

174 Raúl Villarroel (Editor)

370

370.7 **Ética de la investigación en educación.**

Guía teórica y práctica para investigadores.

Santiago de Chile: Ocho Libros Editores, 2018,

1ª edición, 17 x 24 cm, 152 pp.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Guía teórica y práctica para investigadores

© Raúl Villarroel

© Ocho Libros Editores

ISBN:978-956-335-475-1

Primera edición de 1.000 ejemplares

impresos en los talleres

noviembre de 2018.

Impreso en Chile

Diseño y Producción Ocho Libros Editores

Director editorial: Gonzalo Badal

Editora: Florencia Velasco

Director de arte: Carlos Altamirano

Diseño editorial: Michel Contreras

Corrección de textos: Edison Pérez

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, almacenada o transmitida a través de cualquier medio, sin la expresa autorización de los propietarios del copyright.

Ética de la investigación en educación

*Guía teórica y práctica
para investigadores*

Raúl Villarroel S.
Editor

Roberto Campos Garro
Cristián Candia Baeza
Adela Montero Vega
Raúl Villarroel Soto

OCHOLIBROS

In memoriam

Dedicamos esta obra a la memoria de nuestro entrañable amigo Miguel Jara Vera, filósofo y educador incansable, que hizo de la filosofía un camino por el que numerosas generaciones de estudiantes transitaron con pies ligeros y espíritus libres gracias a su ejemplo señero. Su temprana partida nos ha dejado un profundo dolor, pero a la vez el tremendo regocijo de haberlo conocido y disfrutado de su inigualable fraternidad.

Los autores

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	13
Genealogía de la obra	13
Ejes programáticos de la obra	14
Estructura formal de la obra	16
Hacia un diálogo ético con los investigadores	19

PRIMERA SECCIÓN

Capítulo 1. Ciencia y Ética	23
El imperativo ético de la investigación científica	23
El marco normativo internacional	25
Una hermenéutica crítica de las actividades sociales	26
Una “ciencia bien ordenada”	29

Capítulo 2. Ética de la Investigación Científica	33
Contexto histórico del origen de la ética de la investigación científica y su fundamentación filosófica	33
La institucionalidad bioética y el Principialismo	35
Normativas y regulaciones en ética de la investigación	38
Comités de ética científicos y metodologías de trabajo	42

Capítulo 3. Ética de la Investigación Social	47
Perspectivas generales para la caracterización y el análisis diferencial de la ética de la investigación social	47
Problemas éticos, metodológicos y procedimentales	53
Uso de la información, responsabilidades, derechos y riesgos.	54
Sobre la comunidad y el nicho ecológico en que se inserta la investigación	57

Capítulo 4. Ética de la Investigación Educativa.....	59
La dimensión ética de la investigación educativa.....	59
Principios éticos en la investigación educativa	62
Caracterización de la investigación educativa	71
Problemas éticos de la investigación educativa	78

SEGUNDA SECCIÓN

Capítulo 5. Evaluación ética de protocolos de investigación educacional	91
Evaluación ética basada en el cumplimiento de criterios y estándares	91
Modelos de correlación entre criterios y estándares	92
Evaluación ética comprensiva.....	95
Etapas de la evaluación ética de proyectos de investigación	97

Capítulo 6. Análisis y evaluación comprensiva de casos investigativos	107
Aprender con modelos	107
Método de estudio de casos aplicado a la evaluación ética de proyectos de investigación educacional.....	109
Criterios ocupados en la selección de los casos	110
Análisis de casos	111

Anexos	133
Bibliografía.....	147
Los autores	151

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta obra queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos, en primer lugar, al Programa Transversal de Educación de la Universidad de Chile, por haber reconocido el esfuerzo implicado en el proyecto que presentamos al Concurso de Publicaciones Eugenio González, convocado durante el año 2017, y habernos otorgado los recursos que finalmente nos han permitido presentar las páginas siguientes al público lector. Especialmente, agradecemos la gentileza y permanente disposición que nos entregó su director ejecutivo, el Sr. Iván Páez, así como también sus colaboradores directos.

Agradecemos también, por supuesto, a la profesora María Eugenia Góngora, decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, quien nos otorgó uno de los respaldos institucionales que las bases establecían como requisito fundamental para la aplicación. El otro apoyo que también reconocemos y agradecemos sinceramente es el del profesor Roberto Aceituno, decano de la Facultad de Ciencias Sociales, quien también nos concedió gentilmente su patrocinio.

Quisiéramos hacer especial mención de la desinteresada asistencia que significó para el objetivo que perseguíamos al presentarnos al concurso de publicaciones señalado, el reconocimiento expresado en la forma de patrocinio oficial que también nos otorgó la profesora Alejandra Mizala, directora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Estamos seguros de que su apoyo resultó crucial para la adjudicación del beneficio finalmente obtenido por nosotros.

Por cierto, debemos reconocer la abierta disposición que el pleno del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades tuvo para permitirnos acceder a sus registros documentales y obtener de allí parte del material que hemos procesado para integrar en esta obra. Sin dicho importantísimo insumo, nada de lo propuesto en este libro podría haber visto la luz.

No queremos dejar pasar la oportunidad de manifestar nuestra más sentida gratitud a los destacados investigadores educacionales, líderes en la materia en nuestro país, los profesores Beatrice Ávalos, Sandra Meza, Patricio Felmer y Cristián Bellei. Consideramos que el diálogo que con ellos pudimos establecer a través de su generoso aporte a la sección final de esta obra, no solo le dio espesor a su contenido sino que también abrió para nosotros una perspectiva ejemplar de trabajo académico, que de ningún modo podríamos haber tenido sin su cercanía y que estamos convencidos nos inspirará decisivamente para nuestros futuros des-
empeños. Constituye para nosotros ahora una profunda aspiración haber estado a la altura de sus contribuciones con la aproximación que intentamos hacer a ellas.

Agradecemos, por último y con todo el sentimiento, a nuestras familias y amistades, que con seguridad habrán debido padecer algún costo innecesario por nuestro empeño y el tiempo que les restamos por dedicarnos a esta tarea.

PRÓLOGO

Abordar el tema de la ética de la investigación en educación es un reto del que no siempre estamos conscientes y tampoco dispuestos a asumir. El presente libro abre un abanico de reflexiones e induce a la deliberación y al diálogo. Los autores advierten con claridad sobre “las implicancias que tanto el diseño como la ejecución de los protocolos de investigación pueden eventualmente llegar a tener sobre los derechos de las personas que participan en ellas en calidad de sujetos intervenidos”. Más aún, en reiteradas ocasiones el texto hace que “aun cuando el objetivo principal de la investigación es generar nuevos conocimientos, nunca debe primar sobre los derechos y los intereses de quienes participan en la investigación”.

El presente texto me ha motivado a pensar —con mayor profundidad que hasta ahora— en la vinculación que existe entre la investigación en educación en derechos humanos —que he desarrollado por largo tiempo y que pienso continuar realizando— y la responsabilidad ética que esta conlleva y demanda. En otras palabras, el libro es un llamado de atención a los investigadores en general y a nosotros los investigadores en derechos humanos en especial, que solemos enfrentarnos a una serie de situaciones controversiales que plantean dilemas éticos ineludibles.

Los temas controversiales inducen a un diálogo ético, ya que estos son percibidos y sostenidos desde distintos puntos de vista basados en argumentos no contrarios a la razón. Hay comprometidas distintas cosmovisiones, ideologías y valores desde los que se juzga lo que es problemático y lo que es deseable, en la apreciación de posibles cursos de acción y las consecuencias de los mismos, etcétera. Referido a los derechos humanos, se apela a un sistema de valores universalmente reconocido en que la Declaración Universal de Derechos Humanos es el gran mensaje ético, “el mejor repertorio de valores, el fenómeno más importante de la ética social de nuestro tiempo”.¹

En el diálogo los estudiantes ponen en evidencia su comportamiento ético al confrontar diversas posturas políticas, ideológicas, de pensamiento, etcétera. El investigador o el docente se aboca a observar y a apreciar crítica y éticamente cuánto los alumnos y alumnas han progresado en la escucha, en la argumentación ético-racional, en la no descalificación, en el reconocimiento del otro y otra como un legítimo otro, en la reflexión, en el pensamiento crítico, en las relaciones interpersonales, en la autoestima, etcétera.²

Así, para citar un ejemplo —hay muchos otros—, a los estudiantes se les plantea la controversia entre el derecho al desarrollo y los derechos ambientales y culturales.

1 Magendzo, A. (1998). “La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo”, en *Boletín 47*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO / OREALC, Santiago de Chile (Diciembre), 1998, p. 28.

2 Magendzo, A. y Pavez, J. (2015). *Educación en Derechos Humanos: Una propuesta de educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Ciudad de México.

La controversia se manifiesta cuando un país propone construir en tierras habitadas por comunidades indígenas, una central hidroeléctrica para producir energía —elemento fundamental para el crecimiento económico—, aunque su construcción y funcionamiento tendrá un gran impacto ambiental y se anegarían territorios de las poblaciones originarias que, histórica y culturalmente, han estado asentadas en ellos y donde se ubican sus tradiciones y milenarios cementerios. El investigador o docente observa la conducta ética de los estudiantes al abordar este y otros muchos temas controversiales que la educación en derechos humanos les plantea.

El desarrollo del juicio moral, reflexivo y autónomo es fundamental para abordar los conflictos internos propios de los derechos humanos. El análisis de un tema ético-controversial en el que están comprometidos los derechos humanos debe llevar a los estudiantes a reconocer la raíz de la controversia que generan los distintos valores que están en juego, así como evaluar diferentes maneras de resolver las tensiones y establecer la primacía ética de unos valores sobre otros.

De esta forma la controversia pone al descubierto las formas del juicio moral de los alumnos y alumnas, su forma de argumentar, de explicar por qué frente a un problema optarían por una solución determinada. Es un ejercicio que visibiliza la ambigüedad en las ideas propias a la luz de la discusión con otros, y hace posible tomar decisiones más abarcales y estables, precisamente porque se permitió dudar.³

Bermúdez ha identificado y conceptualizado cuatro herramientas de investigación crítica, que están en plena sintonía con el pensar de los autores de este libro.⁴ Herramientas que se recomienda emplear para desarrollar las diferentes dimensiones de una comprensión crítica en el ámbito social. Y que son muy pertinentes en la educación en derechos humanos: Posicionamiento del problema; Escepticismo reflexivo; Perspectiva múltiple, y Pensamiento sistémico.

Para concluir, debo señalar que el libro me ha inspirado a decir y reforzar que la enseñanza y la investigación referida a los derechos humanos es fundamental. Si pretende ser relevante, no debiera, como lo ha hecho la educación en general, evitar las controversias. Soslayarlos, significaría ponerse de espaldas al sentido ético y político que inviste a la educación en derechos humanos. No debemos olvidar, por consiguiente, que lo que se pretende en última instancia es formar sujetos de derecho capaces de reconocerse en su dignidad propia en la dignidad legítima de los otros y otras.

Abraham Magendzo K.
Santiago, julio de 2018.

3 Jaramillo, R. y Bermúdez, A. (2000). *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá, Colombia.

4 Bermúdez, A. (2015). “Cuatro herramientas para la indagación crítica de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana”, en *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 102-118.

INTRODUCCIÓN

GENEALOGÍA DE LA OBRA

Esta obra se presenta como un resultado de la ya dilatada experiencia de trabajo del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El Comité responde a una iniciativa del Centro de Estudios de Ética Aplicada que, en cumplimiento de su misión institucional y sus objetivos, visualizó la posibilidad de generar una instancia orgánica oficial y especializada encargada de la tarea de ofrecer servicios de evaluación de su dimensión ética a los protocolos de investigación generados por la comunidad de investigadores de la universidad, en las áreas de ciencias sociales, humanidades, educación y otras afines. Ello, con el propósito de favorecer la mejor inserción de la actividad investigativa institucional en los sistemas nacionales e internacionales de financiamiento y desarrollo de la actividad científica, de acuerdo con los estándares de exigencia actual y las normativas legales que rigen tal actividad de generación de conocimiento en el país.

El Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades fue creado mediante un decreto exento de la Rectoría de la Universidad en 2005 y desde ese año ha mantenido ininterrumpidamente su funcionamiento. A partir de entonces y hasta el momento de la publicación de esta obra ha evaluado y certificado un número superior a los 500 protocolos, e informado un número semejante de acciones de seguimiento de proyectos de investigación. El Comité se encuentra a la fecha de hoy oficialmente acreditado para su funcionamiento por la autoridad competente del Ministerio de Salud de nuestro. Este reconocimiento y validación ha sido otorgado por el plazo máximo indicado en la normativa. Su quehacer se ajusta, por lo tanto, a los marcos legales establecidos.

Como parte de su trabajo, el Comité ha llevado a cabo también, progresivamente, acciones de formación en ética de la investigación y de capacitación para la constitución de otros comités semejantes. Sus miembros han participado de manera permanente en actividades públicas (Foros, Congresos, Jornadas, etc.) de difusión del tema y, además, han implementado diversas acciones docentes, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, enseñando el sentido y el valor esencial de la evaluación ética de la ciencia. El libro que acá se introduce acopia lo mejor de toda esta trayectoria y experiencia.

Del mismo modo, también la presente obra busca fomentar la reflexión de fundamento con respecto al alcance que tiene la responsabilidad que debe asociarse al rol de investigador en materias educacionales; sobre todo, en relación con las implicancias que tanto el diseño como la ejecución de los protocolos de investigación pueden eventualmente llegar a tener sobre los derechos de las personas que participan en ellas en calidad de sujetos intervenidos. A juicio de sus

autores, ampliar el conocimiento del contenido teórico y el estatuto científico de la ética de la investigación, así como a la vez proveer una instancia para su análisis y discusión seria y profunda, constituye la aspiración central de este libro. Se espera, de tal manera, ofrecer a los investigadores educacionales orientaciones tanto generales como específicas y, del mismo modo, lineamientos procedimentales que les ilustren respecto de su praxis investigativa e incentiven a integrar de manera cada vez más creciente e informada los estándares éticos en la elaboración de su trabajo científico. Todo ello, bajo el entendido de que en la actualidad estos representan exigencias ineludibles y forman parte inherente de la propia científicidad, sin consideración de las cuales ya no resulta posible otorgar validez a un proceso particular de generación de conocimiento en que se recurra a personas en condición de sujetos testimoniantes.

De una manera general, se puede afirmar que esta obra define y enfatiza el valor científico y social, como asimismo la necesidad de generar conocimiento, perspectivas de formación especializada y difusión general de la ética de la investigación; en este caso, particularmente aplicada al ámbito de la educación y orientada por una perspectiva de fundamentación teórica de carácter hermenéutico-crítica (que se aclarará más adelante), aludiendo con ello al marco referencial de ideas filosóficas que le sirven de sustento a lo largo de su desarrollo.

EJES PROGRAMÁTICOS DE LA OBRA

El texto del libro se articula en torno de dos ejes programáticos fundamentales. En el primero de ellos, se propone hacer una revisión teórico-crítica del paradigma ético que orienta en la actualidad el desarrollo de la investigación científica en la que participan seres humanos, para avanzar hacia una posible actualización suya, ajustada a un conjunto de valores y orientaciones normativas generales que a juicio de los autores de la presente obra parecen, paradójicamente, tanto ineludibles como al mismo tiempo muy ignoradas. De este modo, se buscará trasladar dichas perspectivas de análisis sistemático de los postulados fundamentales de la ética de la investigación al contexto específico de la investigación educacional en nuestro país. Todo ello, conforme al más reciente estado del arte considerado en la literatura especializada pertinente a la materia.

Para esto, se examinarán los estándares éticos exigidos a la investigación científica hoy, revisando críticamente el alcance de aquellas formalidades y procedimientos mediante los cuales esta busca implementar su objetivo de resguardo de los derechos de aquellas personas que en diversas modalidades participan en calidad de sujetos de intervención, proveyendo pasivamente información para los protocolos de investigación. Se considerará que abordar de manera pormenorizada y con sentido crítico los alcances de tales exigencias planteadas a la investigación en educación, resulta del todo necesario en vista de la materialización del reconocimiento efec-

tivo y no meramente formal que merece toda población en estudio; en este caso específico, por una parte los niños, niñas y adolescentes, y por otra los profesores, directivos y apoderados, cuya integridad física y psicológica es susceptible de resguardo puesto que son aquellos individuos sobre quienes podrían recaer tanto el menoscabo moral como otros riesgos y daños eventuales de diverso tipo, que en muchas ocasiones están asociados al dispositivo de la investigación científica. De este modo, el libro estima que se consigue una mayor visibilización y, en consecuencia, una inscripción política real y más protagonista de los actores del mundo educativo en la construcción social de la realidad, ampliándose significativamente las posibilidades de que sus verdaderas necesidades y demandas tensionen el acto investigativo y lo conminen a reflejarlas de modo cada vez más fidedigno. Con ello, en esta obra se piensa que no solo se enriquece la investigación científica sino que, al mismo tiempo, se puede desestabilizar la inadvertida remanencia de los dispositivos de control social que la propia ciencia representa y despliega, en tanto su diseño operativo determina asimétricamente la importancia social de investigadores e investigados, privilegiando la figura del científico en virtud del régimen hegemónico de saber-poder que lo ha investido hasta ahora.

En el segundo eje, se busca desplegar una perspectiva más aplicada, llevada a cabo en función de un trabajo de análisis de casos de proyectos de investigación, que se establece de manera correspondiente y complementaria con la dimensión de análisis puramente teórico anterior. Se busca con esto favorecer que los investigadores reconozcan e incorporen luego, en sus procedimientos habituales de trabajo científico, conocimientos que les permitan orientar de modo ético el curso de sus investigaciones futuras.

Las orientaciones teórico-procedimentales a que se recurrirá para definir tal perspectiva aplicada se ajustan a la noción de “evaluación comprensiva” desarrollada en relación con este tema por el psicólogo educacional estadounidense Robert E. Stake, en su libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (2006). En esta obra, donde por lo visto se homologa, o bien se sobredetermina, la noción clásica de “investigación”, llevándola a una definición transvalorada de “evaluación”, el enfoque de análisis de casos propuesto se orienta hacia una convergencia entre las metodologías cuantitativa y cualitativa, promoviéndose la interpretación y capacidad comprensiva del evaluador (investigador), junto, por cierto, a la capacidad de atender a los datos empíricos producidos por la medición. Todo esto, porque se releva el hecho de que una parte significativa del conocimiento obtenido por la investigación educacional deriva de la propia experiencia de las personas participantes; es decir, de sus vivencias individuales, grupales, colectivas y corporativas, situadas en el contexto de la institución educativa, condición que está siempre requerida de procesos hermenéuticos muy complejos. Los planteamientos de Stake dejan en claro que no resulta exhaustivo ni suficiente el análisis casuístico si para esto se privilegia el recurso a una metodología en desmedro de

la otra (Stake, 1999). Conforme a ello se opera en el análisis de los casos de investigación educativa presentados en este libro.

ESTRUCTURA FORMAL DE LA OBRA

El lector encontrará que este libro está estructurado formalmente en torno de dos secciones principales. La primera de ellas se inicia con un recorrido por los fundamentos de la ética de la investigación, donde se abarca el contexto histórico de su emergencia, los principios filosóficos que le han servido de inspiración fundamental, los criterios metodológicos y normativos que subyacen a su praxis específica y la función que desarrollan los Comités de Ética Científicos (CEC desde acá en adelante), en tanto organismos colegiados oficiales hoy conminados por ley a someterse a procedimientos de acreditación, sobre los que recae la responsabilidad de poner en ejecución efectiva la tarea de evaluación ética de la ciencia.

A continuación, se examinan pormenorizadamente las dimensiones problemáticas de la ética de la investigación, poniéndose atención en algunos factores determinantes de su carácter específico y su estructura procedimental, tales como sus propósitos y métodos de trabajo, sus criterios de evaluación del eventual riesgo o daño para los participantes, las precauciones establecidas para el resguardo del anonimato y la confidencialidad de la información provista por los sujetos, los mecanismos a través de los cuales estos forman parte de la selección por la que resultan ser incluidos o excluidos de la población estudiada y otros elementos complementarios que, aunque aparentemente pueden resultar de menor interés, de todos modos contribuyen a reforzar la precaución ética que favorece un respeto integral y efectivo de los derechos de las personas participantes, como son por ejemplo, la implementación del proceso de devolución de la información levantada y procesada por el estudio a los sujetos que la proveyeron inicialmente, los sistemas de premio, compensación o reconocimiento material de la participación y otros semejantes.

Seguidamente, en la obra se procede a efectuar una revisión detallada de las características específicas que definen el horizonte propio de la investigación social. En especial, se hace mención de aquellos aspectos éticos que suelen tener una importante gravitación en los estudios sociales, como son, por mencionar algunos, aquellos referidos a las condiciones de vulnerabilidad o cautividad en la que se encuentran a menudo las poblaciones que se persigue estudiar. Sin dejar de aludir, en este sentido, a la asimetría de poder y de conocimiento en que se encuentran el sujeto investigador y el sujeto investigado, así como tampoco el hecho de que los investigadores pueden hacer un uso arbitrario del conocimiento producido, eventualmente beneficiando a ciertos grupos y poniendo a otros en riesgo. Porque, al igual que las ciencias biomédicas, las ciencias sociales estudian personas, grupos, individuos, ciudadanos, miembros de la sociedad a quienes

se les reconocen derechos que el interés científico no debiera nunca desestimar, sobre todo si se atiende a los posibles riesgos de una investigación en la que se actúa de modo irresponsable con los sujetos humanos que se quiere conocer. Se suma a ello la mención del carácter siempre problemático que tiene el proceso de acercamiento y reconocimiento de las peculiaridades de aquellos contextos en que se manifiestan los fenómenos humanos que revisten interés para la ciencia social y que corresponden a variadas determinaciones culturales, interculturales, de género, patrimoniales, digitales o de otro tipo, que perfilan realidades de suyo heterogéneas, diferencialmente comprensibles.

Por último, hacia el final de esta misma sección, se expondrán los aspectos distintivos de la investigación científica desplegada en el ámbito de la Educación. Se buscará dar cuenta de su naturaleza específica en cuanto modo de construcción del saber, de sus objetivos y sus métodos. Lo que necesariamente conducirá a la constatación respecto del papel relevante que juega la ética en todas las actividades que tienen lugar en los ambientes educacionales. Esto se correlaciona con un importante número de situaciones complejas que emergen en el hecho investigativo. Sobre todo, con aquellas circunstancias problemáticas pocas veces previstas en la planificación operativa y que pueden devenir riesgos potenciales para los participantes; lo que hace que sea preciso intentar visualizarlas siempre por anticipado. En relación con ello, se examinarán los tipos de vulnerabilidades que afectan a las diversas poblaciones del sector educacional, derivados de factores tales como la edad de los sujetos, su condición socioeconómica, su proveniencia étnica, su situación de dependencia o sometimiento institucional, u otros factores semejantes, y que las vuelven susceptibles de daño o perjuicio cuando son llevadas a la escena investigativa.

Así como muchas otras, esta última cuestión está definida también por el imperativo de ajustamiento a las normativas generales que rigen la investigación, el que en cualquier caso apela a la responsabilidad de los investigadores y establece preceptos de cautela para con las personas que participan en las investigaciones, a quienes normalmente se les demanda información sensible y personal que las compromete y expone, cuando no las vulnera derechamente. A la vez, se intentará dirigir la atención hacia el interés que es necesario poner en el diseño de protocolos investigativos respecto de la magnitud o alcance de los impactos humanos y sociales que las intervenciones sobre los sujetos de los ambientes educacionales siempre llevan consigo, advertida o inadvertidamente para los propios investigadores. Tales impactos suelen vincularse o desprenderse, por ejemplo, de situaciones de estigmatización o discriminación, o de inducción indebida a la participación, o de falta de protección de la identidad personal, o de develamiento público no consentido del contenido de los registros de datos, o de la formulación de ofrecimientos y promesas incumplibles u otras situaciones semejantes, todas ellas lesivas de la dignidad personal o grupal de los individuos contribuyentes de la investigación.

En la segunda sección el lector podrá encontrar un conjunto de lineamientos operativos determinados por una lógica ya estandarizada internacionalmente para la construcción ética de protocolos de investigación. Tales orientaciones serán presentadas desde una perspectiva metodológicamente estructurada y expuestas, en este caso, de manera específicamente aplicada a la investigación desarrollada en torno de temáticas educacionales.

El propósito fundamental perseguido por esta segunda sección del libro es constituir una guía práctica que permita, tanto a los investigadores expertos como con mayor razón a aquellos otros que se inician en las artes investigativas –con proyectos de tesis, sean de pre o posgrado; proyectos de iniciación; proyectos posdoctorales u otros–, enfrentar y resolver variadas dificultades referidas a la dimensión ética de sus investigaciones. El curso de acción que se seguirá para ello implica llevar a cabo un análisis de casos de proyectos de investigación reales, extraídos a partir del material de protocolos efectivamente formulados y presentados a diversos concursos por sus autores. Estos fueron seleccionados del repositorio de proyectos con que cuenta el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades al que pertenecen los autores de este libro, conforme a un criterio clasificatorio que ha permitido establecer regímenes de lectura correspondientes a diferencias específicas susceptibles de ser establecidas entre ellos, de acuerdo con factores tales como, por ejemplo, la población en estudio, la naturaleza del objetivo de conocimiento perseguido, o el dispositivo metodológico propuesto para el levantamiento de la información. Acompaña al análisis de cada proyecto de investigación la presentación de una entrevista de opinión que se le solicitó responder a cada uno de los investigadores responsables, con el propósito de materializar esa voluntad dialógica que debe caracterizar distintivamente a la evaluación ética, según lo entienden quienes suscriben la presente obra. En la entrevista se han recogido las opiniones de los investigadores responsables acerca de su propia experiencia y reflexiones acerca del tema, un valioso insumo ilustrativo y orientador dirigido a los destinatarios del libro.

De esta sección final se podrán deducir orientaciones generales para la formación sistemática y la práctica efectiva de los investigadores en el ámbito de los problemas referentes a la ética de la investigación educativa. A la vez, las referencias de forma y contenido pueden cumplir con el propósito de servir para orientar su propio trabajo de evaluación de protocolos de investigación, ello pensando en que los investigadores en muchas ocasiones también forman parte de los CEC que evalúan la investigación y, en todo caso, deben estar necesariamente informados de sus peculiaridades para el momento en que les corresponda hacerlo.

En relación con cuestiones de tipo procedimental, es preciso indicar que, por cierto, en concordancia y atención de las inexcusables formalidades éticas que es necesario cumplir, el acceso a la documentación correspondiente a material de propiedad autoral señalado precedentemente, que contiene información que

pudiere considerarse de carácter reservado o sensible, ha sido debidamente autorizado por los propios investigadores responsables. Estos fueron contactados por los autores y manifestaron expresamente su consentimiento para que tanto sus investigaciones como las respuestas que emitieron en las entrevistas ya señaladas se pudieran ocupar como *corpus* ilustrativo de la teorización que se les ha aplicado. Todo ello bajo el convencimiento de que accediendo de modo analítico y crítico a la investigación realmente producida y al sentimiento personal comunicado por sus propios autores al respecto, es como se puede llegar a alentar la responsabilidad social del científico y advertir a los futuros investigadores profesionales respecto del ineludible compromiso que la ciencia debe mantener con la ética en el conjunto de su proceder. Los propios investigadores responsables consultados han considerado pertinente favorecer el desarrollo de este libro permitiendo que su trabajo haya sido ocupado para efectos del análisis practicado en él.

HACIA UN DIÁLOGO ÉTICO CON LOS INVESTIGADORES

Por cierto, no son pocos los problemas a los que se enfrenta el investigador desde el momento en que concibe, formula, desarrolla y llega a concluir un proyecto de investigación en educación. En cada una de estas etapas se hace presente, en mayor o menor medida, con mayor o menor intensidad, la dimensión ética de su investigación. Sin embargo, el problema de la investigación social y en particular de la educativa es que las consideraciones éticas no siempre resultan obvias. Frecuentemente, los investigadores inician sus indagaciones sin ver las cuestiones éticas, las que resultan evidentes para otros, y que luego se vuelven evidentes para el investigador mismo cuando quedan a la vista tras su evaluación. Es precisamente esta última función de asistencia y supervisión la que desempeñan en la actualidad los CEC al establecer comunicación con los investigadores una vez realizados el análisis, la evaluación y posteriormente la certificación de los aspectos éticos involucrados en el diseño de sus protocolos de investigación.

Este libro surge, entonces, como un intento de respuesta a la necesidad de diálogo con los investigadores educacionales, que —en el sentido recién señalado— se puede satisfacer ofreciéndoles la posibilidad de contar con una mirada enfocada en la importancia ineludible de la dimensión ética que debe acompañar a toda investigación científica, y de manera muy particular, a aquella que persigue construir conocimiento respecto del fenómeno educativo, dada su singular complejidad y dinamismo, consideradas las características distintivas de la población estudiada y ponderado el valor estratégico de los resultados a que puede dar lugar.

También esta obra se propone dialogar con los nuevos investigadores, proporcionándoles una fuente de consulta especializada y actualizada respecto de los procedimientos mediante los cuales puedan orientar éticamente una futura investigación científica. Además, se alberga la posibilidad de que estas páginas

provean a todos los miembros de la comunidad educativa de la información suficiente y necesaria para reconocer y exigir los derechos que los asisten cuando son considerados participantes en una investigación.

Además de lo señalado con anterioridad, este libro pretende también cumplir con otros fines agregados, que aunque no están directamente incluidos en sus objetivos centrales, sí se pueden considerar del todo concomitantes con ellos. El primero de estos dice relación con sensibilizar a la comunidad universitaria respecto de la decisiva importancia que tiene ser personalmente ético a la hora de investigar, asumiendo que el científico debe operar siempre con apego irrestricto a las buenas prácticas investigativas, que es lo que la convención normativa y la literatura actual definen como “integridad de la investigación” (*research integrity*).⁵ Se considera que este propósito adquiere particular relevancia cuando se trata de estimular este convencimiento en los investigadores avanzados o expertos, que normalmente son quienes cumplen funciones de liderazgo en los equipos de investigación. De tal manera, y como un segundo fin, aunque derivado del anterior, correspondería buscar que se produzca una respuesta semejante en aquellos otros miembros de la comunidad académica que recién se inician en las artes investigativas, independientemente de cual sea el nivel que ocupen en la jerarquía institucional en ese momento.

Así creemos que se cumpliría de manera ampliada la expectativa de formación sistemática en ética de la investigación y de reproducción creciente y continua de su espíritu, que es lo que define sustancialmente nuestras ideas y constituye la invitación que a continuación le queremos formular a los lectores, quienes tendrán la última palabra respecto del esfuerzo que hemos desplegado esperando ofrecer una contribución en esta materia. Agregamos en las últimas páginas, en la sección Anexos de esta obra, a modo de información referencial, algunos de los formularios que a menudo se utilizan en la evaluación ética de proyectos llevada a cabo desde el año 2005 por nuestro Comité.

Esperamos que la presente iniciativa rinda sus frutos y contribuya a la ampliación de la conciencia ética de nuestros investigadores educacionales, hoy y por todo el tiempo que venga.

Raúl Villarroel
Santiago, julio de 2018.

5 Cfr. All European Academies (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*, revised edition. Berlin: Berlin-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities, en https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020-ethics_code-of-conduct_en.pdf

PRIMERA SECCIÓN

CAPÍTULO 1

CIENCIA Y ÉTICA

EL IMPERATIVO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Reconocer la dimensión ética de toda investigación se plantea hoy en día como una exigencia ineludible de la praxis científica. Se debe velar porque los derechos de las personas que participan en protocolos investigativos en condición de sujetos de intervención queden a resguardo de ser sobrepasados o desconocidos. El empeño por llevar a su cumplimiento tal imperativo ético ha dado lugar a una transformación paradigmática de la ciencia contemporánea. Por cierto, se espera que ello acontezca principalmente en aquellas regiones del mundo donde vastos sectores de la población están sumidos en la pobreza y padecen de la exclusión social, puesto que allí los individuos susceptibles de convertirse en sujetos de la investigación científica suelen adolecer de una significativa desprotección normativa; aún más cuando el modelo de ciencia oficial prevaleciente en el mundo tiende a quedar subordinado a las veleidades del mercado, lo que puede facilitar que la investigación, por perseguir objetivos particulares, desemboque en una importante trasgresión de sus derechos básicos y su dignidad, desentendiéndose de la responsabilidad inexcusable de proyectar decididamente los objetivos de su trabajo hacia el mejoramiento real de la calidad de vida de las personas y de la sociedad en su conjunto, más que a una anodina expansión de los sistemas de saber expertos, que es lo que se ha connotado como el “valor social o científico” de la ciencia (Emanuel, 2003). Con mayor razón, si ocurre que los sujetos se ven determinados por sus carencias a enrolarse en protocolos de investigación que finalmente no les reportan beneficio alguno a sus vidas personales y, en cambio, aumentan el interés económico, profesional y hasta comercial de los investigadores. Por lo mismo, habría que reconocer que esta es una situación muy relevante de nuestro tiempo, que debe adquirir un lugar preponderante en la agenda actual y que merece toda nuestra atención.

La implementación de códigos y pautas éticas para la investigación científica ha tenido, muy particularmente en el área de las ciencias biomédicas, una historia relativamente larga (Blanco, 2012). En décadas pasadas, se han elaborado códigos éticos para dar respuesta al impredeciblemente cambiante escenario de la

investigación científica. En términos muy generales, estos códigos se han caracterizado por establecer y promover la observancia de tres principios éticos básicos: el respeto por las personas (autonomía), la beneficencia y la justicia (Informe Belmont, 1978). El antecedente fundamental de esta transformación histórica que ha impuesto un nuevo derrotero a la ciencia, como se sabe, surgió a partir de los fallos judiciales que condenaron las trasgresiones éticas en las que incurrieron los médicos e investigadores nazis llevadas a cabo mediante sus experimentos con los prisioneros de los campos al finalizar la Segunda Guerra Mundial. El código de Núremberg de 1947 en su primer artículo señala que el sujeto debe disponer de capacidad legal y competencia psicológica para realizar una elección libre y estar completa y verazmente informado para llevarla a cabo (Brussino, 2008, p. 9). Es el documento que estableció las bases éticas que permitieron normar las prácticas biomédicas de allí en adelante. Luego, en 1964, la Declaración de Helsinki, avanzando sobre el código de Núremberg, buscó fortalecer los principios de autonomía voluntaria de los participantes en la investigación científica y equilibrar la relación entre costos y beneficios de dicha participación. Esta declaración ha sido revisada en varias ocasiones posteriores y tras ella se han promulgado otras normativas que insisten en el mismo espíritu de protección de los sujetos participantes en investigaciones científicas. Las Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos, cuya primera formulación así titulada data de 1993, fueron preparadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud y representaron la expresión más cabal de aquello. Las normativas legales actualmente vigentes en nuestro país recogen el espíritu fundamental de tales orientaciones y regulan jurídicamente la práctica científica en suelo nacional (Ley 20.120; Ley 20.584 y otras).

