



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

Sobre la integridad académica: una mirada desde de las prácticas sociales

Andrés Mejía

Universidad de Los Andes

jmejia@uniandes.edu.co

María Fernanda Garcés

Universidad de Los Andes

mf.garcesf@uniandes.edu.co

Palabras clave: integridad académica, práctica social, integridad.

Resumen

Introducción: el vacío de comprensión de la integridad académica en la literatura

La integridad académica es actualmente un asunto de preocupación para muchas instituciones educativas, como lo demuestra una revisión general de sus políticas y principios declarados en sus páginas web. Además, en estos últimos años este tema ha tenido una gran visibilidad en Colombia a raíz de varios escándalos de personas en altos cargos públicos que cometieron plagio en sus trabajos de grado.

¿Pero qué es la integridad académica? Las instituciones de enseñanza en todos los niveles y otras organizaciones en este campo usualmente definen este término de maneras amplias, en términos de principios que normalmente incluyen la honestidad pero que pueden abarcar otros como la confianza, el respeto la justicia y la responsabilidad (p. ej., Bachillerato Internacional, 2019). Como es posiblemente esperable, estas organizaciones se suelen limitar a formular una definición, pero no presentan una discusión o una justificación de por qué eligen definir el término como lo hacen. Y, cuando pasan a hablar de las políticas y estrategias concretas que implementan, usualmente adoptan una mirada basada en el problema del rompimiento de las normas consignadas en sus reglamentos o se refieren a acciones que se suelen asumir sin mucha polémica como faltas a la integridad académica, entre estas el plagio,



la copia y la compra de trabajos (p. ej., Morales y Lujano, 2021). Además, al listado de actos que constituyen faltas a la integridad académica usualmente le siguen las respectivas consecuencias o sanciones. Esta forma de abordar la integridad la entendemos como *la mirada punitiva*.

Era menos esperable, tal vez, que algo similar ocurriera con otras organizaciones cuyo trabajo se centra en la integridad académica, como el International Center for Academic Integrity (ICAI). Pero más sorprendente aún es no encontrar casi ninguna discusión conceptual de este término en las publicaciones académicas de investigación alrededor de este tema, como por ejemplo el *Handbook of Academic Integrity* (Bretag, 2016) o las revistas *International Journal for Educational Integrity* y *Canadian Perspectives on Academic Integrity*. En su lugar, hay una relativamente abundante literatura de investigación empírica, la cual suele abordar las mismas conductas más tratadas en el caso de las instituciones y organizaciones educativas, investigando sobre sus niveles de ocurrencia (p. ej., Mejía & Verdejo, 2021), sobre las actitudes hacia ellas de parte de actores de la comunidad académica (p. ej. Chow, Jurdi-Hage & Hage, 2021), o sobre estrategias concretas para prevenir su ocurrencia (p. ej. Carabantes, 2020). También hay descripciones de políticas públicas al respecto (p. ej., Bretag, 2016). Dentro de estos trabajos, se han analizado el impacto comunitario, emocional y ciudadano de la integridad académica, en la construcción de comunidades de confianza (Bachillerato Internacional, 2019); o la necesidad de preservar la integridad con miras a la búsqueda de legitimidad y confianza interna y externa (Centro de integridad académica, 2017); y se han resaltado los vínculos entre la educación para la integridad académica y la formación del carácter (Chapfika, 2008) o la formación ciudadana (García *et al.*, 2017). También se ha hablado de la relación entre la integridad y las emociones, ya que las acciones que atentan contra la integridad pueden ser producto de ansiedad y miedos que suelen ignorarse (Sanni-Anibire, Stoesz & Gervainz 2021).

La escasez de discusión cuidadosa de la idea de integridad académica deja abiertas algunas preguntas sobre cómo se está aplicando este término en las prácticas y políticas educativas. Por ejemplo, ¿por qué se tiende a tomar la responsabilidad de ser íntegros como algo que recae en los estudiantes (una excepción es García Villegas *et al.*, 2017) y poco se habla de la integridad de los profesores o de las instituciones en sí mismas? ¿Qué es lo que se vulnera o daña cuando se actúa de forma no íntegra en una comunidad académica y, por consiguiente, qué es lo que se protege cuando se actúa íntegramente allí? ¿Qué tienen en común



los tipos de conductas usuales en esta literatura y práctica –plagio, copia, compra de trabajos– que las convierte en faltas a la integridad académica y qué otros tipos de conductas podrían entrar allí? O, más allá de las relaciones meramente causales, ¿de qué maneras pueden los ambientes de las instituciones educativas configurar condiciones de posibilidad para la verdadera reflexión en torno a formas de actuar íntegras?

