

La conformación de la identidad epistémico-docente de los investigadores en educación

The Conformation of the Epistemic-Teaching Identity of the Researches in Education

Adrián Hernández Vélez¹

RESUMEN

Los estudiantes de posgrados profesionalizantes en educación, al elaborar sus tesis, necesitan reconocer la importancia de la dimensión epistemológica, antes que asumir una predisposición metodológica que, les permitirá afirmar que lo generado constituye conocimiento. Es necesario que construyan su identidad epistemológica, que requiere conformar su identidad docente, siendo esta, la base sobre la cual se posicionarán para comprender los hechos educativos. La consolidación y el encuentro de ambas identidades conforman el soporte para generar nuevos conocimientos o para construir nuevos sentidos al conocimiento existente.

Palabras clave: Investigación, identidad, epistemología, docencia.

ABSTRACT

The Postgraduate professional students in education, during the preparation of their thesis, they need to recognize the importance of the epistemological dimension, rather than assuming a methodological predisposition, which will allow them to assert that what it is generated, constitutes knowledge. It is necessary that they construct their epistemological identity, which requires the formation of their teaching identity, this being the basis on which they will position themselves to understand the educational facts. The consolidation and the encounter from both identities form the support to generate new knowledge or to build new connotations for the existing knowledge.

Keywords: Research, Identity, Epistemology, Teaching.

INTRODUCCIÓN

Al elaborar su tesis, el primer reto que enfrentan los estudiantes de posgrados profesionales en educación consiste en superar su predisposición metodológica y en su lugar, apropiarse de los fundamentos epistemológicos que los faculten para afirmar que al concluir su trabajo, lo hallado puede ser considerado conocimiento. Este hecho permite ver que, al hacer investigación, el principal

¹ Universidad de las Américas, Puebla.

reto consiste en la definición de las intenciones de generación de conocimiento, que solo es posible mediante la construcción de su identidad epistemológica que suele presentarse de forma parcial.

Entre los factores que se relacionan con su limitado desarrollo, destaca la inacabada construcción de su identidad docente. En estos programas incursionan estudiantes que pretenden investigar fenómenos relacionados a sus contextos laborales, sin embargo, no todos tienen una formación previa en el campo de la educación. Para algunos, el interés por este surgió con su adscripción laboral, lo que sugiere que se han profesionalizado en la práctica cotidiana. Otros han sido formados en áreas afines, como las humanidades, no obstante, en conjunto, prevalece el interés por profesionalizarse en su labor antes que priorizar su experiencia como investigadores.

Esto implica que cuentan con distintos niveles de conciencia respecto a la conformación de su identidad docente. Algunos privilegian una visión instrumental de la educación, otros han accedido a su naturaleza humanista y política, sin embargo, algunos desconocen su trascendencia social, aun cuando esta determina la forma en que construyen sentido al mundo educativo. No obstante, pretenden incursionar en el mundo de la investigación, con cierto grado de conciencia respecto a las dos identidades.

Entre otros problemas que enfrentan, suelen confundir la investigación con procesos de gestión escolar, no tienen claros los fundamentos teóricos y metodológicos que rigen su trabajo, incluso, no logran perfilar sus proyectos con rigor académico (Zapata, 2005, p. 38). Todavía más, no comprenden el sentido hermenéutico que prevalece en la elaboración del estado del arte y en la conformación de su ruta teórica.

Considerando estos argumentos, se sostiene que, para el desarrollo exitoso de su investigación, es necesario que tengan en cuenta la importancia de perfilar su identidad epistemológica, la cual, podrán configurarla en tanto asuman su identidad docente. Hacerlo, los coloca en condiciones adecuadas para generar nuevos conocimientos o construir nuevos sentidos al conocimiento existente.

