



La dimensión ética de la Investigación educativa

Cristian Candia Baeza

Dr (c) Filosofía

(Universidad de Chile, crcandia@yahoo.com)

Resumen

En el ámbito de las investigaciones educativas se da una convergencia de estudios de diferentes aspectos de la realidad social. Cuando consideramos los principios filosóficos que fundamentan la ética de las investigaciones educativas se puede afirmar que la orientación de estas es, por una parte, la orientación del saber hacia un fin bueno, y por otra, asegurar un conocimiento científico. En ambos casos, lo que está en juego es la relación del investigador educativo con la población en estudio. En función de aclarar los supuestos que debe conocer el investigador, haremos una exposición de los principios filosóficos sobre los que se fundamentan los principios éticos de la investigación, y luego, caracterizamos la investigación educativa con especial atención en su aplicación para la investigación con niños y adolescentes. Será necesario tener en cuenta el papel de las políticas en públicas para asegurar lo que consideramos el fin específico de esta investigación, a saber, que el investigador, en tanto que responsable del mejoramiento de la vida de las personas, asegure el bienestar de los sujetos de la investigación científica.

Palabras clave: Investigación educativa; Principios éticos; Niñez; Problemas éticos en la investigación; Normativas internacionales

Abstract

In the field of educational research a convergence of studies of different aspects of social reality occurs. When we consider the philosophical principles that substantiate the ethics of educational research, it can be claimed that the orientation of these is, on the one hand, the orientation of knowledge towards a good purpose, and on the other, to ensure some kind of scientific knowledge. In both cases, what is at stake is the relationship between the educational researcher and the population under study. In order to clarify the assumptions that the researcher must know, we will make an exposition of the philosophical principles on which the ethical principles of research are based, and then we will characterize educational research, paying special attention to its application in research with children and teenagers. It will be necessary to consider the role of public policies to ensure what we consider to be

the specific purpose of this research; namely that the researcher, as responsible for the improvement of people's lives, must ensure the well-being of the subjects of scientific research.

Keywords: Educational research; Ethical principles; Childhood; Ethical problems in research; International regulations

Introducción

En la actualidad el modelo social de la estructura de circulación del conocimiento ha alcanzado un lugar sin precedentes, principalmente en tanto la información se multiplica exponencialmente gracias a la investigación, actividad que despliega saberes en forma fragmentada y de acuerdo con sus diversas disciplinas. Frente al peligro de la desintegración del saber, propio del individualismo de nuestro tiempo, Ávalos (2006) propone un saber científico integrado y transdisciplinario. Este desafío, aún en curso, puede quizás ser resuelto en el ámbito de las investigaciones educativas, en cuanto convergen diversos estudios que ligan el conocimiento a la sociedad, tales como las investigaciones de género o la neurociencia aplicada al aula, además de una larga lista de investigaciones cuyo norte es construir futuro, de modo que “sus esfuerzos puedan ayudar de diversas formas a actividades de diagnóstico, análisis de alternativas o a la toma de decisiones en el contexto educativo y escolar” (Ferreyra y Blanas de Marengo, 2011, p. 48).

La orientación de estas investigaciones es el mejoramiento de la realidad social. Si la primera responsabilidad es orientar el saber hacia un fin bueno, la segunda tendrá que asegurar la corrección del conocimiento científico. La necesidad de cautelar procedimientos se vuelve prioridad cuando constatamos que los estándares de corrección no están asegurados. Turner afirma que “las reglas metodológicas, lógicas y los procedimientos que se aplican actualmente en la investigación en ciencias sociales y, en particular en la investigación educacional, son inapropiados e incapaces de conducir hacia el desarrollo de investigación educacional de alta calidad” (2015, p. 14).

En Chile, un caso emblemático es el Proyecto Genadio. Este proyecto contó con la participación de Glasgow, la Universidad de Chile y la de Concepción. Se buscaba en la investigación establecer elementos correlacionales entre la alimentación y los hábitos sociales en

comunidades mapuche, con el fin de encontrar las causas de enfermedades cardiometabólicas. Se sacaron 20 muestras de sangre de comuneros, transgrediéndose precauciones éticas, tales como que no se cursaron consentimientos, ni se pidió autorización a las autoridades mapuche. El parlamento Mapuche de KozKoz presentó un reclamo formal contra el proyecto, que fue paralizado por el Ministerio de Salud en febrero de 2000 (Meli WixamMapu, 2008).

Opazo (2012) indica que frente a la preocupación de establecer regulaciones éticas han surgido organizaciones que realizan propuestas de códigos de orientación ética a las investigaciones educativas. Bisquerra (2009) afirma que entre las principales asociaciones de investigación educativa se destaca la European Educational Research Association (EERA), creada en 1994 con el apoyo de las asociaciones nacionales de investigación educativa europeas, la cual tiene como fin mejorar la comunicación entre los investigadores en educación del contexto europeo y las organizaciones gubernamentales internacionales (Comisión Europea, Consejo de Europa, OCDE, Unesco). Por otro lado, en Gran Bretaña puede mencionarse la British Educational Research Association (BERA), fundada en 1974 con la finalidad de contribuir a la investigación educativa. Según Opazo, esta presentaba (en el año 2004) una guía actualizada de pautas éticas para la investigación educativa donde “un aspecto interesante es el traspaso de la responsabilidad en la educación, que deben extender el conocimiento y la comprensión de la ética de su labor investigadora a educadores, políticos y la comunidad en general (Opazo, 2011, p. 67). También cabe señalar a la American Educational Research Association (AERA) que incluye normas que guían el trabajo de los investigadores educacionales y que se compromete a proteger a la población y los investigadores.

