

**DE LA VERDAD ABSOLUTA AL RELATIVISMO DEL CONOCIMIENTO
CIENTÍFICO: UNA MIRADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

***DA VERDADE ABSOLUTA AO RELATIVISMO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:
UM OLHAR PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO***

***FROM THE ABSOLUTE TRUTH TO THE RELATIVISM OF SCIENTIFIC
KNOWLEDGE: A LOOK AT THE EDUCATIONAL RESEARCH***

Jean Marcos FRANDALOSO¹
Maria Alzira LEITE²

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es discutir la 'supuesta' neutralidad del investigador, frente a su objeto de análisis, así como reflexionar sobre el carácter dogmático que impregna la investigación en el ámbito de la educación, a la luz del Principio de No Contradicción. El artículo se basa en una investigación bibliográfica, de tipo descriptivo-explicativo, a partir de los conceptos de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), entre otros que serán llevados al debate. Así, se espera, con tales conclusiones, brindar una oportunidad para una discusión y, posteriormente, una comprensión de los estudios de estos autores que se oponen a la idea de neutralidad del sujeto/investigador frente a los resultados obtenidos y, entrelazado con este, resaltar el dogmatismo implícito en la investigación educativa.

PALABRAS CLAVE: Investigación en educativa. Objeto de investigación. Contradicción performativa.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo principal discorrer sobre a 'suposta' neutralidade do pesquisador, diante do seu objeto de análise, bem como refletir sobre a natureza dogmática que permeia as pesquisas na esfera da educação, à luz do Princípio de Não-Contradição. O artigo se alicerça numa pesquisa bibliográfica, do tipo descritivo-explicativa, com base nas concepções de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), dentre outros que serão trazidos ao debate. Dessa forma, espera-se, com tais conclusões, oportunizar uma discussão e posterior compreensão acerca dos estudos desses autores, que se opõem à ideia de neutralidade do sujeito/pesquisador diante dos resultados obtidos e, imbricado a isso, destacar o dogmatismo implícito nas pesquisas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em educação. Objeto de pesquisa. Contradição performativa.

¹ Universidad Tuiuti de Paraná (UTP) – Curitiba – PR – Brasil. Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7969-2414>. E-mail: jean.frandaloso@gmail.com

² Universidad Tuiuti de Paraná (UTP) – Curitiba – PR – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado. Doctorado y Máster en Letras: Lingüística y Lengua Portuguesa (PUC Minas). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021> E-mail: mariaalzira35@gmail.com

ABSTRACT: *The main objective of this article is to discuss the 'supposed' neutrality of the researcher, before his object of analysis, as well as to reflect on the dogmatic nature that permeates research in the sphere of education, in the light of the Principle of Non-Contradiction. The article is based on a bibliographical research, of the descriptive-explanatory type, based on the concepts of Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), among others that will be brought to the debate. Thus, it is expected, with such conclusions, to provide an opportunity for a discussion and, later, an understanding of the studies of these authors who are opposed to the idea of neutrality of the subject/researcher in the face of the results obtained and, intertwined with this, to highlight the dogmatism implicit in the educational research.*

KEYWORDS: *Educational research. Research object. Performative contradiction.*

Introducción

Según Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996); Demo (2010) y Filho (2018), la investigación científica, especialmente en el campo de la educación, trae consigo una mirada intencional del sujeto/investigador que, en la mayoría de los casos, se disfraza con el disfraz de neutralidad y científicismo puritano, comprometiendo así las conclusiones a veces obtenidas por el investigador en su campo de estudio.

En este sesgo, a partir de una investigación bibliográfica descriptivo-explicativa, se pretende acercarse a la "supuesta" neutralidad del sujeto/investigador en el curso de las producciones académicas, teniendo en cuenta el siguiente problema: ¿cómo puede el científico superar la contradicción performativa en la producción de conocimiento, en vista de sus deseos y miradas en el desarrollo del trabajo académico?

Así, este artículo tiene como objetivo principal discutir la "supuesta" neutralidad del investigador, ante su objeto de análisis, así como reflexionar sobre la naturaleza dogmática que impregna la investigación en educación, a la luz del Principio de No Contradicción.

La idea de dominar el objeto de estudio, muy a menudo difundida por una mayoría de maestros, en los establecimientos educativos, también permite reflexionar sobre la contradicción que implica el campo de la educación, como clave para la liberación del hombre de su estado 'sine qua non'. Por mucho que el sujeto/investigador se esfuerce por no influir en la dirección de la investigación, buscando incansablemente el anclaje en una postura imparcial que justifique el contenido científico de la producción académica actualmente pretendida, se verifica que tal intento no es más que una "esquizofrenia" (JAPIASSU, 1983, p. 15) intelectual, aun porque "[...] los que creen en ciertas verdades científicas o filosóficas como si fueran un

refugio seguro esconden, en el fondo, un miedo básico no vencido y una angustia no resuelta" (JAPIASSU, 1983, p. 13).

Ahora, cuando hablamos del dominio objeto, defendemos la propuesta de sumisión de algo a alguien. Si, en el campo de la investigación en educación, esta relación interaccionista que se establece entre el sujeto/investigador y el objeto de investigación es predominante e indispensable para el desarrollo de la producción científica, entonces se puede inferir que la educación no libera (del latín *libertas*), sino que, por el contrario, aprisiona, limita, limitando, por tanto, el sentido crítico del investigador, y aportando, incluso para el establecimiento de una "pedagogía de la incertidumbre" (JAPIASSU, 1983, p. 13) en un contexto epistemológico del término anunciado. Si existe una relación de sumisión entre el investigador y el objeto de investigación, entonces el discurso que circula en la educación de que el conocimiento libera al hombre no es más que un "pensamiento y una tontería dicha". (CIRNE-LIMA, 1996, p. 66).

No sólo el "[...] mito [...]" (FILHO, 2018, p. 103) de la 'supuesta' neutralidad del investigador en su campo de estudio, que en sí misma representaría "[...] una lógica de fracaso" (FLICKINGER, 2010, p. 18), se observa que la investigación, en general, no se guía por la proposición de una verdad "[...] absoluto [...]" (CIRNE-LIMA, 1996, p. 74), que, en un principio, no contrasta con ninguna violación del orden semántico, literal y/u objetivo.

