

La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas

SARA ALIRIA JIMÉNEZ GARCÍA
Universidad de Colima, México

Introducción

Las páginas que siguen son parte de las reflexiones elaboradas en la tesis doctoral sobre las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. Esta investigación se realizó con la intención de conocer las costumbres, las tradiciones y los valores implicados en los aprendizajes del oficio científico. Con este propósito se documentaron las experiencias de 21 académicos, con al menos diez años desarrollando el oficio, que pertenecen a dos agrupaciones del área, ampliamente reconocidas en el país.

Al entrevistar a los investigadores, se evidenció uno de los asuntos más sensibles de este campo, las aplicaciones de la ética profesional en la vida cotidiana, es decir, la conciencia de uno mismo y de los otros, los espacios de diálogo, *las oportunidades de aprendizaje* y la *competencia académica* de acuerdo con la infraestructura disponible en las instituciones educativas.

Asimismo, y con base en el estado de conocimiento de esta investigación, se observa que en México estas cuestiones han recibido poca atención, a diferencia de otros contextos en los que ya se muestran algunos avances, por ejemplo, los documentos que sobre la materia se han editado en la Dirección General de Investigación Europea (2005) y la Asociación Americana de Investigación Educativa (2000) en Estados Unidos; en estos países se cuenta con ciertos referentes para discutir sobre las relaciones laborales, de formación y de colaboración académica esperables en este campo.

Por otra parte, las cuestiones que aquí se documentan emergieron en la interacción con los sujetos de la investigación, específicamente como alusiones a las situaciones comunes que experimentan en sus comunidades. Por lo tanto, a continuación se muestran ejemplos de algunos de los dilemas éticos que viven estos profesionistas en el campo de la investigación educativa.

Las oportunidades de formación para el oficio

La ética profesional en la investigación educativa podría entenderse como el conjunto de derechos y deberes de los agremiados en este campo profesional, esto es, de acuerdo con Polo (2003), la ética es la

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/4 – 10 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



que le da sentido a las prácticas laborales, ya que los académicos se comprometen con el funcionamiento de las actividades correspondientes y con sus principios.

El tema de la ética en la formación de investigadores es un asunto delicado, ya que la actuación de los sujetos se da al interior de un conjunto de ámbitos que otorgan múltiples referentes sobre las obligaciones éticas de los académicos, esto es, los contextos laborales, sus políticas y las propias experiencias de los sujetos se combinan para indicar tanto el deber ser de la profesión como las posibilidades reales para ejercer este oficio. Esto se puede explicar con más precisión con ejemplos concretos que contrastan el deber ser con las posibilidades cotidianas en la investigación educativa.

Una muestra de este contraste es que por el lado de lo deseable se tiene que una de las finalidades principales de este campo es que se desarrollen contribuciones originales y significativas y que, para la consecución de este propósito, la formación y las prácticas académicas sientan las bases necesarias (Boote y Beile, 2005; Hostetler, 2005; Martínez, 2001), por lo tanto, es esperable que el compromiso de los formadores estribe en brindar a los interesados una representación *integral* del oficio.

Sin embargo, la *promesa* de que se contribuya a que los alumnos comprendan integralmente el oficio instaura un estándar elevado en el país, ya sea por la falta de preparación de algunos de los académicos que se encargan de la formación de investigadores, la limitada dedicación de los sujetos (estudiantes e investigadores) a las actividades correspondientes, la tradición docente que ha primado en las instituciones de educación superior (Arnáz, 1981; COMIE, 2003; Guzmán, 1998), la escasa discusión formal sobre problemas éticos en las comunidades científicas y, además, ciertas costumbres *institucionalizadas* que empañan la justicia, el desinterés y el compromiso esperables en las prácticas de formación.

Al respecto se pueden observar los aprendizajes que se tienen en la formación y los que se omiten, ya sea de modo involuntario o intencionado; un caso evidente es el énfasis que se otorga a la enseñanza de metodologías de investigación y al aprendizaje de estrategias para la obtención del dato empírico; en contraste con lo anterior, otros temas de igual importancia se dan por sentados o se obvian, ya sea porque no se consideran relevantes o porque aunque sí se vean como medulares, otros son más sencillos y fáciles de tratar en los salones de clase.