EL RECONOCIMIENTO DE LA NOCIÓN DE IDENTIDAD

La identidad se manifiesta en distintas formas, entre estas, suele discutirse en primera persona, tanto como desde una posición colectiva, en ambos casos, orientada a precisar quién es el sujeto en sí y en su relación con los demás. Para Campos-Winter (2018 p. 203) el primer caso se muestra como *esencia y proceso*.

Su *esencia*, consiste en el conjunto de rasgos articulados de un individuo o grupo, así como en el conjunto de símbolos y valores que lo colocan como parte de una comunidad (Torres y Carrasco, 2008, p. 31). Para Giménez (2010, p. 15) se trata de aquello que permite establecer fronteras con los otros a partir del reconocimiento del contexto del cual se proviene. Ambas propuestas, permiten asumirla como el reconocimiento de sí mismo en relación con los demás. Los grupos están ahí, compuestos por actores que se reconocen como diferentes entre sí, pero que se asumen como parte de un todo que está cohesionado por estructuras de diferente naturaleza (lenguaje, religión, ideología, etcétera).

Así, individuo y grupo, demandan distintas formas de comportamiento sostenidas por una base histórica que los ha dotado de herencias culturales y de un sistema de lenguaje que les permite disputar su propia transformación. El lenguaje aparece como un referente que lleva a los sujetos y a los grupos por el sendero de la comprensión, interpretación y negociación de la realidad y de los símbolos que la definen.

En cuanto a su condición de *proceso*, Vergara del Solar, Vergara Estévez y Gundermann (2010, p. 60) proponen que consiste en la diferenciación del carácter intersubjetivo, nunca finalizado y siempre cambiante, mediado interactiva y comunicativamente que permite el reconocimiento de sí mismo y de su autonomía. Además, se construye desde las interpretaciones de la tradición y desde una relación crítica con esta. Así, la noción de identidad no solo corresponde al propio reconocimiento sino, también a la oposición respecto al otro.

En general, constituye un proceso abierto y dinámico, se trata de un ente inacabado, en el cual pueden manifestarse múltiples influencias que dotan de variación a su propia configuración, no obstante, todas permiten asumirse como parte de una comunidad. Lo crucial radica en saberse parte de esa comunidad y en comprender los factores que perfilan su idiosincrasia dentro de esta y los que permiten dotarla de cohesión.

La propuesta de Salvoj Žižek (2003, p. 125) concentra ambas formas de concebir a la identidad; constituye un ente abierto formado por significantes flotantes, cohesionados por un punto nodal. Se trata de elementos sueltos en un espacio ideológico abierto, por lo que su significado depende de la capacidad articuladora del punto nodal, el cual, los cohesionan, evitando posibles transiciones hacia significados que no corresponden a su articulación literal. En el caso que ocupa a esta investigación, este modelo aporta las bases para concebir la noción de identidad docente e identidad epistémica.

LA NECESARIA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Cuando los agentes investigadores cobran consciencia respecto a la existencia de su identidad docente, se ven requeridos a precisar conceptos que tienen la intención de situar su labor más allá de todo reduccionismo instrumental que la acota al manejo de técnicas para la enseñanza. La propuesta que se aborda recupera esos conceptos bajo la forma de nueve significantes flotantes que se ven cohesionados por un punto nodal. En conjunto, se trata de los elementos que constituyen la identidad docente.

El punto nodal se muestra bajo el concepto de *ideología*; esta, conforme a Teun Van Dijk (2010, p. 39) tiene que ver con los sistemas de creencias que comparte una comunidad, asumiéndose como el referente que guía y permite interpretar acontecimientos, al tiempo en que condiciona las prácticas sociales. En consecuencia, existen diferentes ideologías y por ende, distintas formas de asumirse como profesores. Bajo la forma de punto nodal y con la intención de construir sentido a la realidad educativa, no es lo mismo colocarse desde una base *tecnogerencial* (Nodo A) que como profesor que comulga con la *teoría crítica* (Nodo B), sin duda, cada propuesta articula desde su naturaleza epistemológica, metodológica y política, los significantes flotantes que marcan un posicionamiento frente a la realidad.

