

# La investigación educativa. Una perspectiva ética sobre la alteridad

Educational research. An ethic perspective over alterity

Mónica Laura Fornasari <sup>1</sup>

**Resumen:** *El campo de investigación cualitativa en el campo educativo requiere un saber sobre los cambios políticos, socioculturales, psicoeducativos y de justicia educativa. Desde los aportes de Morin (2000), Ardoino (2005), Mc Laren & Kincheloe (2008) y Garay (2012) comprendemos la necesidad de construir un pensamiento complejo y crítico, que logre obtener una mirada multirreferencial de la realidad educativa, a partir de la incorporación de la alteridad, en la construcción colectiva del conocimiento científico. Esta propuesta consiste en un encuentro dialógico con los integrantes de la comunidad educativa para una experiencia de construcción del conocimiento con otros y una renovación en los esquemas de representación disciplinaria. Finalmente, destacamos las contribuciones de Cullen (2009), en cuanto a los obstáculos éticos en el proceso de investigación educativa. En nuestro enfoque el sujeto ético como investigador es aquel que se deja interpelar por la otredad, y logra interpelar la complejidad del acto de educar, a partir de construir nuevos horizontes y caminos hacia el porvenir educativo.*

**Palabras clave:** *educación política, investigación educativa, ética, ambiente escolar.*

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora en Psicopedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: mlfornasari@yahoo.com.ar.

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274

Año XVI, N° 32, octubre 2018-marzo 2019. Pág. 30-42

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(32\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(32)02) / Recibido: 20-05-2017 / Aprobado: 18-07-2018



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *The field of qualitative research requires a knowledge about changes in politics, psycho educative fields and educational justice. From the contributions of Morin (2000), Ardoino (2005), Mc Laren & Kincheloe (2008) and Garay (2012) we understand the necessity to build up a complex and critical thinking which manage to achieve a multi referential look at the educational reality, based on alterity, in the collective construction of the scientific knowledge. This means a meeting to dialogue with the educational community members in order to experience how to build a mutual knowledge and a renewal in the disciplinary represented schemes. Finally, we highlight the contributions of Cullen (2009), regarding the ethical obstacles in the educational research process. In our focus, the Ethical Subject as a researcher, is the one who can be questioned by the otherness, and at the same time, can put a question to the complexity act of education based on the proposals for new horizons and ways towards the educational future.*

**Key words:** *political education, educational research, ethics, school environment.*

---

## Introducción

El presente trabajo consiste en una revisión teórica, como intento de interpe- lar y contextualizar el problema de la investigación educativa en la actualidad (Ca- rena, 2017; Maldonado, 2013; Garay, 2012; Tenti Fanfani, 2011; Cullen, 2009; Ardoino, 2005; López & Tedesco, 2002). Para esto, resulta necesario expandir la reflexión sobre la problemática ética dentro del territorio local, nacional e ibero- americano, para fortalecer desde este enfoque la formación de los equipos de investigación en el espíritu científico para el futuro de la región (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [OEI], 2008).

La necesidad de incrementar investigaciones educativas científicas en la re- gión (OEI, 2008) responde al interés por difundir el conocimiento como valor cultu- ral que representa el saber colectivo de una comunidad integrada en su capital histórico y lingüístico.

Por tanto, proponemos un campo de investigación que requiere un saber y un posicionamiento ético sobre el impacto que los cambios políticos, socioculturales, psicoeducativos y de justicia educacional tienen sobre los suje- tos que habitan los entornos educativos de todos los niveles del sistema (inicial, primario, secundario, terciario y universitario). En este sentido, recuperamos los aportes que Morin (2000), Ardoino (2005), Mc Laren y Kincheloe (2008) y Garay (2012) nos brindan en relación a la necesidad de construir un pensamiento com- plejo y crítico, que logre obtener una mirada multirreferencial de cada realidad educativa, a partir de incorporar un enfoque ético que interpele el vínculo con la alteridad, en la construcción colectiva del conocimiento científico. Finalmente, destacamos las contribuciones de Cullen (2009), en cuanto a los obstáculos éti- cos en el proceso de investigación educativa.

En nuestro ensayo, el *sujeto ético* como investigador es aquel que se deja conmover e interpelar por la existencia de la otredad en un vínculo con la alteridad, que logre romper con la coraza del Yo, para que penetre lo heterónimo (Fornasari, 2015; Bleichmar, 2014; Levinas, 2001), y a su vez, logre explicar y comprender la complejidad del acto de educar, a partir de la propuesta de nuevos horizontes y caminos hacia el porvenir educativo, tal como lo plantea Garay (2012).