En el campo de la educación, por ejemplo, este es un razonamiento pacificado, incluso porque "[...] es un ataque contra el proceso de maduración intelectual de los estudiantes toda pedagogía que trate de inculcarles la ilusión de la verdad". (JAPIASSU, 1983, p. 18-19). A pesar del rechazo al culto a la "verdad absoluta", su justificación para la idea de acercarse a la "supuesta" verdad inaugura, en sesgo filosófico, la contradicción performativa de sus pares.

Si, por un lado, se niega la propuesta de una "verdad absoluta" sobre el conocimiento que puede surgir de la investigación en educación, por otro lado, apoyando el argumento de que el sujeto/investigador, a lo sumo, se acercará a esta verdad, teniendo en cuenta el objeto de estudio, el dogmatismo se habrá consumado por la negación de la premisa inicial.

Para ilustrar el panorama planteado en este artículo, refiriéndose a la contradicción performativa, Cirne-Lima (1996, p. 67) ejemplifica el hecho a través de la existencia e inexistencia de un objeto dado:

Decimos esta mesa, que está ahí y a la que apuntamos con el dedo, dos cosas. Decimos, primero, que esta mesa, por ser contingente, puede existir tanto como igualmente no existe; aunque existe, puede que no exista. Decimos, por otro lado, que esta mesa, mientras sea y exista, no puede no existir. Afirmamos desde esta misma mesa, por un lado, que puede no existir, por otro lado, que no puede no existir.

Es posible que esta tabla no exista = contingencia
Esta tabla no puede no existir = existencia

Al mismo sujeto se le asigna y no se le asigna el mismo predicado; del mismo sujeto se dice y no se dice un mismo predicado. Eso, exactamente, es una contradicción. ¿No es eso una tontería total? Ciertamente, y aquellos que afirman esto sin explicarlo más entran en el reino del absurdo y niegan, en el fondo, la posibilidad misma de pensar y hablar.

Dependiendo de lo que se observó en el extracto anterior, la contradicción percibida entre "lo que puede existir" y "lo que no puede no existir" es notoria. Esta contradicción es sobre el mismo tema, "esta mesa". En este caso, se concluye que la pretensión en torno a la construcción del conocimiento totalmente cierta en la investigación en educación no es más que una utopía intelectual, y que la proyección de esta aproximación de la verdad también refuerza la contradicción performativa por la negación de ese mismo conocimiento, en su totalidad.

Además, este rechazo a la concepción de una "verdad absoluta", imbricado en la premisa de que el conocimiento sólo puede construirse desde una perspectiva relativa, consolida, por supuesto, el dogmatismo en su versión negada, que sigue siendo una investigación comprometida desde el punto de vista científico. En este acto, Japiassu (1983, p. 21) afirma que:

[...] un conocimiento totalmente verdadero, totalmente acabado y securizante, dotado de parámetros absolutos, sólo puede constituir un mito. En algunos aspectos, el mito y la ciencia desempeñan una función idéntica: proporcionan al espíritu humano una cierta representación del mundo y de las fuerzas que lo animan.

Esto se dice, ya sea a través de la negación de la 'verdad absoluta' en la investigación en educación o por la aceptación de la relatividad de este conocimiento en dicha investigación, la contradicción performativa se insertará en la construcción de este conocimiento científico, por lo que hay espacio para (re)pensar el uso del método en la elaboración de las investigaciones, en el origen de los resultados obtenidos, en el curso de la investigación científica, así como en el mismo científicismo que impregna las producciones académicas.

Cabe señalar que establecer un concepto de verdad puede representar un universo de innumerables posibilidades ontológicas, tensionado por una pluralidad de factores sociales, culturales, políticos y religiosos que, indiscutiblemente, pueden interferir en la comprensión de lo que se entiende por "verdad". En la misma estela del razonamiento, Japiassu y Marcondes (2001, p. 187) señalan que "hay, sin embargo, varias definiciones de verdad y varias teorías que

pretenden explicar la naturaleza de la verdad". Con el fin de arrojar luz sobre el tema propuesto, Abbagnano (1998, p. 993-994) conceptualiza el término "verdad" como uno solo:

Validez o eficacia de los procedimientos cognoscitivos. En general, V. significa la cualidad en virtud de la cual un procedimiento cognoscitivo se hace efectivo o tiene éxito. Esta caracterización se puede aplicar tanto a las concepciones según las cuales el conocimiento es un proceso mental como a las que lo consideran un proceso lingüístico o semiótico. Además, tiene la ventaja de prescindir de la distinción entre definición de V. y v. No siempre se hace criterio, ni es frecuente; cuando se hace, representa sólo la admisión de dos definiciones de V.P. por ejemplo, cuando se hace la distinción entre la teoría de la correspondencia y el criterio V., se define como evidencia utilizando el concepto de V. como revelación, y la teoría de V. como conformidad con una regla, presentada por Kant como un criterio formal junto con el concepto de V. como correspondencia, entonces se convierte en una definición de v mismo.

En la dirección opuesta a Abbagnano (1998), Japiassu y Marcondes (2001, p. 187) entienden que el concepto clásico de verdad (del latín "*veritas*") puede entenderse como un "[...] adecuación del intelecto a lo real. Se puede decir, por lo tanto, que la verdad es una propiedad de los juicios, que pueden ser verdaderos o falsos, dependiendo de la correspondencia entre lo que afirman o niegan y la realidad de la que hablan". A pesar de la necesidad de establecer el concepto de 'verdad' con el que pretendemos trabajar en este artículo, así como la comprensión ontológica que implica esta expresión, optamos por adoptar la definición enumerada en la teoría de la verdad.

Por lo tanto, el concepto de verdad debe vislumbrarse en una perspectiva propositiva coherente, a la luz del Principio de No Contradicción, ya que es un juicio de valor que no incluye, en su núcleo de valor, ninguna forma de contradicción.

