de espacios ha ocurrido para precautelar la salud. ¿Qué hemos hecho para volver ergonómica y saludable nuestra presencia en estos espacios virtuales? Estar en una computadora sentado no es tan simple como fuera de esperar. Se necesita que la silla sea cómoda, con espaldar recto, acojinada en las posaderas y el espaldar. No puede ser tan alta ni tan baja, debe permitir que los codos estén a la altura del tablero de la mesa. Los podemos esperar para los pre-escolares y escolares. Cuando un niño aprende a comer por su propia cuenta, pasa a usar las mismas sillas que todos los demás usan. Estas por lo general no cumplen con los

requerimientos que pudiera necesitar un niño que aún no tiene un metro de altura.

El área de estudio tiene que estar correctamente adecuada para la actividad prolongada en un computador: mesa apropiada, buena iluminación, ventilada, alejada del ruido y de los distractores. En el caso de los pre-escolares, los distractores son cruciales para su atención. Si se coloca el ordenador en una habitación repleta de juguetes, es obvio que no conseguiremos mantener la atención. Los pre-escolares tienen un nivel de atención de 20 minutos, este tiempo puede ser inclusive menor en aquellos con algún tipo de déficit de atención. La presencia de juguetes es necesaria como un recurso para descansos durante las sesiones de estudio, el cuidador tiene que aprender a regular la disposición de estos insumos. De igual manera los colores y decoraciones de la habitación pueden tener un papel en la distracción del niño/a. ¿Entonces es ético considerar que poner a estudiar desde casa, a un niño/a consiste sólo en darle un ordenador y ubicarlo donde bien fuera posible?

La postura para sentarse es tan importante, que repercute en nuestra salud osteomuscular. La columna sufre los estragos de las posiciones inadecuadas, vicios de postura. Que es extrapolable a la realidad de los estragos de años de estar de pie en un salón de clases, siendo nocivo para la columna. Los niños/as son mucho más flexibles que los adultos, pero no son invulnerables al problema. Existe una gran prevalencia de hernias discales en el adulto ecuatoriano y aumenta con la edad. Esto también se suma al problema de la obesidad, causada por el sedentarismo creciente ante el confinamiento. Los/as docentes y los/as estudiantes pasan en sus hogares, lo que representa un aumento de la ingesta de alimentos con disminución del consumo calórico. Esto se traduce en aumento de la grasa corporal causa compresión del ligamento amarillo de las fascias de los músculos de la espalda, con su eventual ruptura y herniación de la pulpa de los discos intervertebrales y compresión raquímedular. La visión se ve

también comprometida cuando se considera que la norma se ha vuelto permanecer mucho tiempo frente a una pantalla. Muchos/as estudiantes usan lentes para mejorar su *los/as educadores que tienen problemas de visión.

El/la docente no está eximido de los problemas relacionados con la habitación de estudio. Muchos no irían a contar con un espacio apropiado de acuerdo con la literatura y el método; algunos inclusive no contarán con una habitación que puedan destinar sólo para estudio. De igual manera es común que exista sólo un computador que en ocasiones se comparte con el conyugue y los niños/as. ¿Es ético pensar que el/la docente deben buscar solucionar estos problemas para poder desempeñar una labor educativa adecuada? La realidad está en que el Estado no puede solucionarlo todo debe hacer alguna intervención cuando la política de gobierno es brindar educación de calidad a la población.

Esta migración precipitada a espacios virtuales, carente de una planificación macro, meso y micro-curricular adecuadas, ha causado un intento precipitado por transcribir la presencialidad en la virtualidad. Inclusive en el tiempo de las actividades sincrónicas, esperando que pre-escolares y escolares permanezcan sentados frente a un monitor por un tiempo similar a la duración de la jornada presencial en sus unidades educativas. A veces precipitados por los límites y márgenes horarios en que se puede usar las cuentas institucionales de Zoom®, Microsoft Teams® o Skype®. Esto es especialmente nocivo para los/as estudiantes debido a que la atención fluctúa en duración de conformidad con la edad, educación previa, distractores. En los espacios presenciales, mientras más jóvenes los/as estudiantes, más recreos y recesos tendrán al igual que más libertades para jugar. ¿Podemos brindar las mismas libertades en los espacios virtuales cuando la atención depende de una cámara y unos parlantes? ¿Podemos brindar los mismos descansos cuando estoy pendiente del reloj y la duración de la sesión de la cuenta gratuita del aplicativo?

El tiempo es decisivo para muchas cosas, al menos en el Ecuador la jornada laboral que establece el Ministerio del Trabajo es de 8 horas, que es el tiempo en que los docentes permanecían en sus unidades educativas. Este tiempo se dividía entre eventos pedagógicos en las aulas o espacios escolares, horas de trabajo autónomo que se utilizaban para revisar tareas y reuniones entre docentes, algunas horas para atención a padres de familia. Habrá quien lleve trabajo a casa, por diversos motivos, habrá quien se dedique al trabajo manual para desarrollar insumos didácticos para sus clases, especialmente profesores/as parvularios. Pero eran 8 horas, que estaban regularizadas de acuerdo con la organización del tiempo de cada educador/a. ¿Qué ocurrió entonces cuando migramos a espacios virtuales? La carga de trabajo aumentó, ahora no podemos hacer evaluaciones formativas y sanativas con observación participante en forma exclusiva. Tenemos que evidenciar nuestra actividad docente de alguna forma como control para las autoridades. En el Ecuador es un requerimiento en muchas instituciones educativas del nivel básico y medio, y es aún más común en el nivel superior. Necesitamos evidencias tangibles de que estamos cumpliendo con nuestra actividad docente, solicitando tareas y los alumnos cumpliendo. Así el correo electrónico se llenará de información que tenemos que revisar. ¿Continuamos trabajando las 8 horas que indica el derecho laboral?

«La sobrecarga psíquica y el síndrome de Burnout, se deben a la inseguridad laboral, salario, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, excesivo número de alumnado, escasez de medios, conflictos en las relaciones interpersonales...» (Soria, 2004).

Nuestra eficiencia y destreza en el uso de las TICs va de la mano con el tiempo que permanezcamos en el espacio virtual educativo. Esto es especialmente cierto para educadores/as jóvenes, que nacieron en las eras tecnológicas y están acostumbrados, entrenados y adaptados para las actividades rutinarias de la computación, como es el caso del uso de Microsoft Windows®, Microsoft Office®, la navegación en el internet, uso



del correo electrónico, así como las herramientas de celulares como el WhatsApp®. Es muy cierto también que la educación virtual de calidad exige utilizar otros aplicativos como es el caso de Zoom®, Microsoft Teams®, Skype®, Mindomo® y otras herramientas. Conforme la complejidad de las herramientas, mayor será la necesidad de entrenamiento. ¿Qué ocurre entonces con los/as educadores que no tienen estas destrezas? ¿Alguien se preocupó de brindarles educación para que puedan desarrollar las actividades educativas?

«Si bien los docentes tienen cierto dominio sobre aspectos técnicos, no utilizan la tecnología para la práctica docente pues ésta requiere habilidades o capacidades de mayor nivel. De hecho, los indicadores de desempeño peor autoevaluados en él se refieren a los aspectos pedagógico-didácticos relacionados con TICS» (Valdivieso, 2016).

Es adaptarse o morir, a muchos/as les tocó aprender sobre la marcha, buscar la manera de capacitarse o recurrir a sus conyugues, hijos/as, amigos/as para recibir orientación o inclusive asistencia. En el año 2016 el uso del internet con respecto a la educación y aprendizaje es de un 23.2% tomando en cuenta que en ese año el acceso al internet es de 55.6% (Suarez, 2016).

Otros/as optaron por jubilarse al no poder afrontar la realidad del cambio y la necesidad de volverse a capacitar para sobrevivir en los ambientes virtuales. De cualquier forma, estas necesidades se mezclan con la duración de las jornadas laborales que han representado un obstáculo para la educación virtual de calidad. ¿Deben las instituciones y gobiernos regionales/seccionales, brindar capacitación en uso de TICs en educación? Afortunadamente la academia, el ministerio de Educación y los municipios está organizando cursos instrucciones para estas destrezas, algunos de paga, otros de acceso libre.

«La estrategia de incorporación de tecnologías de información y

comunicación (TIC) a la formación inicial docente, vía reformas educativas que intentan una ampliación de cobertura y mejoramiento en la calidad, constituye un común denominador en los países de la Región Andina: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Bajo esta tendencia las instituciones de educación superior y los institutos de formación pedagógica resuelven las demandas políticas, económicas y sociales con el diseño e implementación de propuestas concretas de formación, extensión y en algunos casos de investigación, que configuran modos de comprender lo tecnológico y lo educativo en una sociedad que demanda un determinado tipo de formación» (Sandoval, 2012).

Otra preocupación metodológica y ética la constituyen las estrategias de enseñanza que se están empleando en el sector público. La carencia de recursos ministeriales sumada a la precariedad de los sectores sociales que en muchos casos recurren a educación pública y fiscomisional, ha causado que el modelo de enseñanza y la estrategia para la educación sea utilizar como herramienta de comunicación predominante al sistema de mensajes instantáneos de telefonía móvil: WhatsApp®. Constituyendo una estrategia de actividad sincrónica válida cuando se complementa con otros recursos. No está exenta de dificultades cuando es la única tecnología que se utiliza para comunicación. Debemos recordar que estamos brindando educación a estudiantes de presencialidad que abruptamente se han pasado a espacios virtuales. ¿Es ético utilizar una estrategia de enseñanza que le de protagonismo a actividades asincrónicas o sincrónicas impersonales?

La ontología de la corporeidad en las interacciones de las personas es determinante para las relaciones entre seres humanos a un nivel psicológico, antropológico, sociológico e inclusive biológico. Siendo un ejemplo, como la corporeidad de la relación biológica ha cambiado la realidad de la educación como quizá solo lo ha hecho la biopolítica de las guerras. La educación también está constituida por una interacción de cuerpos con lenguaje no oral ni escrito, comprendido por el lenguaje corporal de miradas y sensaciones



que estimulan los sentidos. La educación virtual transforma los dispositivos electrónicos en mediadores de estas interacciones, haciendo que el estímulo cambie o se vea alterado. Las teorías de aprendizaje que clasifican los/as estudiantes en visuales, auditivos y kinestésicos, colocarían la educación virtual como beneficiosa para aquellos de estilo visual y auditivo, pero negativas para alumnos/as kinestésicas que necesitan de estos cuerpos para estimular el aprendizaje. ¿Para los paradigmas de educación contemporáneos, hemos sido éticos al momento de remover las interacciones corpóreas de los espacios escolares?

Salud

Hagamos una revisión sobre consideraciones éticas en salud que ha dejado la pandemia, en clara que los espacios escolares son el punto en que ambos temas se entrelazan, salud y educación. La salud ha sido golpeada en el ejercicio profesional de la medicina y la influencia de la biopolítica ante esta emergencia. ¿Quiénes estamos facultados para decidir quien vive y quien muere? Uno de los principales debates de la medicina de emergencias está situado en los criterios con los que el personal de salud elige prioridades de atención. La escala de Manchester se utiliza para hacer triaje en muchos sitios de latinoamericana. Clasifican a los pacientes en rojos, amarillos, verdes y azules en un intento por priorizar aquellos de gravedad. Esto de conformidad con el mal uso del servicio de emergencias que la comunidad tiende a tener. Especialmente en sistemas de salud públicos en que la atención es gratuita. Durante los meses álgidos de la pandemia, existió una gran afluencia de pacientes con dificultad respiratoria que acudían a los servicios de urgencias. El colapso era de esperar que, ante el aumento de la demanda de atención por estos pacientes con sintomatología respiratoria, debido a la delicada capacidad instalada de los servicios públicos. Al menos en Ecuador, que los periodos enero - mayo constituyen temporadas de lluvias, sumaron los pacientes

con infecciones virales respiratorias estacionales, infecciones tipo influenza y los pacientes con COVID. Estos últimos con un espectro amplio de gravedad de su sintomatología, creando confusión con otras enfermedades prevalentes en estación invernal. Es importante recordar que los pacientes de otras patologías no detuvieron su afluencia a las emergencias al menos en las primeras etapas de la pandemia. Sumado a la falta de kits para realizar pruebas rápidas de COVID, convirtieron el primer semestre del 2020 en un pandemónium de incertidumbre.

Un/a paciente con dificultad respiratoria que no encuentra mejoría de su oxigenación con cánula, ha perdido la conciencia o cuya saturación de oxígeno se mantiene por debajo de 92% es candidato para ventilación mecánica invasiva o algún método de ventilación no invasivo. Este tipo de terapéutica implica el ingreso hospitalario a servicios de complejidad donde se brinde este tipo de cuidados. Ante este panorama cabe hacer las siguientes consideraciones ¿Es ético elegir cual será el paciente que se beneficiará de estos tratamientos? Una unidad de cuidados intensivos no está disponible en todas las casas de salud que brindan servicios de emergencia o inclusive cuenta con quirófanos. Todos estos servicios no son sinónimos unos de otros. La estructura sanitaria en Hispanoamérica tiende a seguir una pirámide de niveles de complejidad. Siendo el primer nivel lo más elemental en atención y el tercer nivel, aquellas instituciones que tienen capacidad para trasplantes de órganos. Solo es posible encontrar unidades de cuidados intensivos en una parte de las unidades operativas del segundo nivel y en todas aquellas que cuenten con tercer nivel. Es esperable que, ante la demanda de pacientes de gravedad, la disposición de camas de terapia intensiva se vea limitada. Esto causa un conflicto ético ante la imposibilidad de brindar los cuidados necesarios a quienes lo merecen en calidad de derecho ciudadano y humano fundamental. ¿Cómo decidió a quien darle las pocas camas de terapia intensiva de las cuales dispongo?