Sin embargo, igualmente, durante las últimas décadas se han venido sucediendo acontecimientos que han implicado graves violaciones de los derechos humanos en la investigación científica, con la salvedad medianamente aceptable de que tales excesos han estado seguidos de declaraciones reparadoras, cuestión que pese a todo no ha conseguido disolver su carga lesiva. Esta situación, de constante reparación ante tales graves violaciones de derechos básicos de las personas, como por ejemplo investigaciones no éticas en países dependientes, han puesto cada vez más de relevancia la fragilidad operativa de las normas. Ello se hace particularmente visible toda vez que la declaración universal por excelencia, que es la de Helsinki, está siendo duramente resistida, tanto desde el ámbito científico como desde los actores que defienden los intereses del mercado farmacéutico (Brussino, 2008).

De hecho, podemos decir que en los últimos tiempos la comunidad científica ha presenciado los más escandalosos ejemplos de falta de rigurosidad por parte de miembros de la élite investigativa. Se puede mencionar al respecto los casos de Woo Suk Hwang y Eric Poelhman. El primero anunció el 19 de mayo del 2005,

en la prestigiosa revista *Science*, que las células madre creadas a partir de embriones clonados y la extracción de muestras de pacientes enfermos, podrían provocar regeneraciones de cualquier tipo de tejido. Como hoy es sabido, sus investigaciones son completamente inexactas, y su construcción heurística fue guiada más por la fantasía y un deseo de reconocimiento espurio que por la mínima precaución ética de responder con responsabilidad al desafío que el tema requería. Lo mismo puede decirse de Eric Poelhman, considerado una autoridad mundial en el campo de los cambios metabólicos que aparecen como consecuencia del envejecimiento y la menopausia. En el año 2006, el científico fue condenado a un año y un día de cárcel después de haber reconocido la falsificación o fabricación de datos en 17 publicaciones y 15 subsidios federales (Opazo, 2011). Si profundizáramos en las razones de tan flagrante violación a los códigos éticos que deben guiar toda investigación, nos encontraríamos con que una de las principales causas sería la competencia feroz que se da al interior de la comunidad de científicos, donde el posicionamiento profesional, el deseo de reconocimiento o simplemente los egos enfermizos propician la emergencia de conductas de abierta inmoralidad, lo que evidencia la necesidad de que se profundicen los criterios de regulación ética en los procesos investigativos.

Ahora bien, conforme a lo señalado, pese a la existencia de normativas, códigos de buenas prácticas y pautas de regulación de la actividad investigativa que durante las últimas décadas han venido suscribiendo los Estados a nivel internacional, la práctica efectiva de la ciencia asociada a los diversos sistemas de producción y financiación del conocimiento todavía parece mantener una distancia considerable respecto del compromiso ético que le cabe admitir y reconocer efectivamente como una dimensión inherente. Se entiende, por ello, que el fortalecimiento y la consolidación de procedimientos formales que profundicen una orientación ética de la investigación favorecería que el comportamiento de los investigadores perfilara de una manera más integral la construcción del conocimiento; por ejemplo, con una mayor atención a los derechos de las personas a las que suelen recurrir al levantar la información que requieren para proceder.

EL MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL

A partir del carácter vinculante con que los iniciales y más recientes acuerdos internacionales han llegado a comprometer los diseños legislativos de las naciones del mundo occidental, desde mediados del siglo XX hasta nuestros días (Código de Núremberg, Declaración de Helsinki, Pautas CIOMS, Código de Buenas Prácticas, etc.), la ética de la investigación ha debido ser considerada parte esencial del proceso de construcción del conocimiento científico. Lo ha sido de manera muy preponderante y significativa hasta ahora en el ámbito de la investigación biomédica. Como tal, su incorporación procedimental en el trámite de formulación de protocolos de

investigación hoy constituye una exigencia ineludible para los investigadores, dado que se encuentra contenida en las normativas que regulan y cautelan la integridad de la investigación científica en nuestro país (Ley 20.120, Ley 20.584 y otras). Sin embargo, evidentemente la investigación científica desplegada de modo diferencial en tanto investigación social, y de manera aún más específica aquella desarrollada en el ámbito educacional, debe ordenarse también –quizás hasta con mayor razón que otras expresiones de ciencia– por un criterio ético en relación con sus objetivos y procedimientos metodológicos específicos. Ello, atendidas ciertas características distintivas suyas y las condiciones particularmente vulnerables de la población sobre la que se despliega su praxis, aún más en el contexto internacional actual de reconocimiento de derechos fundamentales de las personas.

Por tanto, es preciso contar con un conjunto de referencias teóricas, normativas y procedimentales capaces de orientar y sistematizar la incorporación efectiva de una dimensión ética en el diseño metodológico de la investigación educacional. Tales orientaciones quedan articuladas en la forma y el contenido de este libro, que persigue difundirlas y servir como instancia formativa y material de consulta para la práctica de los investigadores. Ese es el espíritu que subyace y da forma a la obra que acá se presenta. Su objetivo general, por cierto y como ya se ha insinuado, corresponde a la pretensión de contribuir al conocimiento y valoración de la ética de la investigación en el ámbito de la educación, a partir del reconocimiento de los derechos presentes en las personas que forman parte de las comunidades escolares intervenidas. De tal manera, podría decirse que sus autores han buscado adherir a un modelo de ética de la investigación que busca trascender el canon principialista que la ha definido hasta ahora y explorar una alternativa de reconsideración crítica de sus presupuestos, surgidos originalmente en el contexto de la investigación biomédica, lo que acá se considera una dificultad digna de ser enfrentada propositivamente, con miras a su mejor ajustamiento a un tipo de práctica científica diferente como es la investigación en materias educacionales.

UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA DE LAS ACTIVIDADES SOCIALES

La filósofa española Adela Cortina define la historia de la filosofía como si de algún modo esta hubiera sido la historia de sus giros. Da cuenta de la ocurrencia de al menos cuatro de ellos: el lingüístico, el hermenéutico, el pragmático y, por último, el que ella denomina el *giro aplicado*.

Contrastando con la idea aristotélica de que el saber es más digno cuanto menos utilidad pueda reconocérsele –nos dice Cortina–, el pensamiento filosófico actual se esfuerza en ser útil socialmente, busca servir de alguna manera a las personas orientando sus acciones en la vida cotidiana, consiguiendo a partir de

ello su legitimidad y validez pública (Cortina, 2002). Así, se podría afirmar que la ética filosófica tradicional ha devenido en nuestro tiempo en “Ética aplicada”. Tal sería el caso ejemplar de la ética de la investigación. En tanto expresión de ética aplicada, la ética de la investigación buscaría también proveer orientaciones para la acción, en este caso específico para las acciones referidas al programa de investigación llevado a cabo por los científicos, que encontrarían en ella un marco reflexivo para fundamentar la adopción concreta de sus particulares decisiones.

Buscando responder a la pregunta referente al método a partir del cual el trabajo de la ética aplicada puede ser llevado a cabo, Cortina identifica dos métodos tradicionales, como serían el método casuístico (que ella diferencia en dos modalidades: casuística 1 y casuística 2) y el método ético discursivo.⁶ Estos últimos se distinguen del método que ella va personalmente a proponer y defender, al que define como el de la “hermenéutica crítica de las actividades sociales” (Cortina, 2002).

Ahora, antes de exponer sus características y con relación a esta peculiar recepción del método hermenéutico propuesto por Cortina, a modo de complemento reflexivo, parece pertinente aquí aludir al hecho de que, como lo destaca el filósofo italiano Gianni Vattimo, la hermenéutica ha venido ocupando un lugar cada vez más central en el horizonte de la filosofía contemporánea. Ello, debido a su decidida orientación ética y su lectura crítica de nuestro presente histórico, claramente determinado por la entronización hegemónica del cientificismo y la lógica racional objetivizante (Vattimo, 1991). Siguiendo sus propias palabras, se puede ilustrar la consideración anterior atendiendo a que “[l]a hermenéutica es un poco como trabar conocimiento con una persona más que seguir el razonamiento de una demostración lógicamente construida” (Vattimo, 1985, p. 132).

Del mismo modo, es razonable esperar que la hermenéutica –o ciencia de la interpretación– sea comprendida como un evento de naturaleza fundamentalmente dialógica, sobre todo porque los múltiples dispositivos interpretativos a los que se puede recurrir para dar cuenta de la experiencia permiten a los diferentes interlocutores ponerse en juego en condiciones de igualdad y comprenderse mutuamente al interior de un horizonte ontológico renuente a los cierres explicativos de la realidad provistos por el cientificismo objetivista. Esta es una condición en la que finalmente les favorece dialogar, definiéndose y admitiéndose recíprocamente como interlocutores siempre válidos, de modo independiente de su filiación teórica o disciplinaria, o del particular estatuto epistemológico que pudieran eventualmente ostentar en el trámite intersubjetivo (Villarreal, 2006).

Esta última constatación tendrá significativa relevancia para la presente obra puesto que siguiendo aquella inspiración profundamente ética de la hermenéutica contemporánea y sustentadas teóricamente en la noción de hermenéutica crítica

6 Dados los objetivos de nuestro libro no es del caso detallar aquí las características de estos métodos. Para ello, remitimos al lector interesado a la Bibliografía al final del volumen.

propuesta por Cortina, las páginas siguientes buscarán estabilizar un particular estatuto epistemológico para la ética aplicada a la investigación científica, y a partir de ello de manera más específica, para su expresión puntual referida al campo de la educación.

Cortina presenta la hermenéutica crítica como un nuevo modelo de ética aplicada, en el que es posible reconocer dos momentos estructurales propios, que serían los siguientes. En primer lugar, el momento “kantiano”, que define su dimensión deontológica, pero no opera ni deductiva ni inductivamente (como sí lo harían las dos variantes del método casuístico), ya que la detección y la formulación de un principio ético, que correspondería –según Cortina– al reconocimiento de cada persona como interlocutor válido en el diálogo social, se actualizaría de diferente manera, en conformidad con el ámbito particular en que la relación intersubjetiva se exprese y con las diversas interpretaciones que de ella se pueden formular. Afirma Cortina al respecto: “No se trata, pues, con la ‘aplicación’ de aplicar principios generales a casos concretos, ni tampoco de inducir únicamente máximas desde las decisiones concretas, sino de *descubrir* en los distintos ámbitos *la peculiar modulación del principio común*” (Cortina, 2002, p. 71).

Un segundo momento del método, de sello más bien “aristotélico”, daría lugar a una “ética de las actividades sociales”. Para nuestro interés, ese sería el caso de la ética de la investigación científica, preocupada específicamente de materias educacionales, la que constituiría un claro ejemplo de esta última expresión, puesto que su definición en tales términos sería inherente a una comprensión de la ciencia en tanto actividad social, tal como se podrá apreciar con mayor claridad en los análisis que se presentan en las páginas siguientes de este libro. De este modo, la tradicional ética individual debe necesariamente verse siempre complementada con el recurso a una ética de carácter institucional u organizacional. “La lógica de la acción individual ha de complementarse con la lógica de la acción colectiva”, nos dice la filósofa (Cortina, 2002, p. 72).

Así, entonces, un modelo de ética aplicada orientada por una hermenéutica crítica, como el que en esta obra se considerará referencial, operaría con especial atención de las peculiaridades distintivas de cada actividad social, lo que en el caso específico de la institución educativa cobra singular importancia dada su distintiva complejidad. Por lo mismo, le plantearía a la acción investigativa de la ciencia educacional compromisos éticos irrenunciables a los que esta debe en todo momento atender, ya que solo integrándolos en su praxis efectiva puede ajustarse al bien interno, a los valores y principios de la educación, a su fin específico, que es aquel al que debe servir y por el que puede llegar a cobrar sentido y legitimidad social.

Así entendida una ética de la investigación educacional –al amparo de una estructura ordenada conforme al método de la hermenéutica crítica señalado–, no solo pondría de relevancia el propósito de levantamiento de información objetiva o el procesamiento de los datos emergentes de la realidad –los que deben ser descritos

y comprendidos del modo más acucioso posible—, sino que, a la vez, procedería conforme a la atención ineludible y a la evaluación anticipada de las consecuencias de su propia acción, recogiendo del modo más fidedigno posible la experiencia y el testimonio vivencial de los sujetos reales a quienes ha recurrido para la obtención de tales datos. De tal modo les otorgaría la posibilidad de ser reconocidos como interlocutores válidos en ese diálogo social que constituye esencialmente al saber y que debe dar forma y sentido a la actividad material de la ciencia.

Cortina ha enfatizado ese particular carácter que puede adquirir la vida social cuando adopta esa actitud que ella caracteriza como ese *ethos dialógico*, que recomienda potenciar, puesto que quien adopta semejante actitud, a la hora de intentar resolver los conflictos que se plantean en su sociedad, si la adopta en serio, muestra con ello que se entiende a sí mismo y entiende a los demás como seres autónomos, igualmente capaces de dialogar sobre las cuestiones que les afectan, y por lo mismo se dispone a atender los intereses de todos ellos a la hora de tomar decisiones (Cortina, 2008, p. 42). Cortina se refiere sin duda a ese diálogo celebrado en condiciones de simetría, es decir, donde “todos tienen posibilidad de intervenir, replicar y defender los propios intereses en igualdad de condiciones” (Ibíd., p. 48).

UNA “CIENCIA BIEN ORDENADA”

El cumplimiento de semejante condición de producción de un diálogo simétrico, como la que Cortina describe, concierne también de manera indudable a la ciencia, si es que la entendemos como una actividad esencialmente social. No obstante, ello no tiene por qué implicar la emergencia de barreras insalvables para la investigación y el conocimiento. La expresión material de la ciencia debería estar siempre acompañada de una deliberación compartida por todos los actores sociales y ser sometida a un escrutinio público respecto de sus fines y consecuencias. Esto mismo podría impulsarla a la adopción de un compromiso moral decidido y explícito con las virtudes cívicas y con el bien común. Lejos de representar esto una limitación externa impuesta a la investigación, constituye más bien una condición ineludible ante la que ella debiera en todo momento comparecer (MacIntyre, 2001).

De tal modo, se podría disponer mejor una perspectiva de ciencia “bien ordenada” (Kitcher, 1997), mayormente democrática, deliberativa y definida por una irrenunciable responsabilidad social. Una percepción de este tipo convoca a la actividad científica a superar ya definitivamente su historia anterior de discutible autonomía respecto del hecho social y, por tanto, a dejar atrás el “prejuicio benéfico” con que a menudo los científicos buscaron validar su actividad en el pasado. De paso, así se abandonaría definitivamente la hasta hace poco arraigada creencia en la supuesta inocuidad de sus prácticas, o el sobreentendido de que su quehacer, en último término y comoquiera que fuera, solo podía contribuir a la humanidad, con lo cual el propio discurso científico había minimizado las falen-

cias de sus prácticas y consecuencias indeseadas de sus aplicaciones. Todo esto ha abierto una nueva etapa en el acontecer de la ciencia.

En directa vinculación con esto mismo, parece imprescindible en este momento redefinir aquellas funciones simplemente fiscalizadoras, o de vigilancia meramente formal de procedimientos, con que hasta ahora se ha identificado tanto el carácter como la tarea específica de la ética de la investigación científica, para avanzar hacia una futura comprensión suya en la que su expresión material se perfile más bien como un programa de trabajo participativo y dialógico en el que los criterios de evaluación de la dimensión ética de la praxis científica constituyan una contribución efectiva y no un obstáculo al proceso de generación del conocimiento, como suele entenderse hasta ahora por parte de la empresa de la ciencia.

Resulta sorprendente que en los países más carenciados social y económicamente, de existir, solo haya legislaciones y reglamentos más bien débiles, o instituciones formales dedicadas a la evaluación ética de la ciencia, insuficientemente capaces hasta ahora para resguardar de modo integral los derechos de las poblaciones locales frente al interés particular de la ciencia; y que, peor aún, la conciencia de las autoridades administrativas no exprese una voluntad decidida por fomentar las medidas legislativas correspondientes que permitan un avance más democrático en este sentido.

Todo ello se ve agravado cuando los sistemas científicos de las naciones, con la intermediación de las instituciones universitarias locales, demuestran haber hecho caso omiso de la necesidad de incorporar curricularmente la perspectiva ética de la ciencia en sus planes de formación; y ocurre que la experiencia efectiva de supervisión ética de la formulación de protocolos de investigación, como por ejemplo la que se realiza a través de la función cumplida por los CEC existentes, corrobora la significativa carencia de conocimientos que al respecto demuestran los investigadores experimentados y aquellos otros aún en formación.

Hasta ahora, los sistemas de evaluación ética del acontecer científico han operado fundamentalmente como instancias administrativas y fiscalizadoras del cumplimiento de ciertos estándares formales impuestos a la investigación científica, definida en nuestro tiempo muy claramente por los intereses, la realidad y el impacto de la investigación biomédica. Su marco de acción está definido principalmente por aquellas estructuras normativas integradas a los sistemas jurídicos de las naciones a partir de la suscripción que estas han hecho de determinados acuerdos regulatorios internacionales.

En rigor, la tarea llevada a cabo por los organismos encargados de la supervisión ética de la ciencia, los CEC –instancias orgánicas institucionales existentes en la actualidad en nuestro país–, si bien es cierto ha contribuido a generar criterios evaluativos e imponer exigencias a la investigación local, igualmente sigue estando entrampada en un conjunto de procedimientos operativos cuyo alcance reflexivo suele quedar restringido a la simple identificación de aquellos aspectos de forma

y syntaxis que se exigen a los documentos requeridos en la supervisión de los protocolos (documentos de consentimiento o asentimiento informado, cartas de autorización y otros). No obstante, y sin desconocer el efectivo e indesmentible valor de lo anterior, también es posible señalar que la evaluación ética de la ciencia, conforme a los desafíos impuestos en la actualidad por la propia expansión de la misma científicidad, debiera empeñarse en constituir algo más que un mero trámite burocrático de certificaciones y timbraje de documentos.

Invitamos a continuación a los lectores a acompañarnos en la exposición detallada de los componentes teóricos que dan sustento a la perspectiva de reflexión que acabamos de reseñar de manera sintética e introductoria.

CAPÍTULO 2

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

CONTEXTO HISTÓRICO DEL ORIGEN DE LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y SU FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

El propósito de la investigación científica consiste fundamentalmente en generar conocimiento válido, que permita proponer soluciones a la diversidad de problemas que emergen en sociedades altamente industrializadas como las nuestras, permitiendo el desarrollo sostenible de las diversas comunidades que las conforman, respetando sus diferencias culturales y preservando el medio ambiente en el que habitan. Como los problemas derivados del progreso científico-tecnológico son intrincados y variados, en un sentido amplio, la investigación científica considera el estudio en múltiples áreas del conocimiento, como las ciencias biológicas, ciencias sociales, economía, ciencias físicas y matemáticas.

Pero ¿qué hace que una investigación sea ética? Esa es la primera interrogante que el investigador debiera plantearse cuando está formulando sus preguntas de investigación. Lamentablemente, y como se ha esbozado en las páginas anteriores, la historia se ha encargado de demostrarnos con severidad que la falta de una reflexión sobre los alcances de nuestro proceder puede producir daños irreparables, tal como ya se señalaba en esos textos premonitorios de Mary Shelley, que reflejaron las consecuencias de la investigación científica formulada y realizada sin contemplar los resguardos éticos necesarios. “En otros terrenos, se puede avanzar hasta donde han llegado otros antes, y no pasar de ahí; pero en la investigación científica siempre hay materia por descubrir y de la cual asombrarse. [...] Me animaba cuando consideraba los progresos que día a día se llevan a cabo en las ciencias y la mecánica; pensando que mis experimentos al menos servirían de base para futuros éxitos. [...] En mi primer experimento, una especie de frenético entusiasmo me había impedido ver el horror de lo que hacía; estaba absorto por completo en mi trabajo y ciego ante lo horrible de mi quehacer. [...] Llegaba con la imaginación hasta las más altas esferas, a veces exultante de júbilo ante mi poder, otras estremecido al pensar en las consecuencias de mi investigación” (Shelley, 2005).

La bioética surge a mediados del siglo XX como reacción a un sinnúmero de situaciones en las que se vulneraba sistemáticamente la dignidad de las personas. Al estupor e indignación mundial generados tras la revelación de las atrocidades de la experimentación en seres humanos realizada durante la Segunda Guerra Mundial, se sumaron otras denuncias que también pusieron en jaque la actividad investigativa. Por todos es sabido lo ocurrido en Tuskegee y Willowbrook. En el primer caso,⁷ durante 40 años (1932-1972) se estudió la evolución natural de la sífilis en campesinos afrodescendientes, de extrema vulnerabilidad por sus altos índices de pobreza y falta de educación. En Tuskegee, Alabama, Estados Unidos, se reclutaron 399 personas que supuestamente portaban la infección y 200 controles sanos. Los participantes desconocían la naturaleza del estudio y no se les ofreció terapia penicilínica pese a que esta fue aprobada durante 1945, en mitad del desarrollo del estudio. Como resultado de ello, 28 fallecieron directamente por la enfermedad y 100 por complicaciones relacionadas.

El estudio Willowbrook (Simon et al., 2014) fue conducido entre 1956 y 1971 y fue aprobado por el Departamento de Salud Mental del Estado de Nueva York y por el área Epidemiológica de las Fuerzas Armadas. Fue realizado en niños con discapacidad mental que estudiaban bajo régimen de internado en la Escuela Estatal de Willowbrook en Nueva York. El objetivo era determinar el curso natural de la hepatitis no tratada, para desarrollar una vacuna. Se reclutó preferencialmente a niños portadores de hepatitis. Niños sanos recién ingresados (3 a 11 años de edad) fueron inoculados con virus aislados de las fecas de los portadores de la misma escuela. Cabe señalar que si bien se solicitó el consentimiento de los padres para la investigación, el acceder a participar era una exigencia para la admisión a esta institución, que tenía cupos limitados. Saul Krugman, el investigador responsable del estudio, señala: “era mejor para los niños ser contagiados bajo cuidadosas y controladas condiciones de investigación, supervisados por médicos de excelencia”.

En 1966, Henry Beecher publica un artículo titulado “Ethics and clinical research” (Beecher, 1966). De 50 estudios, en solo dos hubo consentimiento informado. Beecher publica 22 ejemplos donde prefiere no incluir el nombre de los investigadores ni referencias de publicación para “evitar procedimientos penales contra los investigadores”. Denuncia que “la irreflexión, desconsideración y descuido, más que una indiferencia deliberada por los derechos de los pacientes, ha dado cuenta de estos abusos”. Algunos de los estudios publicados se relacionaron con:

- Investigación en militares con infección respiratoria, randomizados según número de serie. Aun cuando ya se disponía del conocimiento sobre el

7 <http://www.nytimes.com/1972/07/26/archives/syphilis-victims-in-us-study-went-untreated-for-40-years-syphilis.html>

tratamiento eficaz con penicilina, 109 recibieron placebo, presentándose en este grupo dos casos de fiebre reumática y un caso de nefritis aguda.

- Estudio sobre probabilidad de recaída de fiebre tifoidea. Previos reportes habían establecido la eficacia del Cloranfenicol disminuyendo la tasa de mortalidad a la mitad en pacientes con tifoidea. Se reclutaron 408 pacientes indigentes, a 251 se les proporcionó la terapia antibiótica con un 8% de mortalidad, mientras que en el grupo que recibió solo tratamiento sintomático la mortalidad alcanzó al 23%.
- Estudio sobre trasplante de células de melanoma de hija a madre, quien accede al procedimiento de manera “voluntaria e informada”. El propósito era obtener mayor conocimiento sobre la inmunidad del cáncer y producción de anticuerpos que puedan ser útiles en el tratamiento de la paciente”. La hija fallece al día siguiente del procedimiento.
- Estudio cuya pregunta de investigación apuntaba a evaluar si el reflujo vesicoureteral ocurría igualmente en personas con vejigas normales, realizando vesicoureterografía a 26 recién nacidos sanos. Aun cuando no se observó reflujo ni infección posterior al procedimiento, se sometió a recién nacidos normales a un riesgo innecesario.

Esta publicación generó un arduo debate y tuvo un rol importante en la aplicación de las normas federales que rigen la experimentación con seres humanos en Estados Unidos, incluyendo un claro llamado para el consentimiento plenamente informado de los sujetos de investigación. Basados en estos antecedentes y otros eventos no menos desafortunados del ámbito clínico, se gesta la creación de comisiones e instituciones de bioética, principalmente en Estados Unidos.

LA INSTITUCIONALIDAD BIOÉTICA Y EL PRINCIPIALISMO

En 1969, Daniel Callahan y Willard Gaylin fundan The Hastings Center,⁸ institución sin fines de lucro, centrada en la investigación en el campo de la Bioética. En 1971 se crea en la Universidad de Georgetown el Kennedy Institute of Ethics.

Un hito importante acontece el 12 de julio de 1974, fecha en que por mandato del Congreso de los Estados Unidos se constituye The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (desde ahora en adelante National Commission). La tarea encomendada a esta comisión formada por expertos provenientes de reconocidas instituciones académicas y profesionales radicaba básicamente en considerar los límites existentes entre la investigación biomédica y la práctica rutinaria de la medicina, precisando los

criterios de riesgo-beneficio de aquellas investigaciones en que participan sujetos humanos, las guías de consultas que podían considerarse apropiadas para la selección de temas y sujetos participantes, y emitir pronunciamientos acerca del consentimiento informado. Como resultado de un trabajo intensivo de alrededor de 4 años, la National Commission publicó en 1978 el documento “Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en investigación”, más conocido como el “Informe Belmont”, que introdujo los principios de Respeto a las personas (o Autonomía), Beneficencia y Justicia, todos ellos principios universalmente reconocidos en la actualidad.

Como una manera de extender y promover los principios enunciados en el Informe Belmont, Tom Beauchamp y James Childress publican *Principles of Biomedical Ethics* (1979), cuyos enunciados fundamentales se encontraban en consonancia con el deber de respetar la autodeterminación del paciente según el principio de Autonomía, el deber de promover y hacer el bien (Beneficencia) y la promoción de la equidad derivada del principio de Justicia. Es importante señalar que como una derivación del principio de Beneficencia surge el principio de No maleficencia, transformándose junto al principio de Autonomía de las personas en un pilar ético fundamental para la investigación científica (Rodríguez; 2009). Para la formulación de estos principios los autores se basaron en los conceptos de autonomía moral de la ética kantiana, de obligación moral en función de las consecuencias que extrajeron del pensamiento utilitarista de John Stuart Mill y en los principios de justicia que adoptaron de la teoría de John Rawls (1999), los que ellos aplicaron a temas de salud. Se constituye de tal manera una particular orientación doctrinaria referida a la resolución de la conflictividad moral conocida hasta ahora con el nombre de Principialismo (a veces también denominada Principismo) (*Principlism*).

Así, este enfoque principialista de Beauchamp y Childress daría cuenta de la complejidad de las situaciones dilemáticas de la moralidad contemporánea —que son aquellas que ocurren a menudo, cada vez que los principios entran en conflicto—, recurriendo a la distinción establecida por el pensador británico David Ross entre aquellos “deberes *prima facie*” (*prima facie duties*) y los “deberes reales” (*actual duties*) (Ross, 2002), distinción mediante la cual postula una igualdad preliminar de rango o jerarquía de los principios. Ello permitiría suponer que estos generan idéntica obligatoriedad, aunque solo hasta que no entren en conflicto mutuo y nos veamos forzados a atender solo uno de ellos y posponer los demás (Villarreal, 2009). Puesto que, cuando se ha desencadenado la conflictividad y se produce la indefinición respecto de cuál es el que debe prevalecer, entonces surge la necesidad de establecer la supremacía de uno y la obligatoriedad de hacer retroceder al otro, o a los restantes. Aquello es a lo que Ross denomina “carácter *prima facie*” de los principios. En un comienzo, todos los principios obligarían de manera semejante, pero lo harían así solo hasta que la contradicción que ha suscitado esta especie de

equilibrio inmovilizador de su fuerza imperativa inicial conmine a otorgar prevalencia a tan solo uno de ellos, en desmedro de los demás (Ibíd.).

Con el propósito de orientar la adopción de este tipo de decisiones, el español Diego Gracia, en su obra *Fundamentos de Bioética* (1989), propone un sistema de referencia moral que posibilite la jerarquización de los principios. De esta manera, refiere a una premisa ontológica, que señala: “El hombre es persona y en tanto tal tiene dignidad y no precio”, y a una premisa ética: “En tanto que persona, todos los hombres son iguales y merecen igual consideración y respeto”. Así, introduce un nivel deontológico (kantiano) determinado por un nivel de mínimos morales o deberes perfectos o de “bien común” y un nivel teleológico (aristotélico) o de máximos constituidos por los deberes imperfectos o de “bien particular”. A partir de lo anterior, determina los principios de nivel 1, que consideran la “no maleficencia” y “justicia”, y los principios de nivel 2, que comprenden la “beneficencia” y la “autonomía”. Para Gracia, frente a una colisión de principios debieran primar los de nivel 1 (Ibíd.).

En este punto es preciso detenerse un instante debido a que con esta superposición de principios, pareciera ser que el Principialismo no logra dar cuenta de nuevas dificultades originadas en nuestras sociedades actuales y que están referidas al campo de la bioética, particularmente aquellas que enfatizan la necesidad de incorporar el respeto a la autonomía de las personas, reconociéndoles el derecho a su autodeterminación en la toma de decisiones. Podría decirse que el modelo de los principios de Beauchamp y Childress reproduce en su esencia la pulsión axiomatizante del modelo cientificista de pensamiento y culmina convirtiendo la ética en una pura tecnología de aplicación de recursos morales, operando como si los principios pudieran manipularse con la misma pretensión de objetividad con que se manipulan los datos empíricos. El modelo de Beauchamp y Childress parece carecer de aquella profunda reflexividad que brota de los vaivenes de la historia, del proceso de decantación de la moralidad humana en el que los principios se han venido estableciendo como tales y han obtenido su valor y distintividad, y en virtud de lo cual se legitima en la actualidad una adhesión irrestricta a su fuerza vinculante. Por la misma razón, en un modelo como el principialista no resulta posible, en definitiva, acometer la hermenéutica crítica necesaria y suficiente que conduzca al significado profundo de esos principios, a las razones que fundamentan efectivamente su jerarquía y al valor histórico por el que algunos de ellos deben reconocerse como intransables (Villarroel, 2009, p. 44; Brussino, 2008, p. 23). El sentido general del libro que ahora los lectores tienen entre sus manos está determinado por el interés de indagar en una fundamentación que avance por sobre las limitaciones ya bastante identificadas y admitidas del marco teórico referencial principialista.

Ahora bien, por otra parte, habría que decir que en la década de los años ochenta, en los Estados Unidos se creó la Presidential Commission for the Study of Bioethical Issues⁹ (Drane; sre) integrada por un equipo de expertos cuya misión era preparar informes que permitieran asesorar al Presidente, a miembros del Congreso y funcionarios de otros departamentos gubernamentales respecto de aspectos bioéticos surgidos de los avances de la ciencia y la tecnología. Dicha Comisión persiste hasta nuestros días y ha publicado numerosos informes, guías, actas y recomendaciones en temáticas bioéticas diversas como la regulación en torno a la investigación en humanos y su protección, el aseguramiento del acceso a los cuidados sanitarios, la definición de muerte y otras de la misma pertinencia. Con todo ello han instalado decisivas referencias normativas, cuyo peso e influencia se han dejado sentir fuertemente en la recepción y asimilación que de su carácter ha hecho el resto de los países a partir de entonces.

En Chile, a pesar de que la normativa legal del año 2006 estableció la creación de una Comisión Nacional de Bioética (Ley 20.120), hasta la fecha esto no se ha concretado. La misión de esta Comisión, como señala la ley, será asesorar a los distintos poderes del Estado en los asuntos éticos que se presenten como producto de los avances científicos y tecnológicos en biomedicina, así como en las materias relacionadas con la investigación científica biomédica en seres humanos, recomendando la dictación, modificación y supresión de las normas que la ordenen. Para la regulación de la investigación científica dependemos de las iniciativas principalmente académicas orientadas a la creación y funcionamiento de los CEC, a veces también denominados Comités de Ética de la Investigación.

NORMATIVAS Y REGULACIONES EN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Una regulación pionera en ética de investigación se estableció en 1947 con el Código de Núremberg,¹⁰ que propuso las pautas para el reconocimiento de la investigación cuya finalidad fuera obtener resultados para el bien de la sociedad. Constituyó el primer código, “en el que se plantea el derecho del individuo a dar su ‘consentimiento voluntario’ y donde se especifica la importancia de esta regla” (Brussino, 2008, p. 9).

Algunos puntos interesantes de destacar al respecto se relacionan con la necesidad de contar con protocolos cuyo diseño esté basado en resultados obtenidos mediante experimentación previa con animales, que consideren el conocimiento de la historia natural de la enfermedad, de modo que los resultados anticipados

9 <http://www.bioethics.gov>

10 <http://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/76028/el-codigo-de-nuremberg>

justifiquen su realización, evitando en todo momento cualquier forma de sufrimiento y/o daño de los participantes, no pudiendo asumir a priori la probabilidad de muerte o daño irreparable. Igualmente, se considera que el desarrollo de la investigación sea efectuado por investigadores calificados, proporcionando el grado más alto de técnica y cuidado requerido durante todas las etapas del estudio. Asimismo, considera la importancia del proceso de Consentimiento informado y el reconocimiento de la libertad de las personas para participar e interrumpir su participación.

Por su parte, el Informe Belmont establece la protección de los sujetos de investigación, para lo cual distingue los límites entre la práctica e investigación, el surgimiento de los tres principios éticos básicos (Autonomía, Beneficencia y Justicia) y su aplicación en investigación (National Commission). Los límites entre práctica e investigación son a menudo difusos. El informe considera que la “práctica” deriva de intervenciones cuyo fin es acrecentar el bienestar de un paciente en concreto. Ejemplo de esto es la práctica médica que ofrece un diagnóstico, tratamiento preventivo o terapéutico a las personas. Por el contrario, el término “investigación” se refiere a una actividad destinada a comprobar una hipótesis, con el diseño de un protocolo formal que contenga objetivos claros, permitiendo obtener conclusiones sobre la base de los resultados que contribuyan a la generación del conocimiento. El Informe señala que, en ocasiones, un clínico se puede desviar de una práctica normalmente aceptada con fines de experimentación, lo que no constituye en sí una investigación por no cumplir con los estándares señalados y puede ser una fuente de daño hacia las personas. Solo se pueden realizar de manera conjunta siempre y cuando se formule un protocolo dirigido, por ejemplo, a la evaluación de la seguridad y eficacia de un determinado procedimiento o medicamento, teniendo siempre en consideración la protección de los participantes y asegurando que los beneficios superan los eventuales riesgos.

Como se mencionó, el Informe detalla los principios éticos básicos. El principio de Autonomía o Respeto a las personas se basa en la capacidad de estas para deliberar sobre aspectos que le atañen directamente, poseyendo la libertad necesaria para decidir sin coacción. En investigación esto se traduce en la voluntariedad para participar poseyendo la información completa que le permita tomar la decisión, sin presiones o influencias externas.

El principio de Beneficencia se refiere a que el investigador no solo debe respetar la autonomía de las personas y cumplir con el deber de protegerlas de cualquier daño, sino que también debe esforzarse por asegurar su bienestar. En otras palabras, este principio debe ser entendido como la obligación de no causar ningún daño, minimizando el riesgo y maximizando los beneficios posibles.

El principio de Justicia, por su parte, solo es posible entenderlo como el esfuerzo por producir una distribución equitativa de las cargas y beneficios; es decir, como la determinación apropiada respecto de quiénes deben beneficiarse de los resultados

de la investigación y quiénes serían susceptibles de sufrir las eventuales cargas. El principio no se cumple si se niega un beneficio a quien tiene derecho a ello, o se le impone indebidamente una carga. Un ejemplo sería cuando la investigación se realiza en población de menores ingresos socioeconómicos y los beneficios son canalizados hacia grupos de sectores más acomodados socialmente.