El objeto de investigación en una perspectiva intencional del sujeto/investigador

La investigación científica no siempre revela lo que se quiere saber, ya sea porque el objeto investigado no permitió mayores ángulos de observación y, por lo tanto, mayores aclaraciones sobre las capas de lo investigado, ni porque la problematización en torno a la pregunta de investigación fertilizó en la aridez del mundo de lo imposible, incluso porque, en la concepción de Cirne-Lima (1996, p. 63), "ser imposible, en lógica, significa no ser posible; lo que es imposible no puede ser, lo que es imposible no puede existir".

Durante mucho tiempo, buscamos en el "[...] mito del puerto seguro [...]" (JAPIASSU, 1983, p. 15) la aparición ilusoria del científicismo que impregna la investigación en educación, como una forma de proteger el objeto de estudio de la interferencia del investigador. A veces,

el sujeto / investigador es llevado a creer que puede controlar sus anhelos y no contaminar su investigación con sus pensamientos. Esta apariencia ilusoria de neutralidad no nace con él, sino que se le enseña en la escuela. A este respecto, Japiassu (1983, p. 26) señala que:

El científico articula lo que observa con lo que imagina. Antes de observar un fenómeno, ya tienes una cierta idea de lo que se debe observar, vale la pena decirlo, ya has decidido lo que será posible y ya tienes una cierta idea de lo que podría ser la "realidad". El científico ya tiene una cierta concepción de lo desconocido, de este dominio situado más allá de lo que le autoriza a creer en la lógica y en la experiencia. En una palabra, la investigación científica siempre comienza con la invención de un mundo posible, o un fragmento de lo "real" posible.

Como resultado, incluso antes de que el objeto de investigación sea analizado por el sujeto / investigador, el sujeto / investigador, por sí mismo, ya lo vislumbra en el contexto de sus intenciones, lo cual, por supuesto, sigue siendo natural, después de todo, uno no puede querer saber algo que ni siquiera se visualiza en el mundo cognoscitivo. Para Japiassu (1983, p. 31):

Si nos preguntamos, por el contrario, por la forma en que funciona la ciencia, por su papel social, por su forma de explicar los fenómenos y comprender al hombre en el mundo, fácilmente nos daremos cuenta de que las condiciones reales en las que se produce el conocimiento objetivo y racionalizado están bañadas por una innegable atmósfera sociopolítico-cultural. Es este marco sociohistórico, que hace de la ciencia un producto humano, nuestro producto, el que lleva al conocimiento objetivo a apelar, les guste o no, a supuestos teóricos, filosóficos, ideológicos o axiológicos que no siempre son explícitos. En otras palabras, no existe una ciencia "pura", "autónoma" y "neutral", como si fuera posible disfrutar del privilegio de no conocer esa "inmaculada concepción".

Así, la recepción del objeto de investigación, desde una perspectiva científica, sólo se inaugura con el método desarrollado por Descartes. Por lo tanto, Filho (2018, p. 727-728) reconoce que:

[...] no nos equivocamos al decir que la razón principal por la que Descartes entró en la historia del pensamiento fue porque nos dejó como herencia, como lo que hay que pensar constantemente, la cuestión del método. Desde Descartes, el hecho de tener un método se convierte en el criterio para lograr lo científico. Para el filósofo, el método es lo que permite la yuxtaposición al sentido común, es decir, la racionalidad común a todos los seres humanos, la posibilidad de unificación de las diversas perspectivas del pensamiento a través de reglas que sin duda delimitan el campo de la certeza, distinguiendo entre lo falso y lo verdadero.

Todavía aparece la "rancio" del racionalismo científico impregnado en la investigación académica: la aparición de una ciencia puritana que, durante su encaje en una perspectiva

epistemológica, pasa por las etapas experimentales, libre de cualquier intervención del investigador. ¿Y de quién es la culpa? ¿A quién debe atribuirse el resultado de estas ansiedades que inculcan el mejor pensamiento? La respuesta es muy simple: este racionalismo está en el "ADN" del científicismo y en las instituciones que lo reproducen. Muchos científicos mantienen esta peregrinación hacia la neutralidad desde las ciencias empíricas-formales, idealizándola, en sus prácticas, como si fuera una religión.

Sin embargo, cabe destacar que la tradición de las ciencias modernas se (re)produce como verdad incuestionable en las academias, a partir de que no puede alejarse bajo pena de ser arrojada al desierto intelectual. En esta conjetura de todo asentimiento sin al menos poder utilizar el sentido común de ocultar las concepciones del científicismo exacerbado, se observa que todos los descubrimientos científicos están sujetos a la presión del tiempo: marca emblemática que representa el sistema de producción de capital, incluso porque "esta representación incluye el aspecto del conocimiento de las propiedades del mundo real (ciencia), apreciación (ética) y simbolización (arte)". (DERMEVAL, 2015, p. 286).

A pesar de la relevancia del tiempo cronológico, que condiciona las acciones humanas, desde una perspectiva de reproducción del capital, y de las demás presiones que surgen de la forma de elaboración, material y no material, no queremos profundizar aquí en tales estudios, incluso porque esta no es la intención planteada en este artículo. Retomando el razonamiento inicial, se verifica que muchos docentes, científicos, especialistas y expertos, abordan, dentro de los establecimientos educativos, la errónea comprensión de que el sujeto/investigador debe dominar el objeto como medio para apropiarse mejor de las especificidades de los conocimientos allí investigados. Es básicamente un discurso circular que proyecta explícitamente la intencionalidad del científico en las dimensiones del objeto actualmente investigado.

Es importante destacar que aun teniendo en cuenta la retórica del discurso elocuente, promovida en las filas académicas, con respecto a la neutralidad del sujeto/investigador, durante el acto de investigación científica, así como la vestimenta científica que impregna la naturaleza del objeto mismo, se deben considerar algunas reflexiones y (re)pensar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Frente a estas notas, Filho (2018, p. 733) sostiene que:

Por lo tanto, dicho objeto tiende a decir solo lo que el sujeto quiere escuchar. Por lo tanto, en la cotidianidad de la investigación, generalmente escuchamos la guía del maestro: ¡tienes que dominar tu objeto! Pero ¿dominamos realmente nuestro objeto en la práctica de la investigación en educación? ¿Es susceptible a tal dominación? Y, si este es el caso, ¿es esto lo que estamos

investigando los temas relacionados con la educación? Al final del día, ¿dominar al ser humano? Como sabemos, puede ser que sí, puede que no.