Para comprender de manera clara cómo es que la figura del investigador de educación debe vérselas con su población de estudio será necesario -como veremos a continuación- comprender los principios éticos que subyacen y fundamentan esta investigación en específico.

1. Principios éticos en la investigación educativa

- Respeto

Kant propone en 1785 el concepto de dignidad humana, en la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, entendiendo al hombre como un fin en sí mismo. La forma más alta del respeto a la dignidad está en la ley moral, independientemente de las inclinaciones que la contingencia imponga, “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant, 2009, p. 79). El compromiso de responsabilidad para con otros se muestra en las lecciones de ética, desde la doble raigambre de la benevolencia y la justicia, donde distingue dos tipos fundamentales de deberes con los hombres. I. Los deberes del afecto y la benevolencia II. Los deberes de la obligación o de la justicia. En el primer caso, las acciones son bondadosas, en el segundo, son tan justas como obligatorias (1988, p.235)

.

El investigador educacional debe considerar el respeto como un derecho inalienable, sobre todo a los menores de edad, que requieren cuidados especiales de acuerdo con los tratados internacionales. El respeto debe estar en la planificación, diseño e implementación del proyecto investigativo. El consentimiento juega un rol clave al ser instrumento de toma de conciencia de los alcances y riesgos de las investigaciones.

En función de esto el informe Belmont propone dos resguardos:

1. Con relación a la totalidad de los individuos participantes en la investigación educativa, quienes deben ser tratados como sujetos autónomos. Tratándose de investigaciones educativas que trabajan con menores de edad, la consideración no debe tomarse como evidente, sino como imperativo.
2. Respecto de los grupos vulnerables, en las ciencias sociales, las posibilidades de trabajar con sujetos vulnerables se multiplican, debido a sus condiciones de inmadurez, incapacidades físicas o cognitivas y, en general, si son sujetos o grupos en condiciones especiales.

Si consideramos que son estos diferenciales lo que motivan un número significativo de las investigaciones educativas, el profesional de las ciencias sociales debe evaluar la relación riesgo-beneficio que comporta su trabajo para la población intervenida.

- **Beneficencia**

El principio de beneficencia fue enunciado como criterio ético de regulación de las investigaciones científicas en el informe Belmont. Sus dos antecedentes más importantes se encuentran en Hipócrates y Aristóteles. El primero lo enuncia en el juramento, donde se insta a los médicos a actuar en beneficio de los pacientes: “llevaré adelante este régimen, el cual de acuerdo con mi poder y discernimiento será en beneficio de los enfermos y les apartará del perjuicio y el terror” (Hipócrates, 1982, pp. 35 y ss.). Aristóteles hace referencia a la benevolencia en diversos pasajes de su obra. En el libro IX de la Ética Nicomáquea nos señala que “debemos hacer todo esfuerzo para evitar la maldad e intentar ser buenos”.

En las investigaciones educativas deben tomarse diversos resguardos, pues, como hemos visto, tienden estas a desarrollarse con menores de edad. Por tanto, el investigador debe extremar los cuidados, evitando que sus acciones u omisiones puedan ocasionar cualquier tipo de daño.

Como criterio de aplicación del principio de beneficencia, deben tomarse en consideración tres niveles: El del diseño y metodologías de implementación de la investigación, cuya responsabilidad descansa sobre el investigador y la institución patrocinante, los cuales deben evaluar los daños y beneficios. Por otro lado, el del Comité de Ética Científica (CEC), que debe evaluar autónomamente y sin conflictos de interés los riesgos de la investigación. Finalmente, el del individuo o grupo, que debe discernir con conciencia si conviene participar de la investigación.

El informe Belmont propone el cumplimiento de dos elementos: En primer lugar, la justificación de la investigación a partir de la relación riesgo-beneficio, que tiene complicaciones en la investigación educativa, ya que Este informe tiene soportes biomédicos más fáciles de calibrar en su ámbito que en el ámbito educativo.

El otro elemento por considerar es el estándar de valoración riesgo-beneficio. El informe entrega cinco postulados que pueden ser criterios mínimos para la investigación: a) nunca justificar un tratamiento brutal a los seres humanos b) reducir los riesgos a los estrictamente

necesarios para cumplir con el fin de la investigación c) minimizar los riesgos d) atender grupos vulnerables e) documentar los riesgos, beneficios y el consentimiento informado.

- **Justicia**

Aristóteles, en el libro V de su *Ética Nicomáquea* le asigna a la justicia un carácter rector al afirmar que “en la justicia están incluidas todas las virtudes”. Además, señala que es la suma de las virtudes: “el que la posee puede hacer uso de la virtud con los otros, y no solo consigo mismo” (Aristóteles, 2007, p. 103), estableciendo el alcance de la justicia, esto es, una virtud política y social, lo cual reafirma en 1253a de la *Política* (Aristóteles, 1988, pp. 52-53) al plantear que es un valor cívico destinado a regir el orden de la comunidad civil. Su estatuto queda emparentado con el respeto a las leyes y el cultivo de la igualdad, “lo justo es lo legal y lo equitativo” (1129a) (Aristóteles, 2007, p. 102), entendiendo que las leyes representan el interés general y que la equidad fortalece las relaciones cívicas de esa comunidad. Esta sería la fuente primaria a la que se remiten los criterios de regulación ética de las investigaciones. Particularmente, en el informe Belmont se actualiza la contribución aristotélica al preguntar ¿quién debe ser el beneficiario de la investigación y quién debería sufrir sus cargas?