La perspectiva ética en el campo educativo habilita espacios para investigar desde la interrogación, el análisis, la comprensión, la planificación y la implementación del abordaje de problemáticas socioculturales y psicoeducativas críticas a partir del reconocimiento y cuidado de los sujetos que integran los espacios educativos. Desde nuestro enfoque, la construcción de nuevos conocimientos ayuda a propiciar el cambio como principio educativo, instala la idea de futuro, esperanza y porvenir para las nuevas generaciones. Por tanto, esta posición ética en el campo de la investigación educativa consiste en habilitar un encuentro dialógico con los integrantes de las comunidades educativas para una experiencia de construcción del conocimiento con otros.

Encuentro que se desarrolla en un campo educativo complejo, y propone una relación no exenta de tensiones, perplejidades y contradicciones, ya que el "Rostro del Otro" nos demanda desde su presencia y existencia como exterioridad absoluta y nos manda salir de nuestra propia mismidad para transformarnos subjetivamente en "otro modo que ser" (Levinas, 2001). En esta experiencia de investigación educativa, se alteran, trastocan y renuevan los esquemas de representación disciplinaria, a partir de configurar el vínculo con la alteridad desde una mirada multirefencial y plural.

### **El contexto de la investigación educativa**

Las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales impactan fuertemente en las instituciones, especialmente en las escuelas, expresándose en nuevos interrogantes, así como también dificultades para responder a las expectativas sociales emergentes. Este escenario multidimensional, demanda investigaciones educativas actualizadas, focalizadas y contextualizadas a partir de las voces de sus protagonistas en sus respectivos ambientes y entornos socioculturales.

En latín, investigar: *inguestigare* presenta un doble significado, en el sentido de ir tras las huellas y a su vez dejar huellas, a lo cual podemos simbolizarlo metafóricamente como la apertura de caminos entrelazados. Por tanto, nuestra propuesta de investigación desde el enfoque cualitativo consiste en apostar a un encuentro dialógico en el campo educativo, a partir de una experiencia de construcción del conocimiento con otros (investigadores y comunidad educativa), como apertura en los esquemas de representación que supere el paradigma de la simplicidad. Esto equivale habilitar procesos de investigación en la indagación de problemáticas socioeducativas críticas y emergentes desde un enfoque de pensamiento complejo e interdisciplinario.

Desde una revisión histórica (Schuster, 2002) observamos que en la modernidad desaparece la pregunta por el sentido (característica de los griegos) y se instala el interrogante por la utilidad para descubrir: ¿cómo funciona? En esta pregunta interesa la acción instrumental desde una visión mecanicista. Desde el positivismo (Comte, 1998), el interés se focaliza en lo positivo, lo dado por la experiencia sensorial (la materia), negando así la sustancia. Solo puedo conocer por los sentidos. De acá se desprende la noción de alumno considerado como un organismo vivo que reacciona frente a estímulos externos y que va incorporando conductas adaptativas. Esta lógica epistemológica niega la subjetividad y la capacidad de libertad y de transformación del sujeto. Es solo organismo con capacidad de reaccionar. Por lo tanto, la psicología del comportamiento humano (condicionamiento) fue tomada como ciencia natural y puesta al servicio de una tecnología social interesada por la explicación causal o estadística, y de esta manera, la educación se reduce al mero adiestramiento. Desde este modelo, la educación se expresa como discurso pedagógico, con un lenguaje reglado, sistemático y organizado, sin tener en cuenta al sujeto como destinatario. La teoría tiene validez por sí misma, sin depender del entorno y con un fin previsible.

En cambio en la mundialización, desde un paradigma hermenéutico se vuelve a instalar la pregunta por el sentido, a partir de la acción comunicativa. En la actualidad, las ciencias de la educación incluidas en el campo de las ciencias sociales, se caracterizan por el pluralismo metodológico, por el planteo del problema y no del objeto. Un problema surge de la distancia que se instala entre las expectativas y la realidad. Surge una hipótesis, como pregunta que define el problema: ¿qué pasa? Enuncia una presunción o una sospecha (conjetura), siempre anclada en las creencias, que son las disposiciones a reaccionar. T.W. Adorno (2008) establece que la lógica de las ciencias sociales se instituye en el carácter contradictorio de la realidad social y es el motivo constituyente de la sociología en cuanto tal. Agrega, que imaginarse una sociedad distinta de la existente, posibilita construirla en problema.