La Declaración de Helsinki (2013) de la Asociación Médica Mundial establece los principios éticos para la investigación médica en seres humanos. Fue formulada por primera vez en junio de 1964, sufriendo múltiples enmiendas, la novena de ellas la versión presentada el año 2013 en la ciudad de Fortaleza, Brasil. Los principios generales enfatizan que si bien el progreso de la medicina se basa en la investigación, esta solo debe realizarse en último término en seres humanos, debiendo depender de normas éticas que promuevan y les aseguren el respeto a todos, protegiendo su salud y sus derechos individuales. Igualmente, ratifica que aun cuando el objetivo principal de la investigación es generar nuevos conocimientos, nunca ello debe primar sobre los derechos y los intereses de quienes participan en la investigación. Asimismo, se refiere a los riesgos, costos y beneficios, asumiendo que la mayoría de las intervenciones implican algún riesgo, no debiendo el investigador invisibilizar o relativizar su posibilidad de ocurrencia. Esto lo obliga a implementar las medidas necesarias para reducirlos al mínimo, realizando una rigurosa comparación de ellos con los beneficios potenciales de su investigación.

También, respecto de los grupos y personas vulnerables, la Declaración advierte sobre la posibilidad de que sufran un daño adicional, razón por la cual debieran recibir protección específica en la investigación. Se considera, además, que la realización del estudio se justificará solo si para su desarrollo requiere inexcusablemente de recurrir al conocimiento de las características específicas de tales grupos de individuos y, por consiguiente, no procedería realizarla en otras poblaciones, para este caso, no vulnerables. Es también un requisito fundamental que el grupo en estudio se pueda beneficiar del conocimiento, las prácticas o intervenciones derivadas de la investigación. Finalmente hace referencia al Consentimiento informado, a los requisitos que deben considerar los protocolos de investigación, así como también detalla el funcionamiento de los CEC. Sin embargo, sus múltiples revisiones y correcciones han hecho que este documento haya ido perdiendo validez.

Las Pautas CIOMS de 2016 consideran la importancia del valor social de la investigación, preocupándose por el impacto que pudiera tener en los países de menores recursos, reconociendo la tensión existente entre la promoción del conocimiento socialmente valioso destinado al mejoramiento de los cuidados médicos y salud pública y la protección de los sujetos de investigación de una posible explotación y daño. Ahora bien, habría que reconocer que la protección de las poblaciones que se enrolan en protocolos de investigación no se estaría efectuando conforme a lo previsto en las normativas, sobre todo debido a la relevancia que cada vez más adquiere la presión que ejercen los grupos de interés de la industria

y el mercado por minimizar los términos de su cumplimiento y distanciar las sanciones por su incumplimiento.

A nivel nacional la normativa legal se expresa en las leyes 20.120 y 20.584, ambas fundamentalmente referidas a aspectos vinculados a la salud de las personas. La primera se refiere específicamente a la investigación en seres humanos, su genoma, y prohíbe la clonación humana. Su finalidad es la protección de la vida de los seres humanos desde su concepción, tanto en relación con su integridad física y psíquica como con su diversidad e identidad genética; a la vez refiere a la investigación científica biomédica y sus aplicaciones clínicas. Esta ley considera como investigación científica en seres humanos a aquella que implica algún tipo de intervención física o psíquica, la que deberá ser realizada por profesionales idóneos en la materia, justificando su objetivo y metodología. Establece la protección de los participantes, prohibiendo la investigación si hubiera antecedentes que permitan suponer un riesgo de destrucción, muerte o lesión corporal grave y duradera. Establece la obligatoriedad de contar con la autorización expresa del director del establecimiento dentro del cual se efectúe, previo informe favorable del CEC que corresponda. También hace referencia al proceso del Consentimiento informado, debiendo ser previo, expreso y libre. Existe Consentimiento informado solo cuando la persona conoce los aspectos esenciales de la investigación, en especial su finalidad, beneficios, riesgos y los procedimientos o tratamientos alternativos. Para ello deberá habérsele proporcionado información adecuada, suficiente y comprensible. Establece el derecho del participante de no autorizar la investigación o de revocar su consentimiento en cualquier momento y por cualquier medio, sin que contemple responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno. Igualmente considera sanciones para quien incumpla la ley, pudiendo ser causal de prohibición absoluta del ejercicio profesional (Ley 20.120).

La Ley 20.584, que regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud, en materia de investigación explicita la protección de la autonomía de las personas participantes en investigación científica, quienes tienen derecho a ser informadas y a elegir su incorporación en investigaciones biomédicas siguiendo los términos de la ley precedente. Ratifica la necesidad de que ellas puedan expresar de manera previa su voluntad de participar, en forma expresa, libre, informada, personal y por escrito, sin que su decisión pueda dar lugar a sanciones o menoscabo en su atención de salud. La ley considera la normativa para la constitución, funcionamiento y acreditación de los CEC a través del debido reglamento formulado por el Ministerio de Salud. También, en su artículo 28, prohíbe la participación en investigación de personas con discapacidad psíquica o intelectual que no puedan expresar su voluntad. En caso de contar con la capacidad de manifestar su voluntad y habiendo dado su Consentimiento informado, además de la evaluación ético-científica que corresponda, es necesaria la autorización de la Autoridad Sanitaria y la manifestación

de voluntad expresa de participar del paciente y de su representante legal para que se legitime tal participación (Ley 20.584).

Ahora bien, en este punto parece preciso señalar que la mayoría de estas normativas y regulaciones derivan de la investigación médica, no existiendo prácticamente regulación específica para la investigación social. Esta circunstancia ha obligado a los CEC responsables de evaluar los aspectos éticos de los protocolos de investigación social a producir extrapolaciones de estas normas para ajustarse a las diferencias que contiene el trámite investigativo cuando acontece en el universo de la ciencia social, con lo cual no deja de surgir una situación objetiva de difícil comprensión y administración, que es algo que se problematizará más detalladamente en páginas posteriores.

COMITÉS DE ÉTICA CIENTÍFICOS Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO

La UNESCO distingue al menos cuatro diferentes tipos de comités de ética: a) los Comités Normativos y/o Consultivos, que se encargan de asesorar a funcionarios e instituciones principalmente públicas respecto de la adopción de políticas científicas de alcance nacional; b) los Comités de Ética Asistencial o Clínicos, que participan asesorando sobre problemas o conflictos éticos que se presentan en la práctica clínica; c) los CEC, que se centran en la protección de los participantes en investigación, evaluando principalmente el riesgo, los posibles beneficios futuros y la validez de la investigación, y d) los Comités de Asociación de Profesionales de la Salud, que permiten regular prácticas profesionales adecuadas para la atención en salud por parte de los profesionales sanitarios e interviniendo sobre aspectos éticos que involucran directamente a los profesionales (Guía N° 2¹¹).

También es importante señalar que a diferencia de otros comités, los CEC ostentan funciones y responsabilidades específicas. Por ejemplo, mientras que los Comités de Ética Asistencial o Clínicos constituyen instancias de consulta que emiten informes orientadores para quien los solicita (médicos, enfermeras, jefes de Servicio, pacientes, familiares), los CEC autorizan y realizan el seguimiento ético de los proyectos de investigación, pudiendo tener responsabilidad legal; por tanto sus resoluciones son vinculantes de tal manera que obliga a los investigadores y a la institución de donde proviene y/o donde se ejecutará el estudio a cumplir con las indicaciones emanadas por este.

Sea cual sea el tipo de Comité de Ética, el requisito esencial que deben reconocer de modo común, refiere a la atención por la dignidad de las personas, al respeto de sus derechos, especialmente los de quienes presentan un mayor grado de vulnerabilidad. Los CEC tienen una doble misión; por una parte deben proteger

11 Ver referencia en Bibliografía.

los intereses de las personas o animales participantes en investigación, según sea el caso; y, por otra, deben preservar la integridad de la investigación (Guía N° 2). Ahora bien, es preciso señalar que este último asunto ha sido una arena de discusiones interminables entre los expertos. Muchos especialistas se han mostrado fuertemente renuentes a la posibilidad de atribuir a los CEC facultades respecto de la evaluación de los aspectos propiamente metodológicos de los proyectos de investigación, argumentando que las dimensiones éticas de un estudio transitan por una vía distinta de aquella por la cual lo hace su definición epistemológica o su diseño metodológico. No obstante, nos anticipamos acá a decir que, tal como lo detallaremos en los siguientes capítulos, resulta imposible escindir, como si fueran dos repúblicas independientes, la ética de la metodología en el hecho investigativo; diseños metodológicos imperfectos o deficientemente formulados tienen de manera inevitable implicancias éticas y a menudo levantan riesgos imponderables para las poblaciones en estudio. La comprensión fundamental del problema que se sostiene en este libro considera la necesidad de, además de evaluar la dimensión ética del estudio, hacerla corresponder con los aspectos metodológicos de su formulación, ponderando de tal manera la validez y pertinencia de la investigación que se busca desarrollar; sobre todo, cuando el financiamiento proviene de fondos públicos, habitualmente escasos y cuya adecuada utilización es un tema profundamente ético que atañe siempre a un asunto de justicia distributiva.

En Chile, como se ha señalado, la definición, constitución y funcionamiento de los CEC se regula por las leyes 20.120 y 20.584 y sus respectivos reglamentos. Estos, básicamente han sido definidos como entidades colegiadas, constituidas en instituciones públicas o privadas que tienen por responsabilidad esencial proteger los derechos, la seguridad y el bienestar de los sujetos de investigación, cuya función primordial es la revisión ética de los protocolos de investigación científica biomédica, con el fin de proteger los derechos, la seguridad y el bienestar de las personas que participan en una investigación científica (Norma General Técnica N° 151¹²).

Respecto a qué se entiende por “investigación científica biomédica”, la normativa chilena la define como “toda investigación que implique una intervención física o psíquica o interacción con seres humanos, con el objetivo de mejorar la prevención, diagnóstico, tratamiento, manejo, rehabilitación de la salud de las personas o de incrementar el conocimiento biológico del ser humano. La investigación científica biomédica en seres humanos incluye el uso de material humano o de información disponible identificable” (Ley 20.120) (Norma Técnica N° 151).

Cabe señalar que la investigación científica en seres humanos involucra los estudios clínicos con productos farmacéuticos, dispositivos médicos, procedimientos quirúrgicos, estudios con fichas clínicas, con muestras biológicas e investigaciones epidemiológicas y en salud pública, como también con las investigaciones psico-

12 Ver referencia en Bibliografía.

lógicas, antropológicas y sociales (Norma Técnica N° 151). Este último detalle no deja de constituir otra arista problemática para la comprensión de la ética de la investigación, tal como se está queriendo definir en este libro. Al menos en principio, si se atiende las diferencias que la investigación biomédica tiene con la investigación social, el texto literal de dicho corpus normativo no resulta fácilmente extensible a esta última. Se harán otras precisiones respecto de esta misma cuestión al término de este capítulo.

Los principales objetivos y obligaciones de los CEC se relacionan con: evaluar protocolos de investigación científica sometidos a su consideración, velar por el respeto de la dignidad, derechos, seguridad y bienestar de todos los participantes en un estudio (actuales y potenciales), incluso hasta después de terminada la investigación, verificar la validez científica, la idoneidad del investigador y del establecimiento donde se ejecutará el estudio, velar por el adecuado uso de los recursos de la institución. Igualmente deben vigilar cómo se realizará el proceso de reclutamiento de los participantes, identificando procedimientos de selección equitativa, identificando si pertenecen a grupos vulnerables, pueblos originarios o a poblaciones cautivas. También es necesario poner atención al proceso de aplicación y obtención del Consentimiento informado, pilar esencial de respeto a la autonomía de las personas, considerando quién, dónde y cómo se realizará, cautelando que la información sea completa, veraz, en un lenguaje comprensible de acuerdo a la edad y condición del potencial participante, para que le permita comprender cabalmente los alcances de una eventual incorporación al estudio, identificar posibles conflictos de interés que pudieran estar presentes en esta etapa. En aquellos estudios que consideren investigar sobre nuevos procedimientos, uso de medicamentos o de otra índole, deben asegurar que los beneficios superen a los eventuales riesgos. Sin embargo, en aquellas condiciones donde se pudieran producir eventos adversos, el CEC tiene la responsabilidad adicional de velar por la existencia de seguros de salud complementarios que protejan a los participantes (Guía N° 2) (Norma Técnica N° 151).

Para el adecuado funcionamiento de los comités, la UNESCO recomienda procedimientos generales referidos a su conformación: considerar la participación de integrantes pertenecientes a diferentes disciplinas, incluyendo un representante de la comunidad; determinar la duración y condiciones de los nombramientos; establecer un presupuesto anual; definir una política para determinar la proveniencia institucional de los investigadores para la revisión ética de sus proyectos de investigación; examinar la finalidad, funciones y procedimientos para la revisión de estos protocolos; definir mecanismos para proteger la privacidad de las personas, garantizando la confidencialidad de la información sometida a revisión mediante normativas que permitan la adecuada custodia de los archivos y registros; determinar la forma de difundir las actividades del comité; participar en la formación y capacitación en ética de la investigación de sus integrantes y de la comunidad

científica con la que se relacionan (Guía N° 2).

Dentro de sus atribuciones se contempla: informar favorablemente; solicitar modificaciones o rechazar la realización de proyectos de investigación que se sometan a su revisión en conformidad con su estatuto interno y las normas vigentes aplicables; efectuar seguimiento vigilando el adecuado cumplimiento de los estándares éticos exigidos durante todo el desarrollo del proyecto de investigación; solicitar al investigador responsable cualquier información que considere necesaria para garantizar la seguridad y protección de las personas participantes, antes de la aprobación del protocolo o durante el desarrollo de la investigación; recibir consultas o reclamos de los participantes de un proyecto de investigación (Norma Técnica N° 151).

También es relevante identificar los conflictos de interés potenciales o aparentes, para lo cual es requisito que el propio investigador y los integrantes del CEC hagan un análisis respecto de su eventual existencia. En general, se entiende por conflicto de interés aquella condición o situación donde un juicio o acción que debería estar determinado por un valor primario, definido por razones profesionales o éticas, podría aparecer influido negativamente por un segundo interés (Asocimed, 2004). En otras palabras, existe conflicto de interés cuando una persona o grupo de personas tiene la obligación moral de actuar en nombre de otros y esta acción se ve comprometida por los vínculos que tienen con un tercero, motivado por un interés secundario (La Rosa, 2011).

Respecto de los investigadores, un potencial conflicto de interés se originaría en el área de la investigación clínica, al percibir ingresos económicos según el número de personas incorporadas al estudio, lo que se complejiza desde el punto de vista ético si el eventual participante no está en conocimiento de este beneficio para el investigador (Asocimed, 2004). En los CEC se pueden presentar dichos conflictos cuando: un integrante presenta un interés o intereses involucrados en relación con una específica solicitud de revisión de protocolo, que puede comprometer la obligación de realizar una evaluación libre e independiente de la investigación, cuando existe alguna relación de orden financiero, material, institucional o social entre un miembro del CEC y la investigación, debiendo entonces abstenerse de participar en la evaluación, en la discusión y toma de decisiones de ese protocolo específico (Norma Técnica N° 151).

Finalmente, es perentorio señalar las principales obligaciones y responsabilidades de los investigadores. Específicamente el investigador responsable, además de responder por los aspectos administrativos del proyecto, debe poseer las competencias técnicas, científicas y éticas para conducir el estudio, ejecutar el protocolo tal como fue aprobado por el CEC, garantizar la seguridad y bienestar de las personas participantes, comunicar a la brevedad cualquier evento adverso serio e inesperado, notificar las enmiendas y esperar el informe aprobatorio del CEC antes de proceder a su implementación, realizar informes periódicos que

den cuenta del seguimiento del protocolo, reportar el término del estudio y los resultados obtenidos y transparentar los potenciales conflictos de interés que pudieran presentarse (Ibíd.).

Retomando algo que se esbozó en líneas anteriores, es obligatorio poner de relevancia una cuestión que afecta de manera directa los intereses y la perspectiva doctrinaria desde la cual se ha enfrentado el objetivo principal que persigue el contenido de este libro. Tal como casi la totalidad del texto de su articulado lo establece, la Ley 20.120 define a la investigación científica con la caracterización de “biomédica”. Con las solas excepciones de aquel par de menciones en que omite este adjetivo, deja poco espacio para inteligir a partir de su letra la incumbencia que dichas precauciones pudieran tener para otro tipo de investigación científica no precisamente biomédica, como la investigación social, que para la mencionada ley parece constituir un verdadero escotoma, un problemático punto ciego que resulta necesario abordar para esclarecer en las discusiones presentes acerca del tema. De ello, intentaremos hacernos cargo en vistas de determinar si acaso la serie de precauciones que se exige cumplir a la investigación biomédica en dicha norma resultan ser finalmente pertinentes y susceptibles de aplicación rigurosa y exhaustiva a la investigación social, considerando su carácter específico y su praxis diferencial; o, si por el contrario, constituyen un requisito heterogéneo respecto de su identidad epistemológica y de sus prácticas científicas efectivas, una especie de “camisa de fuerza” normativa, podríamos decir.

CAPÍTULO 3

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

PERSPECTIVAS GENERALES

PARA LA CARACTERIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La relación entre ciencia y ética no ha tenido una historia de convergencia fácil, el siglo XX fue testigo de una problemática mal resuelta donde la incompreensión no pocas veces dio paso al desdén. El primero que cuestionó la posibilidad de una conexión entre el quehacer de la ciencia y el ámbito ético fue el filósofo Ludwig Wittgenstein, quien en la cuarta tesis de su *Tractatus Logico-Philosophicus* (1997) distinguió entre “proposiciones con sentido” –aquellas que describen el mundo y pueden verificarse empíricamente– y las “proposiciones sin sentido” –entre las que se incluyen las afirmaciones de la ética–, que intentan referirse a realidades que traspasan los límites del mundo y del lenguaje. El Círculo de Viena profundizó esta postura al afirmar que lo propio de la racionalidad científica es trabajar exclusivamente con hechos, enunciándolos y verificándolos, una racionalidad descriptiva y resolutive pero nunca valorativa. Precisamente esta diferencia entre hechos y valores llegó a ser el fundamento último de la pretendida neutralidad de la ciencia que tanto se defendió en la primera mitad del siglo XX. Así las cosas, hubo que esperar a que el impacto de la Segunda Guerra Mundial golpeará la conciencia de la humanidad para que se retomara el vínculo entre ciencia y ética. La sospecha de estar en un mundo amenazado –cuando no francamente herido– convirtió el escenario intelectual en un campo de lucha permanente entre complacientes y críticos radicales de la responsabilidad ética que ha tenido o de la que ha carecido la ciencia. En este contexto epistemológico, Kuhn (1962), con su texto *La estructura de las revoluciones científicas*, dio pie para que las ciencias –sobre todo las ciencias naturales– se abrieran al contexto ético-valorativo en que se desarrollan las teorías. De la misma forma, Merton –desde las ciencias sociales– refutó la distinción entre hechos –propios de la ciencia– y valores –territorio exclusivo de la ética–, defendiendo al interior de los postulados “un conjunto de valores y normas culturales que gobiernan las actividades llamadas científicas” (Merton, 1977, p. 356).

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

Lo que evidentemente emerge hoy en día es la pregunta respecto de si es o no la ciencia la que está determinando los nuevos roles y modelos sociales que caracterizan a la sociedad de nuestro tiempo y cuáles son las estrategias que la sociedad tendría para dar cuenta adecuadamente de ellos. El mejor análisis de los juicios, criterios o instituciones científicas vigentes, es que estas sean sometidas a escrutinio público, y que puedan demostrar que son capaces de superar las objeciones o críticas que se pudieran haber planteado en su contra. Parece sensato pensar que la comunidad investigue y debata respecto de aquellos juicios, criterios e instituciones, y que, en consecuencia, lo que todos ellos resulten finalmente ser se corresponda al menos en parte con el resultado de tal escrutinio y discusión (MacIntyre, 2001, pp. 185-186).

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

Ahora bien, teniendo como referencia general lo que se acaba de señalar y buscando profundizar en la sospecha respecto de un eventual desajustamiento que se produciría a la hora de pensar en una aplicación estricta de las exigencias impuestas por la Ley 20.120 a la investigación social, parece imprescindible visualizar un criterio distintivo que permita identificar su naturaleza específica. Dejamos en claro, por supuesto, que este intento de esclarecimiento tendrá como único encuadre y expectativa la posibilidad de comprenderla en estricta vinculación con la ética investigativa y de ningún modo aventurar definiciones epistemológicas exhaustivas o concluyentes respecto del carácter esencial de la ciencia social. Entendemos que esa es una tarea privativa de los especialistas en la materia.

La investigación social, en particular, puede definirse como un estilo de pensamiento (Rose, 2012; Fleck, 1997). Ello porque constituye un modo particular de pensar, ver y ejercer la praxis del saber. Supone formular enunciados que solo son posibles e inteligibles en el marco de ese modo de pensar. Los elementos (términos, conceptos, afirmaciones, referencias, relaciones) se organizan en configuraciones

con cierto carácter, que actúan como argumentos y explicaciones. Los fenómenos se ordenan y clasifican conforme a singulares regímenes de significación. Ciertas cosas se aprecian y entienden datos, los que se recopilan y emplean de particular manera, al mismo tiempo que se conciben y estructuran sistemas para que operen en la categoría de modelos. Todo este conjunto de prácticas científicas están organizadas en función de su visibilización a través de experimentos y pruebas. Un “estilo de pensamiento” supone ser miembro de una “comunidad de pensamiento” (Fleck, 1997) en el marco de una disciplina o subdisciplina, así como un conocimiento íntimo de las relaciones de poder y estatus de ese colectivo. Un estilo de pensamiento en un área científica entraña un modo de identificar dificultades, cuestionar argumentaciones, identificar fallas explicativas: un modo de crítica, de detección de errores, de corrección de errores (Ibíd.).

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

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

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

Algunas cuestiones fundamentales y diferenciales que podría entenderse que deben ser el objeto de atención del investigador social, a fin de dotar su trabajo del compromiso ético que define a la ciencia como una actividad social, tienen que ver, por ejemplo, con la importancia que asigne al afinamiento de la caracterización de la población estudiada, por ejemplo atendiendo a su condición de vulnerabilidad,

sobre todo si se trata de niños o inmigrantes, o personas reclusas, etcétera. Importante resulta ser en este mismo sentido el reconocimiento que haga del hecho de que la población en estudio es usualmente diversa y no necesariamente adolece de condiciones patológicas o carenciadas. No obstante, ninguna de estas circunstancias lo eximen del deber de prevenir riesgos de desestabilización emocional eventual o permanente de tales participantes en una investigación como consecuencia de la intervención llevada a cabo. Por ello, la investigación social enfrenta la necesidad de definir anticipadamente e implementar de manera efectiva los correspondientes protocolos de asistencia y contención permanente de los participantes, sin que en el momento en que se deba recurrir a ellos estos generen costos de ningún tipo.

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

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

Por otra parte y principalmente en estudios científico-sociales desarrollados en las disciplinas de la sociología o la antropología, por citar un par de ejemplos, se impone la necesidad ética de otorgar reconocimiento a la exigencia de

atención primordial por las peculiaridades culturales e identitarias propias de la población en estudio (los lineamientos establecidos en el Convenio 169 de la OIT son referenciales en este sentido). Esto porque la investigación no debe ser entendida solo como un procedimiento técnico; debe identificar claramente los valores y derechos humanos involucrados en su formulación. Debe resguardar integralmente a los individuos y fundarse en el respeto por su dignidad y la del conjunto de la sociedad. Debe tender a una promoción del desarrollo humano de las comunidades. Ello dice relación, a su vez, con el imperativo de reconocer y respetar las normativas, las lógicas y los patrones específicos de funcionamiento o comportamiento colectivo cada vez que se busca intervenir con propósitos científicos sobre espacios sociales e institucionales contruidos. De igual manera, debe cumplirse con el manejo reservado y confidencial del patrimonio material e inmaterial de la población estudiada, así como de la documentación personal o registros biográficos aportados por los sujetos de la intervención para complemento de los datos levantados por la investigación. Otro tanto es necesario hacer para mantener los resguardos y precauciones específicas para la conservación y debida puesta en valor del patrimonio material cultural y de los monumentos nacionales (lugares, ruinas, construcciones u objetos de carácter histórico o artístico; los enterratorios o cementerios u otros restos de los aborígenes, las piezas u objetos antro-po-arqueológicos, paleontológicos o de formación natural, que existan bajo o sobre la superficie del territorio nacional o en la plataforma submarina de sus aguas jurisdiccionales) estudiados por la investigación, sujetos a regulación por la normativa existente (Ley 17.288). Un asunto muy particular en este sentido dice relación con la necesidad de cumplir con el compromiso de declaración ante la autoridad competente local de aquellos hallazgos imprevistos de restos biológicos humanos no considerados como parte del protocolo de la investigación validado por el organismo responsable.

Estos factores de distintividad de la investigación social podrían permitirle también al investigador social reflexionar, ponderamente por cierto, en la eventual flexibilidad que debería tener en cuenta en la formulación del instrumento de Consentimiento o Asentimiento informado mediante el cual los sujetos de la intervención se involucran y participan en ella en calidad de proveedores de información. En este caso específico, el requisito legalmente establecido de proveer aquella información que favorece la participación, debería establecerse según las características peculiares de la población en estudio y en gran medida dependerá de los procedimientos de contacto que el investigador pueda establecer con los sujetos de la intervención. Ello es particularmente importante de considerar en virtud del carácter excepcional de ciertas poblaciones que se busca conocer y que podrían eventualmente no contar con las condiciones, facultades o competencias con las que el acto de consentimiento se ha entendido legalmente que debe suscribirse bajo otras condiciones de normalidad. Este sería el caso, por ejemplo, de estudios

en los cuales se quiere levantar información a partir de población inmigrante en condición de ilegalidad, población preescolar, adultos mayores, sujetos analfabetos, discapacitados físicos, o población así llamada cautiva, pueblos originarios, u otros semejantes, ante los cuales el cumplimiento exhaustivo del requisito de obtención de su participación, previo acto de suscripción de un Consentimiento informado, resulta imposible materialmente o presenta una traba insalvable para la continuidad del plan investigativo.

De todos modos y en cualquier caso, el investigador social siempre deberá esforzarse por conceder a los participantes la posibilidad de que puedan hacer expresión voluntaria y explícita de aceptación o rechazo y seleccionar conforme a su propia decisión individual todos o solo algunos de los diversos formatos de registro de la información (encuestas, entrevistas, grabaciones, etc.) que los va a involucrar y que busca ser levantada por la intervención.

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

Ahora bien, en general, podría decirse con poco margen de error que en la investigación social prevalece una falta de conciencia respecto a la ética y el respeto por las personas, que afecta tanto a los investigadores como a los sujetos estudiados,

posiblemente debido a una carencia en la formación en ética de investigación de estos profesionales, la que debe ser necesariamente subsanada en el futuro más próximo. El establecimiento de regulaciones éticas puede contribuir a producir cambios en la mentalidad de los investigadores sociales. Algunos efectos positivos podrían ser la instauración de mecanismos para la discusión abierta de los problemas éticos que genera la investigación social y la práctica de la revisión ética de los diseños de investigación (Ibíd.).

PROBLEMAS ÉTICOS, METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES

La forma de investigar procesos sociales no debe excluir el componente ético, sino todo lo contrario, debe promoverlo, enfatizarlo. Desde el punto de vista de los procedimientos, estos deben manifestar un espíritu democrático y fomentar opciones significativas de participación de la población investigada. Tal participación debe asegurarse a partir del establecimiento de lazos comunicativos directos con los participantes, de manera que puedan expresarse con libertad. Por su parte, el carácter democrático debe cautelarse y propiciarse a partir del intento de instaurar metodologías de tipo horizontal donde la información fluya con transparencia. También deben agotarse los esfuerzos para mantener un clima que favorezca la discusión entre los participantes. En este sentido, a veces puede resultar necesario, en vez de evitar el conflicto, propiciarlo en una expresión de bajo impacto, a fin de que el otro se sienta escuchado y sienta que su punto de vista tiene un valor. Además, el investigador social debe promover el trabajo en equipo, donde el sentido de responsabilidad grupal genere lazos de copertenencia y reconocimiento de los participantes. Particular cuidado deberá tener el investigador social de no establecer metodologías que apunten en un sentido contrario al anteriormente establecido.

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

Una investigación que usa una metodología inadecuada en el tratamiento con seres humanos, más aún, cuando se trata de niños, no es ética puesto que no está generando un conocimiento confiable. Es más, una investigación valiosa en sus

finde debe ser invalidada si acaso en sus procedimientos pasa a llevar algunos de los principios señalados como insoslayables para el resguardo de las personas. Tal como dice Sañudo: “Una mala ciencia no es ética” (2006, p. 92).

USO DE LA INFORMACIÓN, RESPONSABILIDADES, DERECHOS Y RIESGOS

En la ejecución del proyecto investigativo social se deben cautelar dos principios fundamentales: el respeto a la privacidad y la responsabilidad frente a la confidencialidad de la información. La forma de asegurar el cumplimiento de estos principios debe quedar explicitada en el Consentimiento informado que los participantes de la investigación social tienen que suscribir libre, consciente y voluntariamente. Este consentimiento debe tener una doble matriz, donde, a la vez que asegure el derecho del participante de elegir qué ideas, valores o creencias desea compartir con el investigador, también cautele su derecho de no entregar ninguna información que no desee compartir.

Es imprescindible asegurar que la cautela de ambos principios no sea solo un ejercicio formal, destinado a proteger al investigador frente a una posible querrela de los afectados, sino un acto de profunda conciencia ética, enraizado en la propia moral del investigador y plasmado en una metodología donde pueda visualizarse con claridad la forma en que el reconocimiento de los principios será asegurado por la investigación en curso. Se hace necesario, así, disponer un procedimiento eficaz para evaluar la confidencialidad de la información que se va obteniendo, tanto como para visualizar ajustadamente a la realidad los niveles de riesgo que esta presenta para los sujetos que la suministran. Sobre la base de lo anterior, se deben elaborar los protocolos correspondientes al manejo de la información, los cuales deben clarificar, entre otras cosas, la forma de acceder a ella, el uso que se le dará, la persona que estará encargada de su resguardo y almacenamiento, el lugar donde ello se realizará y la metodología de eliminación o destrucción posterior de los datos una vez que hayan sido utilizados, según proceda y pueda establecerlo la normativa vigente. Si pensamos en el trabajo con menores, el acceso a la información puede volverse un tema delicado, por lo que es necesario aumentar estos mismos resguardos. El lugar de las entrevistas, por citar un solo ejemplo, debe ser seguro y confiable. Una sala u oficina solo será confiable si se puede asegurar la privacidad, esto es, que los participantes no serán vistos, escuchados o interrumpidos. Si la entrevista acontece en el hogar, es necesario cautelar que la presencia y la opinión de los menores no esté interferida por la presencia influyente de los padres o hermanos. Muy importante, además, es que el investigador exija el cumplimiento de estos compromisos a sus colaboradores y a todo el personal de apoyo asociado a la investigación –sean estos entrevistadores, traductores o conductores–,

de manera que todos ellos preserven de igual manera la misma confidencialidad.

Evidentemente, durante el último tiempo y debido a las modificaciones tecnológicas que ha experimentado la sociedad contemporánea, el resguardo de la privacidad y la confidencialidad de la información levantada por la investigación científica se vuelve más difícil de asegurar. La necesidad de recurrir a soportes informáticos para su almacenamiento la lleva a incurrir en riesgos de filtración de los datos que podrían tornarse inmanejables para la ciencia. En este sentido, el almacenamiento seguro de la información puede eventualmente llegar a no depender tan solo de la voluntad de resguardo que para ella disponga el investigador. Por lo mismo, el trabajo de Graham et al., *Investigación Ética con Niños (Ethical Research Involving Children)* (ERIC desde ahora en adelante, por su sigla en inglés) (2013), propone que “la confidencialidad puede asegurarse mediante el uso de protocolos cifrados. Tales protocolos implican el proceso de alterar los datos a fin de que resulten incomprensibles para cualquier intruso” (2013, p. 76).

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

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

Asimismo, el investigador social también está sujeto a diversos tipos de riesgos, muchos de los cuales también pueden ser considerados desde el punto de vista ético. No solamente porque pueda provocar daños a la población investigada, sino porque él mismo debe verse impulsado a adoptar resguardos respecto de los peligros a los que su propia investigación pueda exponerlo. Los peligros directos que el investigador podría enfrentar se refieren a tres ámbitos: aquellos referidos

al financiamiento de la investigación, aquellos relacionados con la institución o comunidad intervenida y los que provienen de los sujetos y su entorno.

En relación con esto, habría que decir que clarificar los orígenes del financiamiento le ayuda al investigador a establecer las responsabilidades que asume con respecto al mismo. Las posibilidades de riesgo van desde la intención de redireccionar la investigación hasta cooptarla directamente. Si los fondos son de origen público, el Estado, a partir de sus organizaciones intermedias, podría tratar de alinear la heurística investigativa hacia los diagnósticos y tratamientos ya establecidos en las políticas gubernamentales. Si los financiamientos son privados, siempre puede existir la tentación de establecer presión para que la investigación afirme ciertos compromisos corporativos establecidos previamente a la investigación. Las instituciones sociales están conformadas por estructuras complejas y jerárquicas en las que el poder se desplaza activa y productivamente. En ese contexto, las posibilidades de que una investigación entre en contradicción con un flujo de poder son altísimas. Bastaría con que la investigación develara una violación al principio de autonomía de los sujetos o un ejercicio coercitivo de las prácticas sociales para que tal enunciación pueda ser objeto de cuestionamiento por parte de las autoridades o para que los organismos involucrados colocaran trabas al quehacer del investigador, restringieran el acceso a la información o simplemente se opusieran frontalmente a ella. El investigador deberá entonces tener cuidado con lo que significa el riesgo institucional para su ejercicio profesional. Por último, aunque no menos significativo, se podría señalar que están los peligros directos que se ciernen sobre el investigador social y que provienen de una población investigada que se siente amenazada o que no logra distinguir los beneficios de la investigación. Tales agresiones pueden manifestarse como violencia verbal o física ejercida sobre el investigador o sus colaboradores. En algunos casos, esa violencia puede provenir del entorno familiar o social de los sujetos investigados; pensemos lo que significa una investigación en condiciones de vulnerabilidad o en adolescentes con problemas conductuales severos. De esta forma, se hace necesario establecer planes de contingencia que aseguren la integridad del investigador, tales como sistemas de comunicación eficientes, transporte seguro, redes asistenciales preestablecidas y por sobre todo protocolos ad hoc que puedan medir con claridad los niveles de riesgo y las respuestas oportunas a los mismos. Sumado a los riesgos de la violencia física, es necesario abordar los riesgos psicológicos que puede traer la investigación para el investigador social. Si el estudio se centra sobre situaciones dramáticas o de daño permanente para los sujetos, esto pone inmediatamente al investigador en condición de riesgo, los niveles de angustia y estrés aumentan proporcionalmente a la gravedad de la situación, por tanto, una revisión permanente de los estándares de presión que recaen sobre el investigador, así como los diagnósticos oportunos de posibles debilidades personales ayudan a disminuir —aun cuando nunca suprimir— tales riesgos.