«La escasez de recursos sanitarios a la que se enfrenta la sociedad en la



pandemia de COVID-19 exige un racionamiento equitativo. Todo aumento de recursos en una parte del sistema sanitario tiene consecuencias sobre otras partes de este, por lo que limitar las decisiones de racionamiento a la elección trágica⁹ de a quién se otorga el ventilador en la UCI sería una muestra de reduccionismo» (Wu, 2020).

El/la médico de emergencias tiene que tomar decisiones difíciles cuando se enfrenta a casos en los cuales debe decidir a quién salvar. Menores posibilidades de ser elegidos la tendrán los ancianos, pacientes complejos con múltiples comorbilidades, pacientes con enfermedades crónicas. Los/as pacientes jóvenes son más elegibles por la simple percepción de que tienen mayores posibilidades de sobrevivir que los antes mencionados. ¿Quién nos faculta para tomar estas decisiones? Las perspectivas biológicas utilitaristas pudieran constituir la base sólida para estas decisiones. Nos estamos olvidando de factores socioculturales, psicológicos que pedirán inclinar la balanza ante uno u otro. El autor de este ensayo no tiene conocimiento de algún caso en el que se hiciera un perfil psicológico y sociológico para elegir quién se queda con la cama de terapia intensiva. En ocasiones la decisión es apremiante por la inestabilidad de los pacientes y no tenemos tiempo para hacer tales procesos. Existen indicaciones puntuales para intubación orotraqueal:

«...la parada cardiorrespiratoria, la obstrucción aguda de la vía aérea, la necesidad de ventilación mecánica por insuficiencia respiratoria, la incapacidad de eliminar de forma adecuada las secreciones bronquiales y la necesidad de aislamiento de la vía aérea por pérdida de reflejos protectores con riesgo de broncoaspiración...»
(Cifuentes, 2007).

Los criterios para insuficiencia respiratoria aguda son: «Relación $\text{PaO}_2/\text{FiO}_2 < 200 \text{ mmHg}$ independientemente de la presión positiva al final

de la espiración (PEEP) empleada en el ventilador, presencia de opacidades bilaterales en la radiografía de tórax. Presión capilar pulmonar (PCP) < 18 mmHg sin datos de hipertensión de la aurícula izquierda» (Castell, 2016).

El juramento hipocrático y la deontología médica nos impiden negar atención a un paciente sin importar su raza, sexo, creencias, crímenes. Los/as médicos no podemos clasificar pacientes de esa manera, por lo que la decisión siempre será controversial.

Poner fin a la vida en un paciente que no mejora en una unidad de cuidados críticos, es un tema delicado que tiene muchas consideraciones éticas. La demanda de camas durante la pandemia de COVID ha llevado a muchas historias de dilemas éticos en las terapias intensivas. Inclusive el lenguaje que se utiliza en este tema debe ser delicado, al no consistir en el retiro de los soportes vitales para dejar morir el paciente. Acción tal, es considerada un homicidio. El proceso adecuado es reducir parámetros de sostén y dejar que la naturaleza decida. Esto en la literatura se conoce como «buen morir» o los cuidados paliativos al final de la vida, siendo un proceso que debería seguir un consenso médico.

«Durante la pandemia, el difícil equilibrio entre Beneficencia, No Maleficencia, y Autonomía, han de estar en consonancia con el principio de Justicia que es rector en ética de salud pública, priorizando el bien común. Los pacientes deben mantenerse aislados y aquellos que no tienen las condiciones necesarias de recuperabilidad para ingresar a una unidad de cuidados intensivos, deben recibir tratamientos no invasivos y sintomáticos de excelencia, respetando el deber moral de no abandono y del uso responsable de los recursos. Se hace presente la necesidad de disponer de cuidados integrales del enfermo, y no sólo de tratamientos curativos aplicando avanzadas técnicas. Estos cuidados implican aliviar el dolor, disminuir el sufrimiento psíquico, otorgar el mayor apoyo afectivo y emocional, cubrir las demandas espirituales y religiosas si es posible y,



finalmente, asegurar que alguien esté ahí con el paciente, acompañándolo en su proceso de morir. De esta manera se respeta el sentido trascendental del final de la vida de la persona y nos acercamos, como equipo de salud, a favorecer la «muerte digna» que merece cada ser humano» (Portales, 2020).

La eutanasia como tal, no es legal en muchos países de Latinoamérica. Por lo tanto, ni los/as familiares ni un/a paciente pueden solicitar que se les retire los soportes vitales para elegir por su propia cuenta la muerte. Existe la posibilidad legal de firmar un consentimiento de no resucitación, que expresa el caso de no desear medidas de reanimación cuando se ha producido una parada cardiaca en cualquier contexto. Por lo general ese tipo de documentos preparados en anterioridad, son raros de poseer. Las peticiones verbales no tienen valor judicial. ¿Cuánto podemos respetar de las autonomías de las personas en situaciones críticas? ¿Continuando con los soportes vitales sin mejoría, estamos siendo no maleficentes y haciendo beneficencia a los/as enfermos de terapia intensiva? Un paciente inconsciente no pierde su calidad de persona ante fundamentos biológicos. Los familiares siempre juzgarán cualquier acción que no sea beneficiosa a criterio de ellos para su familiar.

«Tampoco es menester prolongar por medio de medicinas y aparatos una vida que corre irrevocablemente a su término. Sobre todo, cuando una vida, mantenida así artificialmente es mero vegetal sin reacciones humanas, es lícito interrumpir las medidas extraordinarias y dejar su curso al proceso normal» (Hoyes, 2002).

Muchos de los temas descritos, eutanasia, limitaciones o censuras de técnicas terapéuticas empleadas, la protocolización de la atención sanitaria de emergencias es laboral de un comité de ética hospitalaria, que puede tener competencias dentro del departamento de Docencia Hospitalaria o funcionaria como una entidad independiente. Los profesionales de la salud

pueden necesitar el apoyo de este comité para sustentar y apoyar decisiones que impliquen desconectar pacientes de los soportes ventilatorios o justificar la falta de asignación de una cama de cuidados críticos. Reconociendo que, en el marco jurídico, la validez de la opinión de un Comité de ética debe ser revisada de conformidad con la realidad nacional.

«Los comités de ética de los hospitales desempeñan una importante función de asesoramiento de médicos y pacientes y de sus representantes, pero no tienen autoridad legal ni moral para tomar decisiones terapéuticas por sí solos. Esto está contemplado en algunas de las directrices formuladas más recientemente, incluyendo explícitamente comités cuya función se limita a consultorías de casos y a dar consejos» (Veatch, 1991).

El desarrollo de vacunas para la infección por el nuevo coronavirus es una realidad peculiar que ha traído consigo una serie de eventos a considerar.

«Sin tener una vacuna para hacer frente al SARS-CoV-2 existen multitud de conflictos éticos acerca de su fabricación, sobre los criterios equitativos de distribución y los posibles escenarios, más o menos coactivos, para exigir la cobertura de toda la población» (Concha, 2020).

Los ensayos clínicos son procesos largos que reúnen una serie de pasos buscando justicia, beneficencia, no maleficencia y libertad para los individuos. Todos los fármacos que buscan ser utilizados en ser humanos tienen que seguir un proceso en el cual se respetan los principios éticos, reconociendo que los seres humanos tienen derechos y no se puede administrar químicos o sustancias biológicas ignorando las posibles consecuencias en la salud. Estos procesos necesitan seguir un consentimiento informado de los participantes y no se puede llevar a cabo en desconocimiento de los individuos. Las primeras infecciones de COVID-19 se presentaron en diciembre 2019, y para el momento de escrito este ensayo ha pasado poco más de un año. Muchas vacunas demoraron décadas en ser seguras para su utilización masiva, como es el caso de la vacuna de la hepatitis B. Las vacunas del COVID-19 que ya

se comercializan y se administran, siguieron un proceso acelerado para obtener sus patentes y permiso. ¿Es ético considerar que el proceso ha sido asertivo? ¿Hemos sacrificado calidad para cubrir una necesidad? ¿Hemos llevado un proceso adecuado en todos los casos? El afán de encontrar una cura o vacuna ha hecho que la industria farmacéutica lleve procesos acelerados con la finalidad de obtener una vacuna que tenga eficacia y efectividad y esté libre de efectos adversos serios. ¿Es posible cumplir con estos requisitos en corto tiempo?

«Los dilemas éticos de la ciencia no se resuelven sólo estableciendo comités, normas y códigos, sino a través de la comprensión, por parte de todos los actores, de las implicaciones y efectos de los hallazgos científicos. Cabe recordar que los saberes, para que sean dignos deben poder aplicarse a la realidad y de ellos, estudiar sus aplicaciones y consecuencias en el mundo que vivimos» (García, 2004).

Para enero y febrero 2021, diversas casas farmacéuticas comenzaron a comercializar vacunas las cuales han sido adquiridas por las naciones conforme su capacidad económica adquisitiva. Al tener patentes de propiedad intelectual, el costo no será subsidiado y será considerablemente más alto que fármacos sin patentes. ¿Es ético que ante las desgracias humanas que ha causado la infección del nuevo coronavirus, sea prioritario el rédito económico? Nuevamente el dinero será el factor decisivo para la disposición del recurso. Siendo la salud un derecho humano fundamental, el acceso a la vacuna dependerá de las prioridades económicas del Estado y en segunda instancia de las capacidades económicas de las familias. Como si fuera poco, el medicamento ha sido establecido para necesitar de dos dosis, duplicando el problema. ¿Estarán factores económicos involucrados? Debatible, si bien es cierto que casi ninguna vacuna se administra en una sola dosis, a saber, la BCG que de por sí no inmuniza contra Tuberculosis humana, sino que brinda cierta protección contra la forma grave de la enfermedad en pediátricos.

Una vez contemos con vacunas, ¿Quién determina las prioridades de vacunación? El personal de salud de primera línea: emergencias y unidades intensivas, los/as pacientes geriátricos. Eso debería estar fuera de discusión, cuáles son las prioridades en la sociedad actual. Inclusive los escolares están fuera de la lista por que no afecta en igual gravedad a los pediátricos. ¿Se considera apropiado que los tráficos de influencias garanticen la vacunación de ciertos individuos como es el caso de políticos, directivos de hospitales, personal administrativo? ¿Debería fiscalizarse el uso de las vacunas! En los medios de comunicación, ha habido muchas denuncias en estos meses en la región por abuso de influencias. Lamentablemente se está dando prioridad a otros factores y no estamos vacunando médicos/as de primera línea. Inclusive debería darse prioridad a las instituciones públicas por sobre las privadas cuando la vacuna puede adquirirse en forma privada. ¿Es ético olvidar la salud colectiva para beneficiar minorías?

«Las vacunas pueden proteger a aquellos sectores de la población que por su vulnerabilidad clínica (con pluripatologías, enfermedades crónicas y personas de mayor edad) y/o social (personas institucionalizadas, personas sintecho, migrantes en situación irregular, personas sin recursos, sin accesibilidad a los servicios sociosanitarios, etc.) necesitan una protección especial. Es precisamente este deber uno de los sustentos morales para sostener la obligatoriedad a la vacunación de la COVID-19» (Piqueras, 2020).

Inclusive tenemos que reconsiderar que es «primera línea», al menos en el Ecuador las autoridades se están olvidando de los médicos del primer nivel de atención, sectores rurales. ¿Ellos no son considerados en primera línea durante la pandemia? Muchos pueblos, asentamientos, colonias están alejadas de centros materno-infantiles que tengan servicios de Emergencia, ni hablar de hospitales del II nivel de atención (capacidad quirúrgica). Estas comunidades dependen de sus centros y puestos de salud públicos. Aquellas comunidades que tuvieron explosión de casos coronavirus, recurrieron a la atención de estos centros de salud. ¿Acaso estos médicos no serán



considerados en planes de vacunación? ¿No han atendido a pacientes con problemas respiratorios, sin pruebas para-clínicas que confirmen o descarten la existencia de coronavirus?

«...los centros de salud han reorganizado sus procesos de atención curativa definiendo espacios físicos u horarios para evitar aglomeraciones y contagios entre pacientes infectados y no infectados, implementando, en diversos grados, el teletrabajo y la telemedicina. En algunos casos (Chile, Uruguay, Brasil), despachando medicamentos a domicilio y manteniendo, en algunos sitios, la atención presencial para pacientes crónicos descompensados, morbilidades espontáneas y otras prestaciones de alta prioridad. En otros (Bolivia y Colombia), la conversión de establecimientos en centros especializados en COVID-19 y la disminución de la fuerza de trabajo por contagios y las consecuentes cuarentenas, simplemente restringieron progresivamente el acceso a servicios regulares de APS, atendiendo solamente emergencias. Se ha ido constatando en Chile y Uruguay una reapertura de los centros de APS, retomando los controles en pediatría, obstetricia, servicios de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), entre otras» (Sánchez-Duque, 2020).

Tema álgido el de los insumos médicos, muchos/as trabajadores de la salud se contagiaron en los meses álgidos de la pandemia por falta de insumos de protección en los hospitales. ¿Fue ético no brindarle medios para salvaguardar su propia salud? Las pruebas rápidas tardaron en llegar, hubo grandes ganancias en los laboratorios privados que ofertaban hisopados nasofaríngeos para hacer prueba de cadena de polimerasa (PCR) para coronavirus. La cual en el medio es costosa de realizar y no hubo un control muy acertado en cuanto a oferta y demanda. Los laboratorios se lucraron en el primer semestre del 2020. Posterior a eso, comenzó a ser notorio que los kits de pruebas rápida estaban disponibles en los hospitales del Ministerio de Salud Pública del Ecuador. Claro, después de muchos contagios de personal de salud y más de un diagnóstico tardío.

