

El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal

MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA

Profesora investigadora
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México

*Quien puede saberlo mejor o procurarse
mejor conocimiento se siente responsable
de las consecuencias de su decisión*

GADAMER

Resumen

Con la finalidad de hacer una invitación para reflexionar el estatuto de autoridad otorgada al investigador educativo por parte de las personas con quienes co-actúa y co-relaciona, los objetivos del presente trabajo son: reflexionar acerca de la polémica existente entre autoridad epistemológica y autoridad legal y analizar cómo ambas determinan las representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y modos de ser de este actor educativo.

Las preguntas que se plantean en el trabajo son: ¿Qué se entiende por autoridad e investigador educativo?, ¿Cuáles son los principios, propiedades, aspectos y elementos que caracterizan a la autoridad?, ¿Qué tipos de

autoridad le son otorgadas a los investigadores educativos? y ¿Cuáles son los saberes que tiene que poseer el investigador educativo para tener una autoridad epistemológica?

Los apartados del trabajo son: Precisiones conceptuales sobre la autoridad, Autoridad epistemológica y autoridad legal, Autoridad tradicional y legal, Nociones sobre investigador educativo, El investigador educativo como funcionario burócrata, Representaciones e imaginarios sociales del investigador educativo y Saberes de la autoridad epistemológica.

Palabras clave: autoridad, investigador educativo y autoridad epistemológica, deontológica, tradicional y legal



Introducción

Considerando que la autoridad: 1. es una expresión importante tanto en las sociedades antiguas como modernas, debido al sentido simbólico, legal, tradicional, social, cultural, histórico y axiológico que se le confiere al ser depositada en una persona, 2. es un tema polémico porque tiene un estatus que ha sido otorgado al investigador educativo y 3. representa la identidad y los modos de ser del investigador educativo. Los objetivos de este trabajo son, por un lado, reflexionar la polémica existente entre las autoridades: epistemológica, deontológica, tradicional y legal; y, por otro, analizar cómo éstas determinan las representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y los modos de ser de los investigadores educativos.

La reflexión se centra en los conceptos de autoridad, en los tipos de autoridades –epistemológica y legal–, investigador educativo, formación y representación imaginaria. Los principales autores recuperados para el análisis del concepto autoridad son: Gadamer y Bochénski, y para el concepto investigador educativo: Núñez, García, Gutiérrez e Hirsch.

Es importante señalar que los conceptos reflexionados en este trabajo han sido estudiados en las investigaciones: *Las nociones de formación en los investigadores y Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Por lo tanto, algunos planteamientos construidos en dichas investigaciones, además de ser recuperados, son presentados aquí con algunas modificaciones en torno a la redacción y a la secuencia explicativa. Para mayor información sobre los planteamientos, acudir a

las referencias bibliográficas que acompañan este texto.

Las preguntas centrales del trabajo son: ¿Qué significa autoridad e investigador educativo?, ¿Cuáles son los principios, propiedades, aspectos y elementos que caracterizan a la autoridad?, ¿Cuáles son los motivos que generan el otorgamiento de la autoridad epistemológica y autoridad legal al investigador educativo? y ¿Cuáles son los argumentos que contraponen a la autoridad epistemológica con la autoridad legal?

Metodológicamente, el trabajo ha sido elaborado con base en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. Por lo tanto, los argumentos y reflexiones elegidas para comprender los conceptos son contrastados para identificar tanto las semejanzas como las diferencias existentes entre éstos.

Con la finalidad de lograr los objetivos antes mencionados, el trabajo ha sido estructurado en siete apartados. Primero, presento algunas precisiones sobre el concepto autoridad; segundo, identifico los elementos y requerimientos de la autoridad epistemológica y de la autoridad deontológica; tercero, analizó los ámbitos de acción de la autoridad tradicional y legal; cuarto, describo algunas nociones sobre el concepto investigador educativo; quinto, presento algunas connotaciones sobre el investigador educativo como funcionario o burócrata; sexto, reflexiono sobre algunas representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y modos de ser del investigador educativo; séptimo, identifico los saberes que determinan a la autoridad epistemológica.



Precisiones conceptuales sobre la autoridad

Para desarrollar el apartado, recupero los planteamientos de Bochénski¹ y Gadamer.² Reconozco que los planteamientos de los autores se desarrollan en campos disciplinarios distintos. En el caso del primer autor: la lógica matemática, y para el segundo: la hermenéutica filosófica. Sin embargo, aún con las diferencias existentes entre los campos disciplinarios por donde deambulan, las aportaciones hechas por ambos autores para comprender la naturaleza del tema en cuestión, además de complementarse, confirman que la autoridad es una condición humana y sólo es otorgada con base en ciertas condiciones.

a) Los planteamientos de Bochénski

En la obra *¿Qué es la autoridad?*, el especialista en lógica matemática afirma que la autoridad es una palabra anfibológica, designa a la vez una relación y una propiedad, se caracteriza por una relación ternaria constituida por los elementos portador-el que tiene la autoridad-, sujeto -el que la otorga-, y ámbito -es el campo o terreno donde un sujeto asume la autoridad. También puede ser una relación quíntupla, septenaria, etcétera, según el número de sujetos que deleguen la autoridad, el autor afirma que ninguna persona que ha recibido el atributo de autoridad puede delegarla a una tercera persona. La condición básica para otorgar la autoridad es reconocer la veracidad de lo dicho, en cierto ámbito.