Y, partiendo de la premisa de que el sujeto/investigador domina su objeto de investigación, ¿son legítimos los conocimientos obtenidos desde el punto de vista del "deber-ser"? El investigador no siempre se baña en los laureles de su descubrimiento, incluso porque el 'deber-ser' "[...] es un tipo de necesidad que, por su estructura interna, permite e incluso requiere que las cosas puedan ser también de otra manera. Lo que "debe ser" es necesario en cierto sentido [...]" (CIRNE-LIMA, 1996, p. 107), pero no siempre se revela en el plan de lo que debería ser.

Ante tales aclaraciones, es necesario entender que el formato metódico establecido por Descartes y, posteriormente, sometido al rigor analítico de tantos otros pensadores filosóficos de los siglos XVII, XVIII y XIX, ya no encaja, ni siquiera dialoga, con las necesidades actuales de la sociedad y, por tanto, con el pensamiento científico emergente. No hay conocimiento listo y terminado, ya que la sociedad no es estática. El pensamiento no es inmutable, ni la comprensión es lo mismo sobre el objeto de la investigación. En vista de esto, Japiassu (1983, p. 19) señala que:

Por el contrario, la pedagogía de la incertidumbre trata de relativizar la producción científica y la de la enseñanza de la ciencia. Debido a que esta es una de las condiciones para que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica, se convierten en personalidades individualizadas y creativas, capaces de no vivir solo a la sombra de los maestros, de los autores famosos que les servirían con muletas o de una escuela de pensamiento que los enmarcaría en esquemas mentales rígidos y dogmáticos. Para mí, el sabor amargo de la incertidumbre y el dolor íntimo de la impotencia frente a la relativización del aprendizaje, incapaz de parámetros absolutos y dogmatismo catequético, son extremadamente saludables. Porque es en la angustia de la incertidumbre de las teorías estudiadas, en el hecho de que se sienten perdidos en su proceso de crecimiento intelectual y en el descubrimiento a veces decepcionante de que no hay un refugio seguro en el campo del conocimiento, que los estudiantes podrán dejarse poseer por la vida, si pretenden poseerla.

El conocimiento es una producción histórica y moviliza intereses de diferentes órdenes, en diferentes escenarios, por lo que los resultados que emergen del objeto de investigación en educación deben observarse en una perspectiva de superación de debilidades previas, ya que la supuesta intención de dominar el objeto de investigación no es más que una "paranoia" (JAPIASSU, 1983, p. 18) difundido en universidades y otros espacios de aprendizaje formal.

Sin embargo, el problema no radica en el uso metódico de fórmulas y/o incertidumbres que ocupan los pensamientos de los sujetos/investigadores, sino más bien en la práctica repetida de lo que ya se ha investigado. Básicamente es una reproducción de lo que ya existe en el mundo

de las cosas sensibles. Esta reproducción demasiado científica de lo que ya existe sólo sirve para reforzar el aparente científicismo, porque "quien, desde el punto de vista del conocimiento, sólo puede caminar por pasamanos cubiertos por muletas no está preparado para la vida, es víctima de la paraplejia intelectual". (JAPIASSU, 1983, p. 22).

El impasse radica en la insistencia de esta reproducción del conocimiento en las filas estudiantiles, así como en la forma pacífica y cómoda de hacer frente a esta situación por parte de los sujetos/investigadores. En este camino de sintonía, Flickinger (2010, p. 19) enfatiza que:

En última instancia, el escandaloso fetiche de la objetividad, que rige la racionalidad instrumental moderna del conocimiento, no consiste tanto en la ilusión de que la verdad objetiva debe abstraerse de las condiciones subjetivas del hombre conocedor; el escándalo encuentra, más bien, su verdadera raíz en la razón de este fetiche: a través de la insistencia en la idea de la objetividad del proceso de conocimiento, el sujeto conocedor se inmuniza, obviamente, para no sentirse obligado a realizar su propia competencia restringida, refiriéndose al dominio del proceso que llevaría a la configuración del significado a elaborar. No es tan peligroso, por lo tanto, el riesgo de influencias subjetivas que deformen el conocimiento del mundo objetivo, sino más bien el de exigir al sujeto muy conocedor que abdique de la idea de su ser -señor- de sí mismo. Sin duda, este requisito afectaría a tu vanidad más intrínseca.

Desde otra banda, se verifica que el determinismo del método no se compara con el rigor del científico que, casado, cree que todas las respuestas surgirán de la aplicación de fórmulas ya hechas y terminadas. Es a partir de este escenario de revelaciones que se puede percibir que el sujeto/investigador no es neutral en la investigación de su objeto de investigación, incluso la propia investigación científica está exenta de los ojos de su conductor. Así, "[...] si la pretensión de la ciencia es describir la naturaleza y distinguir radicalmente el sueño de la realidad, no debemos olvidar que los hombres tienen tanta necesidad de un sueño como de la realidad". (JAPIASSU, 1983, p. 23).

Por lo tanto, se observa que la intención de dominio del objeto, por parte del científico, no puede entenderse como lo último en investigación en educación y / o anclarse en la esperanza de que el uso del método proporcione la verdad ahora pretendida. Este camino debe ser construido gradualmente por el sujeto/investigador. Así, en palabras de Son (2018, p. 738):

Para el investigador en educación, solo hay una forma de encontrar dicho objeto de estudios, yendo al mundo. Este mundo, que necesariamente sólo puede ser el mundo tal como se nos presenta, es decir, el mundo fenoménico de empiria. Cuyos datos, por supuesto, no podemos despreciar. Cuantificar el mundo es una de las cualidades que más disfrutamos en nosotros mismos. Porque es ella quien nos da certezas sobre nosotros y nos abre la posibilidad de controlar lo cuantificado, de, como ya se ha dicho, dominar el objeto.