El manejo de los fondos públicos destinados a los hospitales y las compras públicas en ellos, son temas delicados en cualquier parte de Latinoamérica. Lo cierto es que no se disponía de recursos y en el segundo semestre del 2020 se produjeron muchas denuncias relacionadas a irregularidades en las compras de insumos en hospitales y municipalidades. ¿Se respetaron los principios deontológicos al momento de realizar estas gestiones administrativo-financieras?

La información que los medios y el Estado proporcionaron a la ciudadanía es un tema de debate ético. Informar no es lo mismo que alarmar, desinformar no es igual a proteger la integridad de la salud mental. Tiene que haber un punto medio entre estas perspectivas. No podemos desinformar a la población, conteos diarios de contagiados no cumplen un cometido claro ni siquiera para los académicos que conozcan de estadística. La población necesita información clara, sencilla sobre los cuidados que debe tener para protegerse de contagios. La promoción en salud es parte de los planes de acción en Salud Colectiva y es el punto donde se encuentran ambos paradigmas: Salud y Educación. Debemos encontrar mecanismos que permitan a la comunidad estar informada. Invertir en campañas de lavado de manos, distanciamiento, uso de mascarillas, indicaciones claras sobre cuando buscar atención sanitaria. Si tengo una población educada, reduzco contagios y puedo contribuir a disminuir la propagación acelerada de esta infección respiratoria. Si evito contagios, disminuyo la probabilidad de ocupación de camas de terapia intensiva. ¿Alguien ha comparado el costo de campañas de promoción en salud y el costo de la estancia de un paciente en un hospital por 30 días?

«La diferencia con epidemias anteriores, es que este fenómeno está claramente amplificado por la presencia moderna de «redes sociales» como twitter, WhatsApp, Instagram, Facebook, Tiktok y buscadores como Google; en estos tiempos de la superautopista de la información -o desinformación- en la que todo llega más rápido y más lejos que en cualquier otra época



histórica. La epidemia de la desinformación esta propagada por agentes infecciosos que no están hechos de materia sino de bits, que no se transmiten mediante fluidos corporales o vías similares, sino a través de las redes sociales» (Bacci, 2020).

Quedo mucho por revisar en cuanto a equidad en salud colectiva y política educativa. Las heridas que la pandemia ha causado ya están pudiendo ser medidas con plazos tan cortos como los de un año e inclusive la academia ya tiene producción científica que aborda estas problemáticas. La transición de espacios presenciales a virtuales ha sido abrupta, poco planificada, pero está mejorando sobre la marcha. Los Estados no tienen suficientes recursos para dar conectividad a todos los estudiantes del sector público, las familias tienen responsabilidad de en lo posible hacer un esfuerzo. Debemos recordar que las modalidades distancia no son exclusivamente virtuales y otras variantes deberían explorarse. En salud se han dado muchas inequidades por mal manejo de fondos públicos, gestión administrativa y gobernanza territorial inadecuadas, esto ha devenido en disposición inadecuada de los insumos necesarios para combatir la pandemia. Esto incluye las camas de terapia intensiva, los kits de pruebas rápidas y la vacuna. La disposición de recursos para pacientes con cuidados de complejidad con dificultad respiratoria debe seguir prácticas deontológicas éticas.

Referencias

- Bacci, S. (2020). COVID-19 Una pandemia de desinformación. *Medicina Interna*, 36(1), 31-34
- Botello-Peñaloza, H. A. (2015). Determinantes del acceso al internet: Evidencia de los hogares del Ecuador. *Entramado*, 11(2), 12-19.
- Castell, C. D., Bermúdez, J. M., Coronel, C., & Ruiz, G. O. (2016). Insuficiencia respiratoria aguda. *Acta colombiana de cuidado intensivo*, 16, 1-24.
- Cifuentes, I. F. Q., Salamanca, N., & Cabrera, R. (2007). Intubación orotraqueal en urgencias. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca*, 9(3), 8-45.
- Concha, M., Gómez, P., Tuteleers, F., Arzola, M., & Duffau, G. (2020). Bioética en tiempos de pandemia COVID-19. *Neumología Pediátrica*, 15(2), 358-361.
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*, 10, 13-14.
- García-Romero, H., & Casas-Martínez, M. D. L. L. (2004). ¿Falta de ética de la asociación médica mundial y de otros organismos internacionales? *Gaceta médica de México*, 140(6), 667-670.
- HOYES.M. (2002). *La Persona y sus Derechos*. Barcelona: Ediciones Temis. 2002
- Mendoza-Zambrano, D. M., Titado-Morueta, R., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Niveles de acceso a Internet de los estudiantes del bachillerato en Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2016). *Evaluación plan decenal de educación 2006-2015*. Quito: MINEDUC. Ministerio de Educación. (s/f). Reportes de educación.
- Piqueras, M. C., Carmona, J. H., & Bernáldez, J. P. (2020). «Vísteme despacio que tengo prisa». Un análisis ético de la vacuna del COVID-19: fabricación, distribución y reticencia. *Enrahonar: An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 65, 57-73.
- Portales, M. B., & Beca, J. P. (2020). Buen morir en pandemia. *Revista médica de Chile*, 148(5), 708-709.
- Reinoso, R. (2014). *Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el período de 1997-2009 en Ecuador*. (Tesis de maestría). Quito: IAEN.
- Sánchez-Duque, J. A., Arce-Villalobos, L. R., & Rodríguez-Morales, A. J. (2020). Enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) en América Latina: papel de la atención primaria en la preparación y respuesta.
- Sandoval, A. C. R., & Dussán, M. P. (2012). Panorama de la formación inicial docente y TIC en la Región Andina. *Revista educación y pedagogía*, (62), 191-204.
- Soria, J., & Chiroque, J. (2004). *Salud del maestro peruano: salud ocupacional docente*.
- Suárez, C. A. H., Duarte, M. A. A., & Suárez, A. A. G. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69.
- Valdivieso Guerrero, T. S., & Gonzáles Galán, M. Á. (2016). Competencia digital docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73.
- Veatch RM. Do not resuscitate orders: an ethical analysis. En: Veatch RM. *The patient-physician relation: the patient as partner. Part 2*. Bloomington: Indiana University Press; 1991: 240-249. (Medical ethics series.)
- Wu, Z., & McGoogan, J. M. (2020). Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. *Jama*, 323(13), 1239-1242.

246

Aportes para una práctica y una ética de la relación pedagógica en circunstancias de vulnerabilidad

Daniel Gómez Ramos

Este texto trata de revelar algunos de los gestos pedagógicos que definen el acompañamiento escolar explorando las disposiciones subjetivas que posibilitan el encuentro ético y la relación educativa. Desde un enfoque inspirado en la investigación narrativa de la experiencia (Dewey, 1998; Contreras & Pérez De Lara, 2010; Clandinin, 2018; Arbiol, 2018) y la fenomenología-hermenéutica (Gadamer, 1977; Van Manen, 2003; Caparrós & Sierra, 2019), el estudio se realizó junto a una maestra de Primero de Educación Primaria y sus alumnas y alumnos en una escuela ubicada en un contexto de fuerte dificultad y conflicto social.

La narración de escenas, las conversaciones reflexivas con la maestra y el diálogo con la literatura especializada han permitido pensar con la experiencia vivida y producir sentidos pedagógicos acerca de la responsabilidad ante la vida de la infancia.

Se han obtenido tres hilos de sentido que muestran una serie de comprensiones sobre las cualidades de la sensibilidad y ciertas orientaciones para ponerla en práctica en el oficio de educar.

Traer la presencia y despertar la atención

Junto a la maestra, alrededor de una amplia mesa, diecinueve niñas y niños de entre siete y ocho años aguardan sentados. El ambiente es calmado y distendido, aunque se puede notar la energía de los diálogos entre las criaturas. La maestra anuncia que a continuación leerá una serie de problemas de cálculo para pensar todas las soluciones.

La atención se dirige a la voz de María cuando dice: «Sergio tiene nueve piedras. Si os da una a vosotros, ¿cuántas piedras le quedan?». En seguida,

algunos se apresuran a dar diversas respuestas y otros quedan vueltos hacia sí, pensativos. Una niña, Carol, ha dicho que a Sergio le queda una piedra.

MARÍA: Carol cree que le queda una piedra. Mira, Carol, atiende: tiene nueve piedras y te da una a ti, ¿cuántas le quedan?

Entonces es Lionel quien levanta rápido sus dos brazos por encima de las cabezas de sus compañeros. Sus manos muestran ocho dedos levantados y dos agachados.

LIONEL: ¡Ocho, María! Le quedan ocho –ante lo cual algunos niños asienten y dicen que sí, que ocho, que a Sergio le quedan ocho piedras.

MARÍA: ¿Todos pensamos que ocho? ¿Alguien piensa algo diferente?

Entre tanto, una niña de nombre Julia ha estado caminando sola y en silencio por el aula. Mientras ocurría la escena de cálculo, Julia deambulaba en círculo por el espacio. Arrastraba la planta de los pies por el suelo, con los hombros agachados y la frente ligeramente inclinada hacia abajo. Andando muy despacio, parecía que los tirantes de una pesada mochila estiraran de su columna.

Al observar su cara vi sus facciones algo apretadas y sus ojos casi cerrados, como adormecidos. Julia pasó por mi lado y le pregunté si es que quería dormir un poco. «Si yo no tengo sueño», contestó. Y continuó vagando por el aula aparentemente sin destino, sólo daba vueltas como llevada por un instinto automático. Sin embargo, en un momento María se acercó a la niña y, con ligereza, la tomó de su pequeña mano.

MARÍA: Ven cariño, ven –le dijo acompañándola hasta su silla, junto a sus compañeros y compañeras. Pero no habiendo regresado aún la maestra a su sitio, donde estaba dando los enunciados matemáticos,

Julia volvía a estar en pie y caminaba esta vez en dirección al rincón de relax. Allí la niña dejó caer su peso sobre las colchonetas y pareció desaparecer entre una montaña de gruesos cojines verdes. La maestra, entonces, siguió leyendo al resto de niños los ejercicios de cálculo mental.

Julia miraba de reojo la actividad, tendida boca arriba y rodeada por una muralla de nubes verdes. Se escuchó a María decir algo sobre una niña y siete flores, algo sobre un papá y un búcaro con agua. Julia se dio la vuelta acostada y cubrió su cuerpo de cojines como si levantara un refugio. Así pasó unos cinco o pocos más minutos, tras los cuales la maestra acudió desde una prudente distancia.

MARÍA: Julia, faltas tú. Ven, que yo te echo de menos. Necesitabas cojín y ya has estado un rato.

La niña destapó su cara y, desperezándose como si hoy despertara de nuevo, se puso en pie. Lentamente, se acercó a la maestra que la esperaba con los brazos extendidos hacia ella.

MARÍA: Tócame las manos. El cojín seré yo ahora –dijo mientras la abrazaba y sentaba en sus rodillas. Ahora la maestra permanecía en la mesa con los demás niños, en el mismo lugar, pero con Julia cobijada en su regazo–. Cuando necesites los cojines vienes a mí.

La maestra retomó los problemas matemáticos con las criaturas y vi cómo a Julia iban cerrándosele los párpados poco a poco.

MARÍA: Julia, te hago de cojín, pero no para que te duermas. Sino para que despiertes esto –dijo acariciándola en la cabeza–. Ahora toca estar atenta para escuchar bien. A ver, Julia, si de seis aceitunas te comes una, ¿cuántas aceitunas te quedan? (Escena de campo, 22 de enero, 2018).

Cuando acompañamos la vida de un niño, ¿en qué consiste nuestra responsabilidad? ¿Cómo apoyar a una infancia sin sustituirla en su búsqueda de saber? ¿Cómo ayudarla sin interrumpir sus ritmos y procesos ni abandonarla a sus propios recursos?

La niña de la escena, Julia, parece estar inmersa en un tránsito. Un tránsito de una emoción a otra emoción y en él experimentar un cierto desplazamiento en su subjetividad. Parece estar inmersa en el aprendizaje de la relación con sus formas de vivirse y manejar-se en el mundo. Una especial transformación para la que Julia no parece disponer de los recursos necesarios. Entonces María se ofrece para llevarla de la mano. Y este es el oficio del pedagogo en el significado original griego: un acompañante que proporciona orientación y cuidado a la vida del niño. Mantiene una relación afectiva con el niño y dice «¡Toma, coge mi mano! Ven, yo te mostraré el mundo. La forma de llegar al mundo, mi mundo y el tuyo» (Van Manen, 1998, p.54). El mundo que aguarda a Julia junto a sus compañeros en la clase, el mundo representado por los ejercicios matemáticos que enuncia la maestra, el mundo que Julia nos descubre y enseña al llevarnos de su mano.

¿Cuáles son las formas que tiene Julia de llegar al mundo? ¿Qué efectos puede tener nuestra influencia en la formación de su subjetividad? Darnos cuenta junto a Julia de que también nosotros estamos en un proceso de crecimiento no acabado, ¿no es lo que nos abre hacia la fragilidad propia de lo humano? Poner la mirada en lo vulnerables que somos grandes y pequeños, en las limitaciones de nuestros cuerpos, ¿no es lo que nos provoca el sentimiento de ser llamados a dar una respuesta adecuada? Es posible que no entendamos completamente lo que a Julia le pasa, y tal vez esa comprensión sea secundaria. Tal vez lo importante es desear el deseo de acompañarla, de estar ahí con una presencia atenta y «a asumir la responsabilidad pedagógica que sentimos cuando nos enfrentamos a niños en apuros» (p.68).