Para Mardones y Ursua (1994) Max Weber ha sido el pionero de la sociología comprensiva y establece a través del método interpretativo que la comprensión equivale a la captación interpretativa y conexión del sentido. Implica respetar la peculiaridad de los acontecimientos sociales, culturales, históricos que tienen sentidos y que aparecen históricamente al investigador. Por su parte, Schutz (1974) considera que el objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social. Las ciencias sociales se preguntan por el significado, los motivos y las causas de las acciones e instituciones. El mundo social es un mundo provisto de sentidos y la comprensión es la forma experiencial en que el sentido común toma conocimiento del mundo social y cultural (procesos de aprendizaje y aculturación).

En este paradigma epistemológico, se funda la lógica del pensamiento complejo y su relación con la ética en la construcción de la alteridad en el campo educativo, al intentar comprender e interpretar cómo se constituye la subjetividad en un contexto social (escenario escolar). En este modelo, la educación como praxis innovadora se expresa como conversación pedagógica, anclada en un contexto

sociocultural determinado (tiempo y espacio). Tiene como destinatarios a los sujetos y se constituye como praxis transformadora entre los mismos sujetos y sin poder anticipar con certeza el final.

En la actualidad los sistemas educativos se dirigen a sustentar políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008, 2012; Tenti Fanfani, 1999, 2011) destinadas a sujetos de derecho, sin discriminación alguna, para atender al bien común, con el objeto de repartir y distribuir equitativamente el capital cultural, tanto en la dimensión macrosocial como en lo microsocia, a partir de las políticas educativas inclusivas, previstas en las leyes nacionales (Argentina, 2006) y provinciales (Córdoba, Argentina, 2010) de nuestro país.

La responsabilidad de educar, por tanto, requiere acompañar e integrar la trayectoria educativa de cada niño y joven en un escenario escolar construido en forma colectiva. La escuela como aprendizaje de la democracia incorpora el valor de la diversidad, el encuentro y la creación como fundamento de la sociedad. Estos desafíos complejizan la tarea pedagógica y originan un estado de tensión que provoca situaciones dilemáticas en docentes y directivos, formados en su biografía profesional -en su gran mayoría- desde el paradigma disciplinario de la modernidad.

En este contexto, la investigación cualitativa se constituye en un método de indagación válido porque propicia y habilita el abordaje de temáticas críticas inherentes a los procesos educacionales, referidos a los movimientos de consolidación democráticos en el sistema educativo, para lo cual necesitamos sostener -desde un diseño riguroso y sistematizado- el reconocimiento y la voz del otro en el acto de investigar. Esta dimensión ética-política de la investigación implica resignificar la dimensión democratizadora en la construcción del conocimiento en ámbitos académicos y organismos públicos con la participación de sus propios protagonistas. Para Cullen (2009) la prudencia metodológica equivale a reconocernos en el campo de la investigación educativa como sujetos vulnerables (interpelables por el otro como alteridad) y como sujetos responsables (por el deseo de lo singular y el respeto por lo público).

Nuestro propósito como investigadores consiste en seguir pensando e interrogando los nodos problemáticos emergentes en el campo educativo, como una tematización compleja y relevante, desde una perspectiva ética.

### ***1. Investigación educativa: una mirada crítica y compleja***

El cambio de perspectiva en la investigación educativa tiene su fundamento en la transformación del paradigma científico dominante, el cual se expresa en este pasaje del positivismo a la hermenéutica.

Desde el paradigma positivista, el ideal del conocimiento científico a comienzos del siglo pasado intentaba descubrir verdades simples, en base a cuatro principios fundamentales:

- a) Orden: concibe el mundo y la naturaleza desde el determinismo y la repetición. Regidos por lo estable, constante, regular y cíclico.

- b) Separación: fundado en lo que Descartes promulgó como conocimiento objetivo; concibe un objeto de estudio separado del sujeto cognoscente. Esto inauguró la especialización de las disciplinas.
- c) Reducción: establece que conocer las unidades elementales por separado, posibilita el conocimiento del conjunto del que son parte integrante.
- d) Causalidad lineal: basado en la lógica deductiva - inductiva - identitaria, que excluía todo tipo de contradicción.