SOBRE LA COMUNIDAD Y EL NICHOS ECOLÓGICO EN QUE SE INSERTA LA INVESTIGACIÓN

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

El investigador debe tener conciencia del impacto que tiene su investigación sobre el nicho ecológico en que se desenvuelve. En un mundo donde los recursos son cada vez más escasos, la responsabilidad del investigador de agregar un valor social a su investigación es un requerimiento decididamente ético. Sumado a lo anterior está la responsabilidad con las generaciones futuras, que fue señalada por Vasak (1977) en el precepto de solidaridad. Según este precepto, la responsabilidad se desplaza hacia el conjunto de la humanidad por vía de la cautela de valores como la paz, la calidad de vida o el respeto para con el medio ambiente. Y en este último sentido, es de total pertinencia que opere un principio de responsabilidad hacia la naturaleza. Recordemos en este mismo sentido que muchos estudios tienen que ver con comunidades locales, ubicadas en regiones donde el contacto con la naturaleza no solo es una relación ancestral de tipo simbólico, sino que también una fuente de sustento material permanente y de sobrevivencia para sus habitantes. De tal forma, el respeto por la comunidad se traslada a la figura de un respeto por la naturaleza. Preservar la naturaleza es preservar al ser humano. El uno (el sujeto de la ética occidental) no existe sin el otro y, por tanto, cabría hablar, tal como lo hace Hans Jonas, de una interpelación moral, “ya no es un sinsentido preguntar si el estado de la naturaleza extrahumana [...] se ha convertido precisamente por ello en un bien encomendado a nuestra tutela y puede plantearnos algo así como una exigencia moral, no solo en razón de nosotros, sino también en razón de ella y por su derecho propio” (Jonas, 1995, p. 35). Toda investigación social que desee validarse desde una perspectiva ética debe entonces considerar también la forma en que se expresa la responsabilidad hacia la comunidad y el nicho ecológico en que esta se inserta.

Atendido todo lo anterior, a continuación intentaremos esclarecer el conjunto de estos mismos principios hasta aquí explicitados, aunque ahora situados en el contexto específico y diferencial de aquella investigación que es llevada a cabo en

los ambientes educativos y que involucra la participación de una población humana que, a menudo, por sus características y condiciones peculiares, puede ser considerada particularmente relevante para los fines del tipo de ética de la investigación que en esta obra buscamos caracterizar y sostener como propuesta teórica.

CAPÍTULO 4

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad vivimos en un modelo de sociedad que está basada en una estructura de circulación del conocimiento nunca antes vista. Tanto la investigación científica como incluso aquella seudocientífica multiplican la información de forma exponencial, al punto que por ello resulta posible hablar hoy de una nueva torre de Babel. Si esto pudiera entenderse como una amenaza, ello cobraría sentido en la medida que es fácil constatar que los saberes en nuestro tiempo sin duda se conducen de forma fragmentada y reductivamente disciplinaria, en tanto, por su parte, los investigadores tienden a actuar de forma individualista y a menudo alineados a intereses puramente subjetivos, cuando no egoístas. Frente a tal peligro de desintegración anómala del saber, que estaría principalmente impulsado por el individualismo egoísta propio de nuestro tiempo, Ávalos (2006) propone el desafío de construir un quehacer científico integrado, participativo, transdisciplinario e integral, donde el conocimiento experto de la ciencia pueda entrar en un diálogo más sincero con la época y con su propia historia. Ese desafío está aún en curso, y tal vez el ámbito más propicio donde pueda resolverse este asunto sea al interior de las investigaciones educativas. Algo semejante, aunque no idéntico, es parte de lo que quisiéramos defender en este libro.

En la investigación educacional convergen los más variados estudios que ligan directamente el conocimiento y la sociedad, tales como las investigaciones de género, el plurilingüismo, la neurociencia aplicada al aula, la psicología del aprendizaje, la sociología del comportamiento escolar, la gestión educativa y una larga lista de investigaciones en desarrollo, que dan cuenta de que esta área del saber despierta hoy en día un gran interés por parte de la comunidad científica. Además, ella presenta un rostro polisémico, en el que conviven, con entera naturalidad, filósofos, médicos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, biólogos, matemáticos, neurocientíficos y una extensa gama de expertos provenientes de otros saberes, que convierten el ejercicio transdisciplinario en una realidad y una necesidad cotidiana.

Seguramente, en los siguientes años la integración de los saberes se normalizará mediante la instalación de una lógica paradigmática que estabilizará a la investigación científica. Sin embargo, el desafío más urgente que nos presenta la investigación hoy no es constatar la forma en que los saberes convergen, sino más bien dilucidar hacia dónde deben orientarse. Esta pregunta, en el caso de las investigaciones educativas, tiene un carácter perentorio, ya que si los investigadores no logran conectar su cuerpo de saberes con las necesidades imperiosas que la sociedad requiere satisfacer, corren el riesgo de que su actividad se torne estéril y quede marcada por la pura fatuidad. La tarea es realizar una investigación que contribuya a construir futuro, en la medida en que sus “esfuerzos puedan ayudar –de diversas formas, más directas o más indirectas– a actividades de diagnóstico, análisis de alternativas o a la toma de decisiones en el contexto educativo y escolar” (Ferreya y Blanas de Marengo, 2011, p. 48). De esta forma, la orientación de las investigaciones educativas hacia el mejoramiento de la realidad social contiene en sí misma un componente ético que debe ser destacado.

Si la primera responsabilidad ética, deducible de la anterior reflexión, es orientar el saber producido o por producir a un fin bueno para la sociedad, la segunda tendrá que ser asegurar la corrección del conocimiento científico presentado. La necesidad de cautelar éticamente el procedimiento usado en la investigación se vuelve una prioridad cuando constatamos que los estándares de corrección procedimental en investigación no están asegurados.

Seguramente la falta de rigurosidad en las investigaciones del área educacional cobra ribetes menos espectaculares que otros ya mencionados en las primeras páginas de esta obra, lo que no quita que en algunos autores se presenten las mismas desconfianzas frente al rigor científico con que se trabaja. Así lo señala Turner, cuando 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, puede citarse como un caso emblemático el Proyecto Genadio, que contó con la participación de la Universidad de Glasgow, la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción. La investigación tenía como objetivo establecer elementos correlacionales entre la alimentación y los hábitos sociales en comunidades mapuche, con el fin de encontrar las causas de enfermedades cardiometabólicas. En dicho estudio, se procedió a extraer 20 muestras de sangre de comuneros mapuche, transgrediéndose toda precaución ética. De la misma forma, no se cursaron los consentimientos informados ni se pidió autorización a las autoridades mapuche ni se informó a las autoridades de salud. A raíz de esto, el Parlamento Mapuche de KozKoz presentó un reclamo formal contra el proyecto y este fue paralizado por el Ministerio de Salud en febrero de 2008 (Meli WixamMapu, 2008). Opazo (2011) señala que como respuesta a esta preocupación creciente de nuestra época,

en torno a la necesidad de establecer regulaciones éticas cada vez más claras y rigurosas sobre la investigación, es que en la comunidad internacional han comenzado a surgir organizaciones que realizan propuestas de códigos y principios de conducta para orientar las investigaciones educativas desde la ética.

Bisquerra (2009) afirma que entre las principales asociaciones de investigación educativa, se destaca, en primer lugar, la European Educational Research Association (EERA), creada en 1994 con el apoyo de todas las asociaciones nacionales de investigación educativa europeas. Su finalidad es mejorar la comunicación entre los investigadores en educación del contexto europeo y entre estos y las diferentes organizaciones gubernamentales internacionales (Comisión Europea, Consejo de Europa, OCDE, Unesco). En segundo lugar, en Gran Bretaña, puede mencionarse la British Educational Research Association (BERA), fundada en 1974 con la finalidad de contribuir a la investigación educativa mejorando la conexión entre investigadores y profesores, y entre investigadores y políticos. Según Opazo, esta organización 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 difusión de la propuesta, delegada a los propios investigadores ligados a 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). En tercer lugar, cabe señalar a la American Educational Research Association (AERA) que incluye un conjunto de normas que pretenden guiar el trabajo de los investigadores en el campo de la educación y que se compromete tanto a proteger a la población como a los investigadores.

Todas estas normativas vienen a confirmar el estatuto de las investigaciones educativas en consonancia con un marco ético de regulación, partiendo del consenso de que en una investigación no solo está en juego la calidad del conocimiento que se produce, sino que se deben considerar las condiciones en que se da la producción del conocimiento. Lo anterior vendría a corroborar el error de los positivistas cuando postularon que la tarea de la ciencia era describir el mundo y no detenerse en consideraciones valorativas del mismo. El estatuto actual de la ciencia ha llegado, más bien, a la conclusión inversa; el consenso es que toda investigación científica debe considerar el resguardo ético.

PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESPECTO

El concepto de dignidad humana es instalado por Kant en 1785 en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, bajo la comprensión del hombre como un fin en sí mismo y la afirmación de que, con independencia de su condición fáctica el ser humano no puede ser privado de su dignidad. Para el filósofo, la forma más alta del respeto a la dignidad humana se encuentra en la ley moral, con independencia de las inclinaciones que la contingencia pueda imponer, “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant, 2009, p. 79), es decir, un mandato que todo hombre debe ejecutoriar sobre sí mismo y en su relación con los demás. Este compromiso de responsabilidad para con los otros se muestra en las *Lecciones de ética*, desde la doble raigambre de la benevolencia y la justicia, cuando afirma que entre los deberes para con los otros hombres “cabe distinguir dos tipos fundamentales: I. Los deberes del afecto y la benevolencia. II. Los deberes de la obligación o de la justicia. En el primer caso nuestras acciones son bondadosas, en el segundo son tan justas como obligatorias” (Kant, 1988, p. 235). Aun cuando en el primer punto el respeto para con los otros está basado en un afecto y, por tanto, en una inclinación que no puede ser exigida, sí puede ser esperada y propiciada. Puestos en el escenario de las investigaciones educativas, es esperable tomar como un deber el respeto por el otro. Sin embargo, es en el segundo sentido donde el respeto cobra un carácter central, el investigador debe tener la firme convicción ética de que ser respetadas es un derecho de las personas que trabajarán con él, un derecho inalienable, no suscrito a contingencia alguna. La base que Kant estableció en el siglo XVIII sigue siendo un criterio ético vinculante y exigible para la sociedad actual. Toda investigación educativa debe partir suscribiendo este compromiso de respeto para con los participantes en la investigación. De particular relevancia es establecer el resguardo de los menores de edad en tanto personas que merecen un respeto y cuidado especiales, conforme a los tratados internacionales que las protegen y aquellos otros de los que se deducen regulaciones para el quehacer de los investigadores.

El respeto debe manifestarse de forma explícita en la planificación, diseño e implementación del proyecto investigativo. Tal compromiso deberá materializarse en acciones tendientes a cautelar la integridad de los participantes. En este sentido, el Consentimiento informado juega un rol clave para asegurar dicho principio. Por medio del Consentimiento informado los sujetos asumen un rol protagónico en la investigación y toman conciencia de los alcances y riesgos a los que están expuestos. Ligado a lo anterior, la investigación respetuosa debe cautelar los derechos de los sujetos involucrados, ciñéndose fielmente al marco jurídico en que

se inserta la investigación, más todavía tratándose de menores, en cuyo caso los investigadores deben además extender ese marco jurídico hacia los componentes éticos basados en el cuidado y protección de la infancia.

Una investigación respetuosa también debe asegurar los estándares de convivencia de todos los involucrados conforme a principios de democracia y participación, donde los participantes en todo momento puedan sentirse escuchados y, por tanto, tener la certeza de ser protagonistas activos en el proyecto, respondiendo de esta forma al principio de autonomía como base de su accionar.

Al respecto, el Informe Belmont nos propone dos resguardos éticos:

1. En relación a la totalidad de los individuos participantes en la investigación educativa; quienes deben ser tratados como sujetos autónomos, capaces de obrar y deliberar conforme a sus propios fines. Se debe mantener en todo momento el respeto hacia los mismos y en ningún caso, negarles sus derechos o su libertad de acción, lo cual directamente o indirectamente el investigador podría hacer forzándolos a converger hacia los fines de la investigación o incluso por el simple hecho de restringir su acceso a la información requerida para la toma de decisiones responsables. Si bien esta consideración parece obvia, tratándose de investigaciones educativas que trabajan con menores de edad, no debe tomarse como evidente, sino convertirse en un imperativo que el investigador traiga a presencia, tanto en la planificación, diseño e implementación de la investigación.
2. Con respecto a los individuos o grupos vulnerables; en las ciencias sociales en general y particularmente en las investigaciones educativas, las posibilidades de trabajar con sujetos vulnerables se multiplican; en razón de sus condiciones de inmadurez, incapacidad física o cognitiva, su pertenencia a minorías sexuales, a etnias amenazadas, a poblaciones pauperizadas y, en general, si son sujetos o grupos en condiciones especiales, las que pueden ser determinantes a la hora de evaluar el riesgo de lesión de su autonomía. Más aún, si consideramos que son justamente estos diferenciales los que motivan un número significativo de las investigaciones educativas, el profesional de las ciencias sociales debe evaluar con extrema rigurosidad la relación riesgo-beneficio que comporta su trabajo para la población intervenida.

Por último, cabe mencionar que el compromiso de respeto debe extenderse hacia la forma en que el proyecto investigativo se inserta en la comunidad situada territorialmente, donde la adscripción a una conducta amable con el medio ambiente y los recursos en los cuales esa comunidad se desarrolla, en todo momento deben ser cautelados. El respeto debe incluso tener el resguardo de superponer la necesidad de obtener beneficios de un grupo en particular cuando el investigador detecta que esto podría ir en desmedro del hábitat en que esta comunidad se inserta.

BENEFICENCIA

Como ya se ha definido, el principio de beneficencia puede ser expresado como la intencionalidad consciente de evitar el daño y promover el bien. Según se ha dicho, este fue enunciado de forma explícita como un criterio ético de regulación de las investigaciones científicas en el contexto del Informe Belmont. Ahora bien, como máxima moral, sus dos antecedentes históricos más importantes se encuentran en Hipócrates y Aristóteles. El primero lo enuncia en lo que se conoce como Juramento, donde se insta a los médicos a actuar en beneficio de los pacientes al jurar en primera persona: “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, por su parte, hace referencia al tema de la benevolencia en diversos pasajes de su obra. En el libro IX de la *Ética nicomáquea*, dedicado a la amistad, nos señala que “debemos hacer todo esfuerzo para evitar la maldad e intentar ser buenos” (Aristóteles).

Como resultado de lo anteriormente dicho deben tomarse los resguardos frente a la posibilidad del daño, es decir, frente a la amenaza de que nuestro trabajo en vez de propiciar el beneficio exigido moralmente promueva justamente lo contrario, un daño para los destinatarios o para los participantes de la investigación. Si, además, consideramos que una investigación educativa tiene una alta probabilidad de desarrollarse con menores de edad, el principal riesgo de daño pasa por el descuido de un marco ético que ponga en situación de riesgo a los menores, por tanto, el investigador debe extremar los cuidados para evitar que sus acciones u omisiones pudiesen ocasionarles daño directo o indirecto. Tómese como ejemplos de daño la exclusión de menores que, queriendo y pudiendo participar, injustificadamente no se les considera, así como también la discriminación por razones de género, raza o condición social, o la exposición indebida de su imagen y palabras que pudiesen poner en riesgo su integridad, los posibles castigos derivados de la participación, la angustia psicológica o el ejercicio abusivo del poder.

Como criterio de aplicación del principio de beneficencia, creemos que deben tomarse en consideración tres niveles: por una parte, 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 posibles daños y beneficios involucrados en el proyecto. Por otro lado, el del CEC, que debe evaluar y certificar de manera autónoma y sin ningún conflicto de interés los riesgos en que podría incurrir la investigación. Finalmente, el del individuo o grupo investigado, que debe discernir con plena conciencia, si es conveniente participar en la investigación y dejarlo señalado explícitamente en el Consentimiento informado.

Al respecto el Informe Belmont propone el cumplimiento de dos elementos para la materialización del principio de beneficencia. En primer lugar, la justificación de

la investigación a partir de la naturaleza y alcance de la relación riesgo-beneficio, lo cual presenta una complicación cuando es llevado al plano de las investigaciones educativas. Se entiende que la casuística sobre la que trabaja el Informe Belmont en la mayoría de los casos descansa sobre soportes biomédicos, más fáciles de calibrar que en el ámbito educativo, donde los estudios de frontera, exploraciones con comunidades de alta complejidad o sujetos especiales presentan desafíos inéditos para la investigación científica. Basta detenerse en las investigaciones educativas que trabajan con diversidad sexual, menores en condición de riesgo, población reclusa, adolescentes con problemas psicocognitivos, comunidades pertenecientes a una etnia determinada o colegios intervenidos por razones de seguridad para darse cuenta de que la inexperiencia existente frente a tales escenarios hace mucho más difícil el cálculo riesgo-beneficio por parte del investigador. En tales situaciones cobra una particular relevancia el rol que juegan los CEC para evaluar los eventuales riesgos y beneficios que el investigador no haya podido detectar.

El otro elemento a considerar es la posibilidad de establecer un estándar de valoración riesgo-beneficio, previo a la intervención. Al respecto el informe entrega como propuesta cinco postulados que, sujetos a deliberación, pueden operar como criterios mínimos para considerar en toda 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 eventuales riesgos; d) atender a grupos vulnerables, y e) documentar los riesgos, beneficios y el Consentimiento informado.

JUSTICIA

La justicia es una virtud tempranamente reconocida en nuestra cultura. En el mundo griego es Aristóteles quien, en el capítulo primero del Libro V de su *Ética nicomáquea*, le asigna un carácter rector al afirmar que “en la justicia están incluidas todas las virtudes”. Además señala que es la suma de las virtudes en tanto que “el que la posee puede hacer uso de la virtud con los otros y no solo consigo mismo” (Aristóteles, 2007, p. 103), estableciendo con ello 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. Dicho lo anterior, 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 son fruto del desarrollo cívico de una comunidad y que la equidad fortalece las relaciones cívicas de esa comunidad. Con independencia de que la concepción de equidad sustentada por los griegos dista mucho de la moderna, esta sería la fuente primaria a la cual se remiten los criterios de regulación ética de las investigaciones científicas; particularmente es el Informe Belmont donde se actualiza la

contribución de Aristóteles al preguntar acerca de ¿Quién debe ser el beneficiario de la investigación y quién debería sufrir sus cargas?, y responde que este es un problema que afecta a la justicia, en el sentido de “equidad en la distribución”, o “lo que es merecido”, proponiendo además un criterio de distribución de cargas y beneficios, en el que sobresale el esfuerzo, la necesidad, el mérito, la contribución a la sociedad y la igualdad proporcional. En cualquier caso, el principio se sustenta en dar a cada una de las personas lo que corresponde conforme a los criterios establecidos por un marco ético basado en el respeto de la autonomía de los sujetos, que les confiere autodeterminación frente a las responsabilidades que asumen y la protección de aquellas personas en situación especial, cuya autonomía ante los otros se encuentra disminuida en razón de diversas circunstancias.

El principio de justicia propicia un marco de relaciones igualitarias entre los participantes de la investigación educativa, de tal forma que las diferencias de género, etnia, edad o condición social no se constituyan en una fuente de discriminación o inequidad. Especialmente sensible es la aplicación de un marco de convivencia justa entre el investigador y los niños involucrados en la investigación. Tomando en cuenta el carácter asimétrico de tal relación, sobre el investigador recae la tarea de asegurar un marco justo de interacción con los menores.

El principio de justicia debe estar en la base de todas las decisiones que el investigador tome en el proceso investigativo, comenzando por establecer el equilibrio entre el beneficio que comporta la investigación y las responsabilidades que esta conlleva. De tal forma, se considera justo si los esfuerzos pedidos son compensados por los logros obtenidos. En el mismo sentido, el principio de justicia debe estar en la base de la inclusión y exclusión de sujetos participantes en la investigación, velando en todo momento por evitar cualquier tipo de exclusión injustificada, cuestión que cobra particular relevancia al interior de las investigaciones educativas, donde la población participante se extrae normalmente desde una comunidad más amplia que puede observar con recelo los criterios que se han tenido en consideración para la selección, sospechando simpatías o antipatías indeseables en un marco de justicia.

Una precaución para considerar en las investigaciones educativas tiene relación con los individuos o grupos vulnerables: minorías, enfermos, sectores en desmedro económico, reclusos, niños muy pequeños, que por su condición especial pueden presentar un acceso fácil para el investigador o disminuir los mecanismos de control que sobre ellos pesan, todo lo cual se convierte en un factor de riesgo adicional que debe ser considerado en la cautela del principio de justicia. En este sentido, nuevamente los comités de ética juegan un rol fundamental en redoblar su atención y celo para hacer exigible el principio de justicia y resguardar a esta población de todo riesgo ético.

RECONOCIMIENTO

El principio del reconocimiento, de larga data al interior de la filosofía, cobra su mayor significación en el ideario de la modernidad, particularmente con el proyecto ilustrado y su posterior anclaje en la dialéctica del amo y el esclavo que Hegel propone el año 1807 en la *Fenomenología del Espíritu*. Ambos enfoques, el de Aristóteles y el de Hegel, serán posteriormente recogidos por Axel Honneth en su ya célebre texto de 1997 *La lucha por el reconocimiento*.

Es el proyecto ilustrado el que inicia la preocupación por el otro en cuanto sujeto que debe ser reconocido en su valor. Bajo la exigencia de igualdad, que es uno de los valores fundamentales del proyecto emancipatorio, se alcanza un consenso social en torno a 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 le confiere su real significación cuando afirma que “la conciencia se ve a sí misma en lo otro” (Hegel, 1982, p. 113), es decir, que la autoconsciencia de los sujetos requiere del reconocimiento por parte de otra autoconsciencia para poder desarrollarse, de tal forma que la propia posibilidad de ser queda mediada por el otro, quien actuando como un espejo devuelve lo mejor y peor de sí mismo. Sobre esta base trabajará Honneth la dignidad del sujeto en un proceso creciente 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). El reconocimiento no solo asegura el trato digno que todo sujeto merece en consonancia con su ser persona, sino que constituye una de las motivaciones fundamentales para que el sujeto desarrolle lo mejor de sí mismo y pueda integrarse a su comunidad en forma solidaria.

La psicología contemporánea, a su vez, nos entrega una amplia literatura acerca del significado y alcances del reconocimiento para el fortalecimiento del yo. En la tradición psicoanalítica, esto se ve refrendado en la importancia que Sigmund Freud le da en su célebre texto de 1914, *Introducción al narcisismo*, al reconocimiento como un camino que el sujeto emprende en su desarrollo para salir del narcisismo. Posteriormente, Lacan profundiza sobre el mismo tema y reinterpreta la lectura que Alexander Kojève realiza sobre Hegel. En su texto *El estadio del espejo*, Jacques Lacan le asigna 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 un factor clave en la construcción identitaria de los sujetos y pone el énfasis en las problemáticas para el desarrollo de la personalidad, particularmente en la adolescencia, que trae consigo la falta de reconocimiento.

Para nosotros, el principio del reconocimiento se convierte en un factor clave en la regulación de las relaciones que se dan en el contexto social en que las investigaciones educativas se desarrollan y, por tanto, será un criterio para evaluar si en la investigación se cautela el principio de reconocimiento en la forma que se aborda el trabajo con los distintos actores involucrados, más aún cuando los sujetos investigados pertenecen a comunidades donde la diversidad y la vulnerabilidad son un sello dominante. Tomemos como ejemplo el trabajo en el sur de Chile con comunidades mapuche o en las ciudades con niños insertos en centros del Sename, donde es posible constatar que el tratamiento que han recibido tanto del Estado de Chile como de la sociedad civil ha sido en muchos casos vejatorio. Entonces, se convierte en un imperativo devolverles la dignidad a esas personas y es ahí donde el principio de reconocimiento cobra su real valor.

RESPONSABILIDAD

Como ya se ha dicho, la investigación educativa tiene una importancia vital en nuestra época, sobre la educación descansa el futuro de una sociedad. Las generaciones presentes y futuras requieren de un corpus teórico que les permita articular de manera confiable sus planes y políticas educativas. Por la misma razón, el “Principio de Responsabilidad”, conforme lo plantea el filósofo alemán contemporáneo Hans Jonas en su obra homónima de 1975, juega un rol central para garantizar que tales decisiones sean tomadas preservando un marco ético necesario y a ratos urgente.

Si la responsabilidad acostumbra a entenderse como comprensión y aceptación de las consecuencias que nuestras decisiones y acciones emprendidas tienen para nosotros mismos y para los demás, no es fácil tener un criterio deliberativo que goce de consenso universal sobre cómo evaluar la responsabilidad en torno a un proyecto investigativo en el área educacional. Aristóteles, en el Libro III de su *Ética*, en el apartado acerca de la responsabilidad moral, hace depender a esta 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). La conclusión del autor es que 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 nuestro primer criterio deliberativo frente a la responsabilidad. En una investigación educativa, el investigador debe cautelar en todo momento por que los participantes lo hagan con conciencia y plena

voluntariedad, donde el Consentimiento informado cobra un rol central en la cautela de este principio.

Ahora bien, enfrentados a los desafíos que la sociedad contemporánea nos impone, debemos buscar nuevos criterios deliberativos. En este sentido, es de particular relevancia el rendimiento que Hans Jonas le impone al “Principio de Responsabilidad” en la obra ya señalada. El autor judío alemán, enfrentado al horror de la Segunda Guerra Mundial, de la cual él fue un testigo directo –y de alguna forma una víctima–, elabora una profunda reflexión acerca del sentido de la responsabilidad. De cara a la muerte formuló una matriz interpretativa basada en la defensa de la vida, que ha estado en la base de muchos de los criterios que la ética aplicada postula para el correcto desempeño de las investigaciones científicas. El autor nos advierte que es la conciencia, facultad propiamente humana, la que nos pone en alerta frente a las tres grandes amenazas contemporáneas; el desarrollo desmesurado e incontrolado de la tecnología, con el consecuente daño para la naturaleza; el peligro para la dignidad de las personas que genera la irresponsable manipulación genética; y por último, el peligro de dañar nuestra convivencia y nuestro hábitat, al punto de poner en riesgo su continuidad para desgracia de las futuras generaciones. Todos estos peligros deberían atemorizarnos, ya que la conciencia del temor es lo que nos llevará al sentido de la responsabilidad, entendida esta 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 no 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 –siguiendo al autor– 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. De ahí se desprende la justificación de incorporar perentoriamente a la responsabilidad como el criterio de validación ética en la evaluación de las investigaciones educativas.

COOPERACIÓN

Vivimos en una región donde las necesidades de la población, lejos de estar satisfechas, manifiestan abiertamente su rostro carente. Este contexto de apremio se convierte en un marco ético que nos determina y exige un compromiso más explícito entre investigación educativa y la comunidad amplia en la cual esta se inserta. Se hace necesario defender el principio de que existe una “responsabilidad social” (Ferreyra y Blanas de Marengo, 2011, p. 52) de los investigadores que trabajan en el ámbito educativo. La educación misma desde la antigüedad ha cumplido un rol central

en el desarrollo de los pueblos, por tanto, la cooperación aparece como un factor determinante para convertir las investigaciones educativas en un instrumento de progreso social. Sin embargo, no es nada fácil situar este criterio como una evidencia consensuada por la comunidad de investigadores. La razón de esta contradicción tiene que ver con el devenir histórico de la sociedad occidental. Asistimos a una época difícil para los paradigmas que buscan favorecer una comprensión del hombre desde una perspectiva social. Desde que se entabló el debate en torno a la crisis de la modernidad —en cualquiera de sus variables—, el diagnóstico apunta a la fragmentación discursiva y a una profunda fisura del núcleo social que pareciera condenarnos a un individualismo feroz, más aún, si pensamos que a partir del oscurecimiento de los grandes discursos acerca del orden social, se registra un mayor grado de confusión epistémica, y en este escenario, los actores sociales parecieran quedar entregados a la mera contingencia, incapaces de percibir un proyecto de largo alcance. Esta lectura de la realidad contemporánea, que tiende a caracterizar el cuerpo social a partir de una perspectiva de diseminación absoluta, actúa como un freno al ejercicio de la solidaridad. ¿Cómo logran articularse entonces estos tejidos mínimos en una costura social robusta? Porque el entramado fragmentario dejaría al individuo solo y entregado a su propio devenir, es decir, arrojado en una superficie de necesidades puramente subjetivas, determinada por la ausencia de una teleología que explique su existencia material. En medio de este panorama aparentemente desolador, es difícil hablar de la cooperación como un principio rector de la conducta. Mas esto puede ser solo una apariencia, ya que basta con escarbar un mínimo en nuestras comunidades de pertenencia para que aparezca la necesidad imperiosa de entender la vida como fundada sobre un entramado social. Debemos admitir que los discursos disolutivos, por más actualidad de la que gocen, no representan el verdadero eje de desarrollo de la humanidad, que se ha caracterizado por comprender el valor de la cooperación como única posibilidad de sobrevivencia y desarrollo. Al respecto, es sumamente esclarecedor visitar nuevamente el pensamiento de Aristóteles cuando nos dice, hace ya 25 siglos, 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). El filósofo argumenta que la razón de esto es que el hombre por separado no se basta a sí mismo, que solo en comunidad puede alcanzar lo mejor de sí. Esta concepción la volvemos a encontrar en la época moderna cuando Émile Durkheim enuncia el precepto de solidaridad orgánica, con relación a la necesidad de incrementar la interdependencia productiva nacida a causa de la creciente industrialización del siglo XIX (Durkheim, 2012), donde los vínculos de cooperación se hacen cada vez más necesarios como consecuencia del aporte diferenciado de conocimientos que cada individuo puede aportar, formando con ello una comunidad interconectada y dependiente interiormente. Esta es la misma idea que compartía Marx en 1846 en *La ideología alemana*, cuando nos invitaba a creer que no existe una esencia asocial

del hombre, sino más bien, que el hombre se construye a sí mismo a través de la historia, en sociedad y transformando la naturaleza (Marx, 1971). De hecho, en Marx el sentido mismo de copertenencia social es el fundamento de la conciencia humana y el criterio diferenciador con respecto a la simple animalidad. Solo el hombre puede manifestar con tal perfección una forma cooperativa de habitar el mundo, puesto que solo él tiene conciencia de que en esa cooperación se funda su grandeza, “para el animal sus relaciones con otros no existen como tales relaciones. La conciencia, por tanto, 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 fundamental, más aún, si nos situamos al interior de un modelo de investigación que se extiende hacia la educación. Se ha entendido que “la educación es la mediadora entre la sociedad y los individuos, es 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). Es decir, que la educación no es solo un resultado de la sociedad, sino que ella misma construye la sociedad, y no en un sentido genérico, sino específico. Por tanto, cuando el investigador se plantea la posibilidad de una investigación en el área educacional, éticamente está compelido a responder acerca del tipo de sociedad a la cual desea contribuir con su investigación, y es ahí donde el principio de cooperación encuentra su fundamento y sentido.

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMPONENTE ÉTICO DEL CONOCIMIENTO

El primero que estableció un componente ético en el conocimiento fue Platón. Como es sabido, en el Libro VI de la *República* nos dice que lo que “aporta la verdad de las cosas cognoscibles y otorga al que conoce el poder de conocer [...] es la idea del Bien” (Platón, 2007, p. 337), mientras que en el Libro VII, mediante el expediente del mito de la caverna, nos invita a asociar la salida de la ignorancia con el acceso a una vida buena. Desde ese lejano pasaje hasta los componentes básicos de la sociedad del conocimiento actual, pasando por el *Sapere aude* kantiano, uno de los pocos consensos que la sociedad occidental ha tenido es concebir que el acceso al conocimiento nos acerca a mejores condiciones de vida. Por lo tanto, podemos afirmar que en nuestro marco cultural el conocimiento es entendido como un bien en sí mismo. Toda investigación científica finalmente descansa en este supuesto. Se investiga para aumentar el conocimiento sobre el mundo, el universo y el hombre, en el entendido de que esto nos hace bien como humanidad, y lo que es cierto con

respecto al conocimiento en general cobra una relevancia singular cuando se trata del conocimiento extraído de las investigaciones educativas. Y es en el trabajo con menores donde se verifica con mayor claridad la forma en que podemos conectar el acceso al conocimiento con un mejoramiento efectivo de la calidad de vida de los mismos. Es de vital importancia comprender sus ciclos de evolución para tener acceso a un conocimiento científico acerca de su desarrollo cognitivo, afectivo y moral, lo cual, a su vez, permite tomar decisiones informadas en el ámbito de las políticas públicas que vayan en directa relación con las necesidades atinentes en cada período de su desarrollo.

Sin embargo, la diversificación de investigaciones con menores ha puesto en alerta acerca de los resguardos éticos que deben ser tomados, lo que ha dado paso a una evolución del quehacer científico desde un contexto no reglamentado éticamente a un diseño investigativo fuertemente normativizado. A su vez, se puede constatar en la literatura asociada a la regulación ética de las investigaciones educativas con niños, el paso desde un enfoque proteccionista de la niñez a la defensa de los derechos de participación que ellos tienen en estas investigaciones. Según se dice en 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). El historial de este desplazamiento da cuenta de una tensión entre un discurso sobrerreglamentado que situaba las investigaciones con niños como una amenaza en sí misma para ellos y, por consiguiente, tendía a poner trabas para que los niños se incorporaran a la investigación, a una comprensión más abierta, donde se pone en el centro, por una parte, el valor del conocimiento obtenido como un bien para mejorar nuestra comprensión e interacción con la niñez, y por otra, siguiendo el principio de autonomía, se concibe a los niños como sujetos de derechos capaces de decidir sobre su participación en los estudios. El desafío que enfrentan hoy las investigaciones educativas es conciliar de buena forma el principio de protección de la infancia con el principio de autonomía de los sujetos. Al respecto, el centro de investigaciones de UNICEF, a través de su proyecto ERIC, nos 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, 2013, p. 14).

NECESIDAD Y EFECTIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La primera pregunta que debe contestar todo investigador del área educativa es acerca de la necesidad de la investigación, claridad en torno a lo que se busca y la pertinencia de hacerlo. El principio rector de la respuesta a esta pregunta es si el conocimiento pretendido está en consonancia con el principio de beneficencia que debe preceder a este tipo de investigaciones. De esta forma, si el conocimiento aporta significativamente a un *corpus* de saberes educativos que servirán en el corto o largo plazo para una mejor comprensión de la infancia o adolescencia y sobre ese saber es posible suponer que se podrán implementar planes de mejoramiento en la vida de esos sujetos, el investigador debe dar curso a su investigación. Sin embargo, para ello, antes deberá responder con convicción a una serie de interrogantes.

La primera de ellas se relaciona con el historial de la investigación, es decir, si la información existe ya en otros estudios y está desarrollada con satisfacción, por lo que entonces no se justifica un nuevo estudio al respecto. “¿Cómo se está seguro de que la información que se busca no está disponible en otros lugares?” (ERIC, 2013, p. 104).