El principio de justicia debe estar en todas las decisiones del investigador, comenzando por establecer el equilibrio entre el beneficio de la investigación y las responsabilidades, velando por evitar cualquier tipo de exclusión injustificada, de particular importancia en las investigaciones educativas. Una precaución para considerar tiene relación con los individuos o grupos vulnerables, los cuales, por su condición especial, pueden presentar un acceso fácil para el investigador o disminuir los mecanismos de control que sobre ellos pesan.

- **Reconocimiento**

El principio de reconocimiento cobra significación en la modernidad, particularmente con el proyecto ilustrado y su anclaje en la dialéctica del amo y el esclavo, que Hegel propone en 1807 en la *Fenomenología del Espíritu*. Ambos enfoques (Aristóteles y Hegel) serán recogidos por Axel Honneth en el texto de 1997 *‘La lucha por el reconocimiento’*.

Bajo la exigencia de igualdad, se alcanza un consenso social sobre la necesidad de reconocer en las personas su derecho a una vida digna y la aceptación de las diferencias en un plano democrático. Sin embargo, es Hegel quien confiere significación, afirmando que “la conciencia se ve a sí misma en lo otro” (Hegel, 1982, p. 113), es decir, que la autoconsciencia de los sujetos requiere reconocimiento por parte de otra autoconsciencia para poder desarrollarse. Sobre esta base, Honneth trabajará la dignidad del sujeto en un proceso de autonomía articulada sobre “el amor, el derecho y la eticidad, una secuencia de tres relaciones de reconocimiento, en cuyo espacio los individuos se confirman como personas, individualizadas y autónomas en un modo cada vez más elevado” (Honneth, 1997, p. 88).

La psicología entrega una amplia literatura acerca del significado del reconocimiento para el fortalecimiento del yo. En la tradición psicoanalítica, esto se ve refrendado en la importancia que Freud le da al reconocimiento en su texto de 1914, *Introducción al Narcisismo*, donde lo propone como un camino que el sujeto emprende en su desarrollo para salir del narcisismo. Posteriormente, Lacan profundiza sobre el tema en su texto ‘El Estadio del espejo’, asignándole al reconocimiento el principio fundamental de la estima, marcada por la afirmación del yo en diferencia con el otro (Lacan, 1990, p. 91).

Desde la perspectiva humanista, Erik Erikson (1974) sitúa el reconocimiento como factor clave de la identidad, enfatizando las problemáticas para el desarrollo de la personalidad particularmente en la adolescencia. Para nosotros, el principio del reconocimiento se convierte en un factor clave en la regulación de las relaciones dadas en las investigaciones educativas y, por tanto, será un criterio para evaluar si se cautela el principio de reconocimiento en la forma que se aborda el trabajo con los actores involucrados.

- **Responsabilidad**

La investigación educativa es de gran importancia, por cuanto que es sobre la educación que descansa el futuro de una sociedad. Por esta razón, ‘el principio de responsabilidad’, de acuerdo con Jonas en su obra homónima de 1975, juega un rol central para garantizar que las decisiones sean tomadas preservando un marco ético.

Si la responsabilidad se entiende como comprensión de las consecuencias que nuestras acciones tienen para otros, no es fácil establecer un criterio deliberativo consensuado universalmente sobre cómo evaluar la responsabilidad en un proyecto educacional. Aristóteles, en el Libro III de su *Ética*, hace depender a ésta del carácter voluntario con que actúa el sujeto: “Parece, pues, que cosas involuntarias son las que se hacen por fuerza o por ignorancia; es forzoso aquello cuyo principio es externo y de tal clase que en él no participa ni el agente ni el paciente; por ejemplo, si uno es llevado por el viento o por hombres que nos tienen en su poder” (Aristóteles, 2007, p. 59). En conclusión, no hay responsabilidad moral cuando no hay voluntad de realizar la acción. Al decir de Alasdair MacIntyre, “porque solo las acciones voluntarias pueden ser alabadas o culpadas. Por eso, de acuerdo con las propias premisas de Aristóteles, las virtudes y los vicios se manifiestan solamente en las acciones voluntarias” (MacIntyre, 2002, p. 74). Con esto ya podemos contar con un primer criterio deliberativo frente a la responsabilidad.

Frente a los desafíos de la sociedad contemporánea, debemos buscar nuevos criterios deliberativos. Jonas le impone rendimiento al ‘principio de responsabilidad’, formulando una matriz interpretativa basada en la defensa de la vida que ha estado en la base de muchos criterios éticos para el desempeño correcto de las investigaciones. Advierte que la conciencia nos pone en alerta frente a tres amenazas contemporáneas; el desarrollo desmesurado de la tecnología, con el consecuente daño para la naturaleza; el peligro para la dignidad de las personas que genera la manipulación genética; y el peligro de dañar nuestra convivencia y nuestro hábitat, al punto de poner en riesgo su continuidad. Todos estos peligros deberían atemorizarnos, ya que la conciencia del temor es lo que nos llevará al sentido de la responsabilidad, entendida como “el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación. Pero el temor está ya como un potencial en la pregunta originaria con la que se puede representar inicialmente toda responsabilidad activa; ¿qué le sucederá a eso si yo me ocupo de ello?” (Jonas, 1995, p. 357). Cuanto más oscura sea la respuesta a esta pregunta más deberá brillar el sentido de responsabilidad, lo que nos llevará a plantear la necesidad de una ‘heurística del temor’, traducida en un temor a los posibles daños futuros, donde la muerte puede reemplazar a la vida en la medida que no somos capaces de poner un resguardo ético frente a los peligros que la tecnociencia ejerce sobre el ecosistema.

- **Cooperación**

Vivimos en una región donde las necesidades de la población son evidentes. En este contexto se requiere un compromiso ético explícito entre la investigación educativa y la comunidad. Es necesario defender el principio de ‘responsabilidad social’ (Ferreira y Blanas de Marengo, 2011, p.52).