El autor la define como “una relación lógica no unitaria, que media entre dos *individuos reales* y una *clase* de formaciones *ideales*” y, por consiguiente, la sitúa en el ámbito idílico generando que la autoridad

en el investigador educativo se convierta en una utopía y deje de ser el principio de esperanza que le caracteriza como constructor de conocimientos. Desde esta perspectiva, lo comunicado por la autoridad no son objetos físicos ni palabras vacías de contenido, es el resultado de un acontecer que ocurre en la conciencia y genera un estilo particular de interpretar la realidad.

La estructura fundamental de la autoridad se centra en el juicio del portador, es decir, lo comunicado tiene un sentido verídico y, por lo tanto, es confiable. El otorgante acepta el juicio como verdad debido a que reconoce que el portador es más asertivo que él.

Las propiedades de la autoridad son las siguientes: “en ningún ámbito nadie es una autoridad para sí mismo”, “existen autoridades recíprocas siempre y cuando sean en distintos campos”, “no es posible ser portador y sujeto de la autoridad”, “no puede haber dos autoridades en el mismo campo, a pesar de que es temporal”, “la autoridad es transitiva cuando se trata del mismo e idéntico campo”, “hay al menos una persona que es una autoridad para todo el mundo, al menos en un ámbito”, “cualquier persona es, al menos en un campo, una autoridad para todos los demás”, “ningún hombre es una autoridad para cualquier otro en todos los campos” y “el abuso de la autoridad fundada cuando pretende ejercerla sobre un sujeto determinado y en un ámbito de autoridad infundada”.

Para este trabajo, los planteamientos del autor son los argumentos para enfatizar que la autoridad del investigador educativo le ha sido otorgada por otra persona y que él, y ninguna otra persona, puede delegar la autoridad que tiene. En este caso, me refiero



concretamente a la autoridad epistemológica y a la autoridad legal, bajo el entendido siguiente: mientras la primera autoridad no puede ser delegada, la autoridad legal sí lo es a través del nombramiento y sólo en un ámbito específico, lo esencial del nombramiento está en el hecho de cumplir las órdenes del delegado.

El acto de delegar la autoridad que caracteriza a la autoridad legal, me obliga a hacer una distinción entre ésta y la autoridad epistemológica con la finalidad de aclarar que ambas autoridades no son equivalentes aunque sean otorgadas al investigador educativo. La autoridad legal tiene más semejanzas con la autoridad tradicional y la autoridad deontológica debido al campo de acción que comparten y a la condición de imposición y de mando que les caracterizan.

b) Los planteamientos de Gadamer³

El autor hace una reflexión interesante sobre el prejuicio por autoridad y el prejuicio por precipitación. En *Verdad y Método I*, expresa que el primero, *prejuicio*, es culpable de que no se llegue siquiera a emplear la razón debido a que la actitud de obediencia por la persona que no es autoridad y de mando por la persona que la porta se asemejan a las líneas paralelas: jamás habrán de cruzarse y cada una conservará el lugar que le corresponde.

El prejuicio por precipitación, afirma el filósofo alemán, es la fuente de equivocación que induce al error en el uso de la propia razón, es decir, la razón es la alternativa a través de la cual se analiza la realidad de distintas maneras. Sin embargo, ante la insistencia de su arrogancia, la razón puede dotar de sentido negativo a determinados conceptos debi-

do a la incapacidad que tiene para reconocer el devenir de su historia en el terreno conceptual, teórico y epistemológico y mucho menos aceptar el sentido original acuñado en otra época histórica.

Por ejemplo, Gadamer afirma que la Ilustración deformó el sentido originario del concepto autoridad y le dio un sentido negativo al reducirlo a un acto de obediencia ciega y al restringirlo a criterios subordinados por los prejuicios antes mencionados. Así, la autoridad pierde dos elementos de su naturaleza ontológica: su autenticidad y su legitimidad. Lo mismo aconteció a los conceptos *tradición* y *prejuicios*, con la finalidad de evitar la reducción y restricción de sentidos de los conceptos y habilitar los sentidos originarios que les corresponden, este filósofo propone la construcción de la historia de cada concepto con la finalidad de descubrir sus modos de ser, es decir, los cambios, amplitud, sesgos, retrocesos, profundidad, equívocos, etc. de los sentidos acuñados por los intérpretes de los conceptos.

Regresando al prejuicio por autoridad y al prejuicio por precipitación, éstos son empleados por Gadamer para reflexionar sobre dos tipos de autoridades que han predominado en los últimos siglos: la autoridad antigua y la autoridad moderna. Mientras la primera se basa en el mandato, las órdenes y las reglas, la segunda se sustenta en la razón.

Reconociendo el sentido negativo que adquiere en la Ilustración y para habilitar el sentido originario del concepto autoridad, Gadamer propone el análisis de dos expresiones que han prevalecido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico: el conocimiento y el reconocimiento (*Anerkennung*). Ninguno



de éstos estuvo por encima del otro. Ambas expresiones se complementan formando una entidad.

En la obra *Estado oculto de la salud*, el filósofo alemán incorpora otra expresión que está fuertemente implicada con la autoridad: lo autorizado (*autoritativ*). “Esta expresión no necesita apelar a su propia autoridad debido al hecho de que no lleva implícita protesta alguna” (Gadamer, 1996: 134-135).

Para entender lo que quiere decir el autor con la expresión *autorizado* es necesario remitirse a la Roma antigua, donde las expresiones de autoridad y de lo autorizado convergen en un fin que es el mérito, pero la diferencia radica en el hecho de cómo llegar a él: mientras la autoridad invoca una pretensión de alcanzar el mérito del conocimiento y del reconocimiento, con la posibilidad de no lograrlo, lo autorizado parte de un hecho previamente reconocido, por ello no necesita validarse nuevamente.