- La segunda, si es necesaria la participación directa de los niños o si es posible obtener la misma información con prescindencia de ellos.
- Si se responde que la presencia de los niños es imprescindible, es necesario preguntarse acerca de si se están tomando todos los resguardos para protegerlos de cualquier riesgo inherente al proceso investigativo.
- Y por último, el cuarto punto a cuestionarse es si el investigador cuenta con las competencias suficientes para emprender tal investigación. “¿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

Como era de esperar, no existen normativas internacionales vinculadas directamente con las investigaciones educativas, por lo que estas deben ser deducidas a partir de lo que son las normativas internacionales de protección a la infancia. Las normativas en relación a la infancia, como la concepción misma de esta, son de corta data. La historia de la cultura occidental da cuenta de un descuido con respecto al tema; durante siglos esta etapa del desarrollo humano no fue considerada en la legislación. De hecho, puede decirse que fue la conciencia del horror producido por la Primera Guerra Mundial lo que precede y determina la necesidad de cautelar los derechos de los niños. La Liga de las Naciones promulga el 24 de septiembre de 1924 la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, donde

se establece el derecho de los niños y niñas a disponer de medios para su desarrollo material, moral y espiritual; asistencia especial cuando están hambrientos, enfermos, discapacitados o han quedado huérfanos; ser los primeros en recibir socorro cuando se encuentran en dificultades; libertad contra la explotación económica; y una crianza que les inculque un sentimiento de responsabilidad social.

En 1948, en el marco de la promulgación de la Declaración de los Derechos Humanos, en su artículo 25.2, se hace una referencia expresa a que los niños tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. De la misma forma, cuando el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, reconoce, en sus diez principios, los derechos de los niños a la libertad contra la discriminación, el derecho a un nombre, nacionalidad, salud y protección. De particular relevancia para nosotros es el Principio VII donde se expresa que “el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le 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).

Con posterioridad, en 1966, se aprueba el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ambos pactos promueven la protección de los niños y niñas 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 todas las formas de discriminación contra la mujer, que protege los derechos humanos de las mujeres y las niñas. También declara el año de 1979 como el Año Internacional del Niño, lo que propicia la creación del grupo de trabajo encargado de redactar una Convención sobre los Derechos del Niño jurídicamente vinculante, la que finalmente verá la luz el 20 de noviembre de 1989. A partir de estas fechas, al parecer con el apremio de saldar nuestras deudas con el pasado, no se ha dejado de legislar con respecto a la infancia. Tal vez el esfuerzo más destacado en este sentido ha sido la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la Infancia celebrada en mayo de 2002 en Nueva York, donde los dirigentes mundiales se comprometieron en un pacto sobre los derechos de la infancia, el que quedó plasmado en el documento denominado “Un mundo apropiado para los niños”. En el plan de acción de dicho documento resalta el apartado 2, intitulado “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 orientación de la investigación en educación debe estar precedida por dos preguntas que todo investigador debe responder con antelación a su diseño: ¿Para qué realizamos esta investigación? La otra es: ¿A quién está dirigida la investigación? La manera en que el investigador aborda estas cuestiones determina su marco ético. Si el investigador prescinde de la primera pregunta o, basándose en una perspectiva meramente instrumental la responde desligándose de toda finalidad, aumenta considerablemente el margen de riesgo ético en que la misma puede incurrir. Por el contrario, si el investigador, en un acto reflexivo, clarifica con antelación la orientación que va a dar a su quehacer, esto es, establece una finalidad más allá de lo meramente procedimental, estará logrando conectar el principio de responsabilidad con el de beneficencia y, por tanto, asegurando un marco ético adecuado a los estándares que hoy deben ser exigidos a toda investigación educativa. En el ámbito educativo, el investigador debe ir más allá del supuesto de que el conocimiento en sí mismo es un bien, para orientar la investigación hacia una finalidad donde pueda constatarse un beneficio explícito para un actor social reconocido. La forma en que una investigación educativa se liga con las políticas públicas en torno a la educación, con las prácticas educativas de los sectores más vulnerables, el mejoramiento sustancial de los aprendizajes en los primeros niveles, la comprensión de los lazos afectivo-cognitivos de los niños, las problemáticas de género en el aula, el resguardo del medio ambiente, el ejercicio democrático de la ciudadanía, son ejemplos de los fines que el investigador debe cautelar al momento de orientar su investigación. Para que estas problemáticas estén presentes en el diseño de la investigación, esta debe estar inserta en una matriz teórica que parta reconociendo que existen valores universales que son patrimonio de la humanidad y que operan de manera transversal en los distintos escenarios geopolíticos.

Con respecto a la segunda pregunta, esta direcciona de forma más concreta las investigaciones educativas hacia un fin específico, esto es, el bienestar de los destinatarios de la investigación. Teniendo en cuenta que el conocimiento puede ser puesto al servicio de intereses distantes de las grandes mayorías y servir como base para la injusticia, el investigador tiene que asumir la responsabilidad de trabajar inspirado en el mejoramiento de las condiciones de vida de personas reales. El principio rector que debe operar en este caso es el del reconocimiento; asociar la investigación educativa con la calidad de vida de los niños se vuelve un imperativo moral que orienta la investigación. Como se ha dicho, los niños en cuanto personas en desarrollo necesitan de una atención y cuidado especiales; así lo señala la Declaración de Derechos Humanos en su artículo 25.2, donde se explicita que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales”(Declaración de Derechos Humanos, 1948).

Orientar la investigación educacional hacia fines éticos pasa también por reconocer ciertos valores inherentes al desarrollo histórico que ha tenido la humanidad en los últimos siglos. Particularmente importante es el principio de equidad como base de la construcción de una sociedad más justa; 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).

Finalmente, orientar la investigación científica hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las personas nos pone ante un horizonte inevitablemente político, factor inherente a toda investigación educativa, ya que la educación consciente necesariamente debe preguntarse acerca del tipo de sociedad que queremos construir y a partir de la respuesta que se dé a esta pregunta se desplegarán los insumos teóricos de la investigación.

SOBRE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: CARÁCTER VULNERABLE DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Mirado en retrospectiva, lo primero que debería llamarnos la atención es el escandaloso descuido en que la humanidad ha incurrido frente a este tema. Contamos con suficiente evidencia histórica para afirmar que la defensa de los niños se enmarca en un proceso evolutivo que parte desde una escena del horror, donde los niños son víctimas de todo tipo de maltratos, hasta llegar al momento presente cuando la humanidad, al parecer, ha tomado conciencia de la necesidad de garantizarles derechos, incluso de manera especial, por sobre el resto de las personas.

Los fundamentos teóricos para establecer 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), es decir, en acto, los niños no son nada, pero en el futuro, cuando alcancen su madurez, se convertirán en ciudadanos. Con ese postulado, Aristóteles 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 en tanto que personas, dejándolos en un limbo cultural y jurídico. Un estatuto que viene a confirmar 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 a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariès, 2011, p. 82). Una ausencia dolorosa que comienza a corregirse recién en el siglo XVIII cuando la formación del Estado moderno adscribe al ideario emancipatorio fijado por la Revolución francesa. Sin embargo,

no se constata sino hasta el siglo XX una real preocupación por la infancia que se manifieste en un cuerpo legal.

Con la adolescencia ocurre un fenómeno paradójico. Desde la segunda mitad del siglo XX asistimos a la irrupción del término con una fuerza inusitada, de tal forma que nos da la impresión de que los adolescentes siempre estuvieron presentes en nuestra cultura, sin embargo, es fácil constatar al revisar la historiografía referida que su presencia apenas supera los últimos 100 años en nuestra sociedad. Hasta el siglo XVIII, los niños varones se incorporaban al mundo del trabajo tempranamente y por tanto no pasaban por este período intermedio signado como adolescencia; en las niñas ocurría algo similar, una vez aparecida la menarquia, la búsqueda de un esposo se convertía en la preocupación central de la familia, de tal manera que la mujer pasaba desde la infancia al cuidado de la casa y la procreación de su propia parentela sin que se pudiese distinguir con claridad un espacio intermedio entre la niñez y la adultez. Más si se considera que la extensión de la educación es también en nuestra sociedad 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). De esta forma debemos entender la adolescencia como un fenómeno sociocultural moderno y además centrado en la cultura occidental, ya que muchos pueblos aún hoy no la conciben, motivo por el cual en el presente estudio nos centraremos mayoritariamente en el término niñez, para referirnos a un número significativo de participantes en las investigaciones educativas y porque además en relación a ellos se puede percibir un mayor riesgo potencial desde el punto de vista ético.

La Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, en su primer artículo, define al niño 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 el término juventud, de fronteras más lábiles, 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 comprendido entre los 15 y 24 años de edad. Reconociendo en todo caso que cada región, cultura o sociedad, preserva formas específicas de referirse a la niñez y la juventud, donde es constatable una diversidad de interpretaciones muchas veces equidistantes; al respecto puede citarse la polémica que se dio en Bolivia unos años atrás en torno al trabajo infantil, donde el Congreso aprobó en diciembre de 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 fundamentales

en el trabajo investigativo con niños es conocer con exactitud los requisitos legales, institucionales y culturales de la comunidad en que se inserta la investigación.

Complementando lo dicho, es muy importante comprender el alcance del artículo 5° de la Convención de los Derechos del Niño acerca de entregar dirección y orientación apropiadas a la evolución de las facultades del niño para que ejerza sus derechos, puesto que este postulado obliga al investigador a conocer a los niños y jóvenes que trabajarán en su investigación y entregarles una intervención diferenciada conforme a sus características específicas de edad, capacidades, pertenencia cultural o condición social. De esta forma, estamos actualizando la importancia del principio de reconocimiento y a su vez teniendo la precaución de no incurrir en riesgos por exceso de generalización. Cobra relevancia el carácter vulnerable que tienen los niños y adolescentes. Al ser ambos períodos en desarrollo, se da por entendido que hay procesos en marcha que confirmarían que tanto el niño como el adolescente están en una condición de fragilidad y que su relación con el adulto investigador no es una condición de plena igualdad. En este sentido, es necesario reiterar que la responsabilidad de guiar la relación recae sobre el investigador, tanto en el diseño e implementación del programa investigativo como en el análisis de los riesgos que pueden cernirse sobre los menores, y es el adulto quien debe tener las competencias profesionales, así como la impronta ética para tomar las mejores decisiones.

PROBLEMAS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EL CONSENTIMIENTO INFORMADO¹³

El Consentimiento informado es la manifestación más explícita de un compromiso ético en la investigación con seres humanos; nació, como se ha mencionado en páginas precedentes, empujado por el horror de las atrocidades cometidas por los nazis en los campos de concentración, durante la Segunda Guerra Mundial, en contra de prisioneros de guerra y población civil de los territorios ocupados. Recordemos una vez más que en 1947 se establecieron sus primeras bases legales en el Código de Núremberg como resultado de los juicios realizados en esa ciudad una vez finalizado el conflicto. Consensuado lo inaceptable de tales prácticas y en la intención de que jamás se volvieran a repetir, se decidió someter a una regulación mínima la investigación médica, lo que finalmente se materializó en el documento que recogió en diez puntos la base ética para la investigación.

Haciendo ahora explícita la referencia general de capítulos anteriores, el primero de ellos señala que “Es absolutamente esencial el consentimiento voluntario del

13 Ver recomendaciones para su formulación en la sección Anexos de este libro. Todos los documentos presentados en esta sección pueden ser consultados en el sitio web: www.cedea.uchile.cl/comite

sujeto humano. Esto significa que la persona implicada debe tener capacidad legal para dar consentimiento; su situación debe ser tal que pueda ser capaz de ejercer una elección libre, sin intervención de cualquier elemento de fuerza, fraude, engaño, coacción u otra forma de constreñimiento o coerción; debe tener suficiente conocimiento y comprensión de los elementos implicados que le capaciten para hacer una decisión razonable e ilustrada” (Código de Núremberg). Todo lo anterior fue ratificado y profundizado en la Declaración de Helsinki para guiar la investigación médica bajo cautela ética, la que en sus artículos 20, 21 y 22 establecía los principios de respeto a la autonomía del sujeto, responsabilidad para con la investigación y el derecho a la toma de decisiones informadas que consagra el carácter ineludible del Consentimiento informado.

El Consentimiento informado debe ser tomado en las investigaciones educativas, tanto como un procedimiento como una convicción ética. Como procedimiento, asegura, conforme al principio de autonomía y beneficencia, la voluntariedad de la acción y la conciencia clara de entender de lo que se trata la misma, incluyendo sus riesgos, beneficios, alcances, derechos y responsabilidades. En tanto que convicción, es entender el Consentimiento informado como una forma de establecer un vínculo ético entre las personas que participan de una investigación educacional. Se trata de un vínculo consensuado que establece una forma de relacionarse, donde el respeto y el reconocimiento del otro fundan las bases de un trabajo responsable.

Según ERIC (2013, p. 57) para que un Consentimiento informado sea efectivo debe resguardar tres principios cautelares: la comprensión racional, la aceptación voluntaria y el carácter reversible del proceso.

- La comprensión racional, parte por dilucidar a quién se aplica y cómo se aplica. En principio, el Consentimiento informado se aplica a todos aquellos que son invitados a participar en la investigación, y al ser mayores de edad, tienen una incidencia sobre la misma. Como un gran número de las investigaciones educativas trabajan con menores de edad, el problema es más complejo. La obtención del consentimiento directo en los niños puede ser tomado como un signo de respeto a su autonomía y reconocimiento a su valor en tanto que persona, pero no tiene el mismo valor ético o jurídico. Lo que se requiere en estos casos es que se agregue el consentimiento de los padres o tutores para que los niños puedan participar de la investigación. La legislación dominante a nivel internacional establece como mayoría de edad los 18 años; no obstante, hay naciones en las que es posible que menores de 16 años en circunstancias especiales –como es el caso de Noruega– puedan dar su consentimiento. Sin embargo, ningún Estado permite que niños menores de 12 años participen en una investigación sin consentimiento de sus padres o tutores.

- Lo primero por cautelar es que el Consentimiento informado se realice en forma explícita y ojalá presencial. El carácter explícito busca evitar cualquier duda o confusión y la presencialidad pretende afianzar el compromiso. Sin embargo, el punto más importante en este apartado es el grado de racionalidad mínimo exigido para asegurar la comprensión y manejo de la información respectiva. 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 todos los aspectos referidos a la investigación, así como sus posibles riesgos y beneficios, varía conforme a consideraciones de edad, etnia, locación y niveles de desarrollo intelectual. Se habla de comunicación efectiva cuando el interlocutor entiende perfectamente la información que se le entrega y reconociendo que el niño se encuentra en un proceso de desarrollo y, por tanto, su capacidad de comprensión no es homogénea, el investigador debe redoblar sus esfuerzos por hacerse entender comprensivamente. Tomemos el caso de que el interlocutor es un niño de muy corta edad (6-7 años), el investigador podrá ayudarse de material audiovisual, o un lenguaje contextualizado para hacerse entender. Cabe destacar que lo mismo puede ocurrir con personas de bajo nivel instruccional –analfabetas, por ejemplo–, o en condiciones de marginalidad, como en situación de calle o confinados en centros de reclusión. Lo importante es que en cualquiera de estas situaciones o circunstancias nos aseguremos de que nuestro interlocutor comprende el Consentimiento informado que está aceptando.
- La condición de aceptación voluntaria, basada en el principio de autonomía y respeto a las personas, debe velar por que todo Consentimiento informado se realice de forma voluntaria. Una vez conocida la información referida a la investigación, el participante debe expresar su deseo de participar de manera explícita. Esto debe quedar cautelado, evitando todo engaño o coerción que impida que este principio se cumpla, lo cual involucra también cautelar que los beneficios que la investigación pueda traer para el participante deban calibrarse en correspondencia al principio de autonomía y por tanto nunca puedan interpretarse como un elemento que coarte la libertad del sujeto. Particular relevancia cobra este tema cuando se trabaja con niños, ya que al convertir el proceso en una comunicación triádica, puede que la coerción no provenga del investigador mismo, sino del padre o madre del menor, alguno de los cuales, buscando su propio interés, pueda obligar a su hijo a participar de una investigación, o por el contrario, a restarse. El niño, por su condición natural está ajeno a los juegos del poder y es más vulnerable a recibir presiones de parte de los adultos, por tanto el investigador debe redoblar sus esfuerzos para evitar que esto se produzca.

- El carácter reversible del proceso comprende que la investigación educativa tiene un componente heurístico no siempre contemplado en el diseño original. Si a eso se le suma que los estudios longitudinales suelen durar años, es necesario incorporar la precaución de que los consentimientos informados sean acuerdos temporales que puedan ser sujetos a revisión durante el proceso investigativo. Es decir, no operan como contratos indisolubles que obligan al participante a mantener los compromisos asumidos durante un tiempo indefinido o en cualquier circunstancia. Todo lo contrario, se debe establecer la posibilidad de renegociar el Consentimiento informado de tal forma de cautelar permanentemente el principio de autonomía y voluntariedad que opera en la base de la confianza dada en el comienzo de la investigación.

EL ASENTIMIENTO INFORMADO¹⁴

El asentimiento debe ser visto como un complemento del Consentimiento informado. Se trata de un acuerdo directo con el menor, en el cual este expresa de forma oral o escrita su aceptación a participar en el programa investigativo. Se realiza para involucrar responsablemente a los menores de edad en la investigación y el principio fundamental que lo rige es el de autonomía, ya que se convierte en una forma eficaz de propiciar la voluntariedad del sujeto en la investigación. También opera en él, el principio de reconocimiento, que permite a los sujetos sentirse parte activa de la investigación y así cooperar con una mayor motivación. Sin embargo, es necesario constatar que el asentimiento también puede convertirse en una fuente de riesgo ético. Es el caso en que el investigador pretenda reemplazar el Consentimiento informado por el Asentimiento informado y por esta vía agilizar el proceso investigativo, en la premura, se corre el riesgo de que el menor no haya sido correctamente informado, no tenga las competencias suficientes como para evaluar los riesgos a los que se somete o acuerde un asentimiento basado en factores secundarios como el interés pecuniario.

Una vez señalado que el asentimiento no es suficiente por sí mismo para asegurar la consistencia ética, cabe destacar su valor como factor integrador y de responsabilidad social. 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). Será tarea del investigador, entonces, darle una significación y uso ético al Asentimiento informado como complemento del Consentimiento informado.

14 Ver recomendaciones para su formulación en la sección Anexos de este libro.

MANEJO DE LA INFORMACIÓN

El manejo de la información, como ya fue señalado en un apartado anterior, reviste distintos peligros éticos que es necesario prevenir. Los resguardos se asocian fundamentalmente con el respeto a la privacidad y confidencialidad de las personas involucradas en una investigación educativa, con especial cuidado si involucra la participación de niños. La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 16 señala explícitamente 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, basándose en el principio de no maleficencia, se busca asegurar que no exista daño alguno para el participante de la investigación, y en este sentido la privacidad es un factor fundamental. El respeto por la privacidad se establece a partir del reconocimiento de la dignidad humana, la cual podría verse afectada si el sujeto es expuesto —él mismo o información referida a él— a un contexto hostil para sus intereses. Esto cobra particular relevancia si constatamos que la pérdida de confidencialidad puede estar asociada a un perjuicio directo para los participantes de la investigación. Abundan los casos en que profesores han sufrido represalias en sus trabajos y alumnos han sido objeto de discriminación o sanciones a causa de la filtración de información propia de una investigación en el ámbito educacional. Por lo mismo, en resguardo de la confidencialidad, los sujetos participantes deben tener claro qué información desean comunicar, la forma en que desean hacerlo y sobre todo, deben tener la libertad para no entregar información que prefieren mantener en reserva.

Tal vez el momento más complicado para resguardar la privacidad de los participantes se presenta en la entrega de los resultados de la investigación. Los investigadores deben garantizar que tal entrega 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 sin calibrar los riesgos que esto podría traer para ellos. En estos casos, es tarea del investigador extremar el cuidado y resolver conforme a su criterio profesional.

Un problema ético de especial complejidad se presenta a los investigadores educacionales en situaciones anómalas o reñidas con la legalidad. En tales circunstancias se vuelve difícil discernir acerca de los límites de la privacidad. 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 a tomarse más días libres u horas que las que figuran en su convenio” (Sánchez, 1997, p. 27), todo lo cual presenta un gran desafío para el investigador en relación con la pregunta referida a hasta dónde preservar la confidencialidad o qué tipo de ejercicio deliberativo debe hacer para resolver el dilema surgido. En cualquier caso, el investigador deberá resolver estas situaciones al interior de un marco ético, donde el principio de beneficencia y el de justicia deben estar en la base de la deliberación. No obstante, es recomendable en este sentido que el investigador pueda establecer explícitamente un protocolo donde se especifiquen los límites de la confidencialidad. De la misma forma, el investigador debe estar en conocimiento de las instancias legales que operan para estas situaciones y que pueden convertirse en un margen obligatorio para su actuar.

DAÑOS POSIBLES

Uno de los problemas más difíciles de abordar en las investigaciones educacionales es la posibilidad de causar daño. El temor no es infundado ya que hunde sus raíces en el corazón mismo de los criterios de regulación ética. Como ya se ha dicho, tales criterios surgen a partir de la constatación del horror de la guerra. Aun cuando la conciencia de la humanidad haya avanzado mucho en los últimos tiempos como para no pensar que estamos ante un riesgo inminente de que tales horrores puedan repetirse —más todavía tratándose de investigaciones en el ámbito educativo—, un consenso clave en los criterios de regulación en la investigación actual es trabajar siempre teniendo en mente la posibilidad del daño. Entendiendo que el marco de comprensión del daño también se ha ampliado muchísimo en los últimos años, y si en el pasado pensar en el daño muchas veces apuntaba directamente a la intervención sobre el cuerpo con resultados catastróficos —tómese como ejemplo el experimento de Tuskegee o el experimento de Willowbrook—, hoy sabemos que el daño en una investigación tiene muchos caminos; baste pensar en el excelente trabajo que realiza Goffman (2006) acerca de la identidad deteriorada a partir de los procesos de estigmatización que sufre el sujeto en su desarrollo social. Si a esto le agregamos que en la mayoría de los casos las investigaciones educacionales trabajan con niños, el riesgo aumenta significativamente: el carácter evolutivo que se le reconoce al niño hace que su desarrollo dependa de múltiples factores y se encuentre permanentemente en una condición de fragilidad.

En el entendido de que en esta área las precauciones nunca serán suficientes y como una guía a considerar debemos emprender la tarea de clasificar las distintas posibilidades que puede tomar el daño en una investigación educacional para con los integrantes de la misma. No obstante, se pondrá un particular énfasis en los potenciales daños que afectan a los niños en su desarrollo e inserción social.

- **Discriminación:** Puede ocurrir al comienzo de la investigación, por tanto debe ser considerada como la primera precaución. Su enunciación podría formularse a partir de las siguientes preguntas: ¿Hay razones fundadas para incluir a tales o cuales participantes? ¿Hay razones fundadas para excluir de la investigación a tales o cuales participantes? ¿En razón de 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 acá 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 todo momento en cuenta el principio de reconocimiento, que asegura que nadie pueda ser discriminado por razones de raza, género, condición social, opción sexual u otro factor contrario al principio de equidad.
- **Mal manejo comunicacional:** 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 posible de riesgo. En el segundo, si el investigador comunica o pide al otro una información –pensemos en un niño– para la cual este no está preparado o no la necesita saber lo pone en condición de riesgo psicológico.
- **Sobreexposición:** Un riesgo muy latente en la sociedad actual es el de sobreexponer a los participantes de una investigación, lo cual se ve agravado a partir de los soportes informáticos y redes sociales que proliferan en nuestros días. De particular significación en este sentido es el manejo de las imágenes, sobre todo tratándose de niños. En este caso es necesario agudizar las restricciones establecidas en el Consentimiento informado, de tal forma de asegurar que las imágenes captadas en forma de fotografías o grabaciones audiovisuales en ningún caso puedan caer en manos inescrupulosas o derechamente en poder de redes delictivas. El reconocimiento de la dignidad de las personas exige la protección de su imagen, lo cual también se extiende a las grabaciones, cuestionarios, participación en grupos focales u otras instancias de participación donde la confidencialidad sea un requisito para resguardar al sujeto.
- **Utilización:** El riesgo consiste en este punto en que el investigador, deseoso tal vez de llevar a buen término su investigación, pase por alto los necesarios resguardos para con las personas involucradas. El peligro se vuelve más cercano cuando se trabaja con niños. Al respecto, la fundación Save the

Children International¹⁵ afirma que el daño puede darse cuando se buscan las voces de los niños únicamente para que coincidan con los intereses de los investigadores adultos, pero se pasan por alto cuando no coinciden. El principio rector en este caso es el de justicia. El investigador debe guiar una investigación responsable donde con honestidad mantenga un principio de imparcialidad y sin ajustar la investigación de manera engañosa para asegurar un resultado deseado.

- **Afectación de la estima:** La estima es uno de los factores de equilibrio más poderosos dentro del desarrollo de las personas. Es sabido que la construcción identitaria de las personas –sobre todo en el desarrollo adolescente– se encuentra aparejada con el cultivo de una estima positiva, basada en un autoconcepto donde el sujeto se reconozca a partir de su valor intrínseco en tanto que persona (Erikson, 1974; Bravo, 1990; Marchago, 1991). A su vez, otros autores han insistido en que una baja autoestima “estaba relacionada con la depresión, la ansiedad y el mal rendimiento escolar” (Coleman y Hendry, 2003, p. 64). La manera en que una investigación educacional puede afectar la estima de un estudiante o niño 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 de una investigación un participante fuese sometido a castigo físico o mental para que el daño a la autoestima de ese sujeto se materializara. Por este motivo, todo investigador debe considerar dentro de los posibles riesgos éticos de su investigación aquellos que se asocian a la estima de los participantes, particularmente cuando se trata de niños.

BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN

Siempre es más fácil identificar en una investigación educativa las posibilidades de riesgo o daños que las oportunidades y beneficios que la misma presenta. La razón de ello es que los daños suelen evaluarse directamente sobre los participantes de la investigación, mientras que los beneficios lo hacen conforme a sus posibilidades futuras. Si los beneficios se vertieran directamente sobre los participantes, se hablaría más bien de compensaciones o retribuciones, objeto de estudio del siguiente apartado.

Dicho lo anterior, es necesario constatar que la primera pregunta que debe hacerse –tanto el investigador, las instituciones patrocinantes como las financistas–, 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. Es decir, que los beneficios de la investigación

15 <https://www.savethechildren.net/>

desde el punto de vista ético se retrotraen al bien que generan para la sociedad, en consonancia con el principio de beneficencia que regula el comportamiento investigativo.

Ligar los objetivos de la investigación con los beneficios que genera para la sociedad, opera también como un gran estimulante para el desarrollo de las tareas que tanto el investigador como su equipo de colaboradores se plantean.

COMPENSACIONES Y RETRIBUCIONES A LOS PARTICIPANTES

Se habla de compensaciones o retribuciones a los incentivos que la investigación entrega a sus participantes, ya sea para motivarlos en sus trabajos investigativos, ya sea como remuneración directa por los servicios prestados. Como se entenderá, el hecho de que exista una retribución sitúa las relaciones sociales en un marco transaccional complejo, donde el resguardo ético debe agudizar su preocupación para que esta retribución sea legítima.

Los principios rectores desde el punto de vista ético deben ser el reconocimiento y la justicia. La retribución en todo momento 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 –para todos los participantes que cumplan una misma función o presenten condiciones similares–, y correspondiente a un acuerdo previamente pactado y de conocimiento explícito por las partes involucradas.

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.

- La retribución por reembolso. Se considera justo retribuir a los participantes en el estudio, así como a sus familiares si correspondiera, el reembolso por los gastos directos en que han incurrido por participar en la investigación. Entiéndase por tal, la alimentación, la movilización, el alojamiento, cuidado de los niños. El principio que debe regir es que tal retribución para que sea éticamente aceptada debe ser equitativa, consensuada y proporcional.
- La retribución como compensación. Se entiende que está destinada a compensar una pérdida que el participante haya tenido que absorber por su participación en la investigación. Por ejemplo, un adulto que ha dejado de recibir una remuneración por asignar horas a la investigación, o un niño que se ha quedado sin almuerzo o se ha privado de obtener un beneficio a causa de su participación. El principio ético es el de justicia, aunque también opera el de no maleficencia, en tanto se trata de corregir un posible daño. La compensación puede ser anunciada con anticipación o una vez detectada su necesidad.

- La retribución como reconocimiento. Normalmente ocurre una vez terminada la participación y corresponde a una suerte de gratificación o premio basado en el principio de reconocimiento. Se da en el contexto de un vínculo afectivo entre los colaboradores de una investigación y no necesariamente está asociada a un importe de tipo económico, sino que puede ser también un objeto, tal como un libro o un ramo de flores, aun cuando también podría ser un simple diploma o una celebración.
- La retribución como incentivo. Normalmente está diseñada para aumentar la motivación de los posibles participantes. Puede consistir en dinero o cualquier tipo de estímulo acorde con los intereses o necesidades del participante. De todas las formas de retribución, esta es la que despierta mayores suspicacias en torno a sus márgenes éticos ya que, eventualmente, todo incentivo atenta contra el principio de respeto que defiende la autonomía de los sujetos para decidir libremente si participan o no en la investigación. ERIC (2013, p. 89) trata de mediar aceptando pequeños incentivos siempre y cuando la investigación no contenga riesgo alguno para el participante.

Con todo, los especialistas coinciden en que —en la medida de lo posible y respetando la especificidad de cada situación— se deben privilegiar retribuciones no monetarias por sobre las monetarias. El investigador debe ser particularmente cuidadoso de que las retribuciones nunca puedan ser interpretadas como cohecho y que su manera de accionar siempre esté al resguardo de cualquier medida coercitiva.

SEGUNDA SECCIÓN

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN ÉTICA DE PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

EVALUACIÓN ÉTICA BASADA EN EL CUMPLIMIENTO DE CRITERIOS Y ESTÁNDARES

Como lo hemos señalado en el comienzo de este libro, en la sección que a continuación se inicia buscaremos mostrar la dimensión más aplicada de la teorización que hemos expuesto hasta aquí. Se presenta en los capítulos siguientes una guía práctica que esperamos permita orientarse, tanto a los investigadores expertos como con mayor razón a aquellos otros que se inician en las artes investigativas, en el enfrentamiento de aquellas dificultades referidas a la dimensión ética de sus investigaciones.

Como ya también se dijo, incluiremos cuatro análisis de casos de proyectos de investigación que fueron efectivamente ejecutados luego de serles adjudicados en diversos concursos de financiamiento a sus investigadores responsables. Todos ellos fueron seleccionados del repositorio de proyectos evaluados por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Acompañamos al análisis de casos señalado, un conjunto de entrevistas aplicadas a sus autores, como información de contexto que recoge el testimonio de un selecto grupo de protagonistas y gestores de la investigación educacional.

Partiremos por afirmar que la investigación educacional debe estar sujeta a los mismos requisitos éticos que cualquier otro tipo de procedimientos investigativos científicos en los que se recurra a sujetos humanos para la obtención de la información que se procesará. Estos requisitos están establecidos en los cuerpos normativos nacionales e internacionales que regulan la investigación y que hoy son aceptados y compartidos de modo prácticamente universal. Su pausada pero continua difusión e internalización en la academia hace imposible alegar su desconocimiento, convirtiéndose en un deber que tiene que ser internalizado obligatoriamente por todo investigador.

Sin embargo, para la mayoría de aquellos que se inician en la indagación educativa, no resulta para nada fácil ese primer encuentro con el CEC y tener que resolver los acertijos que plantean sus protocolos, o entender qué es lo que exactamente les piden hacer en las pautas de evaluación que les han enviado. En

no pocas ocasiones, el mero desafío de formular un modelo de Consentimiento informado puede conducirlos a una pegatina de renglones inconexos. Y qué decir de ese misterioso saber que parece necesario tener para completar los formularios de autoevaluación, los que lejos de generar un espacio de examen reflexivo y crítico, se pueden convertir en una dificultad insuperable. Sirva todo lo anterior para ilustrar lo necesario que resulta disponer de una guía para ayudar al investigador a sortear asertivamente las dificultades que encuentra en el proceso de evaluación ética.

Un aspecto esencial de la evaluación ética que realizan los CEC, habitualmente inadvertida por los investigadores, es comprender los requisitos éticos desde la perspectiva de los criterios y los estándares.

Recurriendo a un ejemplo —a estas alturas clásico en el campo de la evaluación—, se puede distinguir rápidamente entre un criterio y un estándar: si una joven le comenta a sus amigas que en ningún caso le gustaría salir a pasear con un chico que sea más bajo que ella; su objetivo es ser la más baja de los dos; el criterio al que se refiere es la altura; su estándar es 1,70 metros, o sea, su propia estatura (Stake, 2006, p. 47). En el campo de la ética de la investigación, un criterio imprescindible es el compromiso de respetar los derechos de las personas que son convocadas a participar de la investigación. Otro criterio sería, por ejemplo, dar cumplimiento a la promesa de entregar compensaciones a los sujetos, en razón de su contribución a la investigación.

Para poder expresar esta adscripción al cumplimiento de criterios éticos, es necesario recurrir a constructos descriptivos que permitan expresar características, rasgos, propiedades o dimensiones con los cuales estos se puedan satisfacer. Estas “medidas” de los criterios corresponden a los estándares éticos que deben ser alcanzados para dar efectivo cumplimiento a los criterios exigidos. Así, el estándar es el modo visible en que se expresa el criterio.

En los capítulos precedentes ya se ha dado cuenta, amplia y detalladamente, de los fundamentos éticos y filosóficos que justifican la existencia de criterios en la investigación con seres humanos (Cap. 2); su aplicación en el campo de las Ciencias Sociales (Cap. 3); y la relevancia que tienen en la investigación en educación Cap. 4).

MODELOS DE CORRELACIÓN ENTRE CRITERIOS Y ESTÁNDARES

Para el investigador, la tarea de abordar y cumplir con los criterios éticos de la evaluación se realiza en la incorporación de los correspondientes estándares a través de la suscripción de un “contrato” entre él y los participantes, que los vuelve visibles, legibles y comprensibles para ambas partes (el Consentimiento informado). La constatación de que ello ocurre se materializa a través de su verificación en cada uno de los criterios que se consideran imprescindibles para la investigación.

Sin embargo, no hay una formulación única y magistral que pueda ser adoptada y que sirva para cualquiera investigación. Es tarea del investigador encontrar la manera más pertinente de formularlos, teniendo siempre en consideración las exigencias que él mismo se impone cuando diseña la investigación.

Aquí cabe recomendar al investigador tener presentes dos precauciones, que eventualmente lo podrían ayudar a la hora de “pensar” su investigación. La primera es procedimental y aquí la queremos vincular con el principio de la parsimonia: en igualdad de condiciones, la explicación más sencilla suele ser la más probable. Creemos que inspirarse en el espíritu de este principio científico puede constituir un factor que permita optimizar los recursos disponibles y de tal manera favorecer el cumplimiento de los requisitos éticos de la investigación. Se podría evitar así la proliferación de complicaciones procedimentales para el cumplimiento de los resguardos éticos aplicables a la ejecución de los proyectos, como por ejemplo lo sería una multiplicación excesiva o innecesaria de formularios o documentos.

La segunda es ética. Dadas las características “sensibles” de los diferentes actores del contexto educativo, las pretensiones de la investigación encuentran dificultades éticas que pueden llegar a ser insuperables. Por lo mismo, es imprescindible tener en cuenta que no todo lo que se puede hacer se debe hacer. El investigador siempre debe tener presente que los medios a los que pueda recurrir estén ajustados normativamente a los fines que persiga. Un principio de responsabilidad es siempre inherente a todo acto investigativo.