En ese sentido, Boote y Beile (2005) señalan que la formación con esta tendencia crea una idea sesgada de lo que es hacer investigación, a la vez que obliga a los aspirantes al oficio a que en su vida profesional aprendan a discutir teóricamente un objeto de estudio, y a construir conocimiento con base en el contraste entre informaciones de naturaleza diversa.

Con frecuencia asuntos como éstos quedan pendientes en la formación en los posgrados, además, en la educación formal apenas se evidencian esta clase de desafíos, puesto que complicaciones más reales ocurren cuando los sujetos tienen que someter a validación su trabajo mediante la publicación en revistas indexadas, o bien, cuando son evaluados los resultados de su actividad científica.

Entonces, por ejemplo, por decir, vas a hacer una convocatoria para innovaciones educativas, entonces aunque sea un documento de cinco páginas, tú por un lado dices: tú dices, bueno cómo voy a entender la innovación educativa, entonces ahí está toda la parte teórica, este, qué criterios voy a tener para recibir trabajos, de quiénes puedo recibir trabajos, cómo es la realidad a la que va destinada esta convocatoria, eso implica que tienes un conocimiento de la realidad. Entonces cómo vas, hasta eso, en eso se va viendo tus

amarres, que no es fácil, ¿no?, no es, este, rara vez uno habla uno de estas cosas, rara vez uno comunica cómo se hace esto, pues así es. (A,2,7,14).

Y la experiencia de la Maestría en Educación fue como un reafirmar cosas que ya sabía y precisar otras. O sea, para mí la maestría fue muy semejante a lo que yo hacía pues durante la licenciatura, prácticamente. No hubo cambios drásticos así de concepciones o de métodos. (A,8,2,3).

Estos datos constituyen otro de los talentos que derivan de las tradiciones institucionales para la formación de investigadores, y que limitan las posibilidades de comprender el oficio para hacer contribuciones originales y significativas en el campo. Aunado a lo anterior, está la fuerte tradición docente en las instituciones de educación superior (Weiss, 2003), bajo la cual es común que los formadores estén más preparados para hablar de los valores y normas de la docencia, que para discutir los relativos a la investigación (Labaree, 2003).

En las universidades el énfasis está en otro lado, las maneras como están organizadas las instituciones de educación superior son para la enseñanza, no son para la investigación. (A,2,11,3).

Pero también el resto del equipo que se queda en la Universidad apoyando a la comunidad somos egresados de la Licenciatura que aquí tenemos y nuestra formación de origen no nos forma en investigación, entonces... no son los requisitos institucionales, sino *requisitos de perfil que tiene una planta docente*, entonces como *no tenemos el perfil de investigadores como tal*, aunque muchos tenemos el grado de maestría, nuestras maestrías no fueron en el área de investigación, fue en el área profesionalizante, entonces nuestros trabajos recepcionales son pequeñas investigaciones, muestra de actividades de intervención, con proyectos de intervención, el foco de atención está en el proceso de cambio que puedo lograr con intervención y no con la indagación de información. (A,10,5,1).

En estas dinámicas, lo que se puede referir como un asunto ético también se observa como la *oportunidad* (o la falta de) que tienen los aprendices para adquirir ciertos aprendizajes, la disponibilidad de éstos en el contexto en el que interactúan, es decir, en la cultura instituida en una organización y, sobre todo, en el conocimiento que se hace tangible a través de la preparación de los académicos encargados de la formación.

La búsqueda del bienestar y la promoción de los estudiantes que habría de propiciarse en la formación, también puede verse empañada si se considera el costo que podría alcanzar la preparación académica en doctorados del país. Evans et al (2005) indican que las presiones que enfrentan las instituciones académicas y los investigadores en la actualidad, para seguir recibiendo financiamiento externo, terminan pesando en los hombros de los alumnos de doctorado y esto podría estar pasando en México cuando se les exige que terminen una tesis en cuatro años, que mantengan un promedio de calificación elevado y que su dedicación al programa sea de tiempo completo.