Para cerrar este apartado expreso que la autoridad es un atributo que determina la condición humana, entendida ésta como aquello que genera el estado de sujeción del hombre. No es exclusiva de ningún grupo, estrato social o edad cronológica. Como condición humana es un imperativo categórico logrado por los procesos de concientización, de ahí que, al considerarse como mérito personal, recibir tal otorgamiento ubica a la persona en un nivel superior de conocimiento y de reconocimiento.

Autoridad epistemológica y autoridad deontológica

Bochénski (1989) propone dos tipos de autoridades: la epistemológica y la deontoló-

gica. Los elementos que vinculan a ambas autoridades son: el conocimiento que posee el portador y el reconocimiento que tienen los sujetos hacia el portador. Los aspectos que las diferencian son: mientras la autoridad epistemológica se fundamenta en proposiciones del saber, la autoridad deontológica se basa en reglas de conducta.

En la vida cotidiana institucional ambas autoridades frecuentemente se presentan de manera separada y con cierta rivalidad, aunque idílicamente, la autoridad epistemológica puede ser portadora de la autoridad deontológica o que ésta última sea la portadora de la primera autoridad. También puede darse el caso de que ambas autoridades no coincidan necesariamente en el mismo ámbito.

Los requerimientos que se necesitan para otorgar la autoridad epistemológica son, en primer lugar, estar persuadido de que el portador conoce realmente su ámbito; en segundo, admitir que, al menos en ese campo, sabe de algún modo *más* que nosotros; tercero, suponer que no engaña, sino que dice lo que realmente sabe. Los requerimientos para otorgar la autoridad deontológica son las siguientes: la presencia de un objetivo deseado y creer que el cumplimiento de las órdenes es una condición necesaria para el logro de ese objetivo.

En el caso de la autoridad deontológica, nos dice el autor, el deseo y el saber que se está actuando de manera correcta cuando coinciden en un fin, no genera ninguna violencia entre las personas que delegan la autoridad con la persona que la recibe. La consecuencia de tal coherencia hace que la relación sea armónica al grado tal que la persona otorgante crea que su obediencia es condición necesi-



ria para alcanzar mi objetivo, prescindiendo del fundamento verdadero o falso del mandato.

Reconociendo que el juicio de la autoridad deontológica es aceptado como orden o mandato, tal aceptación se debe a la autoridad centrada en la sanción y la autoridad centrada en la solidaridad que la caracteriza. Es importante aclarar que sólo esta autoridad presenta tal clasificación. Utilizaré el término sub-autoridades para no confundirla con la autoridad deontológica. Ambas sub-autoridades nos expresa Bochénski: “consisten precisamente en que el sujeto renuncia a una parte de su libertad en aras del objetivo perseguido”. A lo anterior yo agrego que se diferencian, en el primer caso, porque los objetivos del portador y del sujeto son distintos y, en el segundo, porque la conexión entre la conducta y el objetivo del sujeto se crea a través de la voluntad del portador.

En el caso de Gadamer, el prejuicio por autoridad y el prejuicio por precipitación son las causas que generan que la autoridad sea entendida como un acto de obediencia. Sin embargo, ante la necesidad de habilitar el sentido originario de la autoridad, el autor insiste en afirmar que la autoridad en sí misma, independientemente de los tipos de autoridades existentes, no debe reposar en los prejuicios antes mencionados –por razón y por precipitación– sino en el conocimiento y el reconocimiento de la persona. Los modos de actuar devienen de la conjunción del conocimiento y del reconocimiento.

La condición de historicidad, en este caso, es el elemento clave para comprender el nivel de saber que tiene la persona y los ámbitos donde dicho saber tiene primacías debido

al argumento siguiente: la historicidad tiene que ver con el potencial heurístico, es decir, con la capacidad de construcción. En la medida en que el investigador educativo elabore nuevas interpretaciones sobre la realidad y sobre sí mismo, sus actos cambiarán y serán acordes a su manera de pensar. La coherencia entre lo que se dice y se hace es el indicador de la presencia de la autoridad deontológica en el investigador educativo.

Para Gadamer, los criterios determinantes de la autoridad deontológica y de la autoridad epistemológica son la confianza, la competencia⁴ y la veracidad. Son éstos también las condiciones necesarias para el otorgamiento de ambas autoridades.⁵ También es importante puntualizar que el portador de la autoridad, tiene la responsabilidad y el compromiso de que el conocimiento sea utilizado en beneficio de la humanidad. Las consecuencias de lo dicho y hecho tendrán que ser asumidas con un sentido ético. Es inevitable en ambas situaciones.

Por tal motivo, portar la autoridad epistemológica convierte al investigador en una figura pública y tanto su decir como de su actuar estarán sometidos al escrutinio de las personas que lo escuchan. Para evitar sesgos, equívocos, malas interpretaciones, la autoridad no puede dejar que los prejuicios se apoderen de su saber y tiene que expresar su opinión no sólo con claridad y precisión, sino también argumentar desde dónde ha sido construida y con qué finalidad.

Cierro el apartado señalando lo siguiente: La autoridad epistemológica ha sido otorgada a los autores clásicos debido a que sus opiniones en relación al conocimiento nunca pasarán desapercibidos y tendrán un sentido



de actualidad, aunque hayan sido dichas en otro periodo histórico. También a los especialistas y expertos de alguna área temática. Recordemos que el atributo de autoridad les ha sido otorgado por dos principios: el saber, el conocimiento que poseen y que tal conocimiento es reconocido por otras personas. Tanto el conocimiento como el reconocimiento son resultado, nos dice Gadamer, de la autodisciplina, la autocrítica y la ética del investigador educativo.