Aquí queremos abordar la pregunta de cómo entender qué es la integridad académica y, con ello, contribuir a llenar este vacío en la investigación. No pretendemos resolver plenamente todas las preguntas formuladas arriba, pero sí esperamos animar una mayor discusión filosófica al respecto; también, tener más luces para ampliar y agudizar nuestra mirada sobre el tipo de acciones que llevamos a cabo o que podríamos realizar en nuestras instituciones para incidir en ella. Dada la escasez de trabajo conceptual sobre la integridad académica, tomamos como nuestro punto de partida la discusión sobre la idea de integridad en la filosofía, la cual tiene una larga trayectoria. De ahí posteriormente podremos preguntarnos más específicamente sobre la integridad académica.

La discusión sobre integridad en la filosofía

En tiempos recientes, se suele describir los debates alrededor de este concepto partiendo de las teorías *coherentistas*: aquellas que proponen que la integridad depende fundamentalmente de una coherencia entre nuestras acciones y nuestros ideales (Calhoun, 1995; Archer, 2017; Cox, La Caze & Levine, 2021). Faltar a la integridad implicaría, pues, no vivir a la altura de nuestros propios ideales. Existen dos versiones especialmente reconocidas de esta idea coherentista de la integridad: la de Harry Frankfurt (1987), que busca resolver diferencias entre preferencias apelando a objetivos de alcance más amplio, y la de Bernard Williams (1973, 1981), que propone que los ideales con los cuales evaluamos nuestras acciones son aquellos que definen de manera más central nuestra identidad, nuestra imagen de quiénes somos y de qué es lo que les da valor a nuestras vidas.

Las principales objeciones a estas versiones coherentistas provienen de la observación de que alguien podría ser muy coherente en sus actuaciones con respecto a sus ideales y, sin embargo, ser abiertamente inmoral. Pero una integridad abiertamente inmoral parecería ser una contradicción en sus términos. Por eso, algunos proponen añadir un criterio de moralidad, el



cual puede ser de naturaleza *procedimental* –es decir, requerir de un procedimiento como por ejemplo que hayamos llegado a definir nuestros ideales a partir de una reflexión crítica sobre su moralidad– o *sustantiva* –es decir, requerir que nuestros ideales se adecúen a algunos parámetros básicos de moralidad– (Ashford, 2000; Cox *et al.*, 2021). La persona íntegra sería coherente con sus ideales, pero estos últimos deberían haber pasado un examen crítico de moralidad.

Sin embargo, aun con criterios de moralidad que complementen los de coherencia, hay una limitación significativa en estas versiones basadas en el individuo. Cheshire Calhoun (1995), por ejemplo, opone una visión individual de la integridad a una visión social. Explicamos la diferencia así: desde una perspectiva individual, decimos “*Yo* actúo, y al hacerlo puedo ser más o menos fiel a mis ideales, los cuales *yo* puedo haber definido de manera más o menos moral”. Simplificadamente: mi integridad dependerá por un lado de la fidelidad de mis acciones a mis ideales, y por el otro de la moralidad de mis ideales. Pero, desde una perspectiva social, decimos “*Yo* actúo, en conjunto con otros y en nombre de nosotros, y al hacerlo *yo* puedo ser más o menos fiel a *nuestros* ideales, en cuya definición *colectiva* puedo haber participado más o menos activamente y cuidando su moralidad”. Simplificadamente: mi integridad dependerá por un lado de la fidelidad de mis acciones, que se reconocen conjuntas y coordinadas con las de otros, a los ideales que hemos definido conjuntamente; y por el otro de mi participación en la definición conjunta de esos ideales, en la que cuidamos su moralidad.

Esta perspectiva social va más allá de solo proponer que la integridad de las propias acciones debe tomar en cuenta a los demás. Esto ya estaba contemplado en las teorías que agregan criterios de moralidad. Lo que en realidad caracteriza estas teorías sociales, como la de Calhoun, es que no se trata de un yo que en solitario delibera críticamente, define sus ideales, y actúa, sino que, como parte de comunidades, interactuamos con otros crítica y deliberativamente acerca de nuestros ideales, llegamos a acuerdos con otros para definir esos ideales que adoptamos como nuestros, y luego actuamos tanto individual como colectivamente a la luz de esos ideales con los que podríamos ser coherentes o no.