A continuación se presenta una lista de criterios y estándares habitualmente exigidos en un documento de Consentimiento informado. Los hemos extraído de la Pauta de Evaluación que ocupamos habitualmente en nuestro Comité (Anexo 1).

Criterio: Datos de Identificación

ESTÁNDARES

1. Título de la investigación.
2. Nombre y datos completos de contacto del investigador/a responsable.
3. Objetivos de la investigación.
4. Logo de la/s institución/es patrocinante/s de la investigación.
5. Referencia al organismo financiador de la investigación, si lo hubiera.
6. Datos del/a presidente y del Comité de Ética que aprobó la investigación.
7. Nombre y firmas de los participantes.

Criterio: Garantías otorgadas a los participantes

ESTÁNDARES

1. Carácter voluntario y anónimo de la participación.
2. Beneficios y/o compensaciones, si las hubiera.
3. Riesgos y/o perjuicios derivados de la participación, si los hubiese.
4. Protección y confidencialidad de los datos suministrados por los participantes.
5. Identificación del responsable de la custodia y el almacenamiento de los datos.
6. Uso de los datos para los fines exclusivos de la investigación.
7. Derecho a hacer preguntas y recibir respuestas sobre la investigación y la participación.
8. Derecho a conocer los resultados de la investigación.
9. Derecho a validar y/o rectificar la información suministrada antes de su empleo.
10. Derecho a retirarse de la investigación sin condiciones.
11. Derecho a recibir copia de los documentos suscritos.

Criterio: Información sobre la modalidad y características de la participación solicitada

ESTÁNDARES

1. Descripción de características específicas de la/s intervención/es propuestas.
2. Lugar donde se realizarán.
3. Tiempo que tomará para el participante.
4. Autorización expresa para el registro de la intervención en cualquier formato.

Criterio: Comprensión de documento

ESTÁNDARES

1. Uso de un lenguaje comprensible para cualquier población.
2. Explicitación de siglas implicadas en las descripciones.
3. Redacción de los documentos en primera persona singular del presente.
4. Estilo cordial de la invitación a participar.

EVALUACIÓN ÉTICA COMPRENSIVA

El proceso de evaluación ética de un proyecto de investigación en el campo de las ciencias sociales, y especialmente en el ámbito de la investigación educacional, no solo plantea el desafío que tiene el investigador de cumplir con las exigencias y dar cumplimiento a criterios y estándares éticos. También es un desafío para el CEC saber adaptar y aplicar sus requerimientos al amplio marco en el que se desenvuelve la realidad de un proceso de formación y transmisión que entendemos por educación. Ahí convergen los intereses, que en diferentes niveles promueven y orientan la finalidad de la investigación, animan a los investigadores y convencen a alumnos, padres, profesores y directivos para consentir su participación; todo ello envuelto por un estilo de pensamiento científico social, complejo, interdisciplinario, innovador y dinámico como el que hoy caracteriza a la investigación educativa.

Los objetivos más ambiciosos que se plantea la ética de investigación son proveer de una orientación sustentada en valores a la investigación científica, formar investigadores conscientes y responsables, y, claro está, evaluar éticamente protocolos de investigación. Estos objetivos no pueden ser ajenos a la omnipresente búsqueda de calidad.

Para poder lograr una evaluación ética de calidad, entonces, y asumiendo que ello es parte esencial de la propia científicidad, creemos que la ética de la investigación debe proceder conforme a la incorporación de insumos teóricos y procedimentales que contribuyan a alcanzar una dimensión “comprensiva” de los protocolos de investigación. Ello refiere a la necesidad de que la tarea evaluativa no solo se consagre a la certificación del cumplimiento de aquellas formalidades a las que están convocados los investigadores para dar cuenta de su ajuste a las normativas existentes, sino que también lo sean respecto de la sensibilidad con la que puedan haber incorporado en sus diseños operativos consideraciones valorativamente atentas y preocupadas de la experiencia subjetiva de las poblaciones o de los sujetos en el momento de ser intervenidos para fines científicos y ser convocados en tanto proveedores de información meramente cuantificable.

En este mismo sentido —ya lo hemos anticipado—, adquiere para nosotros relevancia la propuesta del psicólogo educacional norteamericano Robert E. Stake, en su obra *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (2006), la que señala en su prólogo que existirían “dos grandes formas de enfocar la labor de la evaluación: una es la orientada a las mediciones y la otra es la orientada a la experiencia” (p. 12). La integración de ambos enfoques, paralela o combinadamente asumidos, enriquece la evaluación ética.

El asunto resulta muy significativo considerando el giro hermenéutico crítico que hemos querido incorporar a modo de fundamento teórico de esta obra, pues, junto a la necesaria evaluación por criterios y estándares que se debe aplicar a la praxis investigativa, hemos considerado necesario resaltar también que en

dicho proceso pueda estimarse la consideración que los investigadores hagan de aquellos aspectos experienciales y subjetivos de los participantes en los proyectos investigativos. De tal manera, consideramos que se abre una opción que amplía y profundiza la percepción del rol preponderante que estos tienen en la construcción del conocimiento, reconociéndolos como personas y actores protagónicos del mismo. Solo así creemos que se podría reducir la tendencia habitual a visibilizarlos en tanto meros recursos informativos y, por ende, como simples instrumentos de la investigación.

Reiterando, para nuestros propósitos hemos creído que la evaluación ética de un proyecto de investigación puede ser establecida tanto por el cumplimiento de estándares y criterios con los que los protocolos pueden ser evaluado, como por la exigencia de “comprensividad” (Stake; 2006) que también debe concurrir en tal evaluación. Como se ha señalado, ello implica demandar de los investigadores que hayan hecho debida recepción de la experiencia subjetiva de las personas a las que recurrieron para levantar la información que buscaban conocer, más allá del simple hecho de haber registrado objetivamente sus datos referenciales o comportamientos visibles. Entendiendo que los sujetos intervenidos son también sostenedores de interés en la producción del conocimiento científico.

Una comprobación empírica de esto mismo puede extraerse de las declaraciones formuladas por los propios investigadores que han respondido las encuestas que en el capítulo siguiente incorporaremos a modo de testimonio de su experiencia investigativa. Coincidiendo con el sentido científico y la validez ética del esquema comprensivo de evaluación que hemos venido proponiendo, ellos han manifestado algunas opiniones como las siguientes:

[...] creo que la necesidad de informar en detalle a los sujetos de la investigación, en nuestro caso docentes, estudiantes y apoderados de estos, nos dio una oportunidad de conocerlos mejor, permitiendo un mejor trabajo posterior (Entrevista 1 – Patricio Felmer).

[...] cuando indagamos sobre diversos temas de interés académico utilizando a personas como informantes, tenemos la obligación de respetar lo que nos dicen, evitar enjuiciamientos y, por el contrario, valorar mediante comentarios o gestos aquello que nos entregan [...] en mi estudio reciente sobre prácticas colaborativas informales entre docentes en su lugar de trabajo, mi tarea fue asegurar que lo que registraba durante entrevistas y participación en reuniones era lo que voluntariamente mis interlocutores estaban dispuestos a contarme e igualmente, al escribir el informe, mi propósito fue proporcionar datos de contexto, que ayudaran a comprender mis interpretaciones sin aventurar inferencias subjetivas sobre el significado de las mismas (Entrevista 2 – Beatrice Ávalos).

[...] la investigación no puede realizarse de cualquier forma, [...] hay aspectos que puedo estar descuidando y con ello vulnero a personas aun cuando no sea mi intención hacerlo (Entrevista 3 – Sandra Meza).

[...] los asuntos educacionales en general y los procesos de admisión escolar en particular están muy cargados emocionalmente, por lo que las personas en las entrevistas comparten aspectos delicados, sensibles y a veces dolorosos de su experiencia. Manejar adecuadamente esta emocionalidad tanto en el proceso de entrevista como luego en el análisis se convirtió para nosotros en un desafío. Esto enseña que la anticipación del riesgo es siempre enormemente compleja para los investigadores (Entrevista 4 – Cristián Bellei).

ETAPAS DE LA EVALUACIÓN ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

A. SOLICITUD DE EVALUACIÓN

En términos generales, la presentación de un protocolo de investigación para su evaluación por parte de un CEC debe adecuarse al cumplimiento de las exigencias establecidas como requisitos para su tramitación. Para ello el/la investigador/a responsable del proyecto (IR) debe tomar primeramente contacto con el CEC de la institución a la que pertenece, o, en su defecto, si no la hubiera, remitirse a un CEC de otra institución, que estatutariamente acepte la evaluación de proyectos de investigación externos. En ambos casos, es recomendable que el/la IR, acceda a la página web del CEC para informarse sobre los requisitos específicos para acceder al proceso de evaluación, como también a los datos de contacto del mismo, y así poder dirigir sus consultas y dudas que pudiesen surgir inicialmente.

LOS CEC DEBEN CUMPLIR CON LA NORMATIVIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL (www.minsal.cl)

En la página web de un CEC, el/la IR podrá encontrar información de mucho valor para la gestión de su proyecto. Respecto de las exigencias que plantea la presentación del proyecto, estas son de tres tipos:

a) Aquella que remite a los aspectos más bien formales y administrativos de la presentación, pudiendo estar o no requeridos:

- Dirigir una Carta de presentación y solicitud al presidente/a del CEC (Anexo 1).
- Completar un formulario tipo de Solicitud de evaluación, con el formato del CEC (Anexo 2).
- El envío de una o más copias impresas de la totalidad de los documentos al CEC, para archivo y/o circulación entre los evaluadores.

**EL PROCESO DE EVALUACIÓN ÉTICA DE UN PROTOCOLO
DE INVESTIGACIÓN ES DEMANDADO POR EL/LA
INVESTIGADOR/A RESPONSABLE.**

b) Aquella que proporciona al CEC la información necesaria para: un conocimiento detallado del proyecto a evaluar; la idoneidad del/os investigador/es, para su implementación; y, los documentos elaborados para asegurar el resguardo de los derechos de los participantes:

- La formulación final y completa del proyecto que será implementado.
- Currículo académico del/la IR y/o equipo.
- Acta y/o Certificado de aprobación o adjudicación del proyecto de investigación: concurso; organismo financiador; acta de aprobación de tesis; patrocinio institucional y/o internacional; certificado de traslado de proyecto.
- Informe de aprobación de otro CEC.
- La/s carta/s de autorización/es institucional/es ya obtenidas para la implementación del proyecto, o los modelos ejemplares para su obtención posterior.
- El o los documentos de Consentimiento informado que serán aplicados a las personas mayores de edad, específicamente formulados para cada una de las modalidades de participación consideradas.
- El o los documentos de Asentimiento informado que serán aplicados a las personas menores de edad, específicamente formulados para cada una de las modalidades de participación consideradas.
- El documento de Consentimiento informado para los padres y/o tutores de los menores participantes.
- El documento de compromiso de confidencialidad, para ser suscrito por los transcriptores de la información u otras personas que tengan acceso justificado a ella.

**EL CUMPLIMIENTO INICIAL DE LAS EXIGENCIAS
PLANTEADAS POR UN CEC POSIBILITA LA AGILIDAD DEL
PROCESO DE EVALUACIÓN.**

c) Aquella que evidencia la adscripción a los compromisos suscritos con el CEC y prevé asumir posibles conflictos éticos.

- La suscripción de una Carta de Compromiso por parte del investigador. La incorporación de este documento es obligatoria para los CEC acreditados. (Anexo 3).
- Los instrumentos que serán aplicados a los participantes. Cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc.

- Un protocolo para la aplicación de los instrumentos que advierta la eventual desestabilización emocional de los participantes.
- Un protocolo que establezca la asistencia profesional efectiva, suficiente y gratuita para los participantes que, producto de la intervención, evidencien desestabilización emocional.
- Un reporte anual del desarrollo del proyecto al CEC.
- Un informe final que explicita el modo en que dio cumplimiento a los compromisos suscritos.
- Una declaración de Conflictos de Interés del/la IR.

LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EXIGE ADVERTIR, CONSIDERAR E INTEGRAR LOS ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS EN CADA UNA DE SUS ETAPAS.

B. CERTIFICADO DE RECEPCIÓN

Este documento se entrega al/la IR una vez que el CEC acepta evaluar su proyecto de investigación. Constituye la primera instancia de comunicación entre el CEC y el/la IR; en él se da respuesta a las demandas del IR, así como también se le informa y orienta sobre las exigencias que debe cumplir. La aceptación responde a los siguientes criterios:

Requisitos para su obtención

- El/la IR pertenece a la institución que alberga al CEC, o en su defecto, el CEC puede estatutariamente permitir la evaluación de proyectos de investigadores no institucionales.
- El área disciplinar en que se enmarca el proyecto es de competencia del CEC.
- El cumplimiento de todos los requisitos de presentación exigidos por el CEC.

Contenido

Este certificado de recepción informa, al menos, sobre el título del proyecto, el nombre del/la IR y la fecha en que fue aceptado a trámite. Esto último resulta de interés para el/la IR pues compromete al CEC con entregar una evaluación antes de 40 días corridos, a partir de la fecha de aceptación.

Valor y utilidad

Cuando un proyecto de investigación es aceptado a trámite por parte de un CEC, y por tanto se le extiende al/la IR un certificado de recepción, se valida su interés por dar cumplimiento a un protocolo que reconoce atender, considerar y valorar los aspectos éticos de su proyecto, y por lo tanto estar dispuesto a su evaluación y a las solicitudes que en virtud de ello se le hagan respecto de su eventual modificación.

La expresión de tal disposición por parte del/la IR es la que constata el Certificado de recepción. Por ello su alcance e impacto sobre el proyecto de investigación resulta gravitante para el propio desarrollo del proyecto. Así, la incorporación de un Certificado de recepción en un formulario permite al/la IR responder, inicialmente, a la exigencia, hoy ineludible, del cumplimiento de estándares éticos en la investigación con personas. Actualmente constituye un pie forzado, en la mayoría de los concursos para el financiamiento de la investigación en Chile, atender a tal requisito ya en la fase de postulación, es decir, antes de la adjudicación de recursos.

**EL CERTIFICADO DE RECEPCIÓN SE ENTREGA
UNA VEZ CUMPLIDOS TODOS LOS REQUISITOS DE
PRESENTACIÓN EXIGIDOS.**

C. PAUTA DE EVALUACIÓN

Este documento comunica formalmente al/la IR el resultado de la evaluación del proyecto de investigación que fue presentado al CEC. Da inicio a un segundo momento en la comunicación entre el CEC y el IR.

Contenido

- Comunica al/la IR que el proyecto de investigación presentado ha sido sometido a las instancias de evaluación que el CEC ha considerado pertinentes.
- Informa detalladamente sobre los aspectos del proyecto de investigación que fueron considerados en la evaluación.
- Expone aquellos aspectos que para la evaluación son incorrectos, deficitarios o desconocidos en la formulación del proyecto de investigación.
- Solicita la atención del/la IR para corregir, enmendar o incorporar aspectos del proyecto de investigación.
- Se pronuncia sobre el resultado de la evaluación de aspectos éticos que el CEC ha hecho del proyecto de investigación, emitiendo tres tipos de juicios: aprobado, rechazado o requerido de enmiendas para su aprobación.

Valor y utilidad

La emisión de una Pauta de evaluación constituye la segunda instancia de comunicación con el IR y, dependiendo del contenido de su pronunciamiento, da por terminado el proceso de evaluación, o lo continúa, ahora, entregándole al/la IR la responsabilidad de su cumplimiento. Así resulta muy valioso para el/la IR poder contar con la referencia precisa a uno o varios aspectos puntuales a los que prestar atención, en vistas no solo de su incorporación, sino sobre todo, comprender los fundamentos sobre los que se ha basado tal exigencia.

La Pauta de evaluación no constituye, por sí misma, un tipo de certificación ética, aun cuando esta sea aprobatoria, sino una instancia para lograr tal objetivo. Por lo mismo, corresponde que el/la IR responda prontamente a los requerimientos planteados, previendo que de su mero cumplimiento no necesariamente se sigue la aceptación, cuestión que le puede permitir al CEC exigir una nueva corrección a lo propuesto por el/la IR. De ahí la importancia de mantener una comunicación fluida entre las partes.

**RESPONDER OPORTUNAMENTE A UNA PAUTA DE
EVALUACIÓN POSIBILITA ACCEDER PRONTAMENTE
A LA CERTIFICACIÓN.**

D. INFORME APROBATORIO

Este documento oficializa la aprobación ética de un proyecto de investigación a partir de la constatación hecha por el CEC, del cumplimiento total de los requisitos exigidos para su certificación.

Contenido

El Informe Aprobatorio reúne un conjunto de datos, validaciones, reconocimientos, juicios y compromisos, que:

- Identifica el título del proyecto, el nombre del/la IR y su adscripción institucional, el destino del Informe.
- Incluye un resumen del proyecto que describe el problema, su/s objetivo/s, la metodología a emplear, la población en estudio, etc.
- Incluye una estimación sobre la idoneidad del/la IR y de sus competencias para poder desarrollar el proyecto.
- Se pronuncia sobre el valor científico y social de la investigación.
- Califica el nivel de riesgo potencial que presenta la investigación sobre las personas intervenidas.

- Establece la garantía que ofrece la investigación respecto del manejo de los datos recogidos, especialmente la protección de la identidad de los participantes y el manejo confidencial de la información.
- Describe el/los procedimientos adoptados e implementados para el cumplimiento efectivo de tal garantía.
- Enumera todos los documentos que el/la IR aplicará para el resguardo de los derechos de las personas participantes.
- Emite el juicio del CEC sobre la conformidad ética y legal de tales documentos, que condujo a su consolidación y validación.
- Establece el compromiso del/la IR de no exceder lo validado por el CEC y su voluntad de cumplir las obligaciones contraídas en la Carta de compromiso.
- Fecha de la emisión y número de registro.
- Nombre y firma del/la presidente/a y el timbre del CEC.

EL INFORME APROBATORIO POSIBILITA LA EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN RESGUARDANDO LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

Valor y utilidad

El Informe aprobatorio permite contar con la certificación oficial de un CEC y le permite al/la IR iniciar su investigación. Al mismo tiempo se constituye en el documento exigido por los patrocinadores y/o entidades financiadoras para acceder a los fondos adjudicados a la investigación.

Contar con este documento en un proyecto de investigación también legitima la presentación pública de los resultados obtenidos por la investigación. Ello resulta muy relevante, por ejemplo, en caso de pretender una publicación científica en una revista indexada, cuyas políticas editoriales exigen para la aprobación de artículos y/o arbitraje exhibir este documento.

Del mismo modo, para poder participar en la divulgación de los resultados, como por ejemplo en un congreso científico, se ha vuelto un requisito la presentación de este documento.

E. INFORME DE SEGUIMIENTO

Este documento es elaborado por el CEC durante el transcurso de la investigación, con el propósito de dejar constancia del reporte anual que debe hacer el/la IR y del o los cambios que se han implementado.

Contenido

Cada uno de los Informes de seguimiento emitidos durante la investigación tiene contenidos variables, dependiendo de la etapa en la que se encuentre el proyecto y de los cursos de acción tomados en su abordaje, ello:

- Identifica el título del proyecto, el nombre del/la IR y su adscripción institucional, el destino del Informe, número ordinal del Informe.
- Incluye la transcripción del reporte del/la IR.
- Incluye la solicitud para la incorporación de cambios en el desarrollo del proyecto.
- Incluye la evaluación del/la IR sobre los aspectos éticos de los cambios solicitados.
- Considera, evalúa y valida la existencia de registros de aprobación previos de un Comité Científico, Académico o de Estudio, si los hubiese.
- Define y fundamenta las exigencias de enmiendas susceptibles de serles requeridas al proyecto.
- Incluye el visado de nuevos documentos que se puedan eventualmente incorporar al proyecto.

Valor y utilidad

El Informe de Seguimiento le permite al/la IR tener una constancia del cumplimiento de los compromisos contraídos al iniciar su investigación y de los reportes anuales enviados al CEC. También proporciona una certificación ética aprobatoria de las modificaciones y/o incorporaciones que ha debido implementar el/la IR en el curso del proyecto, para lo cual se visan los nuevos documentos que se hayan elaborado para la participación informada de los sujetos.

Contar con uno o más de estos Informes aprobatorios constituye un valioso antecedente para ser incorporado en el Informe de cierre del proyecto.

No obstante, un Informe de seguimiento desfavorable podría fundadamente exigirle al/la IR detener la investigación, hasta la implementación de medidas correctivas que sean aprobadas por el CEC.

EL INFORME DE SEGUIMIENTO ES UN REQUISITO QUE DEBE CUMPLIRSE AL MENOS UNA VEZ EN EL CURSO DE LA INVESTIGACIÓN Y LEGITIMA LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS EN SU DESARROLLO.

F. INFORME DE CIERRE DE PROYECTO

El Informe de cierre del proyecto constituye el último paso en el proceso de evaluación ética de investigación. Tiene por objetivo certificar el cumplimiento de todos los compromisos contraídos por el/la IR.

Contenido

El Informe de cierre incorpora conjunto de datos, información y juicios e incluye:

- La identificación del título del proyecto, el nombre del IR, su adscripción institucional y los datos del destinatario final del Informe.
- La descripción del proceso de cierre contiene:
 - » Informe aprobatorio del proyecto
 - » Informe/s de seguimiento del proyecto
 - » Reporte/s del/la IR
 - » Recuento de Formularios debidamente firmados
 - » Fecha y lugar de la entrevista de cierre con el/la IR
 - » Informe y/o reporte de terreno por servicios que hayan contratado a consultores/as externos/as.
- Descripción de los aspectos considerados:
 - » Cumplimiento de los aspectos señalados en el Informe aprobatorio inicial
 - » Existencia de riesgos y reparación efectiva de eventuales daños
 - » Surgimiento de algún aspecto ético no considerado previamente
 - » Modificaciones al diseño y sus eventuales impactos sobre el logro de los objetivos planteados en la formulación original del proyecto
- Modificaciones de consentimientos informados.
- Manejo confidencial de los datos.
- Desarrollo del proceso de Consentimiento informado.
- Devolución de la información resultante de la investigación a los participantes.
- Comunicación pública de los resultados:
 - » Publicaciones científicas
 - » Presentación a congresos, seminarios, cursos
 - » Otras actividades de difusión pública
- Autoevaluación del /la IR del cumplimiento de los compromisos adquiridos.
- Conclusiones del Cierre de la investigación.
- Fecha de la emisión y número de registro del Informe de cierre.
- Nombre y firma del/la presidente/a y el timbre del CEC.

Valor y utilidad

El Informe de cierre del proyecto aprobatorio le entrega al/la IR la certificación definitiva del cumplimiento cabal de todos los aspectos éticos de la investigación llevada a cabo. Este Informe puede contener aspectos no cumplidos, por lo cual junto a su consignación, se deberá comprometer al/la IR a su realización. También puede ser un Informe reprobatorio, en donde el CEC ha considerado, por ejemplo, insuficiente el cumplimiento de los compromisos contraídos. En tal caso el Informe, junto con proceder a su consignación, deberá orientar al/la IR cauces de acción para completar y/o reparar las faltas en las que se haya incurrido.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN COMPRENSIVA DE CASOS INVESTIGATIVOS

APRENDER CON MODELOS

Para abordar esta parte final de la obra, es necesario instruir preliminarmente al lector respecto de los modos y enfoques con los que utilizaremos la metodología de estudio de casos, o análisis de casos, en la presentación siguiente.

El estudio y análisis de casos es un instrumento que sirve para simular experiencias, estableciendo un puente entre la teoría y la práctica. Presenta un carácter empírico por cuanto describe fenómenos potencialmente problemáticos del mundo real; incluye información acerca de las personas involucradas en las situaciones o contextos descritos, así como acerca de los roles y relaciones existentes entre ellas. De tal manera, su empleo a modo ilustrativo, u ocupado con intenciones pedagógicas, contribuye a potenciar la actividad mental de aquellos a los que se dirige con tales fines, propiciando la aplicación de teorías y procedimientos asertivos de carácter paradigmático a la formulación de resoluciones posibles de los problemas que se analizan. Además, fomenta el desarrollo del juicio crítico, estimulando una integración orgánica de aquella información a partir de la cual se podrían visualizar, luego, estrategias o cursos de acción posibles y verosímiles ajustados a situaciones reales (López-Barajas y Montoya, 1995, p. 62).

La literatura especializada describe dos vertientes principales a través de las cuales se utilizan los estudios de caso: una con fines principalmente investigativos, que constituye su dimensión heurística (*casework*); en tanto que la otra, orientada a fines didácticos, que constituye su dimensión formativa (*case method*) (López-Barajas y Montoya, 1995, p. 11).

Un foco de atención particular y relevante en cuanto a esta segunda vertiente de la metodología del estudio de casos remite al tratamiento de casos específicos, donde el factor de evaluación constituye el objetivo central del trabajo analítico llevado a cabo respecto de las situaciones y los datos considerados. Así, se pueden llegar a producir orientaciones de carácter didáctico que avancen por sobre el mero recurso puramente ilustrativo y simplemente descriptivo que tienen por sí mismos los casos considerados, enfatizando la dimensión evaluativa desde la que son abordados, que es lo que permite convertirlos en ejemplos modélicos, en virtud

del carácter virtuoso que se les puede reconocer a través del análisis, lo que, a su vez, genera una perspectiva heurística de alta relevancia propedéutica.

Como se ha señalado, hemos optado por recurrir a una ejemplificación virtuosa, extraída de investigaciones educacionales reales desarrolladas en la Universidad de Chile, dado que así creemos que nos resulta posible cumplir de mejor manera con la intención formativa y orientadora de las prácticas investigativas suscritas por esta obra, que recurriendo, como suele hacerse, a una casuística fallida de ejemplos en los que se revelan incumplimientos de las exigencias formales o desconocimientos de las normas éticas existentes.

Consecuentemente con los preceptos éticos que regulan la investigación científica, nos pareció necesario realizar el estudio de los casos que a continuación se presentarán, siguiendo los mismos procedimientos y formalidades habitualmente empleados para el trámite de evaluación ética de protocolos investigativos.

Hicimos una solicitud formal al Comité de Ética de la Investigación para acceder a su base de datos. Dado que los autores somos integrantes de este comité, declaramos nuestro conflicto de interés y no participamos en la deliberación, decisión ni redacción de la resolución de dicha solicitud, que resultó aprobada.

Aplicados los criterios de selección de los proyectos para el estudio de casos que a continuación detallaremos, contactamos a los investigadores responsables, enviándoles una carta formal vía correo electrónico para solicitarles una reunión informativa referida a la propuesta, a la que ellos accedieron. Esta primera instancia de comunicación llevada a cabo con los investigadores, junto con permitirnos obtener un Consentimiento informado verbal de su parte, también nos permitió recoger sus opiniones y sugerencias acerca del proceso de análisis al que sus proyectos de investigación personales serían sometidos. Por cierto, el hecho de integrarlos en condición de informantes claves para los propósitos del libro nos ha obligado a concederles el correspondiente derecho a manifestar su conformidad con el contenido del análisis aplicado a su trabajo. Al mismo tiempo, nos permitimos recoger su propia reflexión acerca del proceso de la evaluación ética de la investigación educacional, solicitándoles que respondieran a un cuestionario de cuatro preguntas referidas al tema, las que han sido incorporadas en este texto como expresión del valor ejemplar que para los lectores adquiere su testimonio, en tanto ellos son figuras prominentes de la investigación educativa en nuestro país.

MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS APLICADO A LA EVALUACIÓN ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

En este capítulo se procederá al trabajo de análisis ético de casos reales de investigación educacional, siguiendo los lineamientos operativos contemplados para ello en el segundo de ambos modelos recién señalados.

Esto, porque desde un principio hemos considerado pedagógicamente valioso poner a disposición de aquellos que se inician en la investigación educacional una dimensión aplicada de la ética investigativa, permitiéndoles de esta manera acceder tanto a la ineludible dimensión ética implicada en la formulación de protocolos de investigación educacional realizados por investigadores experimentados, como a las complejidades del proceso de evaluación ética a que han sido sometidos los mismos por parte de los organismos encargados de esa función.

Así nos proponemos, entonces, incentivar al investigador no experimentado a observar las formas o maneras específicas con las que otros investigadores abordaron exitosamente el desafío de incorporar la dimensión ética de la investigación en su planificación, diseño e implementación efectiva.

Se ha pensado que con ello se repercutiría sobre la propia experiencia de los investigadores a la hora de enfrentarse a estos desafíos, y al mismo tiempo se orientaría más adecuadamente la toma de decisiones ante dificultades análogas a las que los expertos ya se han enfrentado.

El tipo de análisis de casos que vamos a presentar supone también un conocimiento de lo ya expuesto en páginas precedentes en este libro respecto de los fundamentos teóricos de la ética de la investigación. Presupone, también, conocimientos generales del mundo de la educación y de su entorno social que permiten analizar y razonar la aplicación de los principios éticos generales a las decisiones investigativas concretas.

Entendemos que esta opción de enseñar ética a través del análisis de casos tiene como objetivo mejorar la capacidad personal del investigador para el enfrentamiento de problemas éticos específicos, en tanto se dirige al desarrollo de habilidades tanto cognitivo-instrumentales como normativo-procedimentales. A la vez, constituye una instancia formativa y explicativa respecto del propio trámite investigativo como tal; favoreciendo, de paso, el logro de una mayor conciencia respecto de los requisitos establecidos para la evaluación ética de su tarea investigativa.

De tal manera y asumiendo esta específica vía de aproximación analítica, procederemos a presentar protocolos reales de investigación educacional que han sido generados en la Universidad de Chile, con el propósito de examinar detalladamente los modos a través de los cuales estos fueron evaluados éticamente y los procedimientos específicos a que recurrieron sus investigadores para cumplir

exitosamente con las exigencias estandarizadas establecidas para ello por la normativa nacional e internacional existente.

CRITERIOS OCUPADOS EN LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

Los casos que a continuación se presentan fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

a) Proyectos de investigación científica presentados, evaluados y aprobados por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

b) Investigaciones que se propusieran abordar un problema relevante para el contexto educacional nacional, que propusieran objetivos de alto valor social, y que implementaran –en alguna de sus etapas– metodologías propias de las ciencias sociales para intervenir personas.

c) Pertenencia institucional del/la IR a la Universidad de Chile, como entidad patrocinadora, y que al mismo tiempo fuese representativa de la pluralidad de iniciativas que desde su seno dialogan con la educación.

d) Énfasis en el reconocimiento de los principales actores presentes en los contextos educativos tradicionales: estudiantes de educación básica y media; profesores; apoderados y estudiantes universitarios.

Dese por enterado el lector de que los criterios finalmente elegidos para nuestra selección nos han parecido pertinentes, teniendo en consideración los límites de la presente obra y la arbitrariedad con la que hemos simplificado los méritos que cada uno de los proyectos tiene en sí mismo.

ANÁLISIS DE CASOS

CASO 1

1. Identificación

Título: “Estrategias de desarrollo profesional: Profesores de enseñanza básica: Habilidades matemáticas y clases de matemáticas”.

IR: Patricio Felmer Aichele.

Ingeniero Civil Matemático, Universidad de Chile.

Doctor en Matemáticas, University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos.

Profesor Titular Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Premio Nacional de Ciencias Exactas 2011.

Dependencia: Centro de Modelamiento Matemático. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas; Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE.

Financiamiento: Segunda etapa FONDEF IDeA, en dos etapas 2017.

2. Descripción

El problema que aborda este proyecto es el bajo rendimiento de los estudiantes chilenos en matemática (PISA, TIMMS y SIMCE). Estos resultados insatisfactorios están asociados a una formación inicial y continua que no provee a los docentes de los conocimientos y habilidades matemáticas, y el conocimiento pedagógico de la matemática para lograr el aprendizaje en los estudiantes. Lo anterior tiene como consecuencia que las habilidades matemáticas están prácticamente ausentes del aula y los docentes actúan en ella siguiendo un modelo obsoleto. En la etapa de ciencia aplicada, se creó la Iniciativa ARPA (Actividad de Resolución de Problemas en el Aula) que dio origen a varias estrategias de desarrollo profesional docente que aportan en la solución de este problema.

El análisis de los resultados de la primera etapa y la propuesta original llevaron a plantear en esta, que constituye una segunda etapa de esta misma investigación tecnológica, el escalamiento del programa, y para ello se han identificado tres grandes desafíos: a) la formación de monitores; b) el cambio del currículo en la escuela y c) el apoyo a los equipos regionales.

3. Aspectos éticos considerados

La población que se consideró para la investigación de este proyecto incluyó solamente a personas adultas, entre las que se contaba una población diversa compuesta por docentes de escuela, jefes de UTP y directores de escuela, directivos educacionales comunales y de fundaciones, coordinadores pedagógicos, académicos universitarios, directivos universitarios, monitores en formación y monitores del equipo ARPA, etcétera. Una primera precaución ética fue el establecimiento de un criterio de selección de la población de monitores educacionales especialistas en matemáticas; dicho criterio está definido por el principio de justicia, que se expresa y fundamenta en la elección de aquellos sujetos comprobadamente dotados de mayor calificación profesional, con lo que se evitó en todo momento cualquier posibilidad de discriminación o de inclusión no justificada de los participantes. El resguardo ético del principio de justicia se verifica en la exigencia de que nadie se sintiera excluido y que nadie se sintiera obligado a participar.

Un segundo criterio ético fue considerar un Consentimiento informado para cada uno de estos tipos de participantes,¹⁶ cumpliéndose de tal manera con el requisito ético de conseguir una participación válida de todos ellos. Esta opción revela no solo una instancia de cumplimiento formal de los requisitos exigidos por la evaluación ética del protocolo, sino que, a la vez, manifiesta un esfuerzo por situarse en el plano de las convicciones éticas, donde el respeto por el sujeto investigado se traduce en procurar que este sea consciente en todo momento de los riesgos e implicancias que su participación en la investigación pudiesen traer para su persona. Lo anterior queda plenamente refrendado en el hecho de que todos los documentos formulados incluyen de manera explícita el carácter voluntario con que se solicita la participación y la facultad que los participantes tienen de resignar su decisión de participar en el momento que ellos lo estimen conveniente.

Atendiendo al desafío propuesto por este proyecto tendiente al fomento de iniciativas de desarrollo profesional docente en el mundo, tal como han sido reportadas en la literatura especializada y tomando en consideración el objetivo por el que la investigación buscaba generar evidencia, análisis de proceso, recomendaciones a la práctica, conocimiento y divulgación de resultados que incidirán directamente sobre la calidad de la enseñanza de las matemáticas, es que puede evidenciarse un tercer criterio ético relacionado con el objetivo mismo perseguido por la investigación. Como se ha dicho anteriormente, el conocimiento es entendido como un bien en sí mismo en tanto que nos acerca a mejores condiciones de vida. En

16 Se presentaron los siguientes documentos: Consentimiento informado Académico(a). Consentimiento informado Coordinador(a) pedagógico(a). Consentimiento informado Director(a) de Departamento. Consentimiento informado Director(a) educacional. Consentimiento informado Director(a) de Escuela. Consentimiento informado Equipo de Gestión. Consentimiento informado Formador(a) de monitores. Consentimiento informado Jefe(a) UTP de Escuela. Consentimiento informado Monitor(a) en formación. Consentimiento informado Profesor(a) de Matemática. Consentimiento informado Sostenedor(a) y/o DAEM.

este caso específico, se trata de la del conocimiento matemático, que se orienta a la elevación de los estándares de la enseñanza de esta disciplina en el país, lo que hace evidente el beneficio que esto acarrea para la sociedad en general y la población intervenida en particular.