Autoridad tradicional y autoridad legal

Considerando que tanto la autoridad tradicional como la autoridad legal están enraizadas en el ámbito de la administración, a continuación describo los campos de acción de cada una así como los linderos del conocimiento y reconocimiento. Para lograr dichos propósitos, el desarrollo del apartado girará en torno al Cuadro I. Éste ha sido elaborado a partir de los planteamientos de Weber y forma parte del contenido de la obra: *Las nociones de formación en los investigadores*.

Cuadro 1

Autoridades (tradicional y legal) del investigador

Burocrático	Modelo	Racional-Normativo
Tradicional	Autoridad	Legal o instrumental
Estamento	Estructura	Reglas y normas
Absoluta	Racionalidad	Instrumental
Administrativo	Campo de acción	Administrativo

Fuente: García Perea, Ma. Dolores (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. Castellanos Editores, México, D. F.

La autoridad tradicional y la autoridad legal se distinguen y diferencian por la estructura y racionalidad que caracterizan a los mo-

delos de organización institucional donde se originan: el burocrático para la primera autoridad, aunado con otros modelos -colegiado, político y de anarquía organizada⁶- parten de enfoque organizacional y son propuestos por Hirsch⁷ (1996), y el racional-normativo para la segunda, surge de la planeación educativa y es propuesto por Luis Porter (citado por Hirsch,1996).

La estructura de la autoridad tradicional se centra en “la situación estamental, es decir, una pretensión, típicamente efectiva, de privilegios en la consideración social” (Weber, 1984: 245), derivados de una exclusividad fundada por una tradición hereditaria hierárquica, política o profesional, es decir, en un modo de vida sagrado, en una jerarquía social y de un nivel formal de educación. Es convencional y ordenada a través de reglas en torno a una u otra tradición y nunca está determinada por ellas únicamente.

La estructura de la autoridad legal, además de reglas que expresan la adecuación de medios hacia los fines, está centrada en normas de naturaleza jurídica. También es convencional y depende generalmente de la construcción utópica de quienes la elaboran, en donde están adscritos y los objetivos pretendidos. Los reglamentos y estatutos institucionales concretizan el qué, para qué y desde dónde. En este caso, los funcionarios del área administrativa son los encargados de su elaboración para regular el desarrollo y funciones de la institución, con base en criterios cuantificables.

El fundamento que da sentido a las estructuras anteriores, es sin duda, la racionalidad absoluta para la primera autoridad y la racionalidad con relación a fines para la segunda.



Estemos o no de acuerdo, la primera racionalidad implica una posición sobre el mundo la cual no exige explicación, es única, inmutable y absoluta. Predomina en las maneras y formas de organización de las sociedades previas al surgimiento del mundo industrial en el siglo XVIII. Sus fundamentos se encuentran en los grandes sistemas filosóficos⁸.

La racionalidad con referencia a fines de la autoridad legal, es una expresión más familiar por predominar en las sociedades capitalistas. Su influencia es decisiva en la estructura y organización no solo de instituciones, sino también de sistemas y sociedades. A diferencia de otras acciones sociales con referencia a valores, afectos y tradiciones⁹, se caracteriza por una elevada evidencia objetiva, su fundamento está en la reglamentación general de la experiencia, no para someterse ciegamente a ellas, sino para ordenar con previsión. Busca el crédito, el éxito y el apego a la norma.

En cuando a la legitimidad, la autoridad estamental gira en torno a los méritos de la tradición, sin excluir las creencias afectivas o los valores. “La autoridad legal se da bajo una legalidad reglamentada y estatuida en virtud de una serie de preceptos jurídicos que valen como legítimos por las siguientes razones: un pacto libre de los interesados, un otorgamiento –*Ortroyierung*– imposición y sometimiento” (Weber, 1984: 40).

La segunda autoridad, la cual por analogía podemos llamar también autoridad instrumental, se caracteriza por adecuar los medios a los fines, es decir, ser racional. Para Moste-
rín

una persona es racional en su conducta cuando: a) tiene una clara conciencia de sus fines, b) conoce –en la medida de lo posible– los medios necesarios

para conseguirlos, c) puede poner en obra –en la medida de lo posible– los medios adecuados al efecto, d) cuando hay conflicto entre fines de la misma línea y de diverso grado de proximidad, da preferencia a los fines posteriores, y e) los fines últimos perseguidos son compatibles entre sí (citado por Hirsch, 1996: 47-48).

La toma de decisión en el funcionario se presenta como si fuese la única existente y posible, pretendiendo con ello garantizar los resultados al ponderar la exactitud, precisión, cálculo, manipulación y cuantificación. En este sentido, es formal, normativa, universal y útil y tiene sus anclajes en la ciencia, tecnología e ideología del capitalismo.

Entre sus principales rasgos se encuentran: la obediencia, gira en torno a una regla estatuida, la competencia concreta –cuya delimitación y especialización– se funda en la utilidad objetiva y en las exigencias profesionales puestas a las actividades de funcionarios. Aquí se obedece a la regla y no a la persona. La dominación, entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (Ibidem, 43) reposa en la creencia en la legalidad de un ordenamiento estatuido y de los derechos de mando.

Su *ethos* reposa en la obediencia a reglas estatuidas y no a los méritos de las personas, competencias concretas de la utilidad objetiva y exigencias profesionales puestas a las actividades administrativas. La dominación entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (Ibidem, 43), se fundamenta en una legalidad y al derecho de mando.