Del mismo modo, la situación se considera todavía más compleja si se contrapone con el escaso apoyo económico y académico que con frecuencia reciben los interesados en este quehacer, y con los problemas emocionales, físicos e intelectuales que podrían estar enfrentando durante la formación, ya sea por las altas expectativas federales en la materia (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACyT–, 2007 y 2008), o bien, por la aplicación o manipulación de éstas en las instituciones de educación superior.

Yo empecé el doctorado muy joven y estaba bien pila, ¿eh?, yo me pongo a pensar y digo: de dónde sacaba tanta energía, estaba haciendo trabajo de campo, estaba trabajando en un Instituto, estaba dando clases en la universidad, tenía dos grupos y empecé el doctorado, entonces era algo realmente muy intenso, *mis jornadas*

de trabajo eran de más de doce horas, a las siete de la mañana ya estaba dando clases, a las nueve, diez de la noche estaba llegando a la casa, era pesado. (B,1,4,7).

Pero bueno, gente con más experiencia, pues se supone que (los académicos del doctorado) deben tener más apertura y como que *no es el caso de todos, ¿no?* Esa es mi percepción, ¿verdad? Hay un ambiente mucho más tenso, o sea, es un ambiente del menor acompañamiento, por el lado de los tutores, puede ser que cada quien te diga su propia experiencia. En el caso mío, mi tutor todo el tiempo me acompañó, tuve un buen tutor, pero ya el grupo en general, este, *es mucho más tenso*, es más tenso, *es más desgastante*, este, cómo te diré, pues no era un ambiente como el de la maestría, ¿sí? (A,8,2,16).

Pero yo ahora quiero experimentar con otra doctora, que tiene otra tendencia y otro estilo, ¿qué es lo que yo estoy haciendo?, *me estoy preparando para tener mis antecedentes justificados* de la trayectoria colaborando con alguien que ya la tiene, para entonces poder hacerlo sola; pero te estoy hablando de los tres años de mi gestión, más los dos con la otra doctora, más los otros dos con esta nueva doctora, *yo ya me eché unos diez años antes de hacer algo sola, ¿sí?*, y porque yo quiero hacer investigación, mucha gente no lo va a hacer; aquí te rechazan un proyecto y no lo vuelves a hacer y se acabó, me quedo en la docencia, es lo que me gusta, no me representa más esfuerzo, no voy a estar supervisada, nadie me va a criticar y no digo que los criterios de la Universidad están mal, están bien, pero tienen sus *consecuencias sentimentales* para algunos de nosotros. (A,10,11,14).

Dado lo anterior, al hablar de los posibles riesgos que se viven en la formación de investigadores, también habría que hacerlo incluyendo los costos que estos procesos endosan en los académicos que se encargan de preparar a los interesados, es decir, de las condiciones institucionales para llevar a cabo las actividades designadas, ya que suele pasar que éstas impriman fuertes cargas de trabajo sobre los responsables. Estos investigadores realizan múltiples tareas y las políticas organizacionales los *estimulan* para que atiendan a los aprendices mientras publican, hacen proyectos propios, consiguen financiamiento y hacen tareas docentes, entre otras acciones.

Entonces eso hace una diferencia enorme, en nuestras instituciones universitarias no puede ser así, porque la prioridad no es la investigación, aquí tú formas gente y cuando te queda tiempo haces investigación. (A,2,11,1).

Pero bueno, independientemente de esto, tienen mucho menos presión sobre la productividad, mis colegas franceses producen mucho menos de lo que producimos aquí, *porque ellos no tienen ingreso amarrado, incentivos*, entonces... a la docencia. *Tienen como tiempos de producción más reflexivos que los que tenemos nosotros*; creo que esa es otra de las cuestiones, que *tienen menos estrés de lo que tenemos nosotros*, no pierden tanto tiempo en cuestiones burocráticas, no tienes que llenar sistemas de incentivos ni nada. (B,8,5,13).