Volviendo a la escena, podríamos pensar en el respeto hacia las necesidades de Julia y hacia el significado de éstas para su desarrollo. Pensar en la importancia de crear un lugar que propicie su expresión y un tiempo donde ésta sea atendida. También la es-cena nos invita a ver que, de algún modo, María pone un freno a la aflicción de la niña para encauzarla hacia la actividad escolar. Y no lo hace desde un imperativo al estilo «tú deberías» sino que, cuando Julia reposa entre los cojines, la maestra le transmite con franqueza un sentimiento y un deseo veraces. Le dice: «Julia, faltas tú. Ven, que yo te echo de menos».

Después leemos en la narración que María dice «necesitabas cojín y ya has estado un rato», una frase que quizá ayuda a la niña a tomar conciencia de sí misma y de su recorrido. Tal vez a poner palabras a los movimientos de su necesidad y devolverle una observación desde la distancia. A poner un límite firme y claro frente a la reiteración de su adormecimiento y así favorecer el despertar del deseo de saber (Meirieu, 2003, p.84) y de participar en la clase.

Luego, la maestra hace de cojín para la niña, la apoya acunándola en su propio cuerpo. El cuerpo de la maestra es cojín porque sirve de cómodo sostén para la fragilidad del ánimo. Objeto transicional entre el letargo y la atención. «Tócame las manos. El cojín seré yo ahora». Símbolo que hace de mediación entre la ausencia de Julia y la producción de su presencia. Símbolo que rescata a la criatura de su desorientación y la ubica en el transcurso de lo que sucede en la actividad. Las manos de la maestra sacan a Julia de su ensoñación y la llevan al contacto con lo exterior a ella. El gesto de María sustituye el refugio donde la niña queda aislada por un refugio que la resguarda amparándola: el cuerpo de la maestra es un cobijo humano que humaniza (Wild, 2006, p.90).

Por otra parte, se podría creer que lo mejor es dejar a Julia dormir porque se le cierran los ojos y parece cansada. Pero uno no viene a la escuela



para descansar, aquí no se está para dormir sino para atender al mundo. No es descansar el sentido de la escuela, más bien dormir sería su pérdida de sentido. De ahí que la maestra le diga a la niña que la está apoyando, pero para que despierte. «Ahora toca estar atenta para escuchar bien». Estás aquí en la escuela y es el momento de ponerte a practicar con los ejercicios de cálculo.

En seguida la maestra formula un problema matemático buscando abrir el mundo para incorporar a Julia al curso de la clase. Porque la escuela, según Masschelein y Simons (2014, p.48-50), focaliza y dirige la atención hacia algo, nos hace atentos y permite que las cosas se tornen «reales». Una relación que da forma al yo como consecuencia de una crisis de identidad. Formación que implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio.

Y es que Julia parece venir mojada a la escuela, empapada, como si le hubiera caído un chaparrón en casa. Llega triste y gris, cansada. Y aquí poco a poco se saca la humedad de encima. Se despierta, o en eso estamos, despertando en el mundo (María, fragmento de conversación, 25 de enero, 2018).

En este sentido la maestra actúa como despertadora de la atención de los niños hacia las materialidades del mundo y hacia el vivir consigo (p.35). El educador debe hacer que suene la alarma para sacudir y sacar al otro –y a sí mismo– del estado de dispersión o de confusión. Ambas afectaciones son producto de las cargas contextuales de su pasado y de los lastres ilusorios de su futuro. La maestra y el educador tratan de desconectar temporalmente a los niños y a los jóvenes de estos desasosiegos que los mantienen ensimismados y alejados de sus potencias reales. Es un permanente trabajo de producción de la propia presencia y de traer al presente la presencia de los otros. El carácter formativo del ejercicio

de la atención nos permite reflexionar sobre nosotros mismos y disipar las propias fantasías que plantan la semilla de la incapacidad y la nulidad.

La atención es una salida de la actitud de atolondramiento u ofuscación en la que a menudo nos hallamos inmersos en el flujo natural de las cosas. El educador detiene es-te flujo impersonal en el que nos dejamos llevar, para seleccionar y focalizar la concentración hacia algo. Busca hacer a un lado ciertas cosas para ocuparse mejor en otras. «Para darse cuenta del «avance» del sol, o del ritmo de nuestra respiración, hay que pararse. [...] No ve más quien más corre o quien más se mueve, sino el más capaz de detenerse» (Esquirol, 2006, p.75). Es una actividad que entraña un esfuerzo, una incomodidad y el con-sustancial cansancio que conlleva aquietarse para empezar a percibir con precisión.

Preocupado por la vida adulta del niño, el cariño del educador es doble: por quien el niño está siendo ahora y por quien puede llegar a ser. Lo cual es un enigma que reivindica permanecer como enigma, o sea, como una cuestión a mantener abierta en una revisión y recreación continua. «Somos el borrador de un texto, que nunca será pasado en limpio», dice un poema de Juarroz (1997, p.137). Un texto inacabado y nunca una versión definitiva. Condición de que las verdaderas experiencias de la infancia de un niño no se sacrifiquen por la imagen que un adulto tiene de su futuro (Van Manen, 1998, p.88); pues algunos pequeños que no logran cumplir las expectativas de sus mayores generan odio hacia ellos, hacia la actividad y hacia sí mismos.

¿Cómo abordar la infancia sin la pretensión de que habría que completar el cuadro que nos permitiera aprehenderlo todo y zanjar todo enigma? Un educador sería aquel que está ahí de tal modo que pone al niño a salvo de la conclusión y de la predeterminación de su destino. Ejercer este oficio quizá tiene que ver con procurar que el niño, el prójimo, tenga la experiencia de ser considerado por uno. Mirado, escuchado y atendido mientras prueba e intenta, lucha y aprende, en su particular relación con

las cosas del mundo. «Que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en el conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado» (Meirieu, 2003, p.70).

Con el fin de escapar de las imágenes que los mayores proyectan sobre las criaturas, con el fin de escapar de la abstención de responsabilidad pedagógica y con el fin de escapar de la fabricación de niños en nombre de las exigencias de mercado: la educación ha de centrarse en la relación del sujeto con el mundo. Y hacerlo en un espacio de seguridad (p.81) donde se suspenda la presión evaluadora y se desactive el juego de expectativas recíprocas. Un espacio así posibilita la asunción de roles y de riesgos inéditos. Un espacio donde contar con unos grandes que le ayuden a uno a elaborar algo de la frustración heredada y encender en sí el deseo de vivir. Porque una infancia cae en un con-texto por azar, toda biografía se pregunta: ¿qué hago con el nacer que me tocó? No se elige nacer donde se nace, pero una vez ahí hay que ver qué podemos con el azar que nos tocó.

Julia está floja. Y es que está muy claro cuando está mal. Saca joroba, empuja la silla con desgana, corporalmente se nota el cambio. Camina con pasos cortos, dando golpecitos en el suelo a cada paso, arrastrando los pies. Es como si la mirara y la sintiera en mi cuerpo. Me doy cuenta de que algo pasa en su corazón.

O, por ejemplo, en la clase de inglés del martes, Anna le había hecho una pregunta, pero la niña no contestaba. Ni siquiera la miraba, balanceaba sus piernas rápido, sin tocar el suelo sobre la silla como si estuviera corriendo. Girando su cabeza constantemente para mirar por la ventana. No parecía estar aquí en la clase. Le consulté «Julia, ¿sí no escuchas es porque estás nerviosa? ¿Qué pasa Julia?». Y me dijo «es que me aburro». Pero lo que noto yo es que no se aguanta sola y se pierde.

Julia es poco a poco. Cuando lo siente vuelve a la silla. Yo la espero,

yo la acompaño, le consulto, le pido que se esfuerce un poco. Pero no la presiono (María, fragmento de conversación, 28 de enero, 2018).

¿En qué debemos fijarnos para ver y oír a qué nos llama una criatura?
¿Cómo la sensibilidad puede permitirnos realizar una lectura de un cuerpo?
¿Cómo podemos acompañar al otro en su fragilidad?

Las palabras de María nos sugieren que la disposición pedagógica es aquella que tiene la capacidad de afectarse al atender a un niño. Y de registrar en esas impresiones una cierta información acerca de lo que porta en sí una corporeidad. María dice que ella «nota» cuando Julia está mal, «nota» que la niña no se aguanta y se pierde. Y este «sentir en mi cuerpo», como dice la maestra, tal vez es el primer paso para darse cuenta de hacia dónde orientar a la niña y de cuál es la mejor manera de hacerlo. Un primer paso que tiene el empuje de empezar una variedad de caminos.

Lo que nos habilita a dar este primer paso es una sensibilidad, nunca un deber moral ni una prescripción dada por un papel profesionalizado, pero sí un modo de estar en el mundo: como educador. «Algo pasa en su corazón» nombra el afecto de un reclamo, es decir, que hay un pequeño que necesita de un grande para hacer algo que solo no pue-de. Y «sentirse reclamado es lo más importante, el significado más profundo de ser educador, padre o pedagogo» (Van Manen, 1998, p.109). Lo que en un momento nos pone en contacto con aquello que a un niño le ocurre es nuestra susceptibilidad impresionable: base de la responsabilidad hacia otro ser humano (Butler, 2009, p.123). Quizá es a través de una modulación pasiva y paciente de nuestra atención como podemos hacernos cargo de nuestro encargo. Quizá es a través de dejarnos enseñar lo que puede ayudarnos a en-tender lo que de nosotros se espera. Y lo que espera un niño de un adulto tal vez no es, sino que éste proporcione un sentido de cuidado, dirección y orientación para su vida (Van Manen, 1998, p.53). Porque no basta con la carne para nacer a lo humano, hace falta un sentido.



Al principio de la escena narrada, la maestra continúa desarrollando junto a los demás niños la actividad de cálculo. Aunque parece estar al tanto de Julia, no actúa directamente hacia ella, actúa suspendiendo o retrasando la actuación. ¿Es una manera de darle tiempo para que viva la experiencia de su recorrido personal sin interrumpir su ritmo? ¿No sería este dar tiempo, en una distancia que acompaña, un don para el desarrollo del niño? En lugar de ahorrarle a Julia la experiencia de entrar en relación consigo misma, lo que hacemos es contenernos y esperar. «Julia es poco a poco. Cuando lo siente vuelve a la silla», dice María. Según Max Van Manen (p.160), un saber de la espera paciente que favorece que la niña se integre en el curso de las cosas necesario para crecer y aprender desde su propia fragilidad.

«Yo la espero, [...] le pido que se esfuerce un poco. Pero no la presiono». Pues presionar o forzar los ritmos de un ser humano es una forma de maltrato. Un castigo por sentir lo que se siente y, por tanto, por ser quien se está siendo. Al contrario, el educador respeta el proceso vital y singular de una criatura. Como dice Rebeca Wild (2006, p.160), sin barrenar ni desviar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión del legítimo otro. Y es que a menudo los adultos estamos tentados a resolver las dificultades de los niños cuando creemos que ellos podrían solventarlas más rápido o mejor si les ayudáramos. Pero a menudo esa suplantación cancela la oportunidad de que el niño experimente significativamente con sus facultades y ejercite sus habilidades, perdiendo autonomía. (Meirieu, 2003, p.89).

Además, el niño «en todo su afán de actividad, una y otra vez busca continuamente por sí mismo tranquilidad y recogimiento, pero a su propio ritmo y no precisamente según nuestro horario» (Wild, 2006, p.71). Se entiende que el grande quiere que el pequeño aprenda y crezca, pero se malentiende cuando el grande no respeta el ritmo que un pequeño necesita para hacerlo. Respecto a esta tensión en el acompañamiento, quizá lo

importante es no ignorarla y tomar conciencia de ella para introducirla en los modos de pensarnos en relación. Para no suplantar ni dar por supuesta la experiencia personal que una criatura tiene de la situación. El significado de dicha experiencia se retrae ante nosotros como una incógnita que permanecerá secreta. «Es como si la mirara y la sintiera en mi cuerpo. Me doy cuenta de que algo pasa en su corazón». Un secreto que grita no ser desvelado sino respetado y tenido en cuenta.

Dice María: «yo la acompaño, le consulto», porque tal vez consultar al otro es una manera de verlo y de que se sienta contemplado por uno. Una manera de no ausentarnos de la relación con nuestras especulaciones y consentir que el otro intervenga para compartir una realidad. Una manera de entrar en contacto con la experiencia del otro, de rozar-la más bien, de acariciarla al menos. Una manera a través de la cual acceder o tomar en consideración lo real que alguien vive en un momento. Una manera de evitar huir de la verdadera responsabilidad que nos sujeta a la vida del otro y nos obliga a anteponerla a la propia (Lévinas, 1993, p.32).

Por eso, en la escena narrada al inicio, la consulta que hace la maestra: «¿Puedes sentarte en la silla ya o todavía no?» quizá funciona como reconocimiento de la singularidad de la niña y le permite experimentar su importancia como persona. Esta pregunta ofrece un tiempo, un espacio, para que Julia pueda escucharse y sentirse emplazada al deber de cuidar de sí misma. Eso significa crecer, por otra parte, aprender a valerse por sí mismo (Van Manen, 1998, p.106).

Se trata de comprender que todo organismo vivo sigue un plan interno, esa es la naturaleza del ser humano en la que el educador confía. La aceptación básica de este principio vivo (Wild, 2006, p.97-101) es el cable en el que sostenerse para evitar confundir la educación con imponer nuestra voluntad o para no caer en los métodos de estimulación, motivación y directividad. Bien al contrario, acercarnos a la niña y tenderle la mano

para orientarla hacia su silla, hacia lo escolar. Aunque la niña vuelva a levantarse para retirarse al rincón del relax, se trata de hacerle saber que uno está disponible y accesible, o sea, que se está realmente presente y solícito para ella.

La responsabilidad como acontecimiento (ético)

¿Qué hay en una disposición educativa que escucha la llamada del otro más allá de lo que dice? ¿Cómo percibir las necesidades de una criatura y atenderlas adecuadamente? ¿Cuáles son los fundamentos de un sentido pedagógico de la responsabilidad?