Nociones sobre investigador educativo

Resulta complicado construir la historia del concepto de investigador educativo debido a que su cuño e institucionalización es reciente. Su génesis, en México, deviene de la institucionalización de la investigación educativa en la década de los ochenta y, por consiguiente, de su habilitación como categoría laboral: nuevo actor educativo, ubicación en el sistema de educación superior y de posgrado, funciones desarrolladas, expectativas, problemas, retos, etc.

Las nociones existentes generalmente se centran en algunos de los aspectos siguientes: lugar, papel, remuneración económica, privilegios, conocimientos cultivados, prestigio (social, político, económico y cultural), jerarquía laboral, lugares de trabajo, críticas a su desempeño, nivel de publicación, narcisismo, vicios, personalidad, estilos de docencia, competitividad, apoyos de formación, entre otros, por las actividades realizadas por el investigador educativo.

Las nociones que a continuación presento, expresan las representaciones e imaginarios sociales que tanto los propios investigadores educativos tienen sobre sí mismos y sobre la profesión que realizan al interior o exterior de la institución a la que están adscritos como de las personas que ejercen otras funciones.

Las nociones que hacen referencia a la complejidad, trascendencia y devenir del investigador educativo son las siguientes. Núñez de Castro (2000) lo define como profesional de la ciencia por las actividades intelectuales y experimentales que realiza con la finalidad de aumentar y profundizar en una rama determinada de la ciencia:

Gutiérrez (1999), lo concibe como líder intelectual. Tal asignación debe ser entendida en dos sentidos, el reconocimiento hacia el conocimiento cultivado por parte de sus contemporáneos y el papel desempeñado como directivos en la fundación e impulso de las propias instituciones.

Apegándose a las trayectorias académicas, García (1997) específica que ser investigador significó tener estudios universitarios en la década de los setentas. En los años ochenta, tal visión ha cambiado al exigirse el grado de maestro y doctorado en instituciones extranjeras, estar incorporado al patrón de excelencia del CONACYT y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable.

Con relación al capital cultural que ostenta el investigador educativo, Colina y Osorio (2002: 111-112) afirman que “tal denominación se debe al capital institucionado, objetivado y simbólico”. El primero está representado por los títulos académicos, el segundo por las publicaciones y el tercero por los puestos de poder y reconocimiento científico e intelectual.

Existen otras nociones tendientes a privilegiar la función, el tiempo laboral y condiciones de trabajo; entre ellas se encuentra la de *contratado*. Victorino (1998), quien al estudiar la Universidad Autónoma de Chapingo, lleva a cabo un análisis más especializado sobre lo que significa ser un investigador en el campo social, lo define como el profesional que hace investigación en las áreas económico-social, histórico-política y social-educativa. Si bien privilegia cuestiones de tipo cuantitativo para conocer las expectativas de los investigadores en el campo de



las ciencias sociales ante el cambio de siglo y milenio, proporciona datos importantes para comprender la problemática que viven por cuestiones sociales, políticas y económicas.

García González (1987) afirma que en la década de los ochenta, ser investigador en el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significaba ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado.

En la legislación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el investigador nacional es el científico y tecnólogo que tengan un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores público, privado y social o en su defecto, se encuentren realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero.

“Profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos” (CIESAS, 1975: 58), contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad.

En el Reglamento Interno de Trabajadores del Personal Académico del subsistema de educación normal de la SEP, se le concibe como el personal que, además de formar profesionales de la Educación de Nivel Básico, Superior y Medio Superior e Investigadores, organiza y realiza investigaciones sobre pro-

blemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional, desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomienda.

Algunas nociones construidas por investigadores de la Sede del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM) son: ‘tejedor de conceptos, un sujeto que puede construir conocimientos en tanto construye redes conceptuales’, ‘significa, mi vida’, ‘quien busca una razón lógica de lo que está pasando’, ‘es mi forma de vida’, ‘comprometerme con lo que hago’, ‘interprete de la realidad’ y ‘una realización profesional’ (García, 2012).

Adler sugiere dos tipos de carreras para llegar a ser investigador: tradicional y excelencia. “En la primera, las personas contratadas ingresaron a las instituciones educativas con categorías de menor nivel jerárquico. A través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquirieron categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años. En ocasiones, no lograron el ascenso esperado. En la segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados,¹⁰ obtenidos en universidades extranjeras” (1998: 173).

Generalmente en distintos reglamentos y estatutos de la UNAM y la UAEM, se considera como investigador al personal que realiza funciones de investigación y difusión de la ciencia y la cultura de tiempo completo.

El grado de estudio es un requisito indispensable para otorgar el atributo de autoridad al investigador educativo. Sin embargo,



aunque estén legitimados y acreditados por alguna institución educativa, algunos investigadores educativos han recibido críticas en virtud de que el perfil de egreso de los estudios realizados no se concretiza en el campo profesional y, por decirlo de alguna manera, el saber aprendido no es suficiente para desarrollar una empresa como la investigación en el campo educativo y la formación de los futuros investigadores.

El investigador como funcionario-burócrata

En el ámbito de la burocracia administrativa, el investigador es considerado un funcionario, es decir, persona nombrada por una autoridad superior adscrito al mismo campo, cuyo saber específico está relacionado con la planeación y deberes objetivos de su cargo.

Tal noción sobre el investigador, merece ser reflexionada para comprender que entre el funcionario y el investigador, existen diferencias insuperables en el campo conceptual, aunque en la vida cotidiana de la institución, en muchas ocasiones se sobrepongan una a la otra, en detrimento generalmente de la autoridad del segundo.