Por último, sobre el abordaje específico de los tres desafíos claves para el escalamiento de la iniciativa ARPA: la formación de monitores, la incorporación de la resolución de problemas en el currículo de la escuela y finalmente la instalación de iniciativas semejantes en regiones, es que podemos visualizar un cuarto criterio ético necesario de ser destacado, esto es, el principio de cooperación, que subyace en el trabajo de formación de monitores y específicamente en la intención de desplazar el eje investigativo hacia regiones, donde se contribuye a fortalecer los rendimientos disciplinarios, normalmente menos desarrollados por su localización periférica respecto de la centralidad de los saberes, lo que revela el cumplimiento de un enfoque favorable al fomento de estrategias cooperativas, del cual se desprende un indesmentible resultado benéfico.

4. Diálogo con el investigador

Pregunta 1

Con relación a su experiencia como investigador/a responsable:

¿En qué sentido cree usted que el hecho de haber tenido que responder a los requerimientos planteados por el Comité de Ética de la Investigación constituyó un aporte para la ejecución y los resultados de su proyecto?

El proyecto FONDEF fue el primer proyecto del área de educación que dirigí y que requirió de consultas al Comité de Ética de la Investigación. Los proyectos anteriores no habían tenido que ver con datos de estudiantes o docentes ni otros agentes educacionales, por lo que este requisito de FONDEF no estuvo presente. Así, mientras estábamos diseñando la investigación, la investigadora del equipo Josefa Perdomo llamó la atención sobre la necesidad de diseñar Consentimiento informado para todos los participantes. El requisito de FONDEF debía cumplirse con la sola presentación de la propuesta al Comité de Ética de la Investigación, la que debía ser ratificada una vez que el proyecto fuera adjudicado.

El diseño del Consentimiento informado, que estuvo a cargo de Josefa, fue un proceso que nos ayudó a ordenar nuestra forma de levantar los datos y de organizar varias tareas de investigación. Más aún, una vez adjudicado el proyecto, el Comité de Ética de la Investigación realizó varias observaciones a nuestra propuesta, las que tenían que ver principalmente con el desacople de los instrumentos en hojas

separadas, de modo que los sujetos de investigación tuvieran la oportunidad de aceptar o rechazar cada uno de estos por separado. Esto también ayudó a ordenar e imaginar de mejor forma todo el proceso de toma de datos.

Por otra parte, creo que la necesidad de informar en detalle a los sujetos de la investigación, en nuestro caso docentes, estudiantes y apoderados de estos, nos dio una oportunidad de conocerlos mejor, permitiendo un mejor trabajo posterior.

Pregunta 2

A partir del liderazgo que usted ha ejercido en el campo de la investigación:

¿Qué recomendaciones haría a quienes se inician en la investigación educacional para que consideren e incorporen la dimensión ética en el diseño y la ejecución de sus proyectos?

El resguardo de los derechos de los participantes de una investigación en el área de la educación, especialmente los estudiantes y docentes, es fundamental. Desde esta perspectiva, el propio diseño de la investigación y del levantamiento de datos debe pensarse bajo esos resguardos, descartando de partida estrategias que puedan vulnerar a los sujetos y también descartando estrategias que, por resguardar los derechos de los participantes, se tornen engorrosas y complicadas. Los datos a levantar deben ser simples de obtener y no tener reparos éticos.

Por otra parte, desde el punto de vista de los alcances de la investigación, creo que es importante que los investigadores puedan prever la amplitud de los resultados y análisis que se realizarán con los datos, los que mientras resguardan adecuadamente los derechos de los sujetos permiten un análisis extendido y profundo.

Pregunta 3

Considerando las futuras transformaciones que el saber científico le planteará a la investigación educacional en términos de su complejidad y convergencia interdisciplinaria:

¿Podría usted intentar una prospección respecto de las problemáticas educacionales emergentes y los correspondientes desafíos éticos que deberán enfrentar los nuevos investigadores?

En mi opinión, los principales desafíos en esta área vendrán por el uso de tecnologías de levantamiento y manejo de datos masivos. La información masiva, tanto para un individuo (muchas horas de grabación de su comportamiento, por ejemplo) como para muchos individuos (datos de muchas personas, todos los estudiantes chilenos, por ejemplo), requiere de resguardos adicionales para mantener

su confidencialidad. Ya hemos sido testigos de la manipulación de que pueden ser objeto estos datos, con el uso de información de Facebook para campañas políticas.

Por otra parte, el uso de la tecnología en educación, tendiente a replicar comportamientos humanos con el uso de algoritmos y robots, en un intento por reemplazar procesos que normalmente son realizados por humanos, puede cambiar radicalmente las relaciones en el aula o en la escuela. ¿Qué tipo de ser humano se formará de esta manera? Este es un dilema ético que ya se encuentra presente en nuestra sociedad y que con certeza deberá ser abordado en el Comité de Ética de la Investigación ante proyectos que se presenten en esta línea.

Naturalmente, no es la tecnología la que está en juicio, sino su uso en detrimento de los derechos y la dignidad de las personas lo que debe cuestionarse.

CASO 2

1. Identificación

Título: “Aprendizaje profesional docente colaborativo en contextos escolares. Oportunidades y limitaciones”.

IR: Beatrice Ávalos Davidson.

Profesora de Historia y Geografía. Universidad Católica de Chile.

Doctora en Educación, Saint Louis University, Estados Unidos.

Profesora Titular Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013.

Dependencia: Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, Universidad de Chile.

Financiamiento: FONDECYT Regular 2015.

2. Descripción

La investigación propuesta tiene dos subestudios. El primero continúa la investigación de trayectoria de los profesores desde su formación docente inicial a los primeros años de inserción profesional (FONDECYT 1120740), incluyendo grupos de nuevos profesores que fueron contactados en 2013 y 2014 y a quienes se siguió en su inserción profesional en 2015 mediante una encuesta de seguimiento y un taller, con un grupo voluntario de participantes, de elaboración de relatos sobre su experiencia de comenzar a enseñar. Se calibró su grado de satisfacción con el ejercicio docente y las perspectivas de ejercicio hacia el futuro. Sus objetivos específicos eran los siguientes:

- 1.1. Examinar cambios en las autodefiniciones profesionales, en sus prácticas y en su comprensión de la docencia en su primer, segundo y tercer año de ejercicio.
- 1.2. Considerar con respecto a lo anterior el rol jugado por los contextos escolares y el rol de los apoyos e intercambios formales e informales con colegas del establecimiento.

El segundo sub-estudio se centra en docentes en ejercicio con diversidad de años de desempeño para indagar sobre las experiencias de aprendizaje profesional, sea en sus mismos contextos escolares o mediante redes de colaboración entre pares y en cómo percibían el efecto de estos intercambios formativos sobre sus prácticas de enseñanza. Se utilizó una metodología mixta de encuestas, entrevistas y estudios de caso (profesores en su establecimiento educacional). La encuesta cubrió una muestra representativa de profesores de la Región Metropolitana, Región de Valparaíso y Región del Biobío. Sus objetivos específicos eran los siguientes:

- 2.1. Iniciar un estudio de las oportunidades de aprendizaje docente que ofrecen las escuelas y en particular, aquellas generadas espontáneamente por los propios docentes, teniendo en cuenta el contexto de políticas educacionales que los afectan.
- 2.2. Examinar cómo influye su “capital profesional” y sus creencias sobre enseñanza y aprendizaje en el uso de las oportunidades existentes o las que genere el docente y cómo se expresa esto en su práctica docente y en la definición de su “profesionalismo ocupacional”.

3. Aspectos éticos considerados

La investigación utilizó una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, en forma diferenciada para los dos estudios.¹⁷

Primer sub-estudio: De seguimiento de profesores.

El seguimiento consistió en visitarlos en sus establecimientos educacionales, para ello se ocupó una Carta de Autorización. Con los profesores se utilizó una estrategia de producción narrativa, según la cual estos relataban su experiencia de inserción laboral, para lo que se elaboró un Consentimiento informado para tales narrativas. Para complementar las narrativas, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con el fin de recoger información más concreta acerca de las condiciones en que

17 Se presentaron los siguientes documentos: Consentimiento informado para Entrevistas. Consentimiento informado para Encuesta. Consentimiento informado para Grupo focal. Consentimiento informado para Encuesta online. Carta de autorización para Sostenedor. Consentimiento informado para Narrativas.

han realizado sus actividades docentes. Tales entrevistas estuvieron precedidas por el correspondiente Consentimiento informado de los participantes.

Segundo sub-estudio: Ejercicio docente

Se utilizó aquí un método mixto cuantitativo y cualitativo, involucrando de manera secuencial tres etapas: entrevistas iniciales exploratorias, estudios de encuesta, y estudios de caso. Se realizaron ocho entrevistas exploratorias con profesores en servicio sobre los temas de interés del estudio, para lo cual se aplicó un Consentimiento informado para Entrevistas en cada uno de los casos.

Además, el estudio comprendió la selección en cada región de a lo menos dos establecimientos educacionales para examinar en profundidad el modo como operaban, las posibilidades que ofrecían de intercambios entre docentes y de aprendizaje para ellos y los intercambios informales referidos a temas profesionales. Para esto se recurrió a una Carta de Autorización. Dentro de cada establecimiento y dependiendo de su tamaño, se seleccionó a dos profesores para realizar un grupo focal sobre sus experiencias de aprendizaje profesional, para lo cual se aplicó un Consentimiento informado para Grupo focal.

Un primer criterio ético que queda en evidencia, tanto en el primer sub-estudio como en el segundo, es la determinación precisa que se hizo de criterios de selección de los participantes observando la equidad en su reclutamiento, habiéndose cumplido de tal manera con una distribución equitativa y justa de sus posibilidades de integrarse al estudio, no habiéndolos discriminado por ningún factor que los distinguiera en la experiencia personal, a la vez que asegurando que su ingreso no hubiera estado motivado por ningún principio de interés ajeno a la investigación misma. Un segundo criterio ético que ha sido considerado por el IR es la observancia del principio de respeto por las personas participantes, al haberseles otorgado la posibilidad de que hubieran consentido su participación, asegurando la confidencialidad de sus declaraciones y el resguardo seguro de la información, lo que es muy relevante si se atiende al hecho de que se trataba de población cautiva, sometida a una lógica de jerarquías administrativas y jefaturas profesionales. Recordemos que la totalidad de los profesores que participan en la investigación están insertos en instituciones educativas definidas por estructuras verticales, no siempre dispuestas a ser tolerantes con las críticas que se pudieran verter sobre ellas.

Del diseño mismo de la investigación se desprende un tercer criterio de desarrollo ético, emparentado con el principio de cooperación, en tanto que uno de los ejes a investigar tenía relación directa con la forma en que el trabajo colaborativo entre los profesores propiciaba una experiencia significativa de su desarrollo docente.

Por último, un cuarto criterio que se evidenció en esta investigación tiene que ver con el valor científico y social que los resultados de la misma arrojaron, puesto

que sus conclusiones contribuyen a conocer con mayor profundidad los cambios producidos en la definición de la profesión docente por parte de los maestros, tanto en sus prácticas como en la comprensión del ejercicio durante los tres primeros años de su actividad profesional. El proyecto aporta de esta manera a la investigación sobre aprendizaje docente colaborativo, con miras a mejorar la formación docente inicial y continua de los profesores. Considerando la importancia que tiene la educación –dentro y fuera de nuestro país–, este estudio incorpora un valor ético intrínseco a su ejecución misma.

4. Diálogo con la investigadora

Pregunta 1

Con relación a su experiencia como investigadora responsable:

¿En qué sentido cree usted que el hecho de haber tenido que responder a los requerimientos planteados por el Comité de Ética de la Investigación constituyó un aporte para la ejecución y los resultados de su proyecto?

Creo que lo central fue entender que cuando indagamos sobre diversos temas de interés académico utilizando a personas como informantes, tenemos la obligación de respetar lo que nos dicen, evitar enjuiciamientos y, por el contrario, valorar mediante comentarios o gestos aquello que nos entregan. Y, por cierto, haber solicitado su consentimiento aportando la mayor información posible referida al proyecto.

Pero, más allá de esto, al estar consciente de lo requerido por el Comité de Ética he entendido que mi compromiso con la investigación y con aquellos a quienes investigo es que debo actuar profesionalmente en todas las etapas de la investigación. Es decir, debo preocuparme de una formulación de la investigación honesta y basada en evidencia seriamente ponderada, la utilización de métodos de investigación que no violen los derechos y la integridad de aquellos a quienes investigo, conducirme honestamente y con seriedad con quienes colaboro o con quienes colaboran conmigo en el estudio, y procurar la publicación veraz de resultados, aun cuando no sean los que yo esperaba o no sean lo que podría suponer de importancia para otros. Esto último incluye algo que no siempre logro cumplir bien, que es la devolución honesta de resultados a todos aquellos de quienes requerí información o que colaboraron en diversas etapas del estudio.

En concreto, en mi estudio reciente sobre prácticas colaborativas informales entre docentes en su lugar de trabajo, mi tarea fue asegurar que lo que registraba durante entrevistas y participación en reuniones era lo que voluntariamente mis interlocutores estaban dispuestos a contarme e igualmente, al escribir el informe, mi propósito fue proporcionar datos de contexto, que ayudaran a comprender

mis interpretaciones sin aventurar inferencias subjetivas sobre el significado de las mismas. Por eso, en la presentación de los resultados consideré central validar con evidencia lo que afirmaba, sea con análisis estadístico pertinente o con citas textuales de lo escuchado o recibido en documentos puestos a mi disposición. En síntesis, la responsabilidad del investigador de cuidar los aspectos éticos de sus investigaciones va más allá de la firma de documentos de “Consentimiento informado”. Cubre todas las etapas del proceso y en todas ellas, es importante estar alerta a posibles interferencias con los principios éticos a los que subscribe como investigador responsable.

Pregunta 2

A partir del liderazgo que usted ha ejercido en el campo de la investigación:

¿Qué recomendaciones haría a quienes se inician en la investigación educacional para que consideren e incorporen la dimensión ética en el diseño y la ejecución de sus proyectos?

Lo que recomendaría tiene que ver con lo dicho en mi respuesta anterior, es decir, una conducción muy profesional de la investigación. Voy a dar algunos ejemplos. Con frecuencia utilizamos asistentes para la conducción de actividades claves de una investigación, como es la realización de entrevistas, grupos focales u observación in situ de las actividades de aquellos a quienes estamos estudiando. Me parece central preparar muy bien a estas personas para que realicen una conducción apropiada de estas actividades. Sobre todo, en el caso de entrevistas abiertas o semiestructuradas la preparación debe incluir el ser fiel a lo perseguido en la entrevista y formular preguntas adicionales solo con el fin de esclarecer, pero no de conocer algo que va más allá de lo perseguido por la investigación.

En este mismo sentido, un investigador que se inicia en la investigación debe mantenerse siempre alerta frente a la tentación de averiguar más de lo requerido, penetrando en la privacidad de las personas o redactando informes que incluyen análisis o conclusiones que rebasan lo que se logró conocer a través de los informantes estudiados. En el caso específico de la investigación educacional, ella muchas veces incluye estudios con niños y jóvenes. Aun cuando ellos y/o sus padres, tutores o representantes legales deben firmar cartas de Consentimiento informado, es importante cuidar el modo en que se los entrevista individual o grupalmente, y considerar solo la información que es pertinente, pues es posible que ellos comuniquen involuntariamente más de lo que es importante para el estudio. La evidencia que se recoge y que rebasa el propósito del proyecto puede constituir válidamente la pregunta central o el problema de una próxima investigación.

Pregunta 3

Considerando las futuras transformaciones que el saber científico le planteará a la investigación educacional en términos de su complejidad y convergencia interdisciplinaria:

¿Podría usted intentar una prospección respecto de las problemáticas educacionales emergentes y los correspondientes desafíos éticos que deberán enfrentar los nuevos investigadores?

Creo que para alguien que, como yo, investiga en el campo de las ciencias sociales y en particular en el de la educación, hay una presión constante para comunicar públicamente en medios de prensa los resultados y el impacto que podría tener una determinada investigación. Al respecto es necesario estar alerta al impacto de lo que se comunica. Precisamente porque la investigación es crecientemente más compleja en términos de la diversidad de las fuentes de información y de los enfoques disciplinarios usados, la comunicación sintética o parcial de resultados para el público en general debe ser muy cuidadosa. Muchas veces la presión de un periodista o la actualidad del tema en cuestión podrían llevar al investigador entrevistado a emitir opiniones o conclusiones que van más allá de lo investigado y de sus resultados. Y al hacerlo se podría estar mal informando, distorsionando o reduciendo el campo de lo que necesita saber el público para valorar el trabajo. Por tanto, recomendaría a los nuevos investigadores preparar buenas comunicaciones sobre resultados de la investigación que sean veraces, claros, fundados y considerados de interés público. Estas comunicaciones, obviamente, tendrán que diferir en profundidad, análisis y detalle de aquellas que se preparan para la discusión crítica entre investigadores.

Desde otra perspectiva y en lo que se refiere a problemáticas educacionales emergentes, yo le diría a los nuevos investigadores que se aventuren en ellas, pero siempre desde una revisión analítica y crítica de estudios pertinentes. Suele escucharse a quienes se inician en la investigación entusiasmarse con un tema candente. Esto es valioso, pero requiere mirar hacia atrás respecto a los avances en su estudio y hacia adelante respecto de lo que es necesario investigar. Además agregaría que no solo son emergentes los temas, sino también las tecnologías con que se investiga. Y en este sentido es valioso usar tecnologías diversas para investigar problemas educacionales nuevos o persistentes en el tiempo, pero vinculándolas siempre a las preguntas investigativas planteadas y con el debido respeto a las personas que serán sujetos de estas investigaciones.

CASO 3

1. Identificación

Título: “Características de las políticas de inclusión de personas con discapacidad sensorial y motora, de la Universidad de Chile”.

IR: Sandra Meza Fernández.

Profesora de Estado en Castellano, Universidad de Santiago.

Magíster en Literatura, Universidad de Chile.

Master en Ciencias, Université Louis Pasteur-Strasbourg, Francia.

Doctora en Ciencias de la Educación, Université de Strasbourg, Francia.

Profesora Asistente. Departamento de Estudios Pedagógicos.

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Dependencia: Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.

Financiamiento: Fondo de apoyo a la investigación de la docencia de pregrado FIDOP. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile.

2. Descripción

Esta investigación abordó la población de estudiantes discapacitados de la Universidad de Chile que se desarrollan una vez egresados, en cada área de especialidades profesionales. En concreto, se recogió y organizó información a través de entrevistas y *focus group* (grupo focal) sobre cómo está implementando la Universidad su Misión de fortalecimiento de la educación pública para todas y todos, con el fin de responder a los desafíos a los que se ha comprometido públicamente. El proyecto buscó fortalecer la cultura de excelencia y de valoración de la diversidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Universidad de Chile, que se desprenden del modelo educativo actualizado, en sintonía con los desafíos del Sistema de Educación Superior Chileno (PMI, UCH1501).¹⁸

18 Se incorporan los siguientes documentos: Consentimiento informado para *focus group*. Consentimiento informado para entrevista.

Los objetivos comprometidos fueron:

Objetivo general:

Estudiar las condiciones de acceso, acompañamiento, retención y egreso con que cuentan las carreras de la universidad para responder a las políticas inclusivas en la Universidad de Chile y el país.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el marco de políticas de inclusión de la universidad y el país.
2. Realizar catastro y mapa de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad sensorial y motora, en la Universidad de Chile.
3. Realizar propuesta de difusión de los resultados de la investigación.

3. Aspectos éticos considerados

La población objeto de este estudio estaba constituida por estudiantes de la Universidad de Chile en situación de discapacidad sensorial (sordera, ceguera, disfasia) y motora. Su presencia se materializó en la participación en *focus group*, de tres horas, dirigido por la profesora Sandra Mella, docente de la Facultad de Medicina y coordinadora del Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED), de la Universidad de Chile. Asimismo, se realizó una entrevista con integrantes de la comunidad universitaria (profesores y coordinadores de discapacidad de algunas facultades y estudiantes sin necesidades educativas especiales).

El primer criterio ético que se desprende de la investigación es el referido al cumplimiento del principio de justicia, que quedara plasmado en la justificación legítima y fundada de haber decidido recurrir a esta población específica para el levantamiento de la información, demostrando que ello fue una condición indispensable para el cumplimiento de los fines declarados por el estudio, descartando así también la posibilidad de obtener similares resultados recurriendo a otro tipo de población de diferentes características, en este caso personas sin discapacidad.

Tanto en el trabajo con la población específica intervenida como en las entrevistas realizadas a integrantes de la comunidad universitaria (profesores y coordinadores de discapacidad de algunas facultades y estudiantes sin necesidades educativas especiales), se elaboraron documentos de Consentimiento informado en los que se individualizaba nombre y correo electrónico de la persona a quien los participantes podían dirigir las consultas que consideraran necesarias. A la vez, en el mismo documento, se declaraba la calidad libre y voluntaria de la participación y se informaba acerca de la confidencialidad de los datos y su resguardo a través del almacenamiento por parte de la IR.

Todo lo anterior confirma un segundo criterio de preocupación ética que dice relación con el principio de responsabilidad. Ello debido a las precauciones adoptadas por la investigadora en función de las condiciones específicas y peculiares de la población en estudio, que era, como se ha mencionado, una población discapacitada y por consiguiente vulnerable. Derivado de lo anterior, la investigación estableció una tercera perspectiva de desarrollo ético, esta vez emparentada con el principio de reconocimiento, donde la IR sitúa a los sujetos intervenidos en un rol protagónico, con lo cual despeja toda posibilidad de discriminación y, por el contrario, le confiere a su diferencia un valor esencial para el éxito del proceso investigativo.

Por último, se puede destacar el valor social de la investigación misma, en tanto sus análisis y conclusiones favorecen la ampliación de una conciencia social de alta sensibilidad referida a los sujetos en condiciones subjetivas especiales, lo cual permite presumir que del trabajo investigativo eventualmente se lleguen a desprender políticas de abordaje efectivo de dicha realidad, tanto en el medio interno de la Universidad de Chile como en el contexto global de la sociedad chilena. Esto mismo queda refrendado luego por la propia investigadora en las declaraciones que ha emitido en la entrevista que en el siguiente apartado se agrega.

4. Diálogo con la investigadora

Pregunta 1

Con relación a su experiencia como investigadora responsable:

¿En qué sentido cree usted que el hecho de haber tenido que responder a los requerimientos planteados por el Comité de Ética de la Investigación constituyó un aporte para la ejecución y los resultados de su proyecto?

El aporte que reconozco en las sugerencias del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades es de tres tipos:

- Resguardo de la autonomía y confidencialidad de la información aportada por las personas. Esto tuvo relación con la explicitación en los consentimientos informados, de la libertad de los sujetos informantes a participar o no en nuestra investigación, junto con el resguardo de la información entregada y la claridad sobre los riesgos y beneficios que podrían esperar de la misma. La precisión sobre las condiciones en las que se invitó a participar a las personas mejoró considerablemente con las indicaciones aportadas por el comité.

- Garantía sobre la entrega de resultados íntegros y confiables. Esto deriva del cumplimiento del protocolo autorizado por el Comité, el que nos exigió retomar la metodología propuesta en primera instancia en el proyecto. La indicación sobre

presentación del formato de entrevista nos permitió reelaborar no solo el documento de consentimiento, sino cambiar la relación con el/la entrevistado/a, la que pasó de ser más bien informal, basada en la buena voluntad (en el caso de las entrevistas que ya habíamos aplicado antes de pasar por el Comité de Ética), a una interacción que aportó seguridad a la actividad de aplicación de la entrevista. Esto, dado que decidimos integrar la revisión de las transcripciones por parte de las/los entrevistados/as, lo cual implicó mayor confianza de estos, dado el delicado tema de la actuación y el conocimiento de la discapacidad, de reciente implementación según las nuevas leyes y acompañamiento del Estado. Yo interpreto esto como una oportunidad para compartir la responsabilidad del correcto sentido del discurso del especialista que se entrevistó.

- Mejoró mi comprensión de la necesidad de asegurar el respeto por las personas, su subjetividad y opciones. Así como de la labor de acompañamiento de los comités de ética en una labor profundamente humana, portadora de la seriedad que la comunicación implica. Ello me ha hecho plantearme que la investigación no puede realizarse de cualquier forma, que hay aspectos que puedo estar descuidando y con ello vulnero a personas aun cuando no sea mi intención hacerlo.

Pregunta 2

A partir del liderazgo que usted ha ejercido en el campo de la investigación:

¿Qué recomendaciones haría a quienes se inician en la investigación educacional para que consideren e incorporen la dimensión ética en el diseño y la ejecución de sus proyectos?

Detenerse a pensar en los efectos que la labor investigativa tiene, no solo en el avance del conocimiento, sino en la vida de las personas, sujetos cercanos, a los que nuestro trabajo puede llegar a favorecer, o puede “usar”, descuidando la calidad humana que la investigación, especialmente en educación, debiera tener.

Los múltiples aspectos del sentido que las personas otorgan a sus acciones debiera hacernos reflexionar sobre lo que esperamos instalar como técnica de investigación. Esto, dada la compleja condición del desarrollo de la ciencia en situaciones de interacción en el espacio social o personal, como es el caso de la investigación en inclusión de personas con discapacidad, el testimonio de personas con vidas particulares y el recorrido tan individual de las/los estudiantes, en los sitios web.

Pregunta 3

Considerando las futuras transformaciones que el saber científico le planteará a la investigación educacional en términos de su complejidad y convergencia interdisciplinaria:

¿Podría usted intentar una prospección respecto de las problemáticas educacionales emergentes y los correspondientes desafíos éticos que deberán enfrentar los nuevos investigadores?

El trabajo de investigación que realizo corresponde básicamente a dos líneas; por una parte el análisis de registros web y de algunos dispositivos recién llegados a la pedagogía y por otra, el estudio de las condiciones de inclusión y el testimonio.

La primera línea consiste en un trabajo de detección y representación de signos del comportamiento de las personas en espacios digitales. Se trata de un acercamiento al uso tecnológico con fines educativos, cuyos desafíos principales desde mi punto de vista se relacionan con el *conflicto instrumental* (Marquet, 2011) que provocan tales *herramientas* (Engeström, 2010). En ese mismo rango están algunos dispositivos de comunicación como por ejemplo los MOOC conectivistas, que consideran centralmente el uso de las redes sociales desde las que los ciudadanos interactúan masivamente, y los simuladores 3D, espacios de interacción en ambientes inmersivos que imitan la realidad. La escasa presentación de evidencia con la que contamos hoy sobre el real aporte de estos nuevos artefactos de *amplificación* y *significado* (Bruner, 2008) constituye una oportunidad y un desafío a nuevos requerimientos de precisión y resguardo por un lado, vinculados a saber distinguir el compromiso emocional, seductor y adictivo que tales espacios implican, de los contenidos vinculados al desarrollo humano creativo, innovador o productivo. Aquí están los temas expresados en la noción de *prosumidor* (Toffler, 2006) y sus respectivas connotaciones multimediales y de apropiación ciudadana.

La segunda línea se relaciona de forma más directa con los sujetos participantes en mis investigaciones; se trata de informantes que dan cuenta de su situación como *personas con discapacidad* (UNESCO, 2007), que están dispuestas a compartir su experiencia con el lugar en el que los pone la comunidad. Esta, por un lado, resalta la discapacidad y no la potencialidad, y por otro, se desentiende del efecto de su actitud en la discapacidad. Mi trabajo en esta línea es indagar en los testimonios, en parte de orden poscolonial y de otra, contemporáneo. El desafío ético que percibo es la dificultad de detectar el lugar de los actores como agentes individuales, dado que en todo momento se superpone la voz que les ha construido otro (concepto de *otredad*) que no se reconoce en la misma condición de subalterno (estudios poscoloniales) o de necesitado, especial o diferente (discapacidad). Veo una gran complejidad en el desentrañar la voz individual en medio de todas las voces responsables de la construcción cultural del sujeto del estudio.

CASO 4

1. Identificación

Título: “El soporte cultural para el mercado educacional. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuelas”.

IR: Cristián Bellei Carvacho.

Sociólogo, Universidad de Chile.

Máster en Política Educacional, Harvard University, Estados Unidos.

Doctor en Educación, Harvard University, Estados Unidos.

Dependencia: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales;

Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE. Universidad de Chile.

Financiamiento: FONDECYT regular 2013.

2. Descripción

El objetivo general del estudio era describir las prácticas de elección escolar de las familias chilenas y comprender las racionalidades que sustentan dichas prácticas; es decir, analizar el proceso de elección de escuelas como el eje de la relación de las familias con el mercado educacional, y buscar observarlo en contextos locales diversos y para diferentes clases sociales. El contexto mayor de la investigación fueron las transformaciones en la relación familia-escuela que las dinámicas de mercado suponen: un tipo de agentes equipados con un tipo particular de racionalidad, dispuestos efectivamente a comportarse como “oferta” y “demanda”. La motivación básica era indagar hasta qué punto esos presupuestos están presentes como disposiciones culturales y prácticas en las familias chilenas.

El enfoque enfatizó tanto lo que las familias hacen (prácticas) como el significado de sus decisiones (racionalidades), vinculando el contexto en que viven con los recursos culturales, sociales y económicos que poseen y despliegan en la elección de escuelas para sus hijos.

En términos metodológicos, se estudiaron (en 2 años) seis casos-zona (cuatro metropolitanos y dos agro-urbes) definidos por la confluencia territorial y la estratificación social de sus habitantes, cubriendo ampliamente la estructura de clases chilena. Se realizaron en total al menos 114 entrevistas focalizadas a familias de diferente condición social, con hijos en enseñanza básica y media, y con distintos

comportamientos en cuanto a la elección de escuelas; también se entrevistará a informantes calificados de cada caso-zona, para conocer mejor la dinámica del “mercado escolar local”. Complementariamente, se realizaron 12 grupos de discusión con familias.

3. Aspectos éticos considerados

El proyecto utilizó dos técnicas que resultaron complementarias para abordar las preguntas y objetivos de investigación: la Entrevista Focalizada y el Grupo de Discusión. Las entrevistas focalizadas apuntaban a conocer los usos y prácticas decisionales que permitieron conocer cómo los sujetos entendieron subjetivamente lo que estaban haciendo cuando decidían. Ello estuvo avalado por la decisión que manifestaron en el documento de Consentimiento informado específico que suscribieron. El grupo de discusión apuntaba a conocer el “buen decidir”: o sea, el valor o significado social, colectivo, de las decisiones. Esto permitió al investigador acceder a la representación social de lo que se debe o no se debe hacer en el ámbito de la selección de escuela por parte de los testimoniantes. Así, se pudo acceder a la lengua o moral grupal que determina lo debido en este ámbito, y los modos en que esos sujetos intervenidos lo interpretaban.

Un primer eje de resguardo ético tuvo que ver con el criterio de selección de la muestra que participaba en la investigación. Al ser una población tan numerosa la convocada (114 familias, 12 grupos de discusión, entrevistas focalizadas con especialistas), se hacía necesario cautelar el principio de justicia para asegurar que no hubiera exclusiones indebidas o participaciones interesadas. En este sentido, el IR demostró un apego irrestricto al valor de la equidad como fundamento para la selección justa de participantes que implementó.

La estrategia metodológica de levantamiento de información acerca de los principios que operaron en el criterio decisional de las familias en la inserción educativa de sus hijos se orientó a advertir que aun cuando la decisión constituye un acto esencialmente privado, también revela una expresión grupal, que puede estar determinada por la contigüidad social de los sujetos o hasta por la proximidad física de los participantes. Ello reveló que en la investigación se intentó captar el objeto en su forma más general, cubriendo no solo el acto decisional sino todos sus contextos de significación: significado social de la educación, valoración del sistema electivo en curso, autocomprensión del rol paterno/materno, y de la relación familia-escuela en este sistema, entre otros. Igualmente, el acceso a la conversación del grupo le permitió al investigador captar el saber común y circulante en la comunidad local determinada que intervino respecto de la oferta y las posibilidades educativas existentes en la zona.

Ligado a lo anterior, puede evidenciarse un segundo desarrollo ético manifiesto en la investigación. Debido al manejo de grandes volúmenes de información y la

importancia sociopolítica de la misma, se hacía necesario cautelar con gran celo el requisito del anonimato y confidencialidad referidos a las opiniones de los entrevistados. Más aún, considerando que tales opiniones podían contener un componente crítico respecto del sistema educativo (en el cual los participantes estaban insertos de forma directa o indirecta), cobraron una particular significación los resguardos que el IR tuvo que tomar en el almacenamiento y control de acceso a la información referida. En la entrevista que se reproduce en el siguiente apartado, el IR objetiva estos riesgos y agrega el componente político que está en juego por la coyuntura que vive el país, donde este tema es objeto de deliberación legislativa y debate social.

Un tercer foco de atención ético que subyace a la investigación estuvo referido a la orientación misma del proyecto. Como se ha dicho, el tema es de profunda significación ético-política dado que se vincula con el principio de equidad en la elección de un establecimiento educacional (por tanto, también en relación con un modelo educativo no exento de diversidad en cuanto a su calidad y proyección futura). La investigación deja en evidencia las consecuencias –positivas y negativas– que se juegan en la referida elección y aporta, por tanto, componentes explícitos acerca del marco ético que debe ser considerado en el proceso decisional.

Todo lo anterior abre un cuarto eje de significación ética, esta vez referido al valor del conocimiento obtenido por la investigación, en tanto insumo fundamental para una toma de decisiones informadas con respecto a las políticas públicas educacionales. La clase política debería tener en alta consideración un estudio como este, para que su marco deliberativo pueda guiarse por principios de mayor justicia y equidad para con la sociedad en su conjunto, evitando legislar en torno a intereses particulares o, peor aún, cooptada por grupos de poder.

4. Diálogo con el investigador

Pregunta 1

Con relación a su experiencia como investigador/a responsable:

¿En qué sentido cree usted que el hecho de haber tenido que responder a los requerimientos planteados por el Comité de Ética de la Investigación constituyó un aporte para la ejecución y los resultados de su proyecto?

Considero que el trabajo realizado por el Comité de Ética constituye un aporte esencial para la calidad de nuestras investigaciones, en el sentido de ayudar a que los investigadores tomemos conciencia sobre los asuntos éticos involucrados y realicemos acciones concretas para cuidarlos. Es decir, más que un órgano de control y supervisión (que también lo es), considero su trabajo una instancia de formación y asesoría para los equipos de investigación.

Nuestra formación en aspectos éticos de la investigación social ha sido débil, si no casi inexistente; y luego la calidad del soporte institucional a cargo también ha sido precaria en el pasado. Por ello, la primera y principal función que me parece ha cumplido el Comité de Ética en mi caso, ha sido fortalecer mi formación y la del equipo de investigación en estas materias, por la vía de obligar a la revisión del diseño, instrumentos y protocolos, y luego evaluar el trabajo realizado.

A esta afirmación principal, quiero añadir dos asuntos de especial cuidado en el caso concreto de nuestro estudio sobre elección de escuelas por las familias. El primero se refiere a la idea de no lastimar a los participantes. En el contexto de una entrevista semiestructurada sobre elección de escuela, podría anticiparse que existe efectivamente muy poco riesgo. Sin embargo, al poco andar del estudio, comprobamos que los asuntos educacionales en general y los procesos de admisión escolar en particular están muy cargados emocionalmente, por lo que las personas en las entrevistas comparten aspectos delicados, sensibles y a veces dolorosos de su experiencia. Manejar adecuadamente esta emocionalidad tanto en el proceso de entrevista como luego en el análisis se convirtió para nosotros en un desafío. Esto enseña que la anticipación del riesgo es siempre enormemente compleja para los investigadores.