La educación ha cumplido un rol central en el desarrollo de los pueblos, por tanto, la cooperación es determinante para que las investigaciones sean un instrumento de progreso social. No es fácil situar este criterio como evidencia para los investigadores, y la razón de esa contradicción se asocia a que estamos en una época difícil para los paradigmas que favorecen una comprensión social del hombre.

Esta lectura de la realidad es un freno al ejercicio solidario. El entramado fragmentario dejaría al individuo solo, determinado por la ausencia de una teleología que explique su existencia. En medio de este panorama, es difícil hablar de cooperación, más esto puede ser solo apariencia, ya que basta con escarbar en nuestras comunidades para que aparezca la necesidad de entender la vida como fundada en un entramado social.

Aristóteles señalaba que el “hombre es por naturaleza un animal social y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre” (1988, p. 50). Esta concepción está también en la modernidad tardía, cuando Durkheim enuncia el precepto de solidaridad orgánica, relacionada a la necesidad de incrementar la interdependencia productiva nacida por la industrialización del siglo XIX (Durkheim, 2012), donde los vínculos cooperativos se hacen necesarios como consecuencia del aporte de conocimientos de cada individuo, que forma una comunidad interconectada y dependiente interiormente. La misma idea de Marx en 1846 en *La ideología alemana*, cuando nos invitaba a creer que el hombre se construye a sí mismo a través de la historia, en sociedad y transformando la naturaleza (Marx, 1971).

Solo el hombre puede habitar el mundo cooperativamente, “para el animal sus relaciones con otros no existen como tales relaciones. La conciencia es ya de antemano, un producto social” (Marx, 1971, p. 211). De ahí la necesidad de establecer el sentido de la cooperación como un principio ético. Se ha entendido que

“la educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos, a través de ella que la sociedad va moldeando –de acuerdo a sus propias concepciones sobre lo humano, sobre el conocimiento, sobre el bien humano- a los individuos, pero al mismo tiempo, la educación es también la mediadora entre los individuos y la sociedad, porque a través de ella o desde su influencia en los individuos, estos van incidiendo y remodelando a la sociedad que los moldea” (López Calva, 2011, p. 26).

La educación no es solo un resultado de la sociedad, sino que construye la sociedad. Cuando el investigador plantea la posibilidad de una investigación educacional, está compelido a responder acerca del tipo de sociedad a la que desea contribuir.

2. Caracterización de la investigación educativa

- Componente ético del conocimiento

La investigación supone que el conocimiento es un bien en sí mismo, lo que cobra gran relevancia cuando se trata de investigaciones educativas, pues, en el trabajo con menores, se verifica la forma en que se puede conectar el conocimiento con un mejoramiento de la calidad de vida.

Las investigaciones con menores de edad han hecho evolucionar el quehacer desde un contexto no reglamentado a un diseño normativizado. La regulación de las investigaciones con niños va desde un enfoque proteccionista a la defensa de sus derechos. De acuerdo con ERIC “el derecho de los niños a ser estudiados correctamente conjuntamente con los principios fundamentales de los derechos humanos de dignidad y respeto respaldan la colaboración de los niños en la investigación” (ERIC, 2013, p.13).

Se aprecia una tensión entre un discurso sobrerreglamentado a una comprensión donde el centro es el valor del conocimiento obtenido como un bien para mejorar nuestra comprensión de la niñez. Por otra parte, se concibe a los niños como sujetos de derecho, capaces de decidir sobre su participación. El desafío es conciliar el principio de protección con el de autonomía. El

centro de investigaciones de UNICEF, a través de su proyecto ERIC, indica que “teniendo en cuenta las tensiones existentes entre las posturas proteccionista y participativa, se aboca a apoyar una labor de investigación de alta calidad, al tiempo que aborda los problemas éticos que plantean tales tensiones (...) por lo tanto, la atención se centra en el importante papel que juega el diálogo, la colaboración y la reflexión crítica a la hora de abrirse camino entre la incertidumbre que a menudo plantea todo proceso decisorio de orden ético” (ERIC, p. 14).

- **Necesidad y efectividad de la investigación.**

La primera pregunta de la investigación educativa es sobre la necesidad de investigación, la claridad sobre lo que se busca y la pertinencia de hacerlo. La respuesta tiene que ver con la consonancia entre el conocimiento pretendido y el principio de beneficencia. Si el conocimiento aporta a un corpus de saberes para una mejor comprensión de la infancia/adolescencia y sobre ese saber puede suponerse la implementación de planes de mejoramiento, el investigador debe entonces dar curso a la investigación. Si la información existe, no se justificaría un nuevo estudio. “¿Cómo se está seguro que la información que se busca no está disponible en otros lugares?” (ERIC, 2013, p. 104). La segunda, si es necesaria la participación de los niños o si es posible obtener la misma información sin ellos. Si la presencia de los niños es imprescindible, es necesario preguntarse si se están tomando los resguardos frente al riesgo del proceso, y por último, preguntarse si el investigador cuenta con las competencias para investigar “¿Tiene los conocimientos necesarios (técnicos e interpersonales) para hacer participar a los niños en la investigación?” (ERIC, 2013, p. 106).