La imagen social y la función realizada por el investigador, la cual se abordará cuando se hable de la autoridad epistemológica y deontológica, se reduce y restringe a la autoridad otorgada al funcionario en tanto constituyen una jerarquía administrativa rigurosa.

Las virtudes burocráticas del funcionario han sido considerados como defectos por: “sumisión irrestricta a la autoridad superior, formalismo y visión fragmentada, estática, lineal, reducida, impositiva, radical,

mecánica, pasiva, irreal, ritual, obsesiva e impersonal de la realidad y propicia la exclusión de contenidos y la importancia cualitativa de los objetos y personas en la toma de decisión” (Hirsch, 1996: 28-29).

Aunque ostenta la máxima jerarquía laboral, en realidad aporta muy pocos elementos de reflexión para la toma de decisiones. Tal situación trae como consecuencia el no tener capacidad de producir cambios y rupturas en las tradiciones y principios con las que han sido formado; no tener capacidad para pensar los procesos de contradicción, incorporar la incertidumbre, legitimar el desorden, entrar al proceso contrario a la desmembración de los actores participantes, buscar alternativas nuevas ligadas al trabajo colegiado, a los juegos de la política y alejadas de la sanción, control y dominio (Ibídem).

La concepción del funcionario se debe más a mecanismos de control, dominación, repetición, rigidez, normatividad, precisión, continuidad, disciplina, rigor, confianza, planeación, intensidad, rutas conocidas e información cuantitativa, extensión de servicio, aplicabilidad formal universal a toda suerte de tareas, susceptibilidad técnica de perfección por alcanzar el óptimo de los resultados; a la concentración del poder de decisión, relaciones de autoridad vertical con dirección arriba-abajo, jerarquía formal, niveles de autoridades, canales formales de comunicación, reglas y políticas formales, legitimidad de la autoridad basada en méritos de la tradición y en méritos de lo estatuido; subordinación a la máxima autoridad, lealtad hacia la ideología administrativa, etc., del modelo de organización institucional burocrático y racional-normativo, que a la persona.



Representaciones e imaginarios sociales del investigador educativo

Es frecuente escuchar al interior y exterior del ISCEEM, por parte de estudiantes, personal administrativo, secretarial; de intendencia, y de la propia planta académica de la institución, diversas expresiones sobre el investigador. A pesar de no existir un estudio exhaustivo sobre dichas expresiones, intenciones y usos, generalmente aluden a cuestiones en torno a diversos aspectos como personalidad del sujeto particular, hábitos lingüísticos, actitudes para enfrentar situaciones concretas, estilo de dictar conferencias, exponer algún tema, dominio del campo temático, calidad humana, exigencia académica, revisión de trabajos, atención al estudiante, niveles de publicación, participación en eventos académicos, estrategias empleadas para asesoría, tutoría y dirección de tesis, etcétera.

Independientemente de que las expresiones tengan como punto de partida un sentimiento, sea de malestar o reconocimiento hacia una profesión determinada o hacia un actor educativo, su uso nos permite analizar la situación en el sistema de educación superior y de posgrado¹¹ y conocer los aspectos que confluyen en una profesión como la del investigador.¹²

Las expresiones identificadas desde hace varios años, en espacios formales e informales, institucionales y no institucionales, han sido clasificadas en tres bloques: saber, deseo y poder. Al interior de esta clasificación se agrupan las expresiones con base en dos posiciones extremas que indican, por un lado el defecto y por otro la cualidad o atributo. Presento en primer lugar las expresiones cir-

cunscritas al saber, después al poder y al final las correspondientes al deseo.

El conocimiento acumulado y aprehendido y el conocimiento construido, corresponden al campo del *saber*. Las expresiones encontradas, por un lado, hacen referencia al experto, especialista y autoridad y, por otro, al plagiador, charlatán, embustero y simulador.

En el campo del *poder*, entendiendo éste como capacidad de hacer algo,¹³ las expresiones aluden a la presencia de atributos formativos —tolerancia, paciencia, respeto, responsabilidad y afabilidad—, y a la ausencia de estos —prepotencia, soberbia, autoritarismo, ironía y vanidad—. En el campo del *deseo* se encuentran, por un lado, tenacidad, seducción, argumentación, creatividad y responsabilidad y, por otro, injusticia, cobardía, intemperancia, omnipotencia, narcisismo y frustración.

Si queremos jugar con el lenguaje, encontraremos otras expresiones que reflejan estados de ánimo y tradiciones sobre las maneras de actuar con respecto a los antecesores, sucesores, contemporáneos y asociados al interior y exterior de la institución. Las paradojas, en este caso, son insalvables; entre ellas se encuentran: autoridad-autoritarismo, avaricia-prodigalidad, experto-ignorante, miedoso-osado, insensible-desenfrenado, simulador-fanfarrón, malhumorado-adulador, apático-irascible, descarado-cohibido, mezquino-vulgar, pusilánime-ambicioso, rústico-bufón, envidia-alegría del mal ajeno, etcétera.

Las expresiones antes señaladas evocan sentidos y significaciones interesantes, desde el punto de vista aristotélico, estas posturas extremas muestran el sentido de vicio deriva-



do por el defecto o el exceso humano y ofrecen la posibilidad de identificar la virtud y los valores morales, al analizar el punto medio.