El segundo asunto se refiere a la publicación de los resultados. Si bien en este estudio el resguardo del anonimato es sencillo dado el carácter de los participantes, la publicación de resultados aún planteó otros desafíos delicados, si bien no asociados a la potencial identificación de personas concretas. En ese mismo período se planteó en el país una política que buscaba regular los procesos de elección y admisión escolar, la cual fue fuertemente resistida por algunos actores políticos y educacionales, y gatilló un intenso debate público. Este debate se planteó en buena medida sobre la base de prejuicios acerca de los criterios que las familias tenían al momento de elegir escuelas para sus hija/os, incluyendo descalificaciones e imágenes despectivas de ciertos tipos de familias. Por nuestra parte, nos vimos tensionados entre el interés por contribuir a dicho debate proveyendo información académica producida por nuestro estudio, y el temor de contribuir con nuestros hallazgos y análisis a exacerbar el debate y alimentar las imágenes descalificadoras de ciertas familias. Nos tomó mucho tiempo y pusimos mucho cuidado en decidir la forma y los contenidos que queríamos comunicar al público (no en las revistas académicas, sino en la prensa y otros medios masivos de difusión), y aun así no siempre quedamos satisfechos con nuestro desempeño en ese ámbito. Así aprendimos que la sensibilidad que puede ser afectada con la comunicación de resultados no siempre es individual, también puede ser colectiva, y luego resonar en espacios cotidianos de convivencia, procesada por los medios de comunicación, que en general son poco respetuosos de estas materias y más bien tienden a explotarlas.

Pregunta 2

A partir del liderazgo que usted ha ejercido en el campo de la investigación: ¿Qué recomendaciones haría a quienes se inician en la investigación educacional para que consideren e incorporen la dimensión ética en el diseño y la ejecución de sus proyectos?

En educación existen muchas dimensiones potencialmente delicadas que deben ser consideradas desde la perspectiva de la ética de la investigación. Por tanto, la recomendación principal es formarse en ellas y reflexionar seria y críticamente sobre los estudios que se proponen. Por ejemplo, dado que muchas veces los estudios involucran niña/os, el resguardo de la privacidad, el cuidado sobre los riesgos psicológicos y emocionales, y la aceptación informada por las familias, son todas cuestiones que deben ser planteadas anticipadamente. Esto no siempre es tan sencillo. Por ejemplo, cuando se realizan estudios cualitativos, muchas observaciones incluyen a personas que no siempre están al tanto del estudio. Igualmente, la introducción de cámaras y otras formas de registro de la actividad natural en las escuelas debe ser considerada con extremo cuidado, ya que las personas son luego fácilmente identificables, dado el contexto institucional de la escuela. Más en general, las opiniones y visiones a veces críticas que la/os estudiantes dan en el marco de la confianza en los investigadores, son otra fuente de riesgo debido a su posición más débil y subordinada en la escuela. El cuidado entonces de la/os niña/os debe ser la preocupación primera de estas investigaciones.

Un segundo aspecto clave es la naturaleza institucional y jerárquica de las escuelas. Por amistosas y confiadas que resulten las personas en el campo —y generalmente lo son—, no debe jamás olvidarse esto. Las escuelas son espacios de trabajo fuertemente regulados por leyes y normas, supervisados de múltiples formas, evaluados y eventualmente sancionados. Por tanto, lo que los informantes nos dicen muchas veces pone en riesgo la propia institución, y a veces a su persona u otras personas en ella. Esto obliga a ser muy cuidadosos al momento de analizar y citar fuentes personales, anticipando en todo momento los eventuales conflictos o daños que se pueda hacer a las instituciones o personas por la información que publiquemos. Muchas veces esto implica renunciar a proveer detalles de ciertos hallazgos, o derechamente abandonar la pretensión de mostrarlos todos, dado el riesgo que importa. También implica ser respetuosos en el modo de exponer los conflictos y prácticas no apropiadas que se hayan documentado, dada la naturaleza normativa del entorno escolar. Compartir con las escuelas borradores de los informes y estar abiertos a modificarlos según sus peticiones es un mínimo esencial para abordar este asunto; pero es solo un mínimo. Las escuelas y quienes en ellas trabajan son instituciones muy expuestas al público y altamente sensibles a la visión social que se tiene de ellas, y esto no debe jamás olvidarlo quien las investiga.

Un tercer y último ejemplo. El asunto de la participación voluntaria. Dada la naturaleza organizacional de las escuelas, muchas veces no es claro a quién se debe pedir autorización y consentimiento para participar en un estudio. El dueño de la escuela quiere participar, pero ¿también la directora?, ¿y qué opinarán los docentes?, y su aceptación, ¿involucra a los asistentes de la educación? Cuidar que en lo posible todos los estamentos participen en la decisión de participar en un estudio que los involucrará es lo ideal, pero no siempre es viable. En nuestra experiencia al menos procuramos que los equipos docentes participen y estén informados de los estudios. Pero aun así, uno siempre debe dudar de la voluntariedad individual debido a la naturaleza colectiva de esas decisiones. Por tanto, cada vez que se realiza luego una entrevista u observación, es esencial reconfirmar a cada persona la voluntariedad de su participación; es decir, que la decisión institucional nunca obligue a ningún miembro en particular. A veces, es difícil para ellos negarse a una petición que perciben viene “desde arriba”; por tanto, en el espacio de confianza de la entrevista –por ejemplo– se debe ratificar la voluntad (y, por cierto, esto incluye pero no se agota en la firma del Consentimiento informado). Esto es extremadamente delicado, toda vez que en muchas ocasiones en el trabajo de terreno las autoridades (por ejemplo, la directora de la escuela) luego coloquialmente consultan a los investigadores sobre la participación de las personas de su escuela, y se debe estar completamente alerta para no defraudar la confianza entregada por las personas, por ejemplo, revelando, aunque sea indirecta y a veces inadvertidamente, asuntos que nos manifestaron en el entendido que se mantendría su anonimato. Esto va mucho más allá de no mencionar nombres, toda vez que las escuelas son comunidades pequeñas donde es muy fácil inferir quién pudo ser la fuente de una información específica. Estos son solo algunos ejemplos que muestran lo importante que es tomarse en serio y con permanente alerta los asuntos éticos de la investigación.

Pregunta 3

Considerando las futuras transformaciones que el saber científico le planteará a la investigación educacional en términos de su complejidad y convergencia interdisciplinaria:

¿Podría usted intentar una prospección respecto de las problemáticas educacionales emergentes y los correspondientes desafíos éticos que deberán enfrentar los nuevos investigadores?

No veo el futuro de la investigación educacional tan diferente como para producirse una transformación relevante de las problemáticas éticas que la/os investigadora/es ya enfrentamos, y que se expresan en asuntos como los mencionados. Con todo, creo que hay al menos tres cuestiones adicionales que se pueden comentar. La

primera, es que las escuelas y docentes están cada vez más sometidos a evaluaciones externas y a consecuencias prácticas asociadas a dichas evaluaciones, producto de un entorno de políticas de “responsabilización en base a desempeño” que están de moda. Es probable que en el futuro esto se haga más fuerte, y por tanto todas las precauciones sobre los efectos no deseados de estudios sobre escuelas se harán más críticas. Esto también hace prever un contexto más hostil para la investigación en escuelas, que por lo demás es frecuentemente confundida con una aproximación evaluativa (tanto por actores como investigadores) y después de todo afecta la cotidianeidad de las escuelas ya de por sí muy recargada.

Una segunda cuestión es la responsabilidad sobre el uso público y político de los hallazgos. Si bien la/os investigadora/es no somos completamente responsables del uso que se hace de nuestros hallazgos, sí lo somos de precisar sus alcances y prevenir sobre malos usos. Dada la tendencia a diseñar políticas “basadas en evidencia”, la investigación académica es frecuentemente citada por hacedores de política para justificar sus decisiones. La/os investigadores somos responsables de participar en dicha conversación de manera que informe al público y las autoridades. Esto muchas veces supone discrepar, reconocer que no sabemos, que la evidencia es limitada, que es contradictoria, que nuestros estudios son parciales, en fin, anteponer la responsabilidad, la honestidad y el rigor a la popularidad o la influencia.

Por último, la investigación educacional casi siempre tiene un carácter normativo en el sentido de que sus hallazgos son codificados como explicaciones, causas, factores, o condiciones que hacen más o menos probable, que facilitan o dificultan el aprendizaje de las personas. Pero toda esa evidencia es inevitablemente tentativa, provisoria, y debe ser siempre explicada y procesada en esos términos. No conocemos el límite de las capacidades de las escuelas y docentes de enseñar, ni menos de la/os niña/os y jóvenes de aprender. Es mejor ser humildes y prudentes en esta materia, no solo por rigor intelectual, sino además porque esto previene al público (i.e. familias, tomadores de decisión, líderes de opinión) y a los profesionales del campo (i.e. docentes, profesionales de apoyo) de asumir posturas fatalistas, simplistas, o esencialistas, que en último término más se amoldan a una realidad insatisfactoria que intentan cambiar. Así, por ejemplo, la diseminación irresponsable del conocimiento neurocientífico muchas veces deriva en visiones mecanicistas sobre los niños y el aprendizaje; la difusión estigmatizada del conocimiento sobre la relación entre pobreza y educación es fácilmente recibida como una descalificación de las familias y niñas y niños de clases bajas; en fin, la visión simplificada sobre los complejos problemas educacionales de convivencia o motivación alimenta posturas autoritarias y represivas sobre la “disciplina” o una irresponsable medicalización de los estudiantes para abordar asuntos que precisan aproximaciones multidimensionales. El modo en que la investigación social sobre educación vuelve a la sociedad puede significar un enorme avance, pero también entrañar importantes riesgos sobre los cuales debemos al menos advertir, cuando no activamente combatir.

ANEXOS

FORMULARIO PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS

I. Identificación del proyecto

1. Título	
2. Investigador(a) responsable	
3. Institución	
4. Unidad (Facultad, Depto. Centro)	
5. Concurso al que se presenta	
6. Fecha de recepción	

II. Breve descripción del proyecto

III. Documentación presentada por IR

IV. Listado de aspectos éticos en consentimiento informado o asentimiento informado

Evaluación	Sí	No
Título del Proyecto		
Logo de la institución patrocinante del proyecto		
Datos del concurso de financiamiento al que se presenta el proyecto.		
Nombre de Investigador(a) responsable.		
Objetivos del Proyecto.		
Carácter voluntario de la participación.		
Beneficios o compensaciones por la participación (o su inexistencia).		

Riesgos o perjuicios derivados de la participación (o su inexistencia).		
Confidencialidad de los datos y procedimiento en que se garantiza la confidencialidad de la información entregada por los participantes.		
Identificación de la persona responsable del almacenamiento de la información y procedimiento ocupado para ello.		
Tipo de intervención que se realizará (detalles o características de la intervención).		
Tiempo que tomará para el sujeto la intervención propuesta y lugar en que esta se llevará a cabo.		
Si se trata de un grupo focal: compromiso de confidencialidad respecto de los dichos o declaraciones de otros participantes.		
Uso exclusivo de los datos para fines asociados a la presente investigación.		
Derecho a conocer los resultados de la investigación y procedimiento que se ocupará para ello.		
Derecho a rectificar y/o visar lo que se publique, en el evento de revelarse el nombre de los sujetos.		
Derecho a no participar o a retirarse de la investigación, en cualquier momento de esta, sin tener que dar razones y sin consecuencias de ningún tipo para los participantes.		
Si no hubiere anonimato: autorización adicional que corresponda para la publicación final de la información.		
Autorización expresa de los participantes para que la intervención sea registrada en cualquier formato (visual, de audio u otro).		
Otros aspectos relevantes del proyecto (por ej.: lenguaje comprensible, redacción en primera persona, etc.).		
Firma del documento de CI en dos ejemplares (uno para IR y otro para participante).		
Nombre y datos de contacto del Investigador.		
Nombre y datos de contacto del Comité de Ética Institucional que aprobó el estudio.		
Sección de firmas de consentimiento o asentimiento de los participantes.		
Fecha de la suscripción del consentimiento o asentimiento de los participantes.		

Cartas de autorización institucional (si corresponde que se soliciten)

Autoridades institucionales o personas a cargo del grupo que será intervenido.		
Director(a) del establecimiento en el cual se realizará la investigación o la recolección de información.		
Jefe(a) de comunidad local que será intervenida.		

V. Pertinencia objetivos y metodología

Criterio	Evaluación		Observaciones
	Sí	No	
1. El problema de investigación está claramente formulado.			
2. Los objetivos están bien definidos.			
3. El enfoque teórico está bien desarrollado.			
4. La metodología es adecuada a los objetivos.			

VI. Otras observaciones relevantes para la evaluación (si las hubiera)

VI. Evaluación sugerida

Aprobado	Solicitud de enmiendas / clarificación	Rechazado

Especificación de la evaluación (enmiendas, aclaraciones, razones fundamentales del rechazo)

Nombre evaluador(a):

Fecha

FORMULARIO DE SOLICITUD DE EVALUACIÓN
(Escriba en los recuadros desplegables)

1. Identificación Del Proyecto

Título del Proyecto

Investigador(a) responsable

Institución

Datos de contacto IR (teléfono/email)

Concurso de financiamiento al que se presenta

2. Resumen del proyecto (breve descripción de objetivos y metodología) (máximo 300 palabras)

3. Documentación que acompaña a esta solicitud

4. Refiérase a los aspectos éticos involucrados en su proyecto (Tipo de población intervenida, riesgos involucrados, manejo de situaciones emergentes, resguardo del anonimato y la confidencialidad de la información, etc.)

5. Declaración de conflictos de interés

Listado de aspectos éticos en consentimiento / asentimiento informado

CRITERIO	Sí	No
Título del proyecto.		
Logo de la institución patrocinante del proyecto.		
Datos del concurso de financiamiento al que se presenta el proyecto (si correspondiera)		
Nombre del Investigador(a) responsable.		
Objetivos del proyecto.		
Carácter voluntario de la participación.		
Beneficios o compensaciones por la participación (o su inexistencia).		
Riesgos o perjuicios derivados de la participación (o su inexistencia).		
Confidencialidad de los datos y procedimiento en que se garantiza la confidencialidad de la información entregada por los participantes.		
Identificación de la persona responsable del almacenamiento de la información y procedimiento ocupado para ello.		
Tipo de intervención que se realizará (detalles o características de la intervención).		
Tiempo que tomará para el sujeto la intervención propuesta y lugar en que esta se llevará a cabo.		
Si se trata de un grupo focal: compromiso de confidencialidad respecto de los dichos o declaraciones de otros participantes.		
Uso exclusivo de los datos para fines asociados a la presente investigación.		
Derecho a conocer los resultados de la investigación y procedimiento que se ocupará para ello.		
Derecho a rectificar, editar y/o visar lo que se publique, en el evento de revelarse el nombre de los sujetos.		

Derecho a no participar o a retirarse de la investigación, en cualquier momento de esta, sin tener que dar razones y sin consecuencias de ningún tipo para los participantes.		
Si no hubiere anonimato: autorización adicional que corresponda para la publicación final de la información.		
Autorización expresa de los participantes para que la intervención sea registrada en cualquier formato (visual, de audio u otro).		
Otros aspectos relevantes del proyecto (por ej.: lenguaje comprensible, redacción en primera persona, etc.).		
Firma del documento de CI en dos ejemplares (uno para IR y otro para participante).		
Nombre y datos de contacto del Investigador/a responsable.		
Nombre y datos de contacto del Comité de Ética Institucional que aprobó el estudio.		
Sección de firmas de consentimiento o asentimiento de los participantes.		
Fecha de la suscripción del consentimiento o asentimiento de los participantes.		

Cartas de autorización (si corresponde)

Autoridades institucionales o personas a cargo del grupo que será intervenido.		
Director(a) del establecimiento en el cual se realizará la investigación o la recolección de información.		
Jefe(a) de comunidad local que será intervenida.		

Carta de compromiso investigador(a) responsable

Nombre del Proyecto	
Investigador(a) responsable	
Institución (Universidad, Facultad y Departamento)	
Concurso	
Fecha de presentación al Comité	

Mediante la suscripción del presente documento me comprometo a cumplir con el estándar 10 de la Norma Técnica N° 151, aprobada mediante Resolución exenta 403 del 11 de julio de 2013, sobre estándares de acreditación de los Comités Ético Científicos y modificada por la Resolución exenta 183 de 2016, del Ministerio de Salud, en la que se exige:

Declarar los potenciales conflictos de interés de los investigadores ante el Comité respectivo.

Comunicar los eventos adversos o inesperados en la forma más rápida posible al Comité.

Reportar al Comité cualquier desviación del protocolo presentado para evaluación.

Hacer informes periódicos de seguimiento de la investigación y reportarlos al Comité.

Hacer un informe final al término del estudio y reportarlo al Comité.

Comunicar al Comité la suspensión de un estudio, enviando un informe con los resultados obtenidos, las razones de la suspensión y el programa de acción en relación con los sujetos participantes.

Garantizar que el procedimiento del Consentimiento y/o Asentimiento informado se lleve a cabo de tal forma que promueva la autonomía del sujeto participante, asegurándose de que este logró entender la investigación, sus riesgos y probables beneficios.

Tomar a cargo un número razonable de casos que no impidan asumir la responsabilidad del estudio en forma total.

Garantizar que los datos entregados sean íntegros y confiables, cumpliendo con el protocolo autorizado.

FIRMA

Informe del/la investigador/a responsable para el seguimiento de proyectos de investigación

Título del Proyecto:

Investigador(a) responsable:

Concurso al que fue presentado/Año

Responda brevemente las siguientes preguntas. Sus respuestas serán incluidas en el Informe de Seguimiento que el Comité emitirá.

1. ¿Cómo evalúa usted el desarrollo de su Proyecto respecto de los aspectos éticos contemplados en el Informe de Evaluación que emitió el Comité?
2. Si su Proyecto contempló el riesgo de desestabilización emocional, malestar u otro tipo de daño, indique si existieron participantes que presentaron esta situación y qué medidas efectivas y remediales se adoptaron al respecto.
3. ¿Existe algún aspecto ético relevante que usted advirtió durante el desarrollo de su Proyecto y que no fue contemplado inicialmente? Explique.
4. ¿Existieron modificaciones al Proyecto presentado al Comité durante el desarrollo de su investigación? Si la respuesta es afirmativa, indique: ¿Qué modificaciones se realizaron? ¿Afectó de algún modo la participación descrita en el formulario de Consentimiento informado? Si afectó o cambió la participación, ¿se modificó el proceso de Consentimiento informado?
5. ¿Se creó algún instrumento nuevo durante el desarrollo del proyecto? ¿Se hicieron modificaciones al instrumento original? ¿Qué modificaciones?
6. Manejo confidencial de datos:
 - a. ¿En qué lugar se almacenó la información durante el Proyecto?
 - b. ¿Qué persona se hizo responsable?
 - c. ¿Cómo se protegió la confidencialidad de la información?
 - d. ¿Cuáles son los planes futuros respecto del almacenamiento de la información?

7. Proceso de Consentimiento informado

- e. ¿De qué manera se realizó el proceso de Consentimiento informado? Describa quién lo realizó y cómo.
 - f. ¿Todos los participantes firmaron un consentimiento?
 - g. ¿Tiene disponibles los documentos de Consentimiento informado firmados?
 - h. ¿Ocupó cartas de autorización?
8. ¿Ha comunicado los resultados de su investigación a los participantes? Si no lo ha hecho, ¿piensa hacerlo?
9. ¿Ha realizado alguna publicación de su Proyecto? ¿Ha realizado alguna presentación en congreso o seminario u otra actividad de difusión pública? ¿Cuál(es)?
10. En general, ¿usted diría que cumplió con los compromisos que adquirió con los participantes? Si a la fecha no ha cumplido, explique sus planes para cumplir con estos compromisos.

Recomendaciones para la redacción de documentos de consentimiento informado y asentimiento informado

A continuación se presenta un conjunto de recomendaciones para la redacción tanto de documentos de Consentimiento informado (CI) (dirigido a mayores de edad) como de Asentimiento informado (AI) (dirigido a menores de edad), correspondientes a proyectos de investigación presentados al Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. En tanto estas son solo recomendaciones, no se plantea un formato obligatorio para la elaboración de los documentos señalados. Los(as) investigadores(as) pueden utilizar el formato que consideren adecuado para las características de su estudio en particular, cautelando incluir los elementos descritos en estas recomendaciones.

Es conveniente recordar que el Comité de Ética no solo evalúa los documentos de CI y AI, sino también el proceso a través del cual estos fueron obtenidos. Este proceso debe estar claramente descrito en el Proyecto, detallándose la forma de aplicación (persona encargada, tiempo, lugar y otros relevantes según sea el caso).

1. Descripción de los documentos de Consentimiento informado y Asentimiento informado

Los documentos de CI y de AI constituyen herramientas que deben permitir que los potenciales participantes del estudio puedan tomar una decisión libre e informada respecto de su participación. Para ello, algunos requisitos básicos de estos documentos son:

- a. Contener información detallada y precisa de las características y objetivos propios de la investigación que se pretende realizar, como también la participación específica que se solicita. En los casos justificados que implican que revelar algunas características del estudio puede interferir en los resultados (como sucede en algunas investigaciones de las ciencias sociales), se debe explicitar que algunas características u objetivos del estudio no serán descritas, y señalar el procedimiento mediante el cual el participante será informado posteriormente.
- b. Ser redactados en un lenguaje que el potencial participante pueda entender. Se debe evitar el uso de términos técnicos y privilegiar los términos comunes. Por tanto es importante que en el caso del AI se ocupe un lenguaje sencillo y comprensible para el desarrollo cognitivo de cada grupo etario al que vaya dirigido.
- c. Ser redactados en un lenguaje amigable, no intimidatorio, que asegure la voluntariedad de la participación, como también la inexistencia de castigos o cualquier pérdida de beneficios si el potencial participante rechaza participar.
- d. Estar compuestos de dos partes: Parte 1: Información (detallada sobre el estudio) y Parte 2: Hoja de firmas (para la expresión del acuerdo en participar).

- e. La Parte 1 debe ser redactada en segunda persona: “Usted ha sido invitada(o) a participar”; o bien, “Tú has sido invitado(a) a participar”.
- f. La Parte 2 puede ser redactada en primera persona: “Se me ha invitado a participar”; “He sido informada de los objetivos de la investigación”.
- g. Incluir información clara y detallada de la investigación, en especial referida a: propósitos del estudio; modalidad de la participación; riesgos; beneficios; derecho a rechazar participar; derecho a retirarse en cualquier momento de una parte o de la totalidad del estudio; derecho a conocer los resultados; confidencialidad; información del investigador, de la institución patrocinante y del Comité de Ética de la Investigación; derecho a realizar preguntas.
- h. Recuerde que en el caso de participantes menores de edad es obligatorio que además del AI que estos deben otorgar, se cuente con el correspondiente CI de sus padres, apoderados o representantes legales. No obstante, la participación de los menores de edad no debe estar determinada por la autorización que sus padres, apoderados o representantes legales puedan entregar, porque solo debe corresponder a la expresión de su voluntad personal de hacerlo.

2. Parte 1: Información

Esta sección debe comprender toda la información necesaria para que el potencial participante decida participar o no en el estudio. Puede estar compuesta de las siguientes partes, o incluir la siguiente información:

- **Identificación del estudio:** se debe señalar toda la información concerniente a la investigación, indicando nombre del estudio, del(la) IR, institución que lo patrocina y concurso de financiamiento al que se presenta.
- **Introducción:** breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarla(o) a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas.
- **Propósito u objetivos del estudio:** señale en términos simples los propósitos u objetivos generales del estudio.
- **Selección de los participantes:** explique a quiénes se está invitando a participar, especificando que la participación es voluntaria.
- **Descripción de la participación:** explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia que vivirá el participante (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, lugar en que se realizará, número de visitas, grabación de la entrevista, y similares).

- **Riesgos:** informe acerca de todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir el participante. Si correspondiera, declare las medidas de administración que se adoptarán para resolver los eventuales daños o perjuicios que puedan derivarse de la intervención, precisando que estas medidas serán de responsabilidad del investigador y no tendrán costo para los participantes.
- **Beneficios:** señale si hay beneficios directos (no indirectos) para los participantes, o declare su inexistencia de no haberlos.
- **Costos:** señale si hay costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un *focus group*, alimentación durante la intervención, etc.), o declare su inexistencia de no haberlos.
- **Compensaciones:** señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, o declare su inexistencia de no haberlas.
- **Confidencialidad:** explique cómo se almacenará y resguardará la información y la persona responsable de hacerlo; detallando, al mismo tiempo, de qué modo se asegurará la confidencialidad de esta. En los casos en que se requiera identificar a los participantes (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), se debe solicitar el consentimiento o asentimiento para esto. En el caso de *focus group* solicite a los participantes que se comprometan a mantener reserva respecto de los dichos o declaraciones emitidas por las demás personas con quienes vayan a interactuar.
- **Resultados:** señale de qué manera el participante podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio.
- **Derecho a negarse o retirarse:** explique que el participante puede negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse del estudio cuando lo desee, sin tener que dar explicaciones ni padecer consecuencias o perder beneficios ya adquiridos.
- **Contactos:** Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del Investigador(a) Principal y del Presidente(a) del Comité de Ética que aprobó la investigación.

3. Parte 2: Hoja de firmas

Esta parte corresponde a la sección para firmar el CI o el AI, en el caso de que el potencial participante acceda a participar. Se incluye a continuación de la parte anterior, en el mismo documento. Puede escribirse en primera persona, indicando la investigación y los elementos esenciales de la participación. Ejemplo:

He sido invitada(o) a participar en el estudio XX. Entiendo que mi participación consistirá en XX. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento sin dar explicaciones por ello y sin que haya consecuencias para mí de ningún tipo.

El documento debe ser firmado por el investigador y el participante, consignando la fecha. Se le debe entregar al participante una copia impresa idéntica y firmada del documento de CI o AI completo (partes 1 y 2).

BIBLIOGRAFÍA

- AERA. American Educational Research Association (2018). Washington D. C.
- Ariès, P. (2011). “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Revista *El observador*, 8. SENAME. Santiago.
- Aristóteles (1982). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2007). *Ética*. Madrid: Gredos.
- ASOCIMED (2004). “Recomendaciones para un Control de los Conflictos de Interés en Medicina”. *Rev Chil Obstet Ginecol*: 407-410.
- 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.
- Beecher, H. (1966). “Ethics and Clinical Research”. *The New England Journal of Medicine*, 274(24): 1354-1360.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (2008). “Ética y Metodología en Ciencias sociales”. *Anuario de investigación estudiantil*, 1, FACSO. Universidad de Chile, pp. 105-122.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.
- Brussino, S. (2008). “Antecedentes y fundamentos de la Ética de la Investigación”. Módulo del Curso de Introducción a la Ética de la Investigación en seres humanos. Red Bioética de UNESCO.
- Coleman, J., y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2002). “El estatuto de la Ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas”. En Fernández, G. (Comp.). *El giro aplicado. Transformación del saber en la filosofía contemporánea* (pp. 61-77). Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.
- Cortina, A. (2008). *Ética de la Empresa*. Madrid: Trotta.
- Drane, J. (s.d.). “Preparación de un Programa de Bioética: Consideraciones Básicas para el Programa Regional de Bioética de la OPS”.
- Durkheim, É. (2012). *La división del trabajo social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Emanuel, E. (2003). “¿Qué hace que la investigación clínica sea ética?”. En Lolas, F., y Quezada, A. (Eds.). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos. Nuevas perspectivas* (pp. 83-96). Santiago: Programa Regional de Bioética-OPS-OMS.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreira, 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).
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza.

- Freud, S. (1973). "Introducción al narcisismo". *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goffman, E. (2006). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de Bioética*. Madrid: Eudema.
- Graham, A. et al. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti.
- Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Hipócrates (1982). *Tratados*. Madrid: Gredos.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una Ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (1988). *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica.
- Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kitcher, P. (2001). *Science, Truth and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacan, J. (1990). "El estadio del espejo como fundador de la función del yo". *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- La Rosa, E. (2011). "Los conflictos de intereses". *Acta Bioethica*, 17(1): 47-54.
- López-Barajas, E. y Montoya, J. (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- 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).
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (2006). *Historia de la Ética*. Barcelona: Paidós.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos; Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Marx, K. (1971). *La Ideología alemana*. México: FCE.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Mesía, R. (2007). "Contexto ético de la investigación social". *Investigación educativa*, 11(19): 137-151.
- 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).
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.). (2013). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Pedraza V., y Pedraza I. (2014). "Derecho a la salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos humanos". *Letra*, año I, número extraordinario: 28-56. [online] <http://www.enletra.com/single-post/2014/12/09/Derecho-a-la-salud-sexual-y-reproductiva-desde-un-enfoque-de-Derechos-Humanos>. Consultado 15.12.2017.
- Platón (2006). *Diálogos*, vol. IV. Barcelona: Gredos.
- Rawls, J. (1999). *A theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Robertson, J. (1994). "The Question of Human Cloning". *Hastings Center Report*, 24(2): 6-14.
- Rodríguez, E. (2009). "Temas para una Bioética Latinoamericana". *Acta Bioethica*, 15(1): 87-93.
- Rose, N. (2007). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Ross, D. (2002). *The Right and the Good*. Oxford: Oxford University Press.

- Sánchez, C. (1997). “Dilemas éticos de la investigación educativa”. *Revista de Educación*, 312: 27.
- Sañudo, L. (2006). “La ética en la investigación educativa”. *Revista Hallazgos*, 6: 83-98. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Shelley, M. (2005). *Frankenstein*. Oxford: Macmillan.
- Simon, P., Barrio, I., y Peinado, P. (2014). “El caso Willowbrook. Ética, Investigación y Salud Pública”. *Spanish Journal of Critical Bioethics*, 1: 1-12.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Turner, D. (2015). *Teoría de la Educación*. México: Siglo XXI.
- Vasak, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: The Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. UNESCO, Paris. *Courier*, 30(11): 28-29 y 32.
- Vattimo, G. (1985). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Villarroel, R. (Ed.). (2009). *Ética Aplicada. Perspectivas de la responsabilidad para la Sociedad civil en un Mundo globalizado*. Santiago: Universitaria.
- Villarroel, R. (2014). *Interesarse por la vida. Ensayos bioéticos y biopolíticos*. Santiago: Universitaria.
- Webster, A. et al. (2004). “Crossing boundaries: social science, health and bioscience research and the process of ethics review”. En *ESRC Research Ethics Framework*. Oxford: University of York and Oxford Brookes University.
- Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Barcelona: Altaya.
- World Medical Association Declaration of Helsinki (2013). “Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects”. *JAMA*, 310(20): 2191-2194.

DOCUMENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES

- CIEB (s.d.). “El código de Núremberg. Tribunal Internacional de Núremberg 1946”. (<http://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/76028/el-codigo-de-nuremberg>). Consultado 14.12.2017.
- Colegio Médico de Chile (2008). *Código de Ética*. Santiago: Atenas.
- Consejo de Organizaciones internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (1996). Normas éticas internacionales para las investigaciones biomédicas con sujetos humanos. OPS/OMS. Washington (DC).
- El Código de Núremberg (1947). Recuperado de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/El-C%C3%B3digo-de-Nuremberg.pdf>
- GUÍA N° 2 “Funcionamiento Comités de Bioética: procedimientos y políticas”. UNESCO 2006. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147392s.pdf>). Consultado 15.12.2017.
- 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.

Organización de las Naciones Unidas. Declaración de los Derechos del Niño (1959). Washington D. C.: ONU.

Presidential Commission for the Study of Bioethical Issues. “Éticamente imposible”. Investigación sobre las STD en Guatemala desde 1946 hasta 1948. Washington, D.C. Septiembre 2011. (<http://www.bioethics.gov>)

The Belmont Report. Ethical principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research (1979). The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. U.S.A.

UNESCO (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Aprobada por la 33° Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, 19 de octubre del 2005. Disponible en: www.unesco.org/shs/ethics. Consultado 11.01.2018.

UNICEF (2002). Un mundo apropiado para los niños. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Un_mundo_apropiado_para_los_ninos_y_las_ninas(2).pdf)

NORMATIVAS

Ley 20.120: Sobre la Investigación Científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana. Fecha publicación 22 septiembre 2006. (<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=253478>). Consultado 14.12. 2017.

Ley 20.584: Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud. Fecha publicación 24 abril 2012.

Norma General Técnica N° 151 sobre Estándares de Acreditación de los Comités Ético Científicos. Subsecretaría Salud Pública. Ministerio de Salud. 11 julio 2013.

(<http://web.minsal.cl/portal/url/item/e52b95d04dafbcece04001016401571d.pdf>). Consultado 22.08.2015 y 15.12.2017.

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

PÁGINAS WEB

<http://www.nytimes.com/1972/07/26/archives/syphilis-victims-in-us-study-went-untreated-for-40-years-syphilis.html>

<http://www.nytimes.com/1972/07/26/archives/syphilis-victims-in-us-study-went-untreated-for-40-years-syphilis.html>

<https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

<https://www.thehastingscenter.org>

<http://www.bioethics.gov>

http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/425/493). Consultado 11 abril 2015.

<https://www.savethechildren.net/>

<http://www.cedea.uchile.cl/comite>

LOS AUTORES

ROBERTO CAMPOS

Es profesor de Filosofía, magíster en Filosofía con mención en Filosofía moderna y contemporánea y doctor en Filosofía con mención en Ética. Es profesor adjunto del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades, donde desempeña funciones docentes de pre y posgrado e integrante del Centro de Estudios de Ética Aplicada. También es académico del Área de Humanidades de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y docente en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. En la actualidad se desempeña como secretario ejecutivo de los Comités de Ética de la Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Facultad de Ciencias Sociales.

CRISTIÁN CANDIA

Es profesor de Filosofía, magíster en Filosofía con mención en Filosofía moral y política. En la actualidad se desempeña en condición de académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Las Américas. Cumple, además, la función de integrante en representación de la comunidad en el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias sociales y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

ADELA MONTERO

Es licenciada en Medicina y Médica cirujana con especialidad de Gineco-obstetra. También es especialista en Ginecología Pediátrica y Adolescente. Es magíster en Bioética. Es profesora asociada de la Universidad de Chile y desempeña funciones académicas de investigadora y docente de pre y posgrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Es también académica del Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Desde el año 2017 se desempeña en calidad de presidenta del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias sociales y Humanidades. En la actualidad cumple, además, la función de directora del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente (CEMERA) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

RAÚL VILLARROEL

Es profesor de Filosofía, magíster en Bioética, magíster en Filosofía con mención en Axiología y Filosofía política y doctor en Filosofía con mención en Filosofía política. Es profesor titular de la Universidad de Chile y desempeña funciones académicas de investigador y docente de pre y posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Entre los años 2010 y 2015 ocupó el cargo de vicepresidente del Comité Asesor de Bioética de FONDECYT-CONICYT. Presidió el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades entre los años 2011 y 2016, siendo actualmente uno de sus integrantes. Desde el año 2016 cumple la función de director del Centro de Estudios de Ética Aplicada (CEDEA).