- **Reconocimiento de normativas internacionales para la investigación con niños**

No existen normativas internacionales sobre las investigaciones educativas, por lo que deben deducirse de las normativas internacionales de protección a la infancia. La historia muestra un descuido sobre el tema, pues, durante siglos, la infancia no fue considerada por la legislación. La conciencia del horror de la Primera Guerra Mundial fue la que generó la necesidad de cautelar los derechos de los niños. La Liga de las Naciones promulgó el 24 de Septiembre de 1924 la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, donde se establece su derecho a disponer

de medios para su desarrollo material, moral y espiritual; asistencia cuando están hambrientos, enfermos, discapacitados o huérfanos; ser los primeros en recibir socorro cuando están en dificultades; libertad contra la explotación y una crianza que inculque la responsabilidad social.

En la Declaración de los Derechos Humanos se hace referencia, en su artículo 25.2, a que los niños tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. El 20 de Noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, reconociendo los derechos a la libertad contra la discriminación, el derecho a un nombre, nacionalidad, salud y protección. En el principio VII se expresa que “el niño tiene derecho a recibir educación gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales. Se dará una educación que favorezca su cultura general y permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (Declaración de los Derechos del Niño, 1959).

En 1966 se aprueba el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ambos promueven la protección contra la explotación y ratifican la educación como un derecho. En 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, que protege los derechos humanos de mujeres y niñas. También declara 1979 como el año internacional del niño, lo que propicia la creación de un grupo de trabajo encargado de redactar una Convención sobre los Derechos del Niño jurídicamente vinculante, que verá la luz el 20 de Noviembre de 1989. Desde esa fecha, no se ha dejado de legislar en infancia, siendo el esfuerzo más destacado el de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la infancia, de mayo de 2002 en Nueva York, donde los dirigentes se comprometieron en un pacto por los derechos de la infancia, que quedó plasmado en el documento tal como sigue:

“Un mundo apropiado para los niños”. En el plan de acción del documento resalta el apartado 2, “Acceso a una educación de calidad”, donde se profundiza en la importancia de la educación, el derecho que los niños tienen a ella, la forma en que la educación es la

clave para reducir la pobreza y cómo ayuda a promover la democracia, la paz, la tolerancia y el desarrollo (Unicef, 2002).

- **Orientación de la Investigación.**

La investigación educacional debe estar precedida por dos preguntas: ¿Para qué realizamos esta investigación? y ¿A quién está dirigida la investigación? La manera en que el investigador aborda esto determinará su marco ético. Si el investigador prescinde de la primera pregunta aumenta el margen de riesgo ético. Si el investigador clarifica la orientación que dará a su quehacer, estableciendo una finalidad más allá de lo procedimental, estará logrando conectar el principio de responsabilidad con el de beneficencia, asegurando un marco ético a los estándares exigidos a toda investigación educacional.

La forma en que una investigación educacional se liga con políticas públicas, con las prácticas educativas de sectores vulnerables, el mejoramiento de los aprendizajes en los primeros niveles, los lazos afectivo-cognitivos de los niños, las problemáticas, el resguardo del medio ambiente, el ejercicio democrático ciudadano, son ejemplos de los fines que deben ser cautelados.

Respecto de la segunda pregunta, esta direcciona las investigaciones educacionales hacia un fin específico: el bienestar de los destinatarios de la investigación. Teniendo en cuenta que el conocimiento puede ser puesto al servicio de intereses distantes de las mayorías y servir como base a la injusticia, el investigador debe asumir la responsabilidad de trabajar inspirado en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. El principio que debe operar es el de reconocimiento.

Los niños necesitan de una atención y cuidado especiales; así lo señala la Declaración de Derechos Humanos, donde se explicita que la “maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales” (Declaración de Derechos Humanos, 1948). Particularmente importantes es el principio de equidad; al respecto, Ferreyra y Blanas incorporan el concepto de calidad de vida humana y aconsejan enfocar la investigación educativa considerando “que la pertinencia, la relevancia y la equidad constituyen premisas fundamentales sobre las cuales se

debe erigir y orientar la investigación ética en educación, por cuanto consideramos necesario recuperar el alcance conferido a la calidad de vida humana” (Ferreyra y Blanas, 2011,p. 50).

- **Sobre los niños y adolescentes: carácter vulnerable de la población en estudio.**

La defensa de los niños ha sido históricamente reactiva a diversas escenas de horror, donde los niños son víctimas de maltrato y abuso. En la actualidad, la humanidad ha tomado conciencia de la necesidad de garantizar sus derechos. Los fundamentos teóricos que establecen el estatus de la infancia en la cultura occidental se remontan a Aristóteles, quien en ‘La Política’ expresa que “puesto que el niño es imperfecto, es evidente que su virtud no es en relación con su ser actual, sino en relación a su madurez” (Aristóteles, 1988, p. 83). Con ese postulado, instituyó un peculiar estatuto para los niños en la tradición occidental, el de su invisibilidad; lo que se tradujo en una negación de su reconocimiento como personas. Un estatuto que confirma Ariès, cuando dice que “hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariès, 2011, p.82).

Con la adolescencia ocurre un fenómeno paradójico. Desde el siglo XX asistimos a la irrupción del término. Hasta el siglo XVIII, los niños se incorporaban al mundo del trabajo tempranamente y no pasaban por este período signado como adolescencia. Con las niñas ocurría algo similar. Aparecida la menarquia, la búsqueda de un esposo se convertía en la preocupación central, de modo que la mujer pasaba desde la infancia al cuidado de la casa y la procreación de su parentela sin que pudiese distinguirse un espacio entre la niñez y la adultez. Si consideramos que la extensión de la educación es un proceso tardío porque “pocos eran los que estudiaban, pocos los que lo hacían por encima de los 10 o 12 años, y aquellos que lo hacían no estaban en general agrupados por niveles de edad diferenciados, ni permanecían mucho tiempo en el sistema educativo. No existía una cultura adolescente, ni la adolescencia era percibida como un estadio particular del desarrollo” (Palacios J.; Marchesi, A., y Coll C.; 2011, p. 435).