La corporeidad de Julia habla y lo que dice excede mi saber. Escuchar la necesidad de la niña pasa por otros cauces que el del conocimiento. La expresión del rostro (figura de la alteridad) se escapa de nuestro poder cognoscente (Lévinas, 1977, p.66). Porque la niña no está ante nosotros, sino en una altura y grandeza desde la que reclama su legitimidad a no ser cosificada por una conciencia (p.109). La significación del cuerpo de Julia rompe las representaciones que el Yo hace de ella. El rostro de la niña brilla en tanto una teoría no lo opaca. La representación funciona como una taxonomía de los sujetos (Butler, 2006, p.170). Los apresa herméticamente en categorías de comprensión. Pero el sentido de una criatura no es para nosotros, su sentido es para sí misma. Sólo a Julia le corresponde, sólo a Julia le pertenece.

La conciencia intencional es incapaz de atender la singular fragilidad de Julia que reside en su rostro. Enmascaramos a un niño con una representación para hablar de él y dominar la gestión de su vida en una correlación saber-ser. El saber adecua al ser como un personaje a un contexto de significados ya constituidos (cultura, etnia, moral, identidad,

afecto, normalidad, rendimiento, etc.). De la máquina de representación y clasificación sólo emerge un ser desfragilizado, por tanto, deshumanizado. El ser es abarcado por un pensamiento de lo Mismo, dirá Emmanuel Lévinas (1995, p.85). Lo Mismo reconoce y reproduce lo igual, esto hace que los significados de un rostro sean desoídos en su alteridad.

Pero el rostro se escapa del territorio de la conciencia intencional. Su presencia se muestra en completa exterioridad al Yo y su mismidad. El rostro se niega a la posesión de nuestros poderes intelectuales (Lévinas, 1977, p.211). Al mostrarse en su desnudez de atributos, donde es en sí mismo, deja de ser objeto de un sistema (p.98). Lo que retrae al otro de nuestras representaciones es su demanda de respuesta. En su reclamo de atención, el rostro es inadecuación.

Su desnudez desaloja al Yo de su investidura, poniéndolo en cuestión. La vulnerabilidad de Julia nos deja indefensos y solicita que respondamos de ella. Ella es vulnerable a nuestros actos objetivantes que enmascaran la expresión de su rostro. Nuestra indefensión deja el espacio libre de reflexividad para el encuentro con la infinidad del otro. «El infinito me viene a la idea en la significancia del rostro» (Lévinas, 1991, p.97). Lo infinito de un niño fecunda y produce la separación entre él y nosotros. Para poder responder de Julia necesitamos pensarla como ser separado.

Su separación nos recuerda que su significancia es una superación de nuestra finitud. Es decir, no podemos aprehenderla con nuestros esquemas representativos. La conciencia reflexiva no puede sino hechizar al otro en una mistificación: reducción de lo distinto a lo igual de sí misma. Por eso el rostro del otro no puede concebirse sin la idea de infinito. Un niño escapa de la posesión de nuestras explicaciones. Un niño se resiste en su negación a ser contenido por nuestra reflexividad. Lejos de la mirada que lo decora con encajes y características, el rostro está desnudo (Lévinas, 1977, p.98).

Lo que vemos en el rostro es miseria y orfandad, está privado de

todo y tiene derecho a todo (Ibid.). Lo que escuchamos en el rostro es una exigencia ética porque suplica desde la desprotección. El hambre de Julia nos pide sin solicitarnos y cuestiona nuestra responsabilidad. En su corporeidad, Julia se revela como indigentis, alguien que no tiene los suficientes recursos para sobrevivir. La indigencia en que se presenta la niña nos habla con total señorío. Su señorío nos exige otro modo de ser educadores al exponer la debilidad de su desnudez. Supone entonces un acontecimiento epifánico que desborda nuestro pensamiento.

Para Lévinas, la desprotección del rostro del otro invoca una responsabilidad en el sujeto que va más allá del orden de la satisfacción de necesidades. La ética del cuidado renuncia a la posesión de los poderes del Yo para asumir la dependencia humana. Pues «el homicidio ejerce un poder sobre aquello que se escapa al poder [...] yo sólo puedo querer matar a un ente absolutamente independiente» (Lévinas, 2001, p.211). La ética atiende la indigencia del rostro para que pueda expresarse sin la intercesión homicida de la representación. El poder se otorga al niño, el cual es testimonio del mandato originario –no matarás– que precede cualquier acto reflexivo –y que aquí podríamos traducir por no me dejarás caer o no me dejarás sola–.

La relación con el otro no es una relación cognitiva (propia del conocimiento). No puede concebirse dentro de las aptitudes de una conciencia reflexiva. El rostro no puede ser comprendido ni englobado, tampoco visto ni tocado. Definirlo con conceptos implica borrar su alteridad esencial (Lévinas, 1999, p.207). La relación con el otro tampoco debe reducirse a un conjunto de experiencias sensitivas (propias de los sentidos). La significancia que emerge a través del rostro rebosa la plasticidad de su cara. Rostro no es cara: un mentón, una frente, dos ojos, nariz y boca. Antes que dato perceptible, el rostro es expresión mediante la cual un ser se hace presente para sí mismo (p.213) y para nadie más. El otro es una potencia expresiva que nos interpela desde la distancia.

Ni cognitiva ni sensitiva, la relación con un niño es experiencia ética. Su palabra inicia el acontecimiento de un encuentro e inaugura el lenguaje de nuestra responsabilidad para con su vida. La capacidad expresiva de su cuerpo supera el contenido de nuestro intelecto y configura la eticidad de nuestro Yo. La ética es una conciencia pre-reflexiva que establece una relación partiendo de la palabra del otro (p.96).

La revelación de Julia mediante la vulnerabilidad de su vida exclama no matarás. Mandato que nos obliga a pensar nuestra responsabilidad al margen de nuestras competencias cognitivas y sensitivas. Antes que pedagógica, la relación es ética, es relación entre vulnerabilidades. Garantizar el precepto de no matar al otro pasa necesariamente por volvernos sujetos de sensibilidad. Lo que nos hace responsables de Julia es padecer la perturbación y el trastorno ético de nuestro encuentro. La responsabilidad no es resultado de una argumentación, un juicio o una determinación, sino de una vulnerabilidad previa que nos conmociona ante su presencia (Lévinas, 2005, p.125). Aunque toda su vulnerabilidad no pase por nuestras manos, la vulnerabilidad del otro es nuestra –antes de que decidamos que lo sea-

Más allá de sus circunstancias vitales particulares, más allá de su contextualidad específica: su fragilidad nos obliga a ser para el otro, a hacernos prójimos suyos y a resistir la tentación de matarlo. Matar al otro significa, según Lévinas (1999, p.211), cancelar su alteridad en cualquiera de sus variaciones. Cuando fijamos a un niño en una forma dada se produce un homicidio semiótico. Pensar a un niño con una imagen o una representación conlleva la supresión de su expresión e identidad. Violencia gramática que se sufre en el cuerpo. Ejercicio de poder por parte de una conciencia intencional sobre la singularidad y diferencia del otro.

Tal como dice Judith Butler (2006, p.173), si la vulnerabilidad que transmite el rostro suscita un primer y humano impulso de matarlo



(semiótica o físicamente), la ética nos conduce a resistir con vigor tal deseo original. Lo que el rostro de Julia anuncia antes de hablar es su posible muerte de fondo. Su demanda nos dice no me dejes caer sola cuando tropiece, palabras con las que tomamos conciencia de la precariedad de su vida. Palabras que apelan a nuestra responsabilidad y dan comienzo a un lenguaje que necesita la presencia de la niña para sobrevivir.

La aparente desorientación que muestra Julia en la escena narrada significa una petición de tiempo de atención que el Yo no desea. Nuestra voluntad se resiste a experimentar la tensión de su llamada. De algún modo, padecemos una cierta violencia cuando la niña presenta con desnudez su fragilidad. El cara a cara con la expresión de su desvalimiento nos vuelve cautivos de ella en sentido original.

La corporeidad de Julia dice la condición huérfana de toda existencia humana. Orphanos traduce ser separado o falta de afecto y ayuda, de ahí el requerimiento a quedar cautivos del otro. El tiempo del educador es tomado y esclavizado por la necesidad de cuidado del niño. El tiempo del grande sirve al tiempo del pequeño para que éste desarrolle sus propias habilidades y confronte sus limitaciones. En el acompañar del educador se instala el carácter de servidumbre amorosa.

La interpelación de Julia vulnera nuestros poderes y nos invoca como sujetos apasionados (Larrosa 2003, p.178). La pasión que sufrimos no busca poseerla sino amarla. Es decir, ser poseído por ella. El cumplimiento de nuestro destino lo encontramos en la vivencia de un cautiverio. Como sujeto de pasión, nuestra humanización se realiza en la paradoja de ser libres en tanto dependemos de responder a su presencia (paradoxa aquí es 'fuera de todo lugar preconcebido' antes del encuentro).

En el encuentro con lo distinto de alguien hay una guerra constante entre dos impulsos. El temor por la supervivencia del Yo nos tienta a aniquilar la significancia del otro. Nos incita a invalidar su demanda porque

responder de alguien equivale a entregar nuestra presencia. Pero la lógica del Yo narcisista está autocentrada al solipsismo de sus propios proyectos. El Yo busca el sentido de la vida en él mismo, mientras que la relación ética halla el sentido en hacerse responsable del otro. Por eso experimentamos una resistencia entre la protección impulsiva de la propia precariedad y el encargo de atender la enunciación de la precariedad del otro. El punto fundamental, para Butler (2006, p.172), es que el rostro sirve para producir una lucha en uno e instalarla en el corazón de la ética; como hermanos que se pelean, pero que están en guerra para no estar en guerra.

El cuerpo de Julia transmite una vulnerabilidad de la que estamos obligado a responsabilizarnos, pero, que nuestro Yo rechaza por temor a su transformación. Esta negación del Yo a dejar de ser el centro se efectúa como asesinato semiótico de la niña. En lugar de exponernos a la alteridad de su significancia, la reducimos a una imagen representativa: una suposición, una explicación, una descripción. En lugar de respetar su forma de existencia y mirar atentamente, la obliteramos con un concepto diagnóstico e intervenimos en ella con un propósito de «normalización» (Contreras, 2002, p.63). Para escapar a su muerte, el Yo fuerza a la infancia a una adecuación idealista. No obstante, el cuerpo de Julia nos transmite a la par una angustia, una agonía, que nos obstaculiza el hacerla.

El punto fundamental y anterior a una relación está en asumir la lucha entre el deseo de matar y el deseo de cuidar. Una actitud de irresponsabilidad frente a Julia sería el resultado de ignorar que el mal anida en nosotros como posibilidad. Para Lévinas, la muerte del otro es asunto nuestro como si a causa de nuestra indiferencia nos volviéramos cómplices de ésta. La invocación de la mortalidad de un niño nos sujeta para no dejarlo librado a sí mismo. Vulnerarnos al llanto que provoca este peligro en el niño es lo que nos hace responder de él.

Hacia un nuevo pensamiento del otro

¿Cómo aprender modos de mirar y escuchar que puedan atender al grito de lo humano en el rostro? ¿Cómo ver la fragilidad de un niño si nuestro campo visual está copado por una normatividad totalitaria? ¿Cómo responder a la demanda si nuestra escucha está insensibilizada por un esquema moral de interpretación?

Lo humano en el niño no puede ser captado ni capturado por medio de una imagen. Cuando adjetivamos una infancia tiene lugar una cierta pérdida. De hecho, la designación «niño» ya es una representación que adjudica una serie de motivos que resuelven lo que puede o no puede ser reconocido como «niño». El problema de los esquemas normativos de inteligibilidad, según Butler (2006, p.183), es que funcionan produciendo ideales que distinguen entre quiénes son más o menos aceptables. Establecen lo que es o no una vida vivible y una muerte digna de lamento. Configuran una segregación entre lo que es y no es «normal». Sustraen el nombre propio y la biografía borrando la singularidad de manera radical. De tal modo que en el niño no hay humanidad ni vida y, por tanto, la imagen que lo opaca no ejecutaría ningún asesinato.

La deshumanización ocurre a través del marco que contiene la imagen. El marco insensibiliza. El marco pone fuera de juego la capacidad de pensar (p.184) y de pensar-nos en relación pedagógica con una criatura. Dicho de otra manera, el marco determina lo que es y no es inteligible. Y bajo sus condiciones: la imagen del otro no nos permite verlo, no somos capaces de escucharlo, y, en definitiva, nos aparta de su rostro. Sin embargo, ¿es posible ver y escuchar al otro sin representación? ¿Dónde está el límite en que una representación opera como homicidio semiótico?

Lo humano en el sujeto se afirma cuando la práctica representativa muestra su fracaso y su imposibilidad queda retenida en ella. Sería esto lo que limita vigorosamente el éxito de cualquier imagen sobre el otro. «El rostro no se «borra» en este fracaso de la representación, sino que encuentra allí su posibilidad» (p.180). Asumir que el niño es irrepresentable permite que su subjetividad sobreviva a nuestras representaciones. Esta asunción nos recuerda que el marco a través del que observamos puede manchar su rostro e incluso borrarlo. La disyuntiva representación-irrepresentable va pareja a la lucha entre impulso de asesinato-cuidado del otro. Porque es la imagen lo que mata. Nos insensibiliza ante la fragilidad de la vida que está en juego.