La coherencia se debe ahora a aquellos ideales y preferencias que, colectivamente, hayamos acordado. Estos posiblemente diferirán en alguna medida (ojalá no demasiado) de los ideales y preferencias de cualquier individuo que sea parte del colectivo; porque ahora



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

corresponden más a una idea de “nuestros valores”. También, se reconoce aquí que las acciones pueden ser coordinadas con otras; que *mis* acciones son parte constitutiva de *nuestras* acciones.

Por otro lado, la reflexión sobre la moralidad no es ahora sólo individual sino que se da ahora en conjunto con otras; es una acción de deliberación colectiva (Habermas, 2010; Benhabib, 1996) o, tal vez mejor, es comunicativa (Young, 1996) e incluso agonística (Mouffe, 2005). Esto me crea un deber de poner lo mejor de mí en participar en esa interacción con otras, públicamente: participar activamente, no callarme ni callar a otras, y, tal vez, abrir mi escucha hacia otras y exigir la apertura de escucha de otras hacia mí.

Ahora bien, al hablar de integridad académica nos remitimos a algo que ocurre socialmente, lo cual hace necesario, en nuestra opinión, considerar seriamente una perspectiva social de la integridad, que por esta razón aquí adoptamos. Pero, más aún, la integridad académica se da o se deja de dar con referencia a una *práctica social*: la que ocurre alrededor del trabajo que hacen las instituciones académicas. Por esto, a continuación examinamos lo que nos demanda para nuestra comprensión de la integridad académica el hecho de que se remita a una *práctica social*.

La práctica académica como práctica social

La discusión sobre las prácticas sociales en la filosofía y la sociología tiene una posiblemente aún más larga trayectoria que la de la integridad. No nos detendremos a detallar las diferencias entre los diferentes enfoques que han aparecido allí; en su lugar, queremos enfocarnos en uno de los elementos que ocupan un lugar central en la idea de una práctica social en el enfoque aristotélico de McIntyre (2013; ver también Knight, 2008), pero que también juega un papel importante incluso en la aproximación wittgensteiniana de Schatzky (2012, 2018; ver también Loscher, Splitter & Seidl, 2019): la idea de que estas se organizan alrededor de un bien o valor reconocible que quienes participan en la práctica buscan producir o proteger. En una práctica social, las normas y las instituciones asociadas a ella ocupan un segundo lugar con respecto a esos valores o bienes, ya que aquellas pueden ser cuestionadas y evaluadas con referencia a estos últimos, y no al revés (Knight, 2008).

Una característica importante de esos valores y bienes es que ellos no son definidos de manera estática, sino que se materializan continuamente en la práctica misma, y se van



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

ajustando y modificando a medida que los participantes en la práctica los redefinen. Esto puede ocurrir de muchas maneras, que incluyen formas impuestas desde afuera, por actores externos –lo cual pone en riesgo uno de los elementos más importantes de la idea de una práctica social: su autodefinición–, formas definidas en el interior, pero en las que unos actores particulares tienen un poder mayor para hacerlo, hasta formas más democráticas en las cuales los diferentes actores participantes en la práctica tienen la posibilidad de participar en su definición y redefinición.

En el caso de la práctica académica, la que ocurre más centralmente en los centros educativos, podemos decir que esta se organiza en torno a la idea del conocimiento; de ahí que los bienes que se protegen desde dicha práctica social se relacionan con la producción de conocimiento, su preservación, su transmisión y su aplicación al servicio de la sociedad. Por supuesto, hay muchas interpretaciones posibles sobre el conocimiento y sobre las operaciones que tiene sentido que en la práctica académica se hagan sobre este, y por lo tanto existen numerosos debates al respecto. Cada comunidad académica puede interpretar y por lo tanto definir sus bienes y valores académicos de maneras diferentes, las cuales corresponderán a lo que resulte de sus interacciones tanto internas como con otros actores externos a su alrededor. Pero, en todo caso, entendemos que la práctica académica gira en torno a la producción y protección de valores y bienes relacionados con el conocimiento, como los mencionados arriba.