Lo señalado antes también es visible en los lineamientos que derivan del PROMEP (Programa del Mejoramiento del Profesorado de la SEP, 2006), en los que se refieren las responsabilidades de los académicos de la educación superior. Entonces, un asunto de ética se transforma en un aspecto de *justicia social* y reclama que se hagan diversas preguntas, ¿cuáles son los salarios de los académicos?, ¿qué oportunidades tienen los aprendices de obtener un amplio conocimiento sobre el campo en sus procesos de formación?, ¿quiénes de los que se forman en el oficio tendrán posibilidades de dedicarse a este quehacer?, ¿qué condiciones institucionales se tienen en México para realizar esta función?, ¿qué prácticas de investigación se pueden construir a partir de lo que se tiene?; éstas y muchas otras preguntas despiertan la controversia entre lo que se puede y lo que sólo queda como una alta aspiración académica para este oficio.

Otra vertiente que está presente en la ética profesional de la investigación educativa es la observación de la responsabilidad individual de los aprendices en los posgrados, Boote y Beile (2005) sostienen que una sofisticada revisión de la bibliografía constituye la base y la inspiración de una

investigación sustancial y útil. Incluso, agregan que la revisión y disertación de la bibliografía tienen un papel nodal en el trayecto que hace un aprendiz para fungir como investigador.

En ese sentido, lo que estos autores proponen es que la base de la investigación significativa también se refiere, entre otros aspectos, a la comprensión de la bibliografía del campo y al conocimiento de lo que se ha hecho con relación al objeto de estudio elegido. Sin embargo, este punto suele ser obviado por algunos de los aspirantes al oficio, quienes prefieren leer reseñas, compilaciones o síntesis sobre el estado de la bibliografía respecto a sus temas de investigación.

Este hecho, que va en demérito del *compromiso profesional* y en detrimento de la calidad de los trabajos de investigación, también podría cerrar las puertas del campo a los aprendices, dado que una de las cuotas de entrada al campo consiste en que a través de las producciones personales se demuestre el conocimiento y la puesta en práctica de los referentes del mismo (Becher, 2001; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Además, las evidencias de que se conoce la bibliografía especializada sobre un tema y, en general, sobre el campo, también representa un asunto en el que está en juego la autoridad intelectual de los aprendices del oficio. Cooper (1985, en Boote y Beile, 2005) precisa que, al contrario de lo que sucede con un investigador, los aprendices están obligados a expresar los criterios que utilizan para la inclusión o exclusión de textos en el análisis bibliográfico sobre sus temas de investigación; esto debido a que los investigadores *han demostrado* el conocimiento de los temas que trabajan a través de sus publicaciones personales, mientras que los aprendices no pueden evadir tales discusiones temáticas, ni mucho menos omitir la justificación de sus decisiones en el proceso investigativo.

En ese sentido, las *responsabilidades y oportunidades* que se derivan de los esquemas de formación, indiscutiblemente están asociadas con las *concepciones* que los sujetos involucrados tienen al respecto en estas organizaciones, esto es, cuáles son las experiencias, esfuerzos y méritos que se consideran como necesarios para ejercer este quehacer.

Un alumno tiene que tener la confianza de poder ir desarrollando un trabajo de investigación independiente. También debe de tener capacidad de buscar materiales bibliográficos, comprenderlos, incorporarlos en sus propios trabajos de investigación, es clave eso, pero no siempre es así. (B,9,5,1).

Ahora en esta institución, uno de los principales parámetros que nos impiden llegar a las categorías más altas, se deben a la formación de estudiantes, no tenemos suficientes estudiantes graduados *para pedir promoción a las categorías de excelencia*, muchos años estuvo en el doctorado selectivo, en el que tenían muy pocos estudiantes. Ahora estamos justamente en procesos de formación que a su vez es problemático, *no logramos captar interlocutores nuestros, no estamos realmente formando investigadores de primer nivel de la educación*, estamos en una situación ambigua en la cual todas *las políticas están encaminadas a estandarizar* los niveles de formación de personal académico. *Y yo me temo que (estamos) formando gente sin los criterios mínimos que privan en decisiones de países desarrollados*, entonces sí hay un problema serio actualmente *en el país de simulación en la formación de recursos humanos*, y creo que se tiene que decir. (B,8,2,2).