Sin embargo, pese a las valiosas interpretaciones que inspiran para efectuar un estudio detallado sobre el tema, decidí acotar en esta investigación sólo una, dadas sus implicaciones con la representación e imaginario social existente sobre el papel del investigador: la condición de autoridad. A nuestro parecer, tal condición engloba muchas de las expresiones sobre los atributos formativos del investigador al desarrollar su quehacer en las instituciones educativas.

Los saberes de la autoridad epistemológica

En los materiales revisados para desarrollar la investigación “Las nociones de formación en los investigadores” (García, 2012), se encontraron diversos tipos de saberes a cultivarse y dominarse hoy en día por el investigador educativo o por quien esté interesado en el campo de la educación. Con el propósito de identificarlos, a continuación describo algunos clasificándolos en tres ámbitos: de la profesión, para la interacción y coexistencia del investigador con la sociedad y, en y para el quehacer cotidiano.

Algunos saberes sobre la profesión son: conocimiento sobre epistemología; uso ético del conocimiento (inserción-límites; todo-partes; multidimensional-complejidad, antinomia-disyunción; especialización-reduccionismo); conocimiento sobre la condición humana en su uni-dualidad, dimensión cósmica, física, terrestre y humana, con las esferas internas y con el mundo exterior; construcción de una identidad terrenal del ser huma-

no; exigencia para enfrentar incertidumbres y paradojas sobre el conocimiento y el mundo; posición crítica hacia la comprensión; habilitar la antro-po-ética del género humano en la triada individuo-sociedad-especie- y en la humanidad como destino planetario (Morín, 2001) y conocimiento especializado en educación, en humanidades o ciencias naturales (Gutiérrez, 1999).

Algunos saberes relacionados a la interacción y coexistencia del investigador son: formar grupos académicos dedicados a la investigación; transmitir el entusiasmo en la búsqueda de la verdad; comunicar libremente y con honestidad; generosidad y alegría ante el saber construido; utilizar los descubrimientos de investigación para el beneficio de la humanidad y no para dañar a los seres humanos y al medio ambiente; pensar que la verdad es patrimonio de la humanidad; asumir una actitud crítica hacia el Estado; impulsar, portar y producir valores¹⁴ sociales y educativos; ser creadores de empresas culturales y capacidad como constructores de consensos (Gutiérrez, 1999).

Algunos saberes del quehacer cotidiano son: defender la libertad de investigación así como la elección del tema y metodología a desarrollar; ser consciente de los fines de la investigación; capacidad de poner límite a la desmesura, porque la tecnociencia no conoce límites; no perder nunca la actitud de búsqueda; ser constante y sistemático en el trabajo emprendido; estar dispuesto a reformular las propias hipótesis si la evidencia o experimentación muestran que son falsas; no tener prisa de ser el primero en arrojar resultados de la investigación; evitar todo tipo de reduccionismo; ser competente en el saber;





huir de la competitividad; gozar de las tareas de investigación convirtiéndola en fuente de felicidad y realización personal; escapar del circuito ciencia-tecnología-sociedad (con todas las combinaciones existentes) con una actitud crítica; defender la autonomía, neutralidad y objetividad de la investigación; buscar libremente la verdad en el sentido de develar lo oculto en la naturaleza del universo, del hombre y de la sociedad; reconociendo a la curiosidad intelectual como el impulso sin el cual no es posible imaginar a una persona capaz de investigar; patentizar la investigación a través de la publicación; no aprovecharse de la situación de privilegio y prestigio social que da la ciencia para introducir sus propias cosmovisiones y valoraciones; no extrapolar afirmaciones más allá de los límites del inmenso campo de la realidad; ser cauto para no crear falsas expectativas; estar consciente de que la ciencia por sí misma no se legitima si no existe en su quehacer cotidiano una primacía del enfoque social y humano (Núñez, 2000).

Consideraciones finales

En las sociedades modernas, otorgar la autoridad epistemológica y deontológica al investigador educativo resulta una tarea incómoda y virulenta debido a que se tiene que integrar la identidad y modos de ser del este actor educativo. Tal situación no ocurre en el otorgamiento de la autoridad legal debido a los principios demarcados por los criterios jurídicos de contratación, permanencia, ascenso, obligaciones, derechos, funciones, etc. para el investigador educativo.

El atributo de autoridad no se obtiene ni se otorga de manera fácil. Sirven de poco los

nombramientos, la edad avanzada, los grados académicos en instituciones nacionales y extranjeras y las recomendaciones. Sólo el mérito al conocimiento y el reconocimiento son los criterios para ser otorgada.

Al investigador educativo se le ha concedido dicho atributo, más que por estar interesado en la investigación educativa, por producir en un campo de estudio e influir en él y, a su vez, ser afectado por éste. La formación, en este caso, fue el requerimiento principal para otorgar la distinción de autoridad, pero también la posibilidad de existencia.

El investigador es un actor polémico debido a las representaciones e imaginarios hechos sobre la función que desempeñan en las instituciones (resolver problemas de antaño del sistema educativo y la vinculación de la educación a las esferas sociales de la ciencia, la industria y la tecnología).

Las reflexiones anteriores tienen como referente la descripción de algunas nociones sobre este actor educativo y sobre el concepto autoridad y la identificación de saberes correspondientes a la autoridad epistemológica.

Notas

- 1 Es uno de los más conocidos especialistas en lógica matemática, además es un teólogo de prestigio y un investigador de primera línea en el ámbito de las doctrinas marxistas acerca de la autoridad. Las citas textuales proceden de Bochénski (1989).
- 2 Nace el 11 de febrero de 1900 en Breslau (Silesia), Alemania y muere el 13 de marzo del 2002. Emilio Lledó, uno de sus discípulos, le dio el sobrenombre de *Testigo del tiempo* debido a su lúcida y activa longevidad y a su personalidad. Por su parte, Domingo Moratalla afirma que en el pensamiento del filósofo y filólogo alemán se han dado cita algunas de las corrientes culturales heredadas de los maestros de la filosofía clásica y moderna. *Verdad y método* ha sido considerada por los estudiosos como una obra póstuma del filósofo alemán.