Pero luego, estos principios resultaron inconsistentes a partir de los descubrimientos de la física cuántica, cuando se hizo evidente que el mundo se constituye en una relación paradójica entre orden/desorden y organización/desintegración. El vínculo que se establece entre los fenómenos constructores y destructores se basa en una *relación dialéctica*, ya que estos principios que se excluyen mutuamente al ser antagónicos y contradictorios, son necesariamente complementarios en la concepción del universo.

Desde esta perspectiva, para Morin (2000) la complejidad se presenta como problema y desafío, no como respuesta. Para el autor, la complejidad posibilita develar la trama articulada entre orden, desorden y organización. Cabe aclarar, que el término complejidad proviene de *complexus*: lo que está ligado, lo que está entretejido. En el conocimiento científico, la complejidad se funda simultáneamente en el tejido común y en la incertidumbre, con lo cual los principios de simplicidad, orden, reducción, separación y lógica formal han perdido vigencia para fundar un *saber pertinente*: relacionado, contextualizado y globalizado.

Este descubrimiento generó una revolución científica, porque en la actualidad, las teorías ya no constituyen conocimientos fijos ni permanentes y, por otra parte, los datos se ajustan a condiciones contextuales particulares. Las ciencias pueden ser refutadas y transformadas, lo cual provoca incertidumbre al perder la certeza absoluta vigente en la modernidad.

En esta lógica, el principio de organización del conocimiento científico implica otorgarle saber de unidad desde la pluralidad, para no convertirlo simplemente en elementos de información yuxtapuestos. Asimismo, el desorden y lo aleatorio equivalen a la posibilidad de lo nuevo y la creación. Esto se evidencia en que muchos descubrimientos científicos nacieron en zonas inciertas, más allá de las fronteras disciplinarias específicas (Morin, 2000).

Por su parte, Ardoino (2000, 2005) propone que el pensamiento complejo consiste en una reforma del proceso de conocimiento, en tanto requiere cambiar la calidad de la mirada del investigador. Este paradigma propone superar la dicotomía entre objetos simples o complejos y la perspectiva tradicionalmente antagónica entre universal y singular.

La dimensión de la complejidad logra expresar el tejido entramado, enlazado, enredado y abarcado en cada acontecer por un pensamiento vinculante y articulado, que reconoce al todo como diferente a la suma de sus partes. De esta manera, la heterogeneidad de elementos y factores ordena de un modo diferente y se vincula en un nuevo orden de sentido: "el conjunto 'supondrá' aún, para poder ser

reconocido como complejo, la inteligencia de una pluralidad de constituyentes heterogéneos, inscriptos en una historia, ella misma expuesta a las contingencias de un acontecer" (Ardoino, 2000, p. 457).

El mundo educativo se transforma en complejo cuando el desorden se hace evidente y se expresan efectos contrarios, ambiguos o antagonistas en una red de significantes interactivos. La naturaleza plural y heterogénea es constitutiva de los procesos educacionales, por lo cual requiere de diversas lecturas y miradas, para reconocer el lugar del conflicto, la alteración, el valor del tiempo y la historia en la comprensión de los fenómenos que se presentan en los escenarios educativos.

En la actualidad, la crisis de la educación expresa las dificultades de la escuela pública para responder a las nuevas expectativas sociales al estar atravesando un proceso de desinstitucionalización -perder la potencialidad de constituir subjetividades y promover prácticas sociales significativas- para las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2011). Desde este marco histórico/político -caracterizado como mundialización (Fremont, 2000)- la escuela atravesada por las transformaciones socioculturales se siente interrogada en su sentido existencial, que es cómo llevar a cabo el acto de educar. Esto pone en crisis al sistema educativo en general y a la escuela en particular, que intenta buscar nuevas respuestas y estrategias que den cuenta de los *nuevos problemas* que se presentan en este contexto.

Estos nuevos desafíos complejizan la tarea pedagógica y originan un estado de tensión que provoca situaciones dilemáticas en estudiantes, familiares, docentes y directivos, que se encuentran transitando un pasaje crítico entre una cultura institucional disciplinaria (propia de la modernidad), hacia una cultura escolar democrática, promulgada y promovida por los nuevos tiempos sociales (Maldonado, 2004).