Como se podrá notar en las referencias previas, las condiciones para la formación también se pueden ver empañadas por los límites de tiempo que se establecen en los programas de posgrado, y como parte de las políticas federales que los regulan; específicamente, la dilación en la graduación es mal valorada e incluso, existen sanciones para los estudiantes que no concluyen sus tesis de doctorado en un periodo máximo de cuatro años. Lo anterior, no obstante que también estén de por medio las reflexiones de los alumnos o más bien, la maduración de planteamientos que se requieren en estos procesos.

Estas penalizaciones se marcan tanto en la estricta negativa de las políticas nacionales (CONACyT, 2007) y de los programas para dar acceso a la graduación después del tiempo estipulado, como en la disminución de oportunidades de empleo en las pocas instituciones empleadoras y en el reconocimiento o desaprobación de los organismos que reconocen el desempeño de los sujetos y programas en los procesos de formación.

Aunadas a las presiones anteriores, las situaciones de la formación de investigadores tienen otros retos que no son menos importantes, esto es, la movilidad académica de los egresados de doctorados en educación es escasa; y, la tradición del oficio en el país es muy joven, lo que ha hecho que diversos temas apenas se estén discutiendo, como lo muestran los estados del conocimiento del COMIE (2003); además, las becas económicas que se otorgan durante los estudios de posgrado exigen a los estudiantes que cuenten con otras fuentes de ingresos mientras estudian, o que se endeuden para sufragar los gastos correspondientes.

Estas circunstancias pueden ilustrar las complejidades que se enfrentan para formar investigadores educativos, dado que los contextos, las políticas, la economía del país y algunas costumbres académicas y sociales, contradicen lo que idealmente podría plantearse respecto a esta profesión. En contraste, la educación se ha constituido como una de las vías centrales para la creación de *discursos* sobre la equidad social.

De esta manera, las ocupaciones de los sujetos en los procesos de formación van decantando rasgos culturales compartidos, unos en el país, porque se instrumentan las mismas políticas federales y porque se parte de una historia común sobre el desarrollo del oficio, otros en las instituciones y en las comunidades, porque se adapta la producción del conocimiento como un quehacer que tiene sus propios imperativos, y, otros más con base en el saber y hacer de los aprendices y de los formadores, por las dinámicas de la preparación en las que éstos se insertan.

De acuerdo con lo anterior, las *oportunidades* de los aprendices para entender el oficio están supeditadas a esas culturas académicas, es decir, a lo que se *instituye* en el contexto en el que se aprende y al *capital científico* de sus actores. Esto último es lo que Bourdieu (2003) considera como el volumen y la estructura del capital académico y político, y que en este documento es interpretado como la construcción social e individual del oficio, que representa la estructura sobre la que se observan las aplicaciones de la ética profesional en la investigación educativa.

Además, es preciso enfatizar que los sujetos, individualmente, provocan variaciones importantes en la *operación de los estándares éticos*, ya que pueden ser más activos o pasivos en su tarea de discutir el conocimiento necesario para el oficio; asimismo, sus distintos grados de experiencia y conocimiento predispondrían los diálogos posibles y los diferentes niveles de apertura para negociar las estrategias de instrumentación de conocimiento y para sopesar la capacidad de sus interlocutores.

De igual manera, las *concepciones* sobre la investigación y los modos de formar, pondrían énfasis distintos en las relaciones interpersonales y heredarían las aplicaciones éticas a la esfera de la conciencia sobre el otro y de lo que se considera como lo viable o lo que trasgrede el espacio del interlocutor, es decir, sobre la distribución de roles en esas relaciones.

Si se pudiera crear un ideal del que se partiera para formar investigadores de la educación, se diría que los formadores serían investigadores que *trabajan* en comunidades donde efectivamente este oficio se

realiza cotidianamente, que los alumnos llegan a los doctorados con experiencia e *interés* por este quehacer, que cuentan con los recursos económicos y académicos para dedicarse a entender la profesión, que los tutores comprenden la centralidad de su papel en estos procesos y que las instituciones replantean su postura ante los retos actuales para preparar investigadores.

La competencia académica en las comunidades de la investigación educativa

Otro de los cuestionamientos que serían factibles en la profesión es el respeto entre los investigadores y los aprendices, por ejemplo, en lo que se refiere a la diferencia entre dirimir asuntos personales y hacer trabajo académico, así como la posibilidad de hacer señalamientos de lo que se observe como una falta a las regulaciones dispuestas en las comunidades.