A continuación, son descritos los nueve significantes flotantes, sin que medie su descripción hacia una u otra orientación (nodo), por el momento, la intención consiste en señalar sus rasgos generales.

- 1) *Concepto de ser humano* que rige todo quehacer institucional y social
- 2) *Concepto de educación*, buscando trascender toda acotación de tipo instrumental
- 3) *Base teórica social* que permita reflexionar sobre la realidad y sus múltiples manifestaciones ideológicas

- 4) *Base pedagógica* que regule el quehacer formativo de todo docente
- 5) *Posicionamiento epistemológico* para argumentar cómo se genera el conocimiento
- 6) *Idea firme de lo que implica aprender y enseñar* como motivos hermenéuticos
- 7) *Posicionamiento respecto a la evaluación*, como forma de vida institucional que sostenga el equilibrio positivista y fenomenológico
- 8) *Noción de calidad* como proyecto cotidiano de mejora constante
- 9) *Reconocimiento de la condición histórica mediante la cercanía a la obra de un actor* que haya contribuido a la construcción del proyecto educativo nacional

Estos *significantes*, mientras no estén articulados por un *punto nodal*, pueden desplazarse en una u otra dirección teórico-instrumental. Cuando están articulados por este, ahora sí, es posible afirmar la configuración de una identidad docente, la cual, constituye el filtro que permite a todo actor, construir sentido a los hechos educativos, pero no solo para tomar un posicionamiento, sino, más allá, regula su sistema de pensamiento y de lenguaje, y le permite instrumentar acciones conforme a esa base ideológica que lo define como parte de una comunidad.

En la tabla 1, se muestra un ejemplo en donde cobra sentido cada uno de los significantes flotantes, diferenciándose a partir de la articulación de dos puntos nodales que representan dos ideologías distintas, derivando en dos formas diferentes de concebir la propia identidad docente.

Tabla 1. Dos tesis de la identidad docente.

| Significante Flotante | Tesis A (Punto nodal: Tecnogerencial) | Tesis B (Punto nodal: Teoría crítica) |
|------------------------------|--|---|
| Concepto de ser humano | Sujeto instrumental cuyo fin radica en reproducir un modelo de sociedad. | Ser consciente de sí mismo que se encuentra en la búsqueda permanente del fortalecimiento de su condición humana. |
| Concepto de educación | Habilitación académica e instrumental con fines utilitaristas que permitan al capital humano funcionar con eficacia ante las expectativas que se trazan de sí mismo y de su aporte social. | Proceso perenne de tipo hermenéutico en el cual, la oportunidad de conversar con uno mismo, con los otros y con el contexto, conforman la posibilidad para educar-se y para transformar la realidad haciendo uso de conocimientos, habilidades y valores con alto sentido humano. |
| Teorías sociales | Tecnogerencial. | Teoría crítica. |
| Posicionamiento epistémico | Positivismo-empírico. | Fenomenología hermenéutica. |
| Posicionamiento pedagógico | Pedagogías diversas orientadas hacia fines utilitaristas. | Pedagogía crítica (pedagogía de la liberación). |
| Concepto de enseñanza | Proceso de capacitación bajo el estricto dominio del profesor y sin considerar la participación del estudiante. | Diálogo abierto en el cual, el profesor abandona la mera acción de acumular en el estudiante paquetes de conocimiento, para entonces, promover una actitud de encuentro entre seres humanos. |
| Concepto de aprendizaje | Acumulación de conocimientos con la intención de instrumentalizarlos en la realidad. | Actitud de diálogo y disposición a la acción que permita la construcción de conocimientos y experiencias orientadas al despertar de la consciencia de sí mismo y en comunidad, para comprender la realidad y para transformarla. |
| Concepto de evaluación | Proceso de medición con fines instrumentales. | Proceso que equilibra aspectos cuantitativos y cualitativos para comprender e interpretar la realidad y promover pautas de mejora permanente. |
| Noción de calidad | Isomorfismo. | Estado de desarrollo positivo con potencial de mejora permanente en su condición cuantitativa y cualitativa. |
| Referente educativo nacional | Actores internacionales que soportan propuestas pedagógicas. | Actores nacionales que han contribuido al desarrollo de un proyecto político-educativo (Barreda, Ramírez, Rébsamen, Sierra, Torres Bodet, Vasconcelos, etc.) |

Fuente: adaptado de Hernández (2019).