Debemos entender la adolescencia como un fenómeno sociocultural moderno, centrándonos en el término niñez para referirnos a un número significativo de participantes en las investigaciones educacionales y porque, en relación con ellos, se puede percibir un mayor riesgo ético. La Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño define al niño en su primer artículo como “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Unicef, 1989, p.3), de tal forma que la condición de niño está acotada social y jurídicamente. No ocurre lo mismo con la juventud, en cuyo caso pueden encontrarse desde referencias socioculturales hasta motivaciones actitudinales. ERIC lo remite a las definiciones de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas que sitúan la juventud como un período entre los 15 y los 24 años, reconociendo que cada región preserva formas de referirse a la niñez, donde es constatable una diversidad de interpretaciones muchas veces equidistante. Puede citarse la polémica de Bolivia en torno al trabajo infantil, donde el Congreso aprobó en 2013 una ley que permite el trabajo remunerado desde los 10 años (la OIT lo concibe desde los 14 años en adelante). Por esta razón, uno de los factores en el trabajo investigativo con niños es conocer los requisitos legales, institucionales y culturales de la comunidad en que se inserta la investigación.

Es importante comprender el alcance del artículo 5º de la Convención de los Derechos del Niño, el cual trata acerca de entregar dirección y orientación a la evolución de las facultades del niño para que ejerza sus derechos, pues este postulado obliga al investigador a conocer a los niños y jóvenes que trabajarán en su investigación, y a entregarles una intervención diferenciada conforme a sus características. Así, estamos actualizando la importancia del principio de reconocimiento, con la precaución de no incurrir en riesgos por generalización.

Cobra relevancia el carácter vulnerable de los niños y adolescentes. Al ser períodos de desarrollo, se entiende que hay procesos que confirmarían que ambos están en condición de fragilidad y que su relación con el investigador no es de plena igualdad. Es necesario reiterar que la responsabilidad de guiar la relación recae sobre el investigador y es el adulto quien debe tener las competencias profesionales y la impronta ética para tomar las mejores decisiones.

3. Problemas éticos de la investigación educativa

- **El Consentimiento Informado**

El Consentimiento Informado es la manifestación de un compromiso ético en la investigación; esto nació después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se establecieron sus bases en el Código de Nüremberg en 1947. Se decidió someter a regulación la investigación médica, lo que se materializó en el documento que recogió en diez puntos la base ética para la investigación. El Consentimiento Informado implica que la persona debe tener capacidad legal para otorgarlo libremente, sin intervención de fuerza, fraude, engaño, coacción u otra forma de constreñimiento; debe tener conocimiento y comprensión de los elementos y la capacidad para tomar decisiones razonables e ilustradas (Código de Nüremberg). Lo anterior fue ratificado en la Declaración de Helsinki para guiar la investigación médica, que en sus artículos 20, 21 y 22 establecía los principios de respeto a la autonomía, responsabilidad con la investigación y el derecho a la toma de decisiones informadas.

En las investigaciones educativas, el C.I (consentimiento informado) debe tomarse tanto como un procedimiento como también una convicción ética. Como procedimiento asegura la voluntariedad y la conciencia de entender de qué se trata la acción, incluyendo riesgos, beneficios, derechos y responsabilidades. En tanto convicción, es una manera de establecer un vínculo ético entre personas que participan de una investigación. Según ERIC (2013, p. 57) para que un C.I sea efectivo debe resguardar tres principios cautelares: la comprensión racional, la aceptación voluntaria y el carácter reversible del proceso.

Como un gran número de las investigaciones educativas trabaja con menores de edad, el consentimiento de los niños puede tomarse como un signo de respeto, pero no tiene el mismo valor ético o jurídico. Se requiere que se agregue el C.I de los padres o tutores para que así los niños puedan participar. La legislación internacional establece como mayoría de edad los 18 años; no obstante, hay naciones en que menores de 16 años pueden otorgar el consentimiento. Sin embargo, ningún Estado permite que niños de 12 años participen sin consentimiento de sus tutores.

El C.I debe realizarse en forma explícita y presencial. El punto más importante es el grado de racionalidad mínimo exigido para asegurar la comprensión de la información. Al

respecto, ERIC afirma que “la investigación ética cuenta entre sus requisitos que los participantes estén informados y comprendan en qué consiste la actividad de la investigación, independiente de la metodología que se utilice en la investigación” (ERIC, 2013, p.57). La forma de comunicar aspectos de la investigación varía de acuerdo con consideraciones de edad, etnia, locación y niveles de desarrollo intelectual. Se habla de comunicación efectiva cuando el interlocutor entiende la información. La comunicación efectiva que implica la comprensión de la información que se entrega no es homogénea en los niños. Tomemos el caso que el interlocutor es un niño de corta edad, el investigador en tal caso podrá ayudarse de material audiovisual o un lenguaje contextualizado para hacerse entender.

La aceptación basada en el principio de autonomía debe velar porque todo C.I sea voluntario. Conocida la información, el participante expresa su deseo de participar explícitamente. Debe evitarse todo engaño que impida que el principio se cumpla. La coerción no necesariamente proviene del investigador, sino de los padres, que pueden obligar al hijo a participar o no. El carácter reversible del proceso comprende que la investigación educacional tiene un componente heurístico. Si a eso se le suma que los estudios longitudinales suelen durar años, es necesario incorporar la precaución de que los C.I sean acuerdos temporales sujetos a revisión. No operan como contratos indisolubles, y además se debe establecer la posibilidad de renegociarlos para cautelar el principio de autonomía que opera en la base de la confianza dada.