Como ya se decía, las implicaciones grupales y personales sugieren que la ética es también un asunto cultural, es decir, su aplicación depende de las costumbres y tradiciones del contexto en el que se aprende y se realiza el oficio científico; además, el tema está ligado con las *concepciones* que se tienen respecto a lo que se entiende por *comunidad*, esto es, la jerarquía que podría ser designada para un aprendiz y entre investigadores, la *inclusión* de los sujetos en la elaboración de normas y en las deliberaciones de los asuntos que competen a los implicados, y en las posibilidades de diálogo respecto a lo que se presume como una violación académica o administrativa.

Mmm, por ejemplo, si un grupo de académicos es, este, cuando tú estás realizando tu investigación, es necesario que pase por círculos para comunicar, sí?, para comunicar resultados parciales, para publicar o un libro, etc., o que presentes una ponencia en algún congreso o seminario, los comités evaluadores que se conforman por investigadores o con académicos que tienes cerca, *muchas veces eso no ayuda, es duro y duro en el sentido de que te obstaculizan el camino pero no te dan sugerencias, no te dan otras vías de acceso, ¿no sé si soy clara?* (A,6,2,17).

Pues que no se cierren visiones y puertas, yo creo que en la medida en que haya una diversidad de pensamientos, que digan, bueno en esta línea como que yo no actuaría así, pero a lo mejor sí resulta. Entonces esa apertura es la que yo creo que facilitaría la investigación, comenzar a abrir puertas para los demás. (A,1,3,1).

La bronca en la autoridad es impresionante, *–no puedes publicar si no va mi nombre ahí maestro, la base de datos es mía–, –¿cómo que tuya, yo la generé y es tuya?, órale–.* También implicó una serie de aprendizajes muy fuertes, (yo) envío un artículo y recibo una carta por correo electrónico, me escribe pero así, violento, *–recibí este artículo para dictamen, supongo que es tuyo porque tiene todo tú, te pregunto dos cosas: ¿por qué no me incluiste como coautor y quiénes son los autores que participan?, porque el dictamen que voy a emitir no va a ser favorable–.* (B,1,10,16).

Estos aspectos, enmarcados en el terreno de lo personal y de lo grupal, llevan a reflexionar sobre la idea de que la responsabilidad ética es más eficiente si se permite un diálogo plural en una comunidad. De este modo, asuntos como el plagio, las amenazas, los sobornos académicos y económicos, las discriminaciones y las fallas en los procesos de formación y de investigación, podrían ser más fácilmente discutibles y menos imputables a quienes tienen menos poder.

Por ejemplo, entre estas irregularidades está la aplicación de normas inexistentes en las tutorías de tesis, el desconocimiento a otras ya formalizadas, el incumplimiento a compromisos que se firmaron de mutuo acuerdo entre investigadores y aprendices, entre otras. Con esto se quiere exponer que hace falta crear mayor conciencia respecto a los costos académicos y sociales de las acciones individuales en el

campo, y que el reconocimiento de los conflictos, las soluciones y las prácticas cotidianas, se operan mejor si se abre un conducto para su diálogo.

Lo anterior no querría decir que los asuntos éticos *indispensablemente* se resuelvan al elaborar reglamentos y amplios códigos, ya que la conducta humana es impredecible y moldeable y, por tanto, se puede observar que hay comunidades en las que la convivencia es más pacífica que en otras, puesto que hay sujetos que reconocen con mayor facilidad que existen problemas que resolver y los abordan sin que haya un código a la mano. Aquí cabrían un sinnúmero de posibilidades de operación de la responsabilidad individual, de las comunidades, de las instituciones y de otros organismos asociados al campo, como ya se señalaba antes.

Las referencias que siguen reflejan la existencia de estas preocupaciones y la escasa discusión al respecto. Hostetler (2005) asegura que los planteamientos críticos de los académicos son un primer requerimiento para el ejercicio ético de la investigación educativa, sin embargo, esta actitud suele ser mal vista en muchas comunidades académicas, ya que frecuentemente lo que se espera de un aprendiz y/o de un investigador es que sea *sumiso y solidario*, a pesar de que haya sido destinatario o testigo de alguna de las arbitrariedades mencionadas.