El movimiento de la relación es un circuito dinámico entre la aproximación sin anexión y la distancia sin abandono. Tanto la anexión como el abandono son dos formas de traicionar la alteridad. Acercarme demasiado al otro hace que confunda nuestras subjetividades al perder el alejamiento necesario para ver con claridad. Pero alejarme en exceso es violencia portadora de sufrimiento en tanto deja al otro librado a su azar cuando la existencia demanda compañía. La relación se juega –se mueve– en una tensión límite que se desplaza entre extremos. La cuestión pedagógica estriba en pensar cuál es la distancia adecuada para un momento concreto y para unas vidas únicas (Contreras, 2011, p.61). La perspectiva ética es condición previa y origen para una relación educativa.

La ética formula la pregunta intempestiva que hace posible el respeto a la dignidad humana del otro. La óptica ética produce nuestra vulneración para contemplar al sujeto ante quien debemos responder y cuyo rostro ruega no me mates. Donde matarlo es no mirarlo limpiamente o verlo a través de una imagen temática. El prejuicio descriptivo que lo identifica hace que la traza propia e ilegible de su cuerpo se borre. Un adjetivo basta para marcar y determinar la biografía de alguien. Darse cuenta de la vulnerabilidad es notar la incertidumbre y facilidad de la ruptura de un cuerpo. Pero es

también camino de proximidad, empatía y respeto. Vulnerarse significa abrir la coraza que nos encierra en nosotros mismos para que la extrañeza del otro pueda acceder. Quien sólo se instala en lo igual a sí mismo no es capaz de escuchar.

Desde el punto de vista del acontecimiento ético (Bárcena & Mèlich, 2014, p.25), lo educativo no puede quedar fijado ni operativizado en ningún modelo. Entre la educación y el modelo hay una traducción imposible. En sentido estricto, el pensamiento ético desmonta los marcos normativos para considerar la situación pedagógica como un comienzo singular. La condición humana es de unicidad y su devenir imprevisible. La relación educativa necesita suscitar la pregunta por lo adecuado en cada situación y con cada biografía. Es abrir la pregunta por cuál es el sentido de lo que hacemos lo que tiene el poder de situarnos en la relación (Contreras, 2013, p.130). Cuestión paradójica, pues la respuesta adecuada nunca lo será completamente.

La dificultad reside en que nuestras respuestas están plegadas a las concepciones que configuran nuestra posición subjetiva. La investidura o el perfil profesionalizado que ocupamos pueden limitar y determinar el alcance de nuestro pensamiento porque, en sí mismos, son una estructura moral de trascendencia. Un sistema de ideas que hacemos descender y aplico fácticamente creyendo que actuamos desde una creación libre y desde una comprensión fiel y completa de las circunstancias. Pero el carácter imprevisible de la situación desborda la mirada clicheteada. El régimen social y político ha copado ampliamente el campo visual (Butler, 2010, p.110). La interpretación está atrapada por imágenes dadas. Lo que hacemos es reproducir un programa instalado por una lógica socio-cultural hegemónica. El sujeto es un mero repetidor y aplicador de recorridos ya diagramados. Lo posible ha sido previamente instituido, cercando la capacidad de invención de nuevos comienzos.

El pensamiento debe circular por fuera de las imágenes que construyen la realidad que creemos ver. Cuando tenemos que responder de la vida de alguien: nunca sabemos lo que puede un nombre. En cualquier caso, el problema es nuestro. Somos nosotros quienes debemos desplazarnos de los propios modos subjetivos en los que nos colocamos y pensar la relación para que la experiencia del otro sea la de sentir nuestra disponibilidad incondicional. Somos nosotros quienes debemos prepararnos para reconocer senderos por los que ir abriendo nuevas posibilidades (Contreras, 2011, p.61). Nuevas posibilidades para crear circunstancias donde aprender qué podemos hacer juntos y qué no.

¿Cómo ir más allá de los bordes que contienen la imagen que cierra el pensamiento? La tarea del educador consiste en pensar y sentir la fragilidad en los límites de su imaginario (Butler, 2006, p.187). La atención nos devuelve al sentido de lo humano allí donde no esperamos hallarlo: en su fragilidad. La fragilidad de todo cuerpo expone, antes que nada, la impotencia de lo propiamente humano. Exterior al mundo del Yo, la impotencia del prójimo me enseña mi propia finitud. Somos incapaces de pensar a una criatura a partir de nuestras certidumbres. Su presencia acontece fuera de lo representable, más allá de nuestras figuraciones. Excede lo previsible, se sale de lo determinado. Su exterioridad pone seriamente en cuestión los marcos normativos a través de los cuales la contemplamos.

Pensar una infancia pasa por admitir la ruina de los propios esquemas de inteligibilidad. El conocimiento anula la singularidad del otro porque cierra su identidad en un paradigma de reconocibilidad. Pero desde un punto de vista ético (Lévinas, 2005, p.165), el otro aparece quebrando la posibilidad de su comprensión. No se trata aún de sus características sino de mi primordial obligación y sujeción a él. Por eso la relación es el espacio originario donde existimos.

Conclusión: la pasividad paciente en la relación educativa

Desarmado del poder del conocimiento, que nos protege dominando al otro, se despierta en nosotros la devoción. El educador hace el voto, da su promesa, con la que consagra su vida al otro. Del latín *devotus*, en el educador se instala la atracción fiel al cuidado de alguien. Descentrado de su saber, en él se despierta el amor como un no-saber dedicado y atento a la llamada. El rostro de un niño nos provoca *obsessio*: su vida asalta nuestra mente con tenaz persistencia. Su vulneración nos desvela en una responsabilidad que no decae en la búsqueda incesante de significación.

En esa búsqueda incesante, la paciencia es el modo de encuentro con el otro. La paciencia es la actitud del sujeto pasional. Pasión en aquel que se sobrecoge sin a priori alguno, o sea, en la ausencia de dominio y autonomía. Conciencia padeciente –a pesar del Yo– antes de hacerse una imagen de aquello que viene a ella (p.162). Paciencia estremecida, sacudida por la extrañeza de la novedad en el encuentro con el niño. Se trata de «una relación con una realidad infinitamente distante a la de uno», pero sin que esa distancia destruya la relación y sin que dicha relación llegue a ser confusión con el otro (Lévinas, 1977, p.65).

El educador vive la pasión del otro. Está instigado a responder consumando una exigencia irrecusable que le es ajena. El prójimo nos inflige un cuestionamiento de nuestro saber y abre la pregunta por lo adecuado. El ser del educador deja de suceder en sí mismo para apasionarse por un nuevo pensamiento del otro (Derrida, 1998, p.14). El encuentro con la otredad nos obliga a salir de nuestra identidad y asumir la carga del encargo pedagógico. Recuperaremos la identidad no en el retorno a nosotros mismos sino en la recurrencia al prójimo. De ahí que nuestra formación como sujetos (como educadores, se podría decir también)

llegue a posteriori de la experiencia. «Inquietud y paciencia soportadas antes de la acción», dirá Lévinas (2005, p.177). El modo de ser del educador es siendo fuera de sí, excluido de lo Mismo de sí, confrontado a la fragilidad de su pedagogía.

La irrupción de un niño supone un requerimiento que inicia un desplazamiento excéntrico de la conciencia. En la invocación del prójimo, en la pasión de donación: el educador se vuelve otro sin alienarse. Esa otredad que nace en la subjetividad del educador es el corazón de la generosidad en sí misma. Como somos incapaces de comprender al prójimo en términos de conocimiento, nuestra actitud es de exposición. Salimos del Yo para atenderlo y cuidarlo. Nos entregamos a vivir siempre en la pregunta por el sentido de nuestras acciones. Pasividad anterior a toda invocación. Somos objeto de una acusación que nos afecta y responsabiliza. Somos desposeídos de nuestro tiempo que ahora le pertenece al otro. Nuestro tiempo está a disposición de solicitud. Según Lévinas (1993, p.117), el tiempo no se constituye en soledad sino como un porvenir que no se capta, que cae sobre nosotros y se apodera de nosotros. El porvenir es lo otro. La relación con el por-venir es la relación misma con el otro.

Pasividad anterior a todo conocer y toda acción: estamos impelidos a dar lugar a la existencia del otro. El misterio irreducible de su llamada nos enseña la insuficiencia de nuestra reflexividad y la incompetencia de cualquier sistema pedagógico. El requerimiento de atención de una criatura nos sitúa bajo la necesidad de rehacer –constantemente– nuestros esquemas de inteligibilidad y modos de interpretación. La alteridad radical nos empuja a la deconstrucción de nuestros marcos normativos de representación.

Opuesto al sujeto agente que actúa, acciona o interviene en el otro; el educador es sujeto paciente. Término latino *patientis* que procede del verbo griego *pathos*: padecer y soportar. El sujeto paciente sería el que recibe en sí la acción de alguien, y la padece y la soporta (Larrosa, 2003, p.178). La



paciencia del educador es experiencia de la interpelación de la causa ajena del otro. El educador sufre calladamente la violencia de la invocación de su responsabilidad. Está apasionado por dicha invocación, que es una forma de posesión: el centro del educador es sustituido por el otro. El sentido pedagógico no se ha-la en el Yo de la conciencia intencional, sino en la transformación de la conciencia padeciente. El sujeto paciente está hecho de escucha y de espera, modalidades de atención que crean proximidad sin cancelar la distancia.

La totalización del verbo modal del Yo: «poder», torna al sujeto ciego y sordo para el otro. Lo expulsa de la relación o lo fagocita orgiásticamente. Para Lévinas (1993, p.113), en la toma de contacto con la propia finitud se produce la conversión de la actividad del sujeto en pasividad. Esta vecindad de la propia impotencia en el cara-a-cara frente a un niño nos recuerda la determinación provisional e incompleta de nuestras decisiones, es decir, que somos falibles. El poder no poder instalar en nuestra presencia la pasividad que abre el acceso al otro: eros (p.117). Poder no poder que frena el goce reflexivo de tener cerrado un proyecto para el otro. Frustración de la voluntad de dominación de la pedagogía obsesionada por los resultados. Refrenamiento de la conciencia intencional autocentrada. Despertar del deseo del otro en la aurora de la pre-reflexividad del sujeto pasivo.

Pérdida de una parte del Yo en el proceso de formación que ocurre ante la llamada de la alteridad. El comienzo de lo humano tiene lugar en la salida de sí mismo para ir hacia el prójimo (Han, 2017, p.107). Primacía del otro que no se reduce a estar juntos ni a estar al lado suyo sino en una vocación hacia él. La preeminencia de su sufrimiento implica una sujeción, un estar ligado uno y otro. La juntura nos constituye como seres humanos, vivir desligado equivale a un vivir inhumano.

El educador es para el otro. Se deshace en su condición de ser. El educador se in-condiciona en el des-inter-esse (Lévinas, 2000, p.84).

Antepuesta a la razón y a la intención, la subjetividad del educador está hecha de cuerpo y sensibilidad. Más allá de las explicaciones universales y de los principios morales, aparece un sentimiento concreto de compromiso por la suerte del prójimo: acercarse para compartir su situación sirve de ayuda, padecer con él, aligera la carga de su sufrimiento. El educador dispone la sensibilidad de su presencia como ethos (actitud): una morada dispuesta a poner la fragilidad del otro a resguardo y a abrir una posibilidad.



Referencias

- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educado-ras sociales. *Teoría de la educación*, 30 (2), 109-129.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. Barcelona: Paidós.
- Caparrós, E. & Sierra, E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 175-193.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (eds.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Clandinin, D. J. (2018). *Engaging in Narrative Inquiry* Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Derrida, J. (1998). *Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Han, B-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Juarroz, R. (1997). *Poesía vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Barcelona: Laertes.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1991, 2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el otro. Madrid: Paidós.
- Lévinas, E. (1995). Dios, la muerte y el tiempo. Madrid: Cátedra.
- Lévinas, E. (2001). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Valencia: Pre-textos.
- Lévinas, E. (2005). Humanismo del otro hombre. México: Siglo XXI.
- Lévinas, E. (2006). De la existencia al existente. Madrid: Arena Libros.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, F. (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Van manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Van manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.
- Van manen, M. (2015). El tono en la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Wild, R. (2006). Libertad y límites. Amor y respeto. Barcelona: Herder.

274

**Ética y
Educación.
Tentativas
biofilosóficas**

Roberto Campos

Quiero hacer una aproximación al tema central de este Seminario de ética y educación, pero desde una reflexión filosófica acerca de los componentes, las repercusiones y reflexiones que se podría hacer desde un giro biológico, desde la Biofilosofía. Por supuesto estará acotado a 3 ó 4 enfoques que yo he considerado interesantes de analizar para efectos de este Seminario, y que, por supuesto no se pueden acabar ahí, y de algún modo también lo que voy a presentar corresponde también al enfoque y al tratamiento que le he dado yo tanto en clases como en investigación.

Dicho eso, me gustaría partir con una especie de vocación que nos ha traído sobre todo en el contexto nacional, chileno, un asunto bien interesante desde el punto de vista de cómo se ha actualizado el tema de la ética, pero bien preocupante en relación con cómo inició el tema y que repercusiones ha traído. Me refiero a un escándalo político-financiero muy acostumbrado de ver en Latinoamérica en el último tiempo, donde la política se ha visto financiada por intereses particulares del sector financiero y la industria en general, esto en vista de poder ajustar la normativa y las legislaciones a sus intereses. En Chile hubo varios casos de financiamiento ilegal de la política, y una de las cortes al fallar uno de estos pleitos propuso un arreglo civil en términos de que pagaran los costos en tanto perjuicio a las personas dañadas por esta operación que este grupo financiero había montado, pero lo más sorprendente fue que en vez de remitirlos a una pena de cárcel se les envió a tomar clases de ética.