Resulta evidente la diferencia entre sus elementos, desde los cuales, el docente, puede colocarse para comprender y hacer frente a los hechos educativos, por lo tanto, esa distancia también forma parte de la base de pensamiento, sobre la cual, asumiendo su rol de investigador, se arrojará a indagar y construir sentido a la realidad que indaga.

LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EPISTEMOLÓGICA

Ahora, la intención consiste en posicionar la propuesta de Žižek (2003) con el propósito de esclarecer la identidad epistemológica de quienes pretenden investigar en educación, especialmente, quienes no han conformado su identidad docente y tampoco se han formado en este campo. Al hacerlo, además estarán solucionando la definición de las pautas metodológicas que suelen secuestrar sus trabajos iniciales.

En principio, se requiere indagar qué es y cuál es la trascendencia de la epistemología; conscientes del problema que implica construir un posicionamiento que atrape su totalidad, fue recuperado el concepto de Lora y Sánchez (2012) para quienes esta se refiere a:

la naturaleza del conocimiento en sus principios y funcionamiento, los tipos y los métodos, los procesos cognitivos desde la experiencia, la estructura de la experiencia global de la realidad y el conocimiento coherente, sus manifestaciones en el ejercicio de la cultura y en la historia (p.17).

Consiste en la posibilidad de reflexionar desde múltiples ángulos qué es lo que asumimos como conocimiento, es decir, preguntarnos qué significa conocer, cómo conocemos, desde qué ángulo del pensamiento lo hacemos (Llano, 1984, p. 9), incluso, los contextos desde los cuales nos colocamos con la intención de conocer (Lora y Sánchez, 2012, p. 17). El hecho de recuperar la primera de esas preguntas puede generar respuestas en diversas vertientes, pero en este caso, se retoma la que permite diferenciar entre el conocimiento ordinario y el científico; la epistemología se encarga del estudio del tipo científico, es decir, el que se considera como ciencia (Briones, 2002, p. 13).

Aunque el carácter científico procede de la Grecia antigua, encontró en el *Discurso del método* de Descartes la guía para definir los procedimientos rigurosos que lo legitiman. El método científico, como derivado de este, tiene que ver con los procedimientos teóricos y observacionales utilizados para generar conocimiento (Castro, Castro y Morales, 2016, p. 25). Así, desde inicios del siglo xx, esta relación epistémico-metodológica, encontró en el positivismo de Auguste Comte la base del que hasta la fecha es considerado como el conocimiento legítimo.

Sin embargo, pese a su estatus de garante de científicidad, es necesario preguntarnos si acaso la ruta positivista es la única que existe para conocer. Para Gadamer (2007, p. 12) la verdad no es exclusiva del método cartesiano; existen otras escuelas que escapan al pensamiento epistemológico hegemónico, las cuales, también tienen sus propias formas de explicar la génesis del conocimiento. En la tabla 2, se sintetizan las propuestas centrales de las principales escuelas existentes.