Se evalúan a las personas, cómo te diré, *es un círculo muy cerrado* pues, ¿sí? *Si creas algo novedoso como proyecto, te van deteniendo en el camino y tú sales, sí sales, pero estás pateando piedras a lo largo de dos años del proyecto, es muy cansado, entonces optas por lo que tú crees que te deja mucho más satisfacciones, como es el caso de la docencia.* (A,6,7,3).

Fíjate que no fue la crítica que le hicieron a mi documento, sino fue esa referencia, dije, bueno, como yo no cubro el perfil, entonces no hago investigación y se acabó, *quizá si la carta hubiera venido en otro tono, hubiera hecho los ajustes al proyecto como me lo indicaban...* Yo no sé a cuántos nos pasó lo mismo... Tiene su razón de ser, *pero a mí me ha frenado*, primero por esa carta y segundo, porque yo hace dos años no me hubiera atrevido a meter ningún otro proyecto de investigación. (A,10,11,6 y 11).

Estas aseveraciones pueden ser interpretadas como situaciones en las que las costumbres diluyen los propósitos del campo, circunstancias que impiden que un sujeto tenga en sus manos los elementos que le permitan mantenerse en él y denunciar una irregularidad o someter a revisión algo que se observe como incoherente.

En todo caso, estas muestras son verdaderamente indelebles en las prácticas de la investigación, pues, ¿quién no conoce a alguien que publique a su nombre trabajos de otros?, ¿quién no se ha preguntado si lo que está haciendo cabe dentro de la ética de la profesión?, ¿cómo se modifican las posibilidades de avanzar si se *aprovechan* estas coyunturas estructurales en el campo?, ¿qué tanto de estas prácticas está tan institucionalizado a través de la vida cotidiana que ya no es fácilmente visible para sus actores?, estas cuestiones mostrarían que así como hay desafíos a la ética, también hay tentaciones palpables para infringir las normas.

Estos y otros escenarios obligan a pensar en la *competencia académica* en las comunidades, es decir, la *capacidad* académica de sus sujetos y el *concurso* por un lugar en este espacio altamente estratificado y selectivo. Además, dado que son pocos los elegidos en el conteo de los académicos del oficio en México, y muchos menos los reconocidos por su trabajo, estas fricciones podrían seguir enrareciendo la profesión.

De igual manera, las vías del *reconocimiento* y el diálogo sobre los asuntos que *comprometen* la ética profesional de los investigadores ayudaría a los aprendices del oficio para que los ciclos de aprendizaje no fueran tan arduos y largos, para que los pagos por derecho de entrada al campo también disminuyeran (o cuando menos no fueran opacos), para que las comprensiones asociadas al oficio tiendan a ampliarse y se tomen más en cuenta los costos y resultados que tienen estos procesos en los sujetos.

En ese mismo sentido, los investigadores en función pueden ser apoyados en su trabajo si se hace una revisión profunda de lo que se espera de sus labores profesionales, esto es, de los tiempos que invierten, de sus capacidades y de sus posibilidades reales para atender sus propios desarrollos de conocimiento y los de los interesados en este campo profesional. El constante cambio en las políticas nacionales parece haberles jugado una mala pasada a los investigadores en las últimas décadas, ya que se modificaron las reglas de reconocimiento, tienen más tareas y menos acceso a fuentes de financiamiento para su quehacer.

Conclusiones

De acuerdo con los ejemplos analizados, y dado que en estas páginas se apuesta por el diálogo y la revisión de asuntos éticos, se comparten los planteamientos de algunos de los sujetos entrevistados en la tesis doctoral de la que se desprende este trabajo; por lo tanto, este texto refleja un compromiso con aquellos sujetos que insistieron sobre la importancia y el peso que tienen las relaciones sociales para explicar las *competencias* profesionales que hay en el campo educativo.

Además, la incursión en un tema tan delicado y espinoso podría sugerir que el recuento de las posibilidades y riesgos del trabajo académico, puede ser una de las razones por las que el investigador educativo termina trabajando solo, pues como dice el dicho, más vale así que mal acompañado.