Se imaginarán ustedes que una circunstancia de ese tipo es inédita en la jurisprudencia nacional, no sé si internacional, pero deja a la ética en boca de todo el mundo, y todos se preguntaban qué significa que finalmente personas que dañaban mediante delitos de cuello y corbata tuvieran que tomar clases de ética, o uno podría preguntarse para qué, qué sentido tendría sino aquel que el juez evaluó, es decir, que rectificaran su conducta sin producir para ellos el encierro u otro tipo de castigos. Dado este asunto, se inicia una licitación donde una Universidad privada se hace cargo de



enseñarles a estas personas, algo así como volverlos buenos, o algo así como cambiar su conducta. Todo esto generó un arduo debate en torno a qué significaba esto, qué significaba el lugar de la ética en la desesperación o descomposición de la estructura social y de lo que significa en última instancia la propia sociabilidad y socialización humana, en términos de qué significaba confiar en otras personas, incluso confiar en los propios jueces que dictaron esta sentencia.

Todo esto trajo una cierta distancia de qué es lo que significaba esto, hay en todo aquello una especie de desprecio también, que podemos ver en las redes sociales, el modo en que la gente ocupa ahora las clases de ética se vuelve un asunto para la risa, se vuelve no lo menor de lo menor si tú puedes afectar a alguien, sino que es hasta algo cómico e hilarante. Así se puso en pie el tema de las clases de ética, y ¿Qué sucedería con estas clases de ética? ¿A estas personas las podemos cambiar? ¿Qué podemos hacer para que esto nunca sucediera? Con esto la reflexión se amplía mucho más, y en su momento me tocó participar de todo esto en tratar de descubrir de qué se trataba esta cuestión, y en ese momento se me ocurre volver a un texto que me ha parecido bien decidir desde muchas perspectivas, pero que ha sido poco tratado, y que está en el texto famoso de Platón que se llama el Eutidemo, uno de esos diálogos intermedios, con un Sócrates ya mayor enfrentado a la novedad de tener a dos especies de superhombres, a estos dos hermanos que son Eutidemo por un lado y Dionisodoro por otro, que vienen de Quios con un montón de pergaminos y dominando un montón de artes, incluso el de la erística, entonces se enfrentan al desafío de transformar y cooperar con el sistema de la paideia griega, y Sócrates admirado de ese poder viene y se ofrece para transformarse a través de un proceso que es el de la cocción. Entonces le dice en su momento a Crítias, que es quien está discutiendo, que, si ellos tuvieran o pudiera tener esa capacidad de transformar a los hombres, y hacer a los hombres malos, buenos, yo me ofrecería de inmediato para meterme en ese caldero.

Aquí es interesante la figura, si para hacerte bueno te ofrecen un tipo de proceso, un tipo de mecanismo, un hocus pocus en este caso representado por Sócrates mediante la cocción, el hecho de que yo me pueda meter a un caldero, una especia de lavadora en nuestro tiempos, y entonces sacarles la suciedad y la mugre, y eso me hizo darle un poco el sentido a esta participación en el Seminario, en el sentido de ¿podemos realmente tener algún tipo de aproximación filosófica a algo así como transformar a las personas? Esto de un modo que sea no el que hemos tenido habitualmente en occidente que ha sido el de educarlos, el proyecto ilustrado de mejorar a las personas y convertirlas en ciudadanos, sino que algún mecanismo secreto, algún tipo de pase mágico. ¿Podremos llegar a tener una cosa así?

Desde este punto de vista, se me ocurre plantearlo por medio de las posibilidades que nos puede traer observar este fenómeno desde la perspectiva biológica. Cuando digo biológica, y en el título digo biofilosofía, quisiera desprenderme de la idea bastante dominante de biofilosofía, que ha planteado una filosofía de la biología, o lo que desde antiguo se ha llamado una ética naturalista sobre todo en relación con los planteamientos del empirismo inglés en su momento, o una ética evolucionista de frentón, que el asunto que con fuerza se plantea después de la irrupción del pensamiento de Darwin y de las recepciones del pensamiento de Darwin. Este conjunto de situaciones, vuelven a ser retroalimentadas a partir de la aparición del discurso genealógico y crítico de Foucault, que da origen de su propia mano al concepto de biopolítica. Todo este conjunto de cuestiones que empiezan a pasar en torno a lo biológico, al Bios pero también a la Zoé, podrían homogeneizarse en torno a un concepto como el que se ha ya aplicado, como el del giro biológico, o lo que yo aquí he planteado como biofilosofía. Se trataría, y aquí planteo el objetivo del resto de la ponencia, de revisar indagaciones actuales preferentemente desde la perspectiva temática y teórica que proviene de las ciencias, y que alimentaría la posibilidad de reflexionar y enriquecer la pregunta en torno a qué es aquello que entendemos



cuando hablamos de ética y educación, o educación y ética.

Planteado esto y reiterando que la selección de enfoques que he hecho y el modo en que los voy a abarcar son por supuesto una cuestión que no acaba aquí, no son los únicos y ni son el único modo de tratarlos. La responsabilidad de enfrentarlos y exponerlos de este modo recae en mí, con las limitaciones que señalé que esto tendría.

El primero de los enfoques que podría ser inevitable tiene que ver con el enfoque etológico, no solo porque lo etológico tiene en su propio nombre algo tremendamente cercano a lo ético, en tanto que ambas palabras se construyen con el mismo sentido de la palabra ethos, sino que sobre todo porque uno podría tender a pensar que tiende a cambiar un modo completo de valorar y de asumir una realidad que siempre estuvo muy cercana al hombre, pero que en el giro antropocéntrico y egoísta, y bueno por supuesto bien divino, con el que se nos ha contado los grandes relatos de la religión y de la mitología, nos habíamos escindido, y esa parte no contaba y no era posible de concebirla sino como algo dado que era para ser ocupado, comido o extraídas sus fuerzas, acopiado su potencial y volverse en nada más que eso, algo para ser ocupado y para ser en última instancia también destruido. Ese enfoque que teníamos sobre los animales se ve de algún modo trastocado con el primer etólogo que hoy está en la figura de Darwin, la primera persona que se le ocurre desde un punto de vista más bien científico enfrentar la particularidad que tendría algo así como la existencia de animales. Visto desde una perspectiva que podremos desarrollar más adelante cuando veamos otro de estos enfoques, el desarrollo mismo de la evolución y la propia concepción de la evolución tendría algo que decir, a modo de lo que uno podría sospechar que Darwin está imaginando en relación a que nuestras relaciones no son relaciones divididas, sino que hay más bien lazos y continuidades, en ese sentido no se si uno podría leer, al menos así lo hicieron los grandes etólogos, de leer en uno de los últimos libros del Darwin que se denomina «la expresión

de emociones en el hombre y en los animales» es una evidencia de esto. Es posible pensar que una parte importante del pensamiento de Darwin ya asume una cierta continuidad ente lo animal y lo humano, de un modo que va más allá de los modelos con que se pretendía interpretar la posibilidad de tener un origen de lo humano que no fuera divino.

En ese sentido es que el enfoque etológico comienza a cobrar y a adquirir un volumen y un reconocimiento mayor hasta el momento más importante de la disciplina, que es en 1973 con el premio nobel de medicina que se le entrega a K. Lorenz, N. Tinberger, K. Von Frisch, que son zoólogos de formación pero que con las observaciones que realizaron en los zoológicos europeos que son las fuentes de sus datos, y sobre todo con el trabajo que desarrollan durante los años 30 y 60, que es un periodo muy complejo como para que en la Universidad existan bioterios e incluso algunos tuvieron que participar en la 2da Guerra Mundial, por lo que estamos hablando de la construcción de un saber con muchas dificultades, pero sin embargo esta investigación que logran hacer en 3 a 4 zoológicos, de los cuales ellos fueron directores, permite abrir un trabajo alucinante que lo desarrollan tempranamente, me refiero a antes de los 60, donde empiezan a construir una perspectiva acerca de lo animal sorprendente para la época.

No sé si lo saben pero Lorenz es autor de una de las obras más importantes en relación a intentar explicar cuáles son las raíces profundas de la conflictividad humana, de la guerra humana, de la 2da guerra mundial que le toca vivir en carne propia y de la que es soldado, pero sobre todo de la guerra de Vietnam, entonces su famoso trabajo sobre la violencia inspirado en el modo en que las focas se organizan como sociedad, sobre todo en su dimensión territorial, resulta tremendamente ilustrador respecto a la forma semejante en que le sucedería al hombre. El caso de Tinberger es el de un científico que trabaja con caballos, donde abre una perspectiva increíblemente loca sobre los caballos no visto hasta ahora, y que tiene que ver con su aspecto emocional, y es una cuestión que va a redundar después

en su uso más allá de empujar cuestiones y llevar gente arriba, sino en su uso terapéutico. Y el caso de Frisch es el caso de un hombre alucinante y fantástico, que pudo por primera vez, aunque no sé si por única vez, pero él es la persona que descubre que las abejas se comunican por medio de un sistema simbólico, esto parecía absolutamente imposible, pero su trabajo es tan elocuente y por supuesto todo lo que sucedido después permite comprobar algo que creíamos netamente humano, el poder hablar de cuestiones que no están presente, poder transmitir mensajes sin la necesidad de tener una parte de ese mensaje, que es la teoría del signo, sino que pueden hacer algo que hasta ese momento se creía solamente posible de desarrollar por humanos y en última instancia por nuestro sistema nervioso. Estas tres figuras abren una puerta a la posibilidad de concebir que muchos de los atributos propios de los humanos en realidad también pueden estar en los animales.

El paso siguiente es el de los años 60, principio de los 70, donde esto se profundiza a otros niveles, armándose cátedras de etología en muchas universidades, y de manos de E. O. Wilson surge este texto precioso, muy lindo desde muchas perspectivas, que plantea un estudio sobre las termitas, y lo que nos dice es que estudiando el modo en que viven las termitas y también las hormigas, y otros denominados insectos sociales, es posible darse cuenta que nosotros los humanos tenemos una forma de vida social muy semejante, con estructuras, con funciones, con divisiones de trabajo, con divisiones sexuales. Esto alimenta una perspectiva no vista hasta ahora, denominada por el mismo como sociobiología, y que de algún modo también le da otro golpe a la idea tan humana de que nuestras estructuras sociales eran únicas.

Posteriormente yo he puesto a Richard Dawkins, que podría no estar aquí o que podría estar en otro lugar, pero Dawkins alega, sin ser etólogo propiamente tal, una cuestión no ha aparecido refutada hasta ahora, pero que tampoco posee tanta evidencia para decir que es cierto, y

es que en última instancia nuestra determinación en término de las acciones que realizamos, por qué las realizamos y con qué fin las hacemos, estaría más que determinada por los flujos de conducta de la especie, por una determinación genética construida y albergada en nuestras propias células. Según sus palabras habría un gen egoísta que nos haría operar de modo tal que pusiéramos todo nuestro interés en el mantenimiento y la prolongación de la especie más que en cualquier otra dimensión práctica y, por supuesto, ajena a cualquier reflexión ética. Dawkins diría que la cultura es la que se ha adecuado a esta tiranía que los genes ejercerían sobre nosotros.

Sitúo después a Peter Singer porque me parece que, en general, la recepción de todos estos pensamientos en los años 80 dio cuenta de movimientos no solo intelectuales, alternativos, sino que también políticos que salieron a defender ahora a los animales. Lo que parte siendo un reconocimiento como de un familiar lejano, terminó siendo una consigna por la que luchar. El proyecto Gran Simio, dado su propia naturaleza de ser un proyecto global, tuvo esta repercusión de hacer reflexionar de acuerdo de lo que hasta ahora habíamos de considerar ajeno a lo humano, para empezar a concebirlo bajo esta óptica de ser nuestros hermanos menores, y por tanto toda nuestra dedicación, nuestra vida, debe estar abocado a su respecto y a su cuidado.

Pongo a Giorgio Agamben al final porque no sé si otro filósofo podría representar tan bien la pregunta decisiva sobre ciertas cuestiones que vienen alimentadas por un lado por la ciencia, pero también por otros enfoques que no caben aquí que los describa como los del misticismo o lo de las propias religiones, nos convoquen a eso que él ha recogido también de Heidegger y Derrida y que lo ha instalado como esa especie de vacío que lo humano tendría de su ser animal. Esa negación, esa deconstrucción de nuestra animalidad posiblemente ha provocado una de las peores transiciones que ha acontecido en la historia de la humanidad, que haya sido la de considerarse absolutamente solo el hombre, y por tanto dueño de la realidad. Lo pongo



también como un filósofo que ha hecho de la vida un tema ético no solo con relación a los animales, sino que en relación con la propia experiencia del Bios humano y de las diferentes maneras en que lo biopolítico lo ha capturado también y lo ha proscrito.

Un segundo enfoque es lo que podríamos llamar el neurocientífico, o como hoy día prácticamente se habla en todos lados de neuro cultura, hay neurociencia para todo. Este enfoque es decisivamente biológico pero que también tiene una potencialidad ética tremenda y que se expresaría en, aquí yo voy a tratar dos a tres campos, uno obviamente el desarrollo de un componente que podríamos denominar correctivo y que está altamente vinculado con la educación tiene que ver con cómo las neurociencias han permeado al acto mismo de la educación, y así como se vivió en los 60s-70s la tremenda entrada de la psicología cognitivista en el campo de la educación, así uno puede decir que desde los 90 en adelante, incluso antes, las neurociencias son el eje con el cual los avances en el eje de educación tienen su raigambre.

Esto, y que se ha referido por ejemplo al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, tan usadas y que hoy día son nuestro camino inevitable en el contexto de la pandemia. Sin embargo, su modo de centrarse temáticamente en modos de pensar, en maneras de replicar algo así como el funcionamiento del cerebro a través de tecnologías electrónicas, esa cuestión ha generado un énfasis exagerado, a mi modo de ver, en la búsqueda de potencialidades de capacidades vinculadas al desarrollo de la ciencias, de las tecnologías, de la ingeniería y de las matemáticas (S.T.E.M), ese enfoque todos los hemos visto, es parte de los desafíos que se nos plantea a todos los que somos profes en distintos niveles cuando te hablan de ajuste curriculares, de enfoque por competencia, cuando te hablan de tener que agregar variables que lo que te hagan sea enfrentar el problema, resoluciones de problemas, etc.