Es en este universo fáctico, en desarrollo, donde el investigador necesita construir las bases para la adquisición de sus conocimientos, seguro de que no se puede dominar el objeto de investigación, ya sea porque la educación no aprisiona a sus participantes, o porque no puede entrar en todas las capas que circunscriben la naturaleza de este objeto investigado, dado que "no somos nosotros los que dominamos las cosas. Ellos son los que nos dominan" (JAPIASSU, 1983, p. 19).

Además, si tal concepción del dominio del objeto, en la investigación en educación, fuera considerada como una verdad incuestionable, de la misma manera que una tradición religiosa, ciertamente la educación sería un instrumento de opresión y encarcelamiento, no solo del cuerpo físico, sino también del alma, tomando la libertad del ser humano.

Partiendo del supuesto de que la investigación en educación debe guiarse por las elecciones de los sujetos/investigadores, no es posible negar su intención en el escenario de la investigación, incluso porque no pueden sufrir ninguna vergüenza en su libertad crítica para observar su objeto de estudio. Por lo tanto, es necesario considerar el método utilizado con el que el científico pretende presentar el objeto de investigación, los caminos recorridos y las elucubraciones mentales necesarias para la elaboración de los capítulos que integrarán la producción científica.

En vista de estas discusiones y reflexiones, y considerando la posición de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996); Demo (2010) y Filho (2018), es posible decir que no hay neutralidad por parte del sujeto/investigador en la investigación en educación, mucho menos el objeto de investigación está exento de las ideologías adictivas del espíritu humano. Para estos autores, la investigación científica se produce bajo la 'mirada' de quienes la dirigen y, en consecuencia, sufre incidencia de voluntades, pretensiones e inculcaciones que guían a los científicos, por lo que es notoria la parcialidad de los sujetos en los resultados obtenidos.

Por supuesto, "es en el ser del otro donde él mismo puede revelarse. Si lo que queremos es conocerlo realmente, no someterlo, claro. Por lo tanto, la investigación siempre implica comprender una posibilidad de nosotros mismos" (FILHO, 2018, p. 743), reflejando los intereses y las ayudas del investigador.

La contradicción performativa en la investigación en educación

Pensar en el objeto de investigación que circunscribe el campo de la educación es enfrentarse a una realidad de infinitas posibilidades que puede ser explorada por el científico y que implican un abanico considerable de construcciones (re)epistemológicas que posibilitan una versión diferenciada de lo estudiado, entre otras cosas porque no existe "[...] verdad absoluta [...]" (JAPIASSU, 1983, p. 34) que guían la investigación en general. Incluso porque "lo universal, cuando no responde adecuadamente a las demandas estructurales del individuo, pierde su fuerza, renuncia a su validez y finalmente se rompe en fragmentos". (CIRNE-LIMA, 1996, p. 53).

Por ello, siempre buscamos una modalización del discurso con el fin de solo extender, en el tiempo y en el espacio, los resultados que a veces se obtienen en el acto de examinar, ya que "la investigación no deshace esta relatividad, solo pone en escena otros argumentos que merecen atención y debate, en un proceso reconstructivo sin fin". (DEMO, 2010, p. 194).

Prueba de ello es la premisa básica que se aprende en las primeras clases de matemáticas, por ejemplo, cuando el profesor argumenta que el orden de los factores no cambia el producto. En esta ruta de ajuste, la ecuación $2X + 3X = 5X$ se utilizará para un mejor ejemplo de lo que se ha expuesto hasta la fecha. Reflexionando sobre la frase anterior, se verifica, en el orden en que aparecen tales elementos, que no importa la posición ordinaria en la que ocupa un predicado u otro, ya que el resultado de la suma permanecerá invariable, es decir, $5x$.

Tal vez este principio funciona en las ciencias matemáticas, en las que el orden de los factores no cambia el producto, sin embargo, cuando se trata del área de la educación, ¿puede la inversión del orden de los factores cambiar el producto ahora deseado por el sujeto / investigador?

Si hay un cambio metodológico en el enfoque del objeto, en el mismo escenario, ¿se podría pensar en mantener las mismas especificidades del conocimiento que se pretende obtener? Por supuesto, esta respuesta ya se ha aclarado en el apartado anterior, dado que no existe un conocimiento inmutable. En esta circunstancia, Japiassu (1983, p. 22) subraya que:

Necesitamos reconocer modestamente, y de una vez por todas, que ya no hay un concepto absoluto de verdad. Esto significa que la noción de verdad debe ser introducida en el tiempo humano. No puedes escapar de la categoría de temporalidad. Es en este sentido que toda la verdad humana está hecha de ciertas ideas verificadas, hechas realidad. Una verdad congelada se convierte en un anestésico intelectual. Su efecto paralizante genera numerosas enfermedades del espíritu, entre las que destaca la parálisis adulta de la inteligencia. Por otro lado, puesto que estamos condenados a vivir en un mundo plural, a vivir con un mundo en el que coexisten diferentes formas de

discursos, diversas formas de concebir al hombre y la verdad misma, nuestro conocimiento humano debe ser tomado como un objeto de investigación, no de revelación.

No hay ciencia pura y/o investigación exenta de los intereses del sujeto/investigador, dado que "el proceso de producción de conocimiento no es sólo técnico, metodológico, es igualmente político, porque el conocimiento innovador es ahora reconocido como la intervención más estratégica de la realidad". (DEMO, 2010, p. 226). Sin duda, la naturaleza de la investigación está bañada en las intenciones imbricadas en la acción de quienes se proponen investigar. Considerando todo lo anterior, Japiassu (1983, p. 33-34) expone lo siguiente:

Sin embargo, administrativa y financieramente, la ciencia depende de múltiples organismos oficiales o industriales. Algunos campos de investigación son fuertemente estimulados por razones que no tienen nada que ver con el conocimiento puro, por "razones" que la razón científica no conoce. Socialmente, la ciencia pura es una ficción. Detrás de la dicotomía saber/aplicaciones, se esconde la idea de que la ciencia tiene un estatus trascendente para la sociedad. Solo te diría la búsqueda de la Verdad. La ciencia sería autónoma, porque se daría a sí misma sus propias normas. Se regiría por una ética interna. No se regiría por una ética que imponga a los investigadores deberes para con la sociedad. Por lo tanto, el mito de la ciencia pura se funda, por un lado, en la irresponsabilidad social de los científicos; por otro, proporciona al Estado o al poder una justificación perfecta para el apolitismo de la investigación.