En los actuales entornos educativos, los investigadores podemos contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos que ayuden a construir ejes de sentidos, focalizando a partir de una mirada ética desde la alteridad en los sujetos que integran las instituciones y sus prácticas cotidianas para comprender lo que allí acontece.

## ***2. La alteridad en la investigación educativa***

Desde el psicoanálisis, Freud destaca la complejidad del acto educativo, al develar su naturaleza contradictoria y conflictiva. Por tanto, incorporar el pensamiento complejo en el campo de la investigación educativa, implica articular la dimensión científica y filosófica del saber, en tanto se relacionan diferentes conocimientos, a partir de sus construcciones históricas, antropológicas y epistemológicas, enriqueciéndose en las posibilidades de alteración mutua:

la investigación institucional en la educación y las escuelas se constituye, lo queramos o no, en "*dispositivo de intervención*" (...) Se trata de una praxis ejercida por vía del análisis en términos de pensamiento reflexivo. Intervención, entonces como un conjunto de prácticas dirigidas hacia otros, aunque de modo reflejo puede modificar, o no, a quien interviene; "otros"

que pueden ser individuos, colectivos, instituciones para ayudarlos a acceder y desarrollar su autonomía. (Garay, 2000, p. 295)

Ardoino (2005) incorpora la noción de multirreferencialidad como expresión de la diversidad de miradas, ya que es el otro, sentido como fuente de *alteración* y de frustración, quien modifica nuestro campo de referencias. En esta lectura, el conflicto se tornará en una fuente creadora de un acontecer inesperado y sorprendente.

Por su parte, Mc Laren y Kincheloe (2008), continuando la misma línea de pensamiento, plantean -desde la pedagogía crítica-, que resulta necesario comprender los elementos multidimensionales y multimetodológicos desde el paradigma de la complejidad, en el hecho de ser estudiosos, investigadores o educadores más rigurosos para promover cambios políticos y educativos de justicia social.

Para estos autores, en la tarea de investigación la elección de los problemas y los temas se basa en decisiones y juicios subjetivos que deben contextualizarse en la dinámica social, cultural, política, económica, psicológica, discursiva y pedagógica en el campo educativo. Esto equivale a la necesidad de explicitar e incorporar la dimensión emocional, afectiva y de valores en el acontecimiento humano. Por lo cual, transforman al estudio sobre la justicia, el poder y la praxis educativa en un entramado complejo, donde no existen respuestas simples o aplicables universalmente.

Por tanto, la pedagogía crítica propone un campo de investigación y práctica complejo, que requiere no solo el aprendizaje de técnicas pedagógicas y la incorporación de los conocimientos que establecen los currículos instituidos, sino también el saber sobre las condiciones sociales, políticas, económicas y psicológicas de las escuelas, las regiones y los sistemas donde están insertas.

Para recuperar la interacción entre lo macro (social), lo meso (institucional) y lo micro (individual), resulta necesario revalorizar los fenómenos y lo acontecido en cada uno de los contextos socio-históricos e institucionales y su efecto en los procesos de subjetivación. Esta perspectiva ayuda a entender/comprender los modos establecidos en la construcción social y subjetiva del conocimiento; y también descubrir de qué manera el sujeto se responsabiliza por sus propias acciones. Esto pone en evidencia la tensión existente entre autonomía (independencia) y pertenencia (interacción social), contribuyendo al conocimiento de los procesos de socialización de los sujetos:

Hoy incluso, ante la crisis institucional de las escuelas, ante las dinámicas caóticas que caracterizan la cotidianeidad de muchas, la entrada de investigadores a las escuelas es anhelada como un "organizador"; más aún si las investigaciones están legitimadas por un saber científico-técnico que develará los misterios de la complejidad institucional. (Garay, 2000, p. 297)

La pedagogía crítica concibe a los espacios educativos como singulares y en disputa política. Asimismo, promueve la investigación y la escucha de aquellos sectores marginados, subyugados, reprimidos y de los grupos originarios, desde las perspectivas epistemológicas y ontológicas fundamentales para la política y la praxis educativa.