Tabla 2. Escuelas epistemológicas.

| Paradigma | Descripción |
|---------------|--|
| Materialismo | Plantea que todo cuanto existe es materia, por lo que, en última instancia, solo existe la realidad material. La materia es el fundamento de la realidad y de sus transformaciones. |
| Racionalismo | Encuentra en el pensamiento, es decir, en la razón, toda fuente de conocimiento humano. El conocimiento solo será considerado como tal en tanto sea lógicamente necesario y universalmente válido. |
| Empirismo | Consiste en la antítesis del racionalismo y soporta que la única fuente del conocimiento humano se encuentra en la experiencia, por lo que la mente solo registra el conocimiento que proviene de esta. |
| Idealismo | Mantiene una estrecha relación con el racionalismo; sostiene que los objetos físicos no pueden tener existencia a partir de una mente que sea consciente de ellos. Mientras el racionalismo se ocupa del medio de conocimiento, el idealismo se enfoca sobre su valor. |
| Positivismo | Conforme a esta escuela, para que el conocimiento sea considerado como tal, debe proceder de la experiencia sensible, por ende, su aceptación solo deriva de la observación y comprobación mediante la experimentación, es decir, debe estar sustentado en el uso del método científico. |
| Fenomenología | Escuela que sostiene que toda acción de la conciencia está dirigida, y por lo tanto representa una intención, mediada conforme a lo que se ha planteado para el ser en sí mismo, desempeñando un papel crucial en la percepción que este tenga sobre el objeto, así la intención recupera la esencia pura de la conciencia. |
| Hermenéutica | Es una reflexión filosófica universal que se ocupa de la correcta comprensión e interpretación de los textos, mediada por la historia y el lenguaje. Se manifiesta con recelo ante el relativismo que suele privilegiar el sentido de la verdad. Entre sus principales tesis, sostiene que la verdad no es exclusiva del método científico, por lo que, en humanidades, existen otras fuentes para generar conocimiento. |

Fuente: elaborado con información de Hessen (1982), Llano (1984), Villoro (1986), Briones (2002) y Verneaux (1997).

Las distintas formas que existen para posicionar la identidad epistemológica se ven condicionadas por las formas en que cada escuela argumenta la naturaleza del conocimiento. Al esclarecerla, también se asume la posibilidad de trazar diferencias de corte metodológico, por ejemplo, al conjugar orientaciones epistemológicas y metodológicas, fue posible diferenciar a las ciencias naturales de las ciencias sociales.

Ambas tienen puntos en común, por ejemplo, están soportadas en el uso del método científico, la observación es la base de su estructura metodológica y cuentan con rigurosos procedimientos que permiten afirmar que sus resultados conforman conocimiento verdadero, sin embargo, su diferencia primordial radica en lo que ha sido reiterado como intenciones de generación de conocimiento. No importa que las ciencias sociales recurran al método de las ciencias naturales, lo que importa es el sentido del uso que se hace de este.

El campo educativo se ciñe a ambos planteamientos, sin embargo, la gran diferencia, será una y otra vez, la base epistemológica que subyace a todo trabajo de corte metodológico; este se ve determinado por los principios de la escuela epistemológica con la cual se identifica el investigador. Por ende, precisar esta identidad implica, como consecuencia, la delimitación de una ruta metodológica, técnica e instrumental desde la cual se aproxima a la realidad.

Al igual que ocurre con la identidad docente, aunque el investigador desconozca su orientación, siempre cuenta con una identidad que define su sistema de pensamiento, así como sus narrativas. Sin embargo, se requiere que la reconozca para saber desde dónde se posiciona para construir sentido a la realidad.

A continuación son señalados, el punto nodal y los significantes flotantes que conforman la propuesta de identidad epistemológica. Están descritos en términos generales, aunque esa condición se verá anulada en tanto sean encauzados por una escuela (s) epistemológica (s) que orienten sus diferentes formas de interpretación.

1. Punto nodal: corresponde a la noción de *escuelas epistemológicas*, es decir, el investigador se posiciona sobre una de las escuelas abordadas para generar conocimiento. Implica comprender la naturaleza de la investigación y del cómo emprenderla.
2. Significantes flotantes: son el sistema de lenguaje, el posicionamiento ideológico, el contexto histórico-cultural y el posicionamiento docente.
 - a) Sistema de lenguaje: el lenguaje constituye el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores mediante el diálogo. El lenguaje, en sí mismo, refleja ya una concepción del mundo (Morales, et al. 2012, p. 84), por eso, el esclarecimiento de la escuela epistemológica implica para el investigador, la necesidad de construir sus argumentos teóricos y metodológicos, fundamentados en un lenguaje propio de la base seleccionada.