Independientemente de la comprensión de que no hay una "verdad absoluta" en la investigación científica, especialmente en el campo de la educación, es un hecho que la indeterminación, y la posterior relativización del conocimiento científico previsto, revela la contradicción performativa. En vista de estas conclusiones, Japiassu (1983, p. 20-21) se manifiesta de la siguiente manera:

[...] lo que pretendemos afirmar es que no puede haber una verdad absoluta en el campo del conocimiento humano, en el sentido de que sería el punto de perfección del conocimiento. Porque siempre es un paso en un proceso de aproximación constante. Queremos decir, en otras palabras, que la verdad es una realidad histórica. Y es en este sentido que es relativo. Porque nos lleva a admitir la provisionalidad de todos y cada uno de los modelos explicativos. Esto no tiene nada que ver con el relativismo epistemológico, ya que una verdad bien puede ser relativa sin que, sin embargo, deje de ser absolutamente cierta. Absolutamente no negamos la verdad lo que sería otra forma de dogmatismo. Pero la introducimos en el tiempo humano, el único que conocemos. La temporalidad de la verdad introduce una revolución en el pensamiento: no todo se trata de negar, repetir la duda sistemática de los escépticos o reeditar la tabula rasa de la duda metódica, sino de todo aceptar por un pensamiento cuya fecundidad está precisamente en sus constantes intentos de acercarse a la verdad. En cuanto a la verdad absoluta, no es ni la medida ni el juez de la relatividad de las verdades: constituye sólo la superación de estas verdades, la superación que se enriquece constantemente.

Partiendo de la premisa de que la investigación en educación no se basa en el conocimiento puritano, aun porque "apoyarse en una verdad, como en un absoluto, es realizar una censura cuya legitimidad no podemos fundamentar" (JAPIASSU, 1983, p. 21), la concepción de que el sujeto/investigador sólo se acerca a la verdad no deja de revelar el contenido de "[...] dogmatismo [...]" (JAPIASSU, 1983, p. 26) implícito en las estructuras iniciales de los estudios, reforzando así la incidencia de contradicción performativa durante la producción científica. Corroborando la comprensión de Japiassu (1983) y Filho (2018), Cirne-Lima (1996, p. 115) afirma que:

La contradicción que provoca el movimiento del sistema es, especialmente en lógica, la contradicción performativa. Determino la pluralidad y la riqueza del mundo presupuesto como algo indeterminado, como algo que no dice nada de cierto. El acto performativo de decir y determinar determina todo como algo indeterminado, como el ser indeterminado, que, visto desde el otro lado, no es nada indeterminado. Determinar que algo es totalmente indeterminado es una contradicción performativa. El acto de pensar está en contradicción performativa con el contenido pensado y dicho, esta contradicción necesita ser trabajada y superada.

Utilizando esta línea de razonamiento, negando la "verdad absoluta" en la investigación en educación y, concomitantemente con esto, aceptando que el investigador puede, durante sus estudios, alcanzar, a lo sumo, un conocimiento relativo, validando así un conocimiento limitado, a la luz del Principio de No Contradicción y, en consecuencia, reforzando la performatividad en el origen de las producciones científicas, especialmente los del ámbito de la educación. Al respecto, Cirne-Lima (1996, p. 16) menciona que:

El Principio de No Contradicción es la frase que establece que es imposible que una proposición sea verdadera si y cuando se contradice a sí misma. ¿Qué se supone que significa eso? Alguien se contradice a sí mismo cuando dice algo determinado, pero al mismo tiempo desdice, afirmando la verdad en sentido contrario. La contradicción es afirmar simultáneamente la verdad de "p" y "no-p". La "p" excluye la declaración de verdad de la "no p". Una antigua formulación de la Lógica dice: dos proposiciones contradictoriamente opuestas no pueden ser simultáneamente verdaderas, ni al mismo tiempo falsas. Si uno es verdadero, el otro es necesariamente falso.

Por otro lado, si el sujeto/investigador, durante la realización de la investigación científica, sólo tiene la expectativa de alcanzar la 'verdad relativa' sobre el objeto investigado, entonces, de la misma manera, se puede inferir que el conocimiento a producir, relativizar, dogmatizar e impregnar de las intenciones de quienes se lanzan al campo de la investigación, está indudablemente condenado a "[...] lógica del fracaso [...]" (FLICKINGER, 2010, p. 18).

Frente a tales observaciones, se observa que el Principio de No Contradicción no es consistente con la contradicción performativa yuxtaponen en la investigación acampada en la educación, siendo, en primer lugar, y, en vista de su propia naturaleza, oposición en el campo óntico del deber-ser. El principio de no contradicción "[...] no dice que la contradicción sea imposible, sólo dice que no debe existir, que debe evitarse. El operador modal aquí es más débil que el tradicional, es deóntico. Al principio de todas las lógicas no hay una es imposible, sino una no es" (CIRNE-LIMA, 1996, p. 126).

La verdad relativa se convierte en un dogma en el contexto de la investigación educativa y pone en tela de juicio, en el plano de la validez, la naturaleza del conocimiento producido bajo la lógica del cientificismo moderno. O "[...] deber-ser [...]" (CIRNE-LIMA, 1996, p. 60), en producciones científicas, posibilita profundas reflexiones en el campo del conocimiento, fomentando diferentes formas de concepciones del objeto de estudio, que no deja de ser una premisa que refuerza la contradicción performativa que rodea a la investigación.

Tales discusiones sobre el "mito" de la verdad absoluta en la investigación educativa, en contraste con el conocimiento relativizado que se puede esperar de ellas, permiten una reflexión sobre la forma de entender la producción científica y, concomitantemente, inauguran la necesidad de (re)pensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar, en una perspectiva más realista, multidisciplinar y colaborativo.