La integridad académica

Podemos ver ahora cómo la perspectiva social de Calhoun sobre la integridad puede aplicarse a la práctica académica y proponer desde ahí una idea de integridad académica. Recordemos que, en esta perspectiva, la integridad implica participar activa y públicamente en definir e interpretar los ideales de la comunidad, cuidando su moralidad, tomándose y tomando a otros en serio en esta participación, y actuando en conformidad con lo que definamos conjuntamente. En concreto, los ideales alrededor de los cuales actúan los individuos y a los cuales les deben fidelidad corresponderán ahora en primer lugar a los bienes y valores alrededor de los cuales se estructura la práctica académica y a los modos apropiados de materializarlos. Así, se diría que la integridad académica para los participantes de una comunidad académica demandaría entonces de ellos, en primer lugar, participar activamente de la reflexión pública que les permita



definir, como comunidad, sus interpretaciones de los bienes y valores de la producción, preservación, transmisión y aplicación del conocimiento y de cómo esto se lleva a cabo; y, en segundo lugar, actuar coordinadamente con los demás participantes de la comunidad en las actividades que materializan las interpretaciones acordadas de dichos bienes y valores.

Este entendimiento de la integridad académica tiene algunas implicaciones importantes para las situaciones particulares que afrontamos cotidianamente en nuestras instituciones educativas. Para terminar, proponemos unas características de nuestras actuaciones y normas que pueden convertirlas en faltas a la integridad académica o en propiciadoras de las mismas. Por supuesto, como cada comunidad puede definir sus valores y bienes de maneras diferentes, este tipo de caracterizaciones pueden ser entendidas también de maneras diferentes. Por eso, aquí tomamos genéricamente algunos aspectos que entendemos que pueden ser comunes a la mayoría de tales definiciones, o que corresponden directamente a demandas sociales de la idea general de integridad propuesta por Calhoun.

Directamente dañar o no cuidar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluyen obviamente no realizar actividades de aprendizaje y remplazarlas por acciones típicas de fraude como el plagio, la copia y la compra de trabajos, de parte de los estudiantes, o el cambiar notas por dinero o favores sexuales, de parte de los profesores. Pero sería necesario incluir también no planear clases o no prepararse para tomar una clase, así como acciones que, si bien no son prohibidas o incluso son incentivadas por las normas existentes, subordinan los bienes de la práctica académica a otros logros: por ejemplo, jugar estratégicamente a maximizar la calificación obtenida y centrar la relación estudiante-profesor en la calificación, o hacer de las clases un despliegue de ego que anule o humille a otros.

Directamente dañar o no cuidar los procesos de producción de nuevo conocimiento. Un ejemplo claro es falsear datos en la investigación. Pero aquí también es necesario incluir otras acciones que no son prohibidas o que incluso son incentivadas por las normas existentes, como jugar estratégicamente a maximizar el número de publicaciones de una sola investigación o buscar publicar solo en revistas bien evaluadas, cuando esto pone en riesgo los propósitos de conservar la integridad de los trabajos o de llegar a las audiencias más pertinentes para una determinada investigación.

Actuar como individuos independientes y replegarse del mundo público de la comunidad académica. Ocurren cuando actuamos siguiendo nuestros propios ideales porque



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

pensamos que son mejores que los acordados colectivamente, pero no participamos en la discusión pública sobre los mismos. Un ejemplo proviene de algunas justificaciones que a veces dan los estudiantes sobre el fraude académico en asignaturas que, según ellos, no son útiles para el posterior ejercicio de su profesión. Hay, por supuesto, unos límites a lo que cada persona debería estar dispuesta a hacer para respetar lo acordado por la comunidad académica alrededor de los valores y bienes de la práctica; pero su responsabilidad es la de participar públicamente para intentar modificar aquellos asuntos que presionan su propia visión moral.

No permitir el disenso y no permitir una participación genuina en la definición de los bienes y valores académicos. Este punto es, de cierta manera, una contraparte para el anterior. Cuando la comunidad académica no permite poner en el debate público ideas contrarias a las mayoritarias o a las definidas por sus autoridades, o cuando no se permite de sus actores una participación genuina, difícilmente podrá lograrse alguna reflexión significativa en torno al quehacer académico y los disensos serán empujados a la clandestinidad. Es difícil exigir la aparición pública de quienes disienten si la comunidad no permite dichos disensos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando las relaciones de poder son muy marcadas entre profesores y estudiantes, y estos últimos perciben que disentir de sus profesores les pone en peligro.