Para Cullen (2009, p. 150) "toda investigación es un acto ético y político" y nos compele a un accionar inteligente y responsable, para estar atentos a los fundamentos éticos y a los valores, desde lo posible, lo alternativo, el deseo, el poder y la fuerza de lo público. Dentro de los obstáculos éticos, el autor describe tres posicionamientos que interfieren la construcción de un proceso de investigación educativa:

- a) Pensamiento acrítico. Se expresa en la naturalización de una razón disciplinada y el pensamiento se cristaliza en una lógica funcional a lo establecido. Se naturaliza lo ya dado.
- b) Pensamiento corporativo. La hegemonía y el poder que ejercen los grupos corporativos en la vigencia, jerarquía y selección del conocimiento científico.
- c) Pensamiento reduccionista. Se basa en la disyunción del conocimiento que establece jerarquía de las ciencias, en un sistema enciclopedista del saber.

Por otra parte, Cullen (2009) expresa que la paradoja educativa se plantea en la tensión entre lo dado -lo sedimentado- y el porvenir -lo posible, lo anhelado-. Para el autor, la formación del espíritu científico se debe fundamentar en los valores éticos basados en:

- a) el reconocimiento del deseo, del poder y de lo público;
- b) en la prudencia metodológica -encontrar el justo medio-; y
- c) en la responsabilidad frente a la interpelación del otro como otredad.

Mientras los obstáculos éticos sostienen un estado imaginario de sentirnos invulnerables a la existencia/presencia del otro semejante, en el camino contrario, si asumimos un compromiso ético con el conocimiento, nos movemos para responder -hacernos responsables- frente a otro que nos interpela, nos interroga y nos problematiza desde su alteridad.

### ***3. El horizonte de la investigación: preguntas y desafíos***

López y Tedesco (2002) -a partir de una investigación sobre educación y equidad- plantean que se requieren transformaciones de fondo para resolver el problema de la crisis de educación, referido al fracaso escolar de los niños y jóvenes en América Latina.

Esto demanda profundizar el conocimiento de los procesos macro y microsociales, para poder incorporar la equidad y calidad educativa en acciones que contribuyan a mejorar los modos de actuar. Estos autores definen a la educación como: "una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto a la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas" (López & Tedesco, 2002, p. 11).

Este proceso requiere llevar adelante el acto educativo en un compromiso mutuo, basado en un vínculo pedagógico que promueva el deseo por enseñar y aprender. Por tanto, los educadores responsables de las nuevas generaciones deberán desarrollar la imaginación pedagógica para recrear e instalar nuevos

interrogantes que logren resignificar los acontecimientos de la realidad escolar. Los autores proponen cuatro líneas de investigación, para fortalecer políticas educativas más justas y democráticas: familia, escuela, comunidad y sociedad.

En el documento *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2008), el capítulo cinco desarrolla la idea de un porvenir educativo, donde se refuerce la investigación científica en Iberoamérica con el objeto de ampliar el espacio del conocimiento y fortalecer a los investigadores de estos países. Asimismo, la meta general décima (pag. 112), en su meta específica 24, contiene como propósito: "Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de postgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región". Para lograrlo, el indicador 34 determina que el porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre los países iberoamericanos debe llegar a 8.000 en 2015 y a 20.000 en 2020, en toda la región.

La necesidad de incrementar las investigaciones científicas en la región, responde al interés por expandir el conocimiento como valor cultural que representa el saber colectivo de una comunidad integrada en su capital histórico y lingüístico:

La investigación educativa está, hoy, demandada por los actores sociales en ella implicados, como producción de conocimientos que abren caminos a la intervención para transformar las escuelas, las prácticas pedagógicas, los aprendizajes y la formación misma de los educadores. (Garay, 2000, p. 295)

El documento plantea esta alternativa como contrapropuesta, frente a la hegemonía que la comunidad científica anglosajona tiene en relación a las publicaciones prevalentes de las investigaciones, y que define los enfoques que se favorecen o rechazan. Esta iniciativa requiere la intervención decidida del estado, las universidades y academias (públicas y privadas) de cada país, con el objeto de paliar los efectos negativos de la globalización y de incrementar la presencia del español y portugués en el campo de la ciencia y la tecnología.

La apertura de un espacio iberoamericano en relación al saber y a los procesos de investigación requiere desarrollar, desde el enfoque de la ética y la relación con la alteridad, equipos de trabajo y producción del conocimiento comprometido con la transformación educativa de la región en Latinoamérica, en base al apoyo de recursos públicos y privados en las próximas décadas.