La investigación científica con "verdades absolutas" no está desarrollada y ni siquiera debería ser encomiable con la contradicción performativa resultante de la aceptación de una "verdad aproximada". La naturaleza del cientificismo no puede predominar en la realidad del objeto investigado, por lo que es necesario revisar posiciones previas establecidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A la luz de lo anterior, Demo (2010, p. 84) refuerza que:

El paso en falso puede caracterizarse como crítica sin una noción de autocrítica. De hecho, la ciencia moderna ha derribado a todas las autoridades supuestamente científicas, poniendo en marcha el arte del bienestar. Sin embargo, esta crítica, en gran parte anunciada y practicada frenéticamente, no miraba al revés de la misma medalla: la coherencia de la crítica radica en la autocrítica. Es una contradicción performativa clamorosa criticar y no aceptar ser criticado, cuestionar e impedir ser cuestionado, evaluado y no aceptar ser evaluado. El movimiento llamado "posmoderno", entre muchas banalidades, tiene este fuerte mensaje: la ciencia que cuestiona bien es aquella que se cuestiona a sí misma en primer lugar. Una vez que se ponen las cosas, las afirmaciones de validez se vuelven relativas solo [...].

El discurso, meticulosamente diseñado, en defensa de una verdad aproximada, parece ser bien aceptado en el escenario académico, sin embargo, no se puede perder de vista que esta concepción de aceptación del conocimiento relativo es también un dogma que refleja la

contradicción performativa en el núcleo de la investigación científica, comprometiéndola en su origen.

Ya sea en el contexto del proteccionismo que acampa tal "verdad absoluta" o frente a un "conocimiento relativo" que refuerza la existencia de contradicción, es responsabilidad del profesor adoptar una actitud más dialéctica y colaborativa hacia su audiencia: los estudiantes. Y esto implica cambios profundos en sus prácticas docentes y en la forma de percepción del conocimiento científico. Sobre el tema, Japiassu (1983, p. 16-17) comenta que:

De ahí la fácil tentación de presentarse ante los alumnos como un refugio seguro. Esta es una ilusión del tétanos porque constituye una neurosis geométrica. En lugar de proponer a las "víctimas" sólo posibles instrumentos de aproximación a la verdad, comienza a "enseñarles" o "transmitirles" su propia verdad o, de lo contrario, la verdad de un autor que sirve de muleta intelectual. Porque es posible que un maestro, al no estar convencido de sus propias posiciones, apele a la protección de un autor célebre que comienza a servirle como "matrona" científica, reduciendo su función a la de mero repetidor o, a lo sumo, promotor de las ideas ajenas. A partir de entonces, corresponde a los alumnos beber las enseñanzas del autor maestro, sin sospechar que están experimentando una terrible deformación intelectual. Comienzan a vivir en la ilusión de puerto seguro, la falacia de la evidencia y las teorías correctas.

Una parte considerable de los educadores termina anclándose en las ideas promovidas en los libros de texto y olvida que el conocimiento no se limita a la mera lectura de obras compuestas por autores de renombre. Esta concepción de 'seguir' a un escritor famoso, ya sea por profesores o alumnos, hace imposible el sentido crítico y la autonomía en la construcción del proceso de aprendizaje, constituyendo un círculo vicioso de repetición de lo ya investigado. Aludido al comportamiento que debe adoptar el maestro en el aula, Japiassu (1983, p. 17) advierte que:

Si tenemos que enseñar algo a nuestros estudiantes, enséñeles a pensar, a enseñarles a aprender, a construir y reconstruir, a hacer preguntas y a cuestionar lo que ya saben. Porque es tarea del educador provocar en los estudiantes desequilibrios o necesidades psicológicas, deseo de investigación, espíritu de búsqueda, un estado de descubrimiento. Porque la acción educativa siempre presupone la reforma de una ilusión, un proceso continuo de rectificación de ilusiones perdidas. La verdad sólo puede alcanzarse después del verdadero arrepentimiento intelectual. Otra tarea del educador es dudar de sí mismo en saber crear dificultades reales, en eliminar falsos obstáculos y dificultades imaginarias. No se trata tanto de llevar a los estudiantes a adquirir una cultura científica, como de colaborar y crear las condiciones para que cambien de cultura. Tenemos que dar nuestra razón para evolucionar.

Busca, por tanto, avanzar más allá de la "verdad relativa" y superar la contradicción performativa impregnada en la investigación en educación con el establecimiento de un propósito distinto y, vinculado a ello, la apropiación efectiva del conocimiento, desvinculándose a veces del mito de la "verdad absoluta", a veces del condicionamiento de una "verdad relativa", que está limitada en el tiempo y el espacio.

La confrontación entre la contradicción performativa que surge de la comprensión de que sólo se puede alcanzar la "verdad relativa" en la investigación en educación, con la convicción intelectual de que no hay un conocimiento absoluto y definitivo, no constituye una afrenta al Principio de No Contradicción. Ambas premisas no se oponen, sin embargo, al mantenimiento de la verdad relativa en los estudios de los sujetos/investigadores, así como a la no distinción y, por lo tanto, a la superación del estatus de relatividad en la investigación educativa, lo que puede fomentar otras contradicciones internalizadas en el núcleo de la investigación.

La concepción de la "verdad relativa", si no se supera, impone la contradicción performativa que limita el campo de alcance de los estudios ahora pretendidos por el científico, haciendo imposible avanzar en la investigación, así como la elaboración de otras premisas-posibilidades en el curso regular de eventuales producciones académicas.

Es de destacar que la investigación académica, especialmente en el campo de la educación, está impregnada de conocimiento relativo, y esto es, por lo tanto, una forma de comprensión dogmática del conocimiento pretendido. Partiendo del razonamiento de que el conocimiento es relativo, claramente que la naturaleza dogmática de la investigación estará presente, y que tal comprensión, que retrata la relatividad del conocimiento, resaltará la presencia de contradicción performativa.

Es en este momento que el sujeto/investigador debe movilizarse para observar la performatividad del acto de leer y escribir y, a la luz del Principio de No Contradicción, buscar superar la divergencia con la construcción de una premisa-posibilidad diferenciada que pueda indicar otros caminos a seguir en la investigación.