Por último, es necesario insistir en que éstas son algunas de las rarezas de las prácticas y que, en contraste, hay muchos otros aspectos de la formación y del mismo oficio que han hecho de este campo lo que ahora es; según Loredó (1997), la investigación educativa en México representa una punta de lanza en América Latina y tiende a expandir su reconocimiento por el trabajo sistemático en la materia; lo anterior representa una circunstancia más para revalorar los *costos* y los beneficios profesionales relacionados con este campo científico.

Bibliografía

- AERA (2000): *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. United States of America: American Educational Research Association. http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/Ethical_Standards.pdf (Consulta: julio de 2007).
- ARNAZ, José Antonio (1981): "La investigación científica en las instituciones de educación superior de México", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. X (1), n.º 37. México: ANUIES. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html (Consulta: noviembre de 2006).
- BECHER, Tony (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre, y WACQUANT, Loïc (1995): *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Girjalbo.

- BOURDIEU, Pierre (2003): *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOOTE, David, y BEILE, Penny (2005): "Scholars Before Researchers: on the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation", en: Estados Unidos: *Educational Researcher*, vol. 34, n.º 6, pp. 3-15. http://www.aera.net/publications/Default.aspx?menu_id=38&id=2038&terms=Boote+y+Beile&searchtype=1&fragment= (Consulta: junio de 2006).
- COMIE (2003): "La investigación educativa en México: usos y coordinación", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, n.º 19, pp. 47-98. México: COMIE.
- CONACYT (2008): "Convocatoria 2006 del Sistema Nacional de Investigadores". México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <http://www.conacyt.mx/SNI/2008/SNI-CONVOCATORIA-2008.pdf> (Consulta: febrero de 2008).
- (2007): "Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Convocatorias 2007". México: CONACyT. http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html. Consulta: julio de 2007.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EUROPEA (2005): "Carta Europea del Investigador. Código de conducta para la contratación de investigadores". Luxemburgo: Comisión Europea de Investigación en Europa. http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur_21620_es-en.pdf (Consulta: julio de 2007).
- EVANS, Terry; LAWSON, Alan; McWILLIAM, Erica, y TAYLOR, Peter (2005): "Understanding the Management of Doctoral Studies in Australia as a Risk Management", en: *Studies in Research*, vol. 1, pp. 1-11. http://www.lib.newcastle.edu.au/group/sir/Archive/Volume_1/v1-evans-et-al.pdf (Consulta: mayo de 2006).
- GUZMÁN, Carlota (1998): "Las características de los centros de investigación educativa: una mirada hacia fuera", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, vol. 3, n.º 6. México: COMIE. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N006> (Consulta: febrero de 2006).
- HOSTETLER, Karl (2005): "What is a Good Educational Research?", en: *Educational Researcher*, vol. 34, n.º 5, vol. 34. Estados Unidos: AERA. http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3406/Hostetler.pdf (Consulta: marzo de 2007).
- LABAREE, David (2003): "The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers", en: *Educational Researcher*, vol. 32, n.º 4. Estados Unidos: AERA. http://www.aera.net/publications/Default.aspx?menu_id=38&id=396&terms=the+peculiar+problems&searchtype=1&fragment=False (Consulta: junio de 2006).
- LOREDO, Javier (1997): *Paradigmas de la investigación educativa y situación actual en América Latina*. México: MTE-ILCE-OEA.
- MARTÍNEZ, Felipe (2001): "El doctorado interinstitucional de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, n.º 12. México: COMIE. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N012> (Consulta: enero de 2006).
- POLO, Miguel (2003): "Ética profesional", en: *Gestión en el Tercer Milenio, Revista de la Facultad de Ciencias Administrativas*, año 6, n.º 12. Perú: UNMSM. Diciembre. Consultado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/N12_2003/a08.pdf (Consulta: diciembre de 2007).
- SEP (2006): Convocatoria 2006. Reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable. Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). México: SEP.
- WEISS, Eduardo (2003): "Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento", en: WEISS, E. (Coord.): *El campo de la investigación educativa 1992-2002*, pp. 57-79. México: COMIE.