Esta discusión sobre la práctica académica es especialmente importante porque creemos que esta puede ser un nicho de reflexiones sensibles y críticas y porque creemos que este es el rol que siempre debió tener: el de ser un lugar para imaginar otro mundo posible, uno más ético, más íntegro, más responsable, que puede existir precisamente porque lo construimos entre todos.



Referencias

- Archer, A. (2017). Integrity and the value of an integrated self. *Journal of Value Inquiry*, 51, 435-454. <http://doi.org/10.1007/s10790-017-9587-8>
- Ashford, E. (2000). Utilitarianism, Integrity and Partiality. *Journal of Philosophy*, 97 (8), 421-439.
- Bachillerato internacional (2019). Integridad académica. Recuperado de: <https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/academic-integrity-policy-spanish.pdf>
- Benhabib, S. (1996). Toward a deliberative model of democratic legitimacy. En S. Benhabib (Ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 67-94). Princeton University Press.
- Bretag, T. (Ed.) (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer.
- Calhoun, C. (1995). Standing for something. *The Journal of Philosophy*, 92 (5), 235-260.
- Carabantes, D. (2020). Integridad académica y educación superior: Nuevos retos en la docencia a distancia. *Análisis Carolina*, 38. https://doi.org/10.33960/AC_38.2020
- Centro de integridad académica, (2017). Integridad académica: Por qué promoverla y así prevenir la corrupción en el sector educativo. *Revista Integridad Académica*, 1(2), 16-18. Recuperada de https://centrodeintegridadacademica.org.mx/sites/default/files/Revista%20IA%20-%20mayo2017_solos.pdf
- Chapfika, B. (2008). The role of integrity in higher education. *International journal for Educational integrity*, 4 (1), 43-49.
- Chow, H., Jurdi-Hage, R., & Hage, H. (2021). Justifying academic dishonesty: A survey of Canadian university students. *International Journal of Academic Research in Education*, 7 (1), 16-28. <http://doi.org/10.17985/ijare.951714>
- Cox, D., La Caze, M. & and Levine, M. (2021). Integrity. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/integrity/>



- Frankfurt, H. (1987). Identification and wholeheartedness. En F. Schoeman (Ed.), *Responsibility, Character, and the Emotions: New Essays in Moral Psychology* (pp. 27-45). Cambridge University Press.
- García Villegas, M., Torres Echeverry, N., Pisco Ramírez, A. & Cárdenas Campo, J. C. (2017). Academia y ciudadanía. Profesores universitarios cumpliendo y violando normas. Dejusticia. Documentos 34. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/07/Academia-y-ciudadania-DD-34-PDF-final-para-Web.pdf>
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Knight, K. (2008). Practices: The Aristotelian concept. *Analyse & Kritik*, 30, 317-329.
- Loscher, G., Splitter, V. & Seidl, D. (2019). Theodore Schatzki's practice theory and its implications for organization studies. En S. Clegg & M. Pina e Cunha (Eds.), *Management, Organizations and Contemporary Social Theory*. Routledge.
- McIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Mejía, M. & Verdejo, A. (2021). Una mirada crítica a la frecuencia de la deshonestidad académica del estudiantado universitario en cinco décadas. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 4 (1), 1-29. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/18760>
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.
- Morales, M. & Lujano, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (166). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Sanni-Anibire, H., Stoesz, B.M., Gervais, L. et al. (2021). International students' knowledge and emotions related to academic integrity at Canadian postsecondary institutions. *International Journal for Educational Integrity*, 17, 21. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00088-4>
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices. En J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, & F. Trede (Eds.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (pp. 13–26). Sense Publishers.
- Schatzki, T. R. (2018). On practice theory or, what's practices got to do [got to do] with it? En C. Edwards-Grove, P. Grootenboer & J. Wilkinson (Eds.), *Education in an Era of*



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Schooling: Critical perspectives of educational practice and action research (pp.151-165). Springer.

Williams, B. (1973). Integrity. En J. J. C. Smart & B. Williams (Eds.), *Utilitarianism: For and Against* (pp. 108–117). Cambridge University Press.

Williams, B. (1981). *Moral Luck: Philosophical Papers 1973–1980*. Cambridge University Press.

Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En S. Benhabib (Ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120-135). Princeton University Press.