- **El asentimiento informado**

El asentimiento debe ser visto como un complemento del C.I. Se trata de un acuerdo con el menor en donde este expresa de forma oral o escrita su aceptación a participar en la investigación. Se realiza para involucrar responsablemente a los menores en la investigación, y el principio que lo rige es la autonomía. Opera también el principio de reconocimiento, que permite sentirse parte de la investigación y cooperar con mayor motivación. El asentimiento puede convertirse en una fuente de riesgo en el caso que el investigador pretenda reemplazar el consentimiento y agilizar la investigación.

Cabe destacar el valor integrador del asentimiento y la responsabilidad social que implica. En ERIC, siguiendo a Cocks (2006), se afirma que “el uso del asentimiento se ha defendido en

la medida en que proporciona a los investigadores una forma de abrirse camino y trascender las diferencias de idioma, aptitudes, culturales, fronteras sociales e internacionales y con la seguridad de poder acceder al acuerdo de los niños para participar en la investigación” (ERIC, 2013, p. 60).

- Manejo de la Información

El manejo de la información reviste peligros éticos, el resguardo se asocia con la privacidad y confidencialidad de las personas involucradas, con especial cuidado si se involucra a niños. La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 16 señala que “ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra o su reputación”. Además, se busca asegurar que no exista daño para el participante. El respeto por la privacidad se establece a partir del reconocimiento de la dignidad humana, que puede verse afectada si el sujeto es expuesto a un contexto hostil a sus intereses. Abundan los casos en que profesores han sufrido represalias y alumnos han sido discriminados por filtración de información de una investigación educacional. Por lo mismo, los sujetos deben tener claro qué desean comunicar, la forma de hacerlo y la libertad para no entregar información.

El momento más complicado para resguardar la privacidad es la entrega de los resultados de la investigación. Los investigadores deben garantizar que no presente riesgos en la identificación de los participantes. Para conservar el debido resguardo, ERIC propone que “puede recurrirse a estrategias para ayudar a mantener el anonimato, por ejemplo, suprimiendo en los informes sus señas de identificación, cambiar el nombre de las comunidades, omitir el nombre de los participantes y el uso de seudónimos” (ERIC, 2013, p. 76). Un problema asociado al anonimato es cuando los participantes desean aparecer nombrados. Al respecto, Sánchez nos previene que “puede suceder que el investigador/a en su tarea descubra alguna cuestión oscura e incluso en el límite de la legalidad en la gestión del centro o del aula, la que puede ir desde el evidente maltrato físico y/o psíquico de algún niño al cobro de comisiones ilegales a centros comerciales por la compra de material escolar, o tomarse más días libres u horas que las que figuran en su convenio” (Sánchez, 1997, p. 27). El investigador debe resolver estas situaciones al interior de un marco ético. No obstante, es recomendable que el investigador pueda establecer un protocolo donde se especifiquen los límites de la confidencialidad.

- **Daños posibles**

Uno de los problemas más difíciles en las investigaciones educacionales es la posibilidad de daño, entendiendo que el marco de comprensión se ha ampliado en los últimos años, y si en el pasado pensar en el daño apuntaba a la intervención sobre el cuerpo con resultados catastróficos, hoy sabemos que el daño en una investigación tiene muchos caminos, baste pensar en el trabajo de Goffman (2006) sobre la identidad deteriorada a partir de la estigmatización del sujeto en su desarrollo social. Si agregamos que, en la mayoría de los casos, las investigaciones educacionales trabajan con niños, el riesgo aumenta: el carácter evolutivo que se le reconoce al niño hace que su desarrollo dependa de múltiples factores y se encuentre en permanente condición de fragilidad. Debemos clasificar las distintas posibilidades que puede tomar el daño en una investigación educacional para con sus integrantes. Se pondrá énfasis en los potenciales daños que afectan a los niños en su desarrollo.

El investigador debe tener precaución con las siguientes preguntas: ¿Hay razones para incluir a tales o cuáles participantes? ¿Hay razones fundadas para excluir de la investigación a tales o cuales participantes? ¿Debido a qué factores se produce el reclutamiento y selección, tanto de los miembros del equipo como de los sujetos investigados? El compromiso de no causar daño se orienta a precaver que las razones sean de orden racional y apegadas a criterios de convivencia relacional coherentes con la comunidad en que se inserta la investigación, teniendo en cuenta el principio de reconocimiento que asegura que nadie puede ser discriminado por razones de raza, género, condición social, opción sexual u otro factor contrario al principio de equidad.

El manejo comunicacional es fundamental para resguardar a los participantes de cualquier daño ocasionado por la desprolijidad. Al respecto, ERIC afirma que “el daño puede causarse debido a la manera en que la información se recoge y utiliza en el proceso de investigación, en caso de utilizar métodos erróneos, inadecuados o no científicos” (2013, p.31). Esto puede manifestarse tanto por insuficiencia como por exceso. En el primer caso, si el investigador no comunica información relevante para el participante, lo pone irresponsablemente en una condición de riesgo. En el segundo, si el investigador comunica al otro una información para la cual éste no está preparado, lo pone en condición de riesgo psicológico.

Un riesgo latente es el de sobreexponer a los participantes de una investigación, lo que se agrava por los soportes informáticos y redes sociales. De particular significación es el manejo de las imágenes. Es necesario agudizar las restricciones establecidas en el C.I, de tal forma de asegurar que las imágenes en ningún caso puedan caer en manos inescrupulosas o en poder de redes delictivas.