Por lo tanto, en la concepción de Cirne-Lima (1996); Japiassu (1983, 2001); Demo (2010) y Filho (2018), es necesario que el investigador, cuando se enfrenta a su objeto de estudio, busque investigar el mayor número posible de capas que contemplen el objeto observado, con miras a superar la contradicción performativa que se establece en la idea de una verdad relativa, sin, sin embargo, alienarse en la falsa esperanza del cientificismo puritano que persigue un absolutismo inexistente.

Si se mantiene la contradicción, el sujeto/investigador debe movilizarse para superarla, y así sucesivamente, buscando siempre explorar otras posibilidades que puedan surgir en la producción de conocimiento. Es un trabajo de (re)construcción de lo que ya ha sido investigado y/o lo que será investigado en la producción académica, con miras a establecer otros caminos y direcciones dirigidas a resignificar el conocimiento ahora (re)producido en el curso de la investigación científica.

Es un ejercicio continuo, que requiere un esfuerzo por transponer la contradicción performativa por parte del investigador, centrándose en la localización de otras pistas que puedan indicar otros caminos a explorar en la investigación, condicionando al científico a la percepción de diferentes formas de análisis de objetos.

Consideraciones finales

Este artículo tuvo como objetivo discutir la "supuesta" neutralidad del científico, con énfasis en las producciones académicas, así como reflexionar sobre la naturaleza dogmática que mancha la investigación relacionada con el campo de la educación. De conformidad con lo previsto en el curso de la labor científica, Cirne-Lima (1996); Japiassu (1983, 2001); Demo (2010) y Filho (2018) fueron favorables para superar la contradicción performativa en la investigación en educación. Estos autores argumentaron que las investigaciones científicas no pueden guiarse por una "supuesta" verdad absoluta, ya que el objeto analizado termina siendo contaminado por la intencionalidad del sujeto/investigador.

Además, se buscó acercarse a la contradicción performativa que impregna la investigación científica y meditar sobre el carácter dogmático que implícitamente forma parte de estudios relacionados con el campo educativo, a la luz del Principio de No Contradicción. Durante el desarrollo del razonamiento aquí pretendido, se percibió que la producción científica no está exenta de las "miradas" y "anhelos" de quienes la (re)producen.

De acuerdo con lo que queda evidenciado en este artículo, la investigación científica no es neutral, porque centra en ella los intereses y expectativas del científico. Otro aspecto relevante abordado durante los estudios y que merece atención es que no se puede alcanzar una 'verdad absoluta' en la investigación en educación, y que la conducta de la investigación, a lo sumo, logra acercarse a un conocimiento relativo de lo que se propone estudiar. Partiendo de la premisa de que el conocimiento que surge del objeto de estudio será siempre una 'verdad relativa', se encontró que tal forma de entender lo que se propone examinar pone de relieve una

negación que limita objetivamente el campo de verificación de la información investigada, influyendo, por supuesto, en el sujeto que se lanza a la investigación académica.

La concepción de que, a lo sumo, una "verdad relativa" puede ser honrada en el curso de la investigación educativa revela la naturaleza dogmática impuesta por las limitaciones de los estudios relacionados con el objeto de análisis, evidenciando así la contradicción performativa. Además, es cierto que la investigación científica trae consigo un carácter dogmático derivado de la presencia de contradicción performativa, a la luz del Principio de No Contradicción, y que la superación de la circunstancia inicial es necesaria desde el punto de vista del avance científico deseado.

Por lo tanto, corresponde al sujeto/investigador trascender el relativismo impregnado en la investigación educativa y, ligado a ello, de la contradicción performativa, con elevación de las investigaciones científicas a un nivel de (re)descubrimiento desde otros ángulos de apreciación del estudio realizado, con miras a inaugurar una premisa/posibilidad diferenciada para ser cubierta en las producciones académicas.

En vista de lo expuesto en este trabajo científico, se enfatiza que las consideraciones aquí planteadas no tienen la base de representar una "verdad absoluta", dado que el conocimiento y sus formas de adquisición y problematización no se limitan a la noción de bien o mal. La cultura del "conocimiento", la búsqueda incesante de evidencia científica, los experimentos y sus funcionalidades en la vida cotidiana, así como las ideologías adictivas que alimentan el espíritu investigador del hombre a lo largo de los siglos, se deriva de su afán por explorar lo desconocido. El deseo de conquistar el terreno fértil de la inventiva y de demostrar, científicamente, la pertinencia de algo en el mundo cognoscitivo refuerza su cultura patrimonialista del óntico "imprescindible" que no se limita al tiempo y al espacio. El hombre tiene la necesidad de (re)afirmar sus teorías como un medio para comprender el universo que lo rodea.

Sin embargo, la intervención del investigador en el proceso de probar sus conjeturas es un rasgo histórico emblemático que afecta al científicismo de su descubrimiento. Así, se observó que la postura de neutralidad del científico, en la investigación en educación, no existe. Además, en el curso de esta investigación científica, buscamos proporcionar una reflexión detallada de las trampas y demasiadas pretensiones que pueden llevar al investigador a la sujeción de sus propias "verdades", anclándose en la ropa de las ciencias empírico-formales, bajo la idea errónea de que su investigación refleja una verdad única e incuestionable, cuando, por el bien de la verdad, es solo una falsa interpretación de la realidad de sí mismo.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CIRNE-LIMA, C. R. V. **Sobre a contradição**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- CIRNE-LIMA, C. R. V. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2010.
- FILHO, F. S. A. **Mas, afinal, para quê, então, filosofia? uma leitura do Górgias de Platão**. Chapecó: UFFS, 2018.
- FILHO, F. S. A. Para pensarmos a prática da pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 725-746, maio/ago. 2018. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/37400/26022>. Acceso: 15 mar. 2021.
- FLICKINGER, H-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001.

Cómo hacer referencia a este artículo

FRANDALOSO, J. M.; LEITE, M. A. De la verdad absoluta al relativismo del conocimiento científico: Una mirada a la investigación educativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1434-1452, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15825>

Enviado en: 09/11/2021

Revisiones requeridas en: 23/12/2021

Aprobado en: 11/02/2022

Publicado en: 01/04/2022