Este hecho, evitará que incurra en contradicciones en el desarrollo de sus narrativas, así como en la construcción de sentido a los datos que conforman la base de sus hallazgos. Implica el manejo de un lenguaje especializado desde el cual se debe leer, escribir y dialogar.

- b) Posicionamiento ideológico: la ideología, siguiendo la propuesta de Sánchez (1993, p. 145), corresponde al conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad, las cuales responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto dado, el cual, orienta y justifica el comportamiento práctico de los seres humanos conforme a esos intereses o ideales. Resulta preciso reconocer que la investigación no se construye al margen de la ideología, al contrario, esta establece el punto de partida desde el cual se justifica la realidad, asumiéndose en el marco de ideas de un grupo social, definiendo los bordes de la conciencia sobre esta, no solo para enfatizarlos, sino, incluso, para cuestionarlos, por eso, dota de sentido práctico a la investigación por encima del academicismo, definiendo el horizonte desde el cual la realidad se ve interpretada y transformada.
 - c) Contexto histórico-cultural: el investigador no solo está construido por su mismidad, sino también por las herencias culturales y formas simbólicas que le permiten identificarse con un contexto, a juicio de los expertos, estos se mantienen presentes en la forma en que se toma contacto con el mundo.

En cuanto al tiempo, todo proceso de investigación se sujeta a una temporalidad, sin embargo, los objetos de estudio que indaga no necesariamente son producto de una perspectiva inmediata, por el contrario, lo trasciende, recuperando lo transcurrido, lo pasado que pertenece a la tradición sobre la cual ha sido formado. Por lo que, al indagar la realidad, también se está elaborando un proceso de recuperación del tiempo que lo compromete a comprender la tradición sobre la cual se posiciona.

- d) Posicionamiento docente: incursionar como investigador en el campo educativo, siendo parte de este, sin duda, requiere asumirse como un ser humano consciente de sí mismo y de su compromiso social, el cual, al estar inserto en el aparato burocrático estatal o en el sector privado, debe proceder consciente de su identidad docente que lo sitúa con plena facultad histórica, pedagógica, política e ideológica, necesarias para contribuir a la revisión y construcción del sistema educativo.

La forma en que decida incursionar estará estrechamente vinculada a su posicionamiento ideológico, veta desde la cual se coloca para construir sentido a los fenómenos educativos, así como a su proceso investigativo. En cuanto a las posibilidades de identidad docente, en la primera parte del texto, fueron colocadas dos posturas diferentes en sus fines: tecnogerencial y teoría crítica. A saber, conforman dos referentes extremos de cómo se percibe, no solo a la educación, sino en general, dos formas de concebir a la sociedad.

Recapitulando, la identidad epistemológica permite al estudiante colocar sus intenciones de generación de conocimiento, en estrecha relación con su identidad docente. Así, esta se convierte en el filtro desde el cual se aproxima a la realidad educativa, en tanto la identidad epistemológica; se encarga de esclarecer la naturaleza del conocimiento que pretende generar implementando la metodología de la investigación, la cual, en un sentido instrumental, se acota a lo cuantitativo y cualitativo.