El riesgo en el que podría caer el investigador, deseoso de llevar a buen término su investigación, es el pasar por alto los resguardos para con las personas. El peligro se vuelve cercano cuando se trabaja con niños. Al respecto, la fundación Save the Children International afirma que el daño puede darse cuando se buscan las voces de los niños únicamente para que coincidan con los intereses de los investigadores, pero se pasan por alto cuando no coinciden. El principio rector es el de justicia.

La manera en que una investigación educacional puede afectar la estima es variada. Bastaría con que el investigador no hiciera presente en su trabajo el principio de reconocimiento; o peor aún, que debido a los resultados un participante fuese sometido a castigo físico o mental para que el daño a la autoestima se materializase. La construcción identitaria se relaciona con la estima positiva, basada en un autoconcepto donde el sujeto se reconoce a partir de su valor intrínseco en tanto persona (Erikson, 1974; Bravo, 1990; Marchago, 1991). Otros autores insisten en que la baja autoestima “estaba relacionada con la depresión, la ansiedad y el mal rendimiento escolar” (Coleman y Hendry, 2003, p. 64).

- **Beneficios de la investigación**

Siempre es más fácil identificar las posibilidades de riesgo o daños que las oportunidades y beneficios que presenta la investigación. La razón es que los daños suelen evaluarse sobre los participantes de la investigación, mientras que los beneficios lo hacen conforme a sus posibilidades futuras. Si los beneficios se vertieran sobre los participantes, se hablaría más bien de compensaciones o retribuciones. Dicho lo anterior, es necesario constatar que la primera pregunta que debe hacerse, que concierne a los posibles beneficios que comporta en

conocimiento obtenido en la investigación educativa, es si esta puede traducirse en un mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

En cuanto a las compensaciones y retribuciones a los participantes, el resguardo ético debe preocuparse de que la retribución sea legítima, ya que principios rectores éticos son el reconocimiento y la justicia. La retribución debe enmarcarse en un principio de reconocimiento del otro por sus esfuerzos, capacidades o responsabilidades y debe constituir una retribución justa en tanto que equitativa y correspondiente a un acuerdo previamente pactado y de conocimiento explícito.

Para el caso del trabajo con menores de edad, ERIC (2013, pp.88-92) identifica cuatro tipos de retribución en el ámbito de los estudios investigativos. Se considera justo retribuir a los participantes, así como a sus familiares, si correspondiera, el reembolso por los gastos directos en que ha incurrido por participar en la investigación. Entiéndase por tal, la alimentación, la movilización, el cuidado de los niños. El principio que debe regir es que la retribución debe ser equitativa, consensuada y proporcional, esto se puede identificar con una retribución por reembolso. Por otro lado, se admita también una retribución como compensación, destinada a compensar una pérdida que el participante haya tenido que absorber por su participación. Por ejemplo, una persona que ha dejado de recibir una remuneración por asignar horas a la investigación. Además, la retribución como reconocimiento ocurre normalmente una vez terminada la participación y corresponde a una gratificación basada en el principio de reconocimiento. Se da en el contexto de un vínculo afectivo entre colaboradores de una investigación y no necesariamente está asociada a un importe económico. Por último, la retribución como incentivo está diseñada para aumentar la motivación de los participantes. Puede consistir en dinero o cualquier estímulo acorde a las necesidades del participante. Esta es la forma que despierta mayores suspicacias éticas, ya que todo incentivo atenta contra el principio de autonomía, que implica decidir libremente si participan de la investigación. ERIC (2013, p. 89) trata de mediar aceptando incentivos cuando la investigación no contenga riesgo para el participante. Los especialistas coinciden en que se deben privilegiar retribuciones no monetarias. El investigador debe ser cuidadoso de que las retribuciones nunca puedan interpretarse como cohecho y que su manera de accionar esté al resguardo de cualquier medida de coerción.

Referencias bibliográficas

- φ Ariès, P. (2011). “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Revista *El observador*, 8. SENAME. Santiago.
- φ Aristóteles. (2007). *Ética*. Madrid: Gredos.
- φ Ávalos, I. (2006). “El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional”. En Albornoz, M., y Alfaraz, C. (Eds.). *Redes de conocimiento. Construcción dinámica y gestión* (pp. 45-160). Buenos Aires: RICYT/ CYTED/ UNESCO.
- φ Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.
- φ Durkheim, É. (2012). *La división del trabajo social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- φ El Código de Núremberg. (1947). Recuperación de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/El-C%C3%B3digo-de-Nuremberg.pdf>
- φ Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires; Paidós.
- φ Ferreyra, H., y Blanas de Marengo, G. (2011). “La investigación educativa: un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2).
- φ Goffman, E. (2006). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- φ Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- φ Hipócrates. (1982). *Tratados*. Madrid: Gredos.
- φ Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- φ Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una Ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- φ Kant, I. (1988). *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica.
- φ Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- φ Lacan, J. (1990). “El estadio del espejo como fundador de la función del yo”. *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- φ López Calva, M. (2011). “Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9 (2).

- φ MacIntyre, A. (2006). *Historia de la Ética*. Barcelona: Paidós.
- φ Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos; Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- φ Marx, K. (1971). *La Ideología alemana*. México: FCE.
- φ Meli WixamMapu (2008). Jueves 14 de febrero de 2008, Tras denuncia de las comunidades de Panguipulli: Paralizan extracción de sangre a Mapuche para oscuro proyecto “Genadio”. Recuperado de <http://meli.mapuches.org/spip.php?article817#forum2764> Consultado 18.01.2018
- φ Opazo, H. (2011). “Ética en investigación desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2).
- φ Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.). (2013). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- φ Turner, D. (2015). *Teoría de la Educación*. México: Siglo XXI.
- φ UNICEF (2002). Un mundo apropiado para los niños. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas_072808.pdf