- 3 Independientemente de que los autores deambulan por campos de conocimientos distintos, los planteamientos hechos por cada uno de ellos se complementan, no se oponen y se asemejan en afirmar que la autoridad es una condición humana construida por la persona y reconocida por aquellos con las que se co-relaciona y co-actúa.
- 4 El autor establece una diferenciación entre competencia y autoridad; mientras la primera se caracteriza por una relación binaria entre el portador y el ámbito, la segunda se asienta en una relación terciaria y está referida a un sujeto.
- 5 Desde la perspectiva del autor, por un lado, los motivos morales no son determinantes para otorgar la autoridad epistemológica y, por el otro, la mayor parte del saber en la época presente se funda en la autoridad epistemológica.
- 6 Michel Cohen y James March (1984) proponen este modelo (Cfr. Hirsch, 1996).
- 7 La propuesta la hace a partir de las investigaciones hechas por Jiménez Mier y Terán (1982) sobre la concentración burocrática-política del gobierno universitario de la UNAM, Yuridia Castro Moreno (1988) en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN, Porter (1988) la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Guerrero, Zacatecas y Chiapas y Salvador Camacho (1987) la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Cfr. Hirsch, 1996).
- 8 Entre ellos se encuentra el sistema de Parménides -la verdad está en el ser, el cual es indestructible, único e impecederero-, Platón -habla del mundo ideal y de lo eterno-, Aristóteles -establecía que la ciencia se ocupaba de las cosas más excelsas del universo- y Descartes -la verdad está en la evidencia y es absoluta-.
- 9 Weber tipifica las acciones sociales con base en las evidencias. La racional con referencia a fines es la que tiene mayor nivel de evidencia y la menor es la tradicional. Probablemente por cuestiones de traducción el término alemán *soziales Handeln* es traducido al español como acción social o actividad social.
- 10 El término “doctor” significa personal entrenado para investigar e interactuar con redes científicas internacionales y publicar en revistas de prestigio.
- 11 Son diversas los problemas existentes en el sistema educativo nacional, entre ellas se encuentran: criterios de contratación; permanencia y ascenso a la categoría; vicisitudes de la función; condiciones laborales; políticas de investigación institucional, estatal, nacional e internacional; apoyos y financiamiento; programas de formación; experiencias en investigación, etcétera.
- 12 Aquí encontramos las historias laborales, académicas, profesionales y personales; la ética profesional; los márgenes de acción, responsabilidad y compromiso del investigador hacia la institución y la sociedad; las herencias canónicas sobre el oficio; la apertura a nuevos horizontes de saber; las relaciones entre ciencia, tecnología e innovación, y las relaciones entre centros de investigación, sociedad y empresa, entre otras.
- 13 Dra. Ma. Rosa Palazón Mayoral, conferencia “Globalización, identidad y utopía comunitaria” en II Coloquio Nacional de Hermenéutica: “Comprensión Cultural de Latinoamérica”, realizado del 20 al 22 de junio de 2002, en Xalapa, Veracruz.
- 14 Entre los valores se encuentra el cambio, la innovación, apertura democrática, participación, libertad de expresión y manifestación, reconocimiento a la autonomía política y académica y la igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- Adler Lommitz, Larisa y Cházaro García, Laura (1998). “La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores de la UNAM: el caso de IIMAS”. En *Investigación educativa 1993-1995*. Tomo I. Sujetos y proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje. Coord. Patricia Ducoing. UNAM-COMIE-CEU-ENEFI. México
- Bochénski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Herder, Barcelona.
- Colina Escalante, Alicia/Osorio Madrid, Raúl (2002). “Los agentes de la investigación educativa en México”. En *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Weiss, Eduardo (Coord.). COMIE, México, D. F.
- Moratalla, Domingo (1991). *El arte de no poder tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1993a). *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1996). *El estado oculto de la salud*. Gedisa, Barcelona.
- García González, Luis; Camacho, Guillermina C.; Moreno Gutiérrez, Leticia; Lara Vázquez, Edilberto; López Ballesteros, María Magdalena y Larrauri Torroella, Ramón. Memoria “Coloquio sobre el perfil del investigador educativo”. En *Investigadores Educativos del Estado de México*, A. C. INEDEM, Toluca, México, septiembre de 1987.
- García Pelayo, Manuel (1982). *Burocracia y tecnocracia*. Alianza Universidad, Madrid.
- García Perea, Ma. Dolores (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. Castellanos Editores, México, D. F.
- García Perea, Ma. Dolores (2007). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Castellanos Editores, México, D. F.



- García Salord, Susana (1997). "El dilema existencial de los académicos: "ser o no ser". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México, D. F.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. DIESAS-IPN. México
- Hirsch Adler, Ana (1996). *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*. Gernika. México, D. F.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París
- Núñez de Castro, Ignacio (2000). "Investigación". En *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Cortina, Adela y Conill, J. (Directores). Editorial Verbo Divino, España
- Victorino Ramírez, Liberio (1998). *Los investigadores sociales ante los cambios. Problemas y expectativas*. Universidad Autónoma Chapingo, México
- Weber, Max (1984). *Economía y sociedad*. F. C. E., México, D. F.