Este enfoque suele ser extremadamente científicista, eso por un lado, pero por otro lado no es menos cierto que las neurociencias dieron con algo bien paradójico, que junto con haber una ética de la neurociencia y por tanto sumarse al gran movimiento que significa la bioética en general, que guarda relación con cuidar y proteger a las personas de la propia ciencia, y por lo tanto en este caso específico y dado el tremendo impacto que tendría algo así como el conocimiento completo del funcionamiento del cerebro humano, su mapeo, eso que está justamente comprendido en el proyecto cerebro humano lo que eventualmente podría hacer es entregar una especie de huella neural de cada uno de nosotros sobre la que ella también pudieran operar las maquinas o armas de destrucción matemática con la que habitualmente los grandes flujos de información funcionan, y segregar seleccionar, estigmatizar a algunos y no a otros, etc. Esa neuroética que está enfrentada originalmente como una ética de la neurociencia y en ese sentido un tipo de bioética, también tiene un giro más espectacular y que guarda relación con algo así como la neurociencia de la ética. ¿Podemos saber?, ¿es posible saber, en el campo de la imagenología de la medicina, dónde acontece alguna toma de decisión? ¿Podemos a lo mejor asumir que ciertas conformaciones de los cerebros tienden a ser más conservadora o liberales que en otros? ¿Pueden revelar nuestra capacidad para normalizarnos?

También aquí hay un aspecto alucinante, y es que eventualmente una especie de programación o enseñanza de la ética o de la moral podría tener un campo extremadamente provisorio. Por otro lado, hemos visto cómo los denominados nativos digitales no se han transformado en esa generación que esperábamos que sucediese, con la que se nos había prometido el programa informático. No son necesariamente más inteligentes las personas, por el contrario, cada vez se vuelven más adictivas a modelos que conforman su zona de confort y hacerlos poco exigentes y poco críticos, todo el tema de los sesgos aquí es extremadamente relevante, pero también de una biología que adecuada a la pantalla que sea todo el día durante semanas, meses y años, lo



que ha construido también es una juventud y eventualmente unos adultos mucho más enfermos, mucho menos deportistas, con mucha menos fuerza vital, hay un inevitable arrojito a ese problema. No es fácil abordar un tema como el de la instrucción completa a través de procesos mediatizados, y al mismo tiempo una vida al aire libre, una vida en contacto con la naturaleza. Escenas de ese tipo a mí se me ocurre que están presente en las múltiples lecturas que podrían tener capítulos de Blackmirror, es decir, también el Blackmirror es una escena en la cual estas neurociencias se ven expuestas de un modo que es un modo futuro, pero en el cual va a estar recogido esta construcción, esa arquitectura cerebral en otros sistemas que al replicarlos no los resuelven, sino que los conflictúan aún más.

Dicho eso veamos un poco una especie de proyección de esto, que tiene ver con lo que podría denominarse el enfoque transhumanista, en el que esas potencialidades, ese conocimiento acerca de la arquitectura del saber de estas imágenes neurales entran a tallar en un plano que significa asumir la posición de que no solamente vienen esas tecnologías a corregir o enmendar aspectos de la vida humana, sino que en realidad las vienen a suplantar, y el sentido de la suplantación no está del todo claro, pero lo que hace es entender que las condiciones actuales de la humanidad pueden ser potenciadas, pueden ser amplificadas, lo que me parece que es una mejor traducción a simplemente mejoradas, pues cuando se plantea mejora al menos en el contexto de la lengua española es inevitable pensar que ahí hay algo que se ha echado a perder que se ha desmejorado y que se puede mejorar, lo que caería más bien dentro de lo que se denominaría un acto más bien terapéutico. Cuando el otro sentido, el de ampliación, ambos sentidos están en la palabra inglesa enhancement de donde surge esta corriente de pensamiento, esto estaría como pretensión final, tener un mejoramiento en el sentido de una ampliación.

Sería muy largo detallar todas las aristas, pero bastaría decir, y por eso prefería poner aquí a Sloterdijk como alguien que inaugura de un modo

que si bien no es temático, lo inaugura en su espíritu, cuando a propósito de la famosa conferencia que da a propósito de los 100 años de la muerte de Nietzsche, se le ocurre plantear esta revisión del proyecto del superhombre, y aludir a que efectivamente parece que por el método tradicional que hemos tenido hasta ahora, que es el método de la ilustración, el método del control, el método del rebaño, ese método no ha dado resultado porque en realidad tenemos una sociedad que no vale para nada todo lo que se ha invertido en ella. Ese punto, en el contexto tan sensible como es el contexto Alemán en relación a programas eugenésicos, programas como los que aquí uno podría vislumbrar detrás de la idea de superhombre, por supuesto recibió de inmediato respuestas, cuestión que a mi modo de ver ayudó mucho a que surgiera el tema del transhumano y del transhumanismo en general, este conflicto y diálogo entre Habermas y Sloterdijk al que después se fueron sumando otros, a mi modo de ver generó justamente la atmósfera precisa para que se pudiera hablar abiertamente del tema.

En relación a lo que decía recién, una de las cuestiones que está ya presente en esa declaración que es más bien un comentario a Nietzsche que una declaración transhumanista de que el proyecto del superhombre en su amplitud no se ha desarrollado para nada, me parece que uno de los elementos más importante tiene que ver con la reflexión ética de ese superhombre, y de que de un modo es tomada un tiempo después cuando se puede hablar ya de operaciones que se pueden realizar directamente sobre embriones, por ejemplo, u operaciones que ciertos fármacos podrían hacer sobre sistemas nerviosos o sobre la conducta directamente. Aquí me parece bueno poner a Julián Savulescu en el otro extremo, pues justamente ha sido él, como un bioeticista del transhumanismo, el que nos ha puesto ojos en relación a que si bien esas ampliaciones del humano podrían tener muchos significados y muchos extremadamente interesantes, pero muchos capturables por el sistema de producción, hay uno que sería el más deseable de todos y tendría que ver con un mejoramiento moral, es decir, los mejoramientos cognitivos,

físicos, de memoria, de longevidad, de mantenimiento de capacidades, serían cuestiones inevitables de producirse de algún u otro modo, pero el anhelo de una ampliación ética, de una mejor sociedad en última instancia, de mejores ciudadanos y personas sería la cuestión más ambiciosa que se podría tener detrás de un proyecto transhumanista.

He dejado para el final un tema que tiene una larga historia, no es fácil dar cuenta completamente de las repercusiones y los modos en que hoy podemos modular esta propuesta. Esta propuesta proviene de la biología en su sentido más molecular, incluso estamos hablando de paleobiología, una biología primera que fundó la biología que conocemos, y esa biología un poco oculta a la ciencia producto de las formas de interrogar y de los instrumentos para poder hacerlo se nos aparece muy tardíamente. Escalarmente no tiene comparación con nosotros, con nuestra visión de mundo biológico, que es ese mundo que tuvieron los naturalistas, el mundo que ve Darwin, cuando éste se pronuncia sobre la vida él ve un mundo, una escala del mundo vivo, ve un trozo de la biósfera, ve un trozo que está entreverado y cruzado por todas partes por otras formas de vidas que él no puede ver y tampoco puede sospechar, pero otros autores empiezan a darse cuenta de que en temas parecidos pueden funcionar.

Aquí es imprescindible revisar brevemente que lo importante en la teoría de la evolución Darwiniana guarda relación con que la diversidad de especies existentes, es decir, la forma en que la vida se ha desparramado sobre el planeta, que ha ocupado diferentes nichos ecológicos, que se ha imbricado dentro de sí, todo eso responde a un mecanismo que él denomina selección natural, hay selección artificial también que es la que produce el hombre, pero el método por el que la «naturaleza» y de ese modo, y esto se ha leído así siempre, deja de funcionar dios en la naturaleza para siempre, es un método que él denomina selección natural y que tiene que ver con que los más aptos, es una palabra tremenda esa, pueden quedarse y transmitirse y replicarse porque de algún modo han ganado una especie

de lucha contra otros. Este modelo, muy esquemáticamente explicado, es posible también verlo en la construcción molecular de la vida, por eso que la teoría de la evolución, o más bien hoy día correspondería hablar de una teoría sintética de la evolución, pues no solo explicaría los procesos biológicos, sino que también los procesos moleculares, donde esto también se da.

Esta cuestión reafirma que uno de los principales elementos de la teoría, que es el hecho de explicar cómo se produce la novedad biológica, o sea, cómo se producen nuevas especies, ese hecho aparece cerrado en torno a la noción de mutación, y por último de azar. Esto viene cuestionado por el enfoque simbiótico o de cooperación, que es una obra de respuesta que da el biólogo, teórico y filósofo ruso Kropotkin, muy conocido, y de algún modo estigmatizado, por ser el padre del anarquismo por tener un libro muy famoso llamado La Conquista del pan, pero un poco oculta esta dimensión extremadamente revolucionaría en términos de la biología, de recoger la escuela rusa imperial y soviética rusa sobre todo, el denominado comunismo ruso, y ahora verterlo como una posibilidad de mejorar la teoría de Darwin. El discurso que él da en el libro del apoyo mutuo es que Darwin no vio que las especies colaboran entre sí, los individuos colaboran, la vida colabora más que compite. Nuevamente tenemos un problema escalar, él está hablando en el S.XIX, no alcanza a ver ahí una visión como la que va a ofrecer después alguien como Lynn Margulis y James Lovelock que son los autores que yo aquí estoy poniendo, como su lectura microbiológica, porque lo que sostendría desde una teoría que tenga la simbiosis como centro, endosimbiótica, es que la novedad biológica correspondería a un sistema de colaboración o de entrega y captación de genes que ya han sido exitosos, no es que se generen novedades biológicas solo a partir de la caja negra que es el azar, sino que lo que se comparte, y que genera nuevas especies, tiene que ver con genes que ya han sido exitosos.

La teoría endosimbiótica no es una teoría simbiopolítica en el sentido en que entendemos la biopolítica, es más bien una especie de reconfiguración,



un movimiento deconstructivo que de algún modo siembra una duda sobre el proceso de recepción de la teoría de la evolución sobre todo en el campo de lo social, el denominado darwinismo social, esa recepción tiene a su haber un grave problema dirían ellos, no es que solo genera desigualdad y racismo, sino que genera incomprensión de lo que significa la vida comunitaria, la vida en común, pero la vida en común no bajo una estructura como la de la selva, que imaginamos como una estructura de campo, de guerra, sino más bien una estructura como la de los arrecifes, que es una comunidad que entra, independientemente de los niveles de especiación, entra en correlación y funciona de un modo armónico en vista de su crecimiento.

Una cuestión de este tipo es la que un filósofo hoy día muy conocido, muchas de sus obras están hoy siendo traducidas al español como Timothy Morton, nos va a señalar como un horizonte ético, esa comprensión de un mundo que habitamos, que tenemos que convivir, que tenemos que cohabitar en ese mundo, significa primero que todo sacarnos una imagen extremadamente potente y antropocéntrica y es que la naturaleza no somos nosotros, nosotros seríamos eso simbiótico real, realmente estamos acá y estamos allá, no solo porque tenemos que habitarlo, sino porque nuestra constitución está hecha de ese modo, o sea, si es cierto de que las especies evolucionan captando genomas, resultaría que nuestro genoma es la colección de cientos de miles de millones de genomas, por lo tanto todas las especies vivirían en ti, sería como una especie bien renovada como esa mirada liebniziana de la mónada, constituiríamos eso que los genetistas denominan hologenoma, grupos completos que además habitan dentro de nosotros otros conjuntos de hologenomas, como por ejemplo sería toda la micro y flora fauna, con la microflora con la que procesamos los alimentos e interactuamos con el mundo exterior a propósito de su posibilidad de asimilación, esto además le pasaría a todos. Ahora me centro un poco más en Morton, y esta perspectiva de lo que significarían estos hiper objetos,

el propio planeta, la propia esfera de Bernatzky a propósito de haberlo saltado en la exposición, que es la biósfera, sería un tipo de relación que es absolutamente ética y que lo que hace es darle continuidad a un plano, a un territorio, que nos ha parecido hasta ahora fragmentado, separado, en guerra, en lucha.

Yo había previsto un cierre en términos de más bien una apertura, tendía a concebir de si hoy día hay alguna chance para la ética y la educación que no sea someter a los niños a un cocimiento, así como lo plantó Platón en su momento, o la desesperación que hoy día se nos viene con la maldad en el mundo, sobre todo la que ejercen los hombres que han sido poderosos o mujeres que son poderosas, y que tu revisas para atrás y han tenido una educación excelente, en los mejores centros, incluso -y muy propio de Latinoamérica- católica además. Tú te preguntas ¿son necesarias las clases de ética? ¿Se pueden hacer clases de ética? ¿O ahora es necesario hacer clases de ética en el sentido tradicional? Y hacer una perspectiva histórica, poner ejemplos, trabajar con casuística, con narrativas, que son formas más bien estandarizadas de hacer clases de ética. Si esas clases de ética, o ese anhelo de tener una sociedad ética, no sea un anhelo y una especie de deseo que se tiene que abrir, de permitir abrir estos códigos, estas modalidades tradicionales con las que hemos enfrentado estos problemas, y más bien enfrentarnos a hacer converger diferentes perspectivas como las que yo vi hoy día limitadamente y muy personalmente, intentando ofrecerlas a ustedes.