### **Algunas conclusiones**

En el campo de la investigación educativa, los problemas no pueden estar alejados de los fundamentos éticos. A partir de los aportes del psicoanálisis y la filosofía, afirmamos que el *sujeto ético* plantea la pregunta por el fundamento del ser, y el otro se presenta como una exterioridad; alteridad que es irreductible a la mismidad. El otro me conmueve e interpela en cuanto otro, al establecer la diferencia ontológica del ser, afectando la propia identidad.

Consideramos que la investigación educativa en el campo escolar, es una auténtica intervención educativa, que se orienta a comprender y explicar el mundo de la vida institucional sacándola de la repetición fatalista y la naturalización ingenua, para que, por la vía de la simbolización y el análisis reflexivo, sean posibles proyectos innovadores y transformadores de prácticas instituidas. En esta mirada, el ser es concebido como un acontecer, en el sentido de una existencia abierta a las diferencias y pluralidades; por tanto, la construcción de conocimiento se expresa como construcción dialógica.

Desde esta línea de pensamiento el acto investigativo consiste en un proceso reflexivo, que busca el conocimiento. Toda investigación educativa está sustentada en un fundamento ético esencial, y se convierte en praxis cuando su objeto de estudio son otros -sujetos quienes se sienten reconocidos, mirados, escuchados, interpelados e interrogados-.

A partir de esta perspectiva, el investigador no puede eludir dos cuestiones fundantes: en primer lugar, de alguna manera, queda comprometido con una promesa de "respuesta", lo cual equivale a intervenir, porque su palabra y su presencia no son neutras; y en segundo lugar, al ingresar al campo empírico, debe atender al contexto histórico/social que delimita a las instituciones educativas en la dimensión social y política.

El reconocimiento de la alteridad se constituye en una de las experiencias más profundas y significativas, en cuanto posibilita la inscripción de lo diferente, lo distinto y lo plural, posición ética fundamental para saber escuchar lo emergente en los procesos investigativos del campo educativo. Aquí, la incertidumbre se transforma en una noción central que se relaciona con lo heterónimo y plural. La novedad, al quedar plasmada en el encuentro con la otredad como alteridad, se transforma en experiencia de afectación que limita el deseo, el poder y la ambición personal de dominio sobre el otro.

Por tanto, una investigación educativa desde un enfoque ético es una apuesta a un diálogo interdisciplinario, a un encuentro con otros y a una apertura en los esquemas de representación disciplinaria. Nos interpela a desarrollar un posicionamiento reflexivo, crítico, flexible y responsable, que interroge lo que acontece en el campo educativo, sin imposiciones de un saber dogmático, corporativo o fragmentario.

Formarse éticamente en un espíritu científico es dejarse interpelar por el vínculo con la alteridad, a partir de un acontecer que abra posibilidades hacia la escucha y el porvenir, desde un pensamiento complejo, que contemple el conocimiento como un bien público y equitativo, que enriquezca el saber y el capital cultural en un contexto social complejo, democrático, justo y plural.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (2008). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En K. Popper, T. W. Adorno, R. Dahrendorf & J. Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (pp. 41-71). México: Colofón.
- Ardoino, J. (2000). La Complejidad. En E. Morin, *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 456-464). La Paz: Plural.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, UBA.
- Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206/06*.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Tercera edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Carena, S. (Edit.) (2017). *Las problemáticas educativas contemporáneas en la formación de investigadores en el nivel de postgrado. El caso de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Comte, A. (1998). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
- Córdoba, Argentina (2010). *Ley de Educación Provincial N° 9870/10*.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Fornasari, M. (2015). El sujeto ético en los consejos de convivencia escolar. *Diálogos Pedagógicos, XIII (26)*, 48-61.
- Fremont, A. (2000). El planeta solidario. En E. Morin, *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 104-107). La Paz: Plural.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación del programa de análisis institucional de la educación*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (2012). *Investigar en educación hoy, es intervenir*. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <https://revistas.unc.edu.ar>.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para la discusión -versión preliminar-. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Maldonado, H. (2004). *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba: Espartaco.
- Maldonado, H. (Comp.). (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mardones, J. M. & Ursua, N. (1994). *La filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.

***La investigación educativa. Una perspectiva ética sobre la alteridad***

---

Mc Laren, P. & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAO.

Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008, septiembre). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [edición no venal]. Madrid: OEI.

Schuster, F. (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tedesco, J. C. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO- Siglo XXI.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Tenti Fanfani, E. (Comp.). (1999). *Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor tutor*. Buenos Aires: UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.