LA IDENTIDAD EPISTEMOLÓGICA-DOCENTE EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, son planteados algunos puntos generales sobre la fase metodológica de la investigación en la cual se muestra relevante su relación con la dimensión epistemológica. Para su revisión se toman en cuenta tres ejes de análisis: a) *ámbitos en los cuales se origina la investigación*, b) *la conformación de un sistema de lecturas y el estado del conocimiento* y c) *el reto metodológico y su naturaleza epistemológica*.

a) **Ámbitos en los que se genera la investigación**

La literatura destaca tres puntos de partida; el *contexto empírico*, el *posicionamiento teórico* y el *posicionamiento metodológico*. El *posicionamiento empírico* es el más recurrente entre los investigadores jóvenes, particularmente, los que elaboran por primera vez una tesis. En sus centros laborales, se ven absortos entre procesos de gestión escolar que promueven la mejora de la calidad a partir de la identificación de puntos de tensión en sus diferentes indicadores. Estos, suelen ser retomados como la veta de la cual derivan ideas de lo que pretenden investigar, no obstante, su interés se soporta en la experiencia inmediata.

En una situación distinta, el *posicionamiento teórico* se presenta con menor frecuencia, sin duda, demanda algo más que el encuentro inmediato con la realidad ya que requiere que el investigador haya establecido un sistema de lecturas que dé cuenta de las teorías que han marcado su interés académico, no solo en sus estudios de posgrado, sino en su vida profesional. Si acaso no se cuenta con la cercanía a una teoría, el sistema de lecturas debe permitirle trazar una ruta teórica como motivo para indagar un objeto de estudio.

El tercer punto corresponde a la *definición metodológica*; algunos estudiantes parten por posicionar una idea de investigación argumentando su predisposición metodológica, es decir, no argumentan con rigor el tema que quieren estudiar, no obstante, afirman que lo harán desde lo cuantitativo o lo cualitativo. Se trata de una fuente altamente referida al igual que la empírica, sin embargo, suelen desconocer la naturaleza del conocimiento que desde ese ámbito pretenden generar.

En resumen; se trata de tres ámbitos desde los cuales se van posicionando las intenciones de investigación y aunque, suelen ser una fase, en la cual,

no existe consciencia plena sobre la transcendencia epistemológica, esta se encuentra presente entre las intenciones instrumentales que proyectan los estudiantes. Por otra parte, cuando sí existe plena consciencia sobre su importancia, la investigación desde el principio está dotada de consistencia académica rigurosa.

b) Ámbitos en los que se genera la investigación

Una vez que se tiene certeza sobre el punto de partida de la investigación, resulta necesario abandonar su carácter de idea general y consecuentemente, conformarlo con rigor académico, lo cual, únicamente será posible si se crea un sistema de lecturas que permita elaborar el estado del arte. Se trata de la sistematización de la información recabada en la fase de búsqueda documental, cuya intención consiste en responder qué sabe el investigador sobre el tema que indaga y qué tanto, el propio tema, ha sido trabajado; hermenéutica aplicada.

Tabla 3. Sistema de lectura.

| Posicionamiento ideológico | Título del documento | Autor | Autores centrales | Teorías centrales | Metodología | Resultados | Fuente |
|----------------------------|----------------------|-------|-------------------|-------------------|-------------|------------|--------|
| Perspectiva crítica | | | | | | | |
| Perspectiva Tecnogerencial | | | | | | | |
| Perspectiva oficial | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

El ejemplo de la tabla 3, muestra cómo la información puede ser sistematizada, no obstante, los ejes de análisis pueden variar conforme al alcance del estudio. Aquí, lo valioso corresponde a la perspectiva ideológica que el investigador debe identificar en los textos, así, no solo estará organizándolos por objeto de estudio, metodología, disciplina o cualquier otro criterio, sino también, por perspectiva ideológica, la cual, está inmersa entre los significantes flotantes que componen su identidad docente y epistemológica.

En tanto el sistema de lecturas sea desarrollado exhaustivamente, es posible elaborar el *estado del conocimiento* que consiste en el análisis y presentación rigurosa del nivel de desarrollo que ha alcanzado el tema que interesa investigar. Es el proceso que permite construir un dominio experto sobre el tema, explicando con profundidad, qué tanto ha sido investigado, quiénes lo han trabajado, en qué contextos, desde qué perspectivas teóricas y metodológicas, incluso, los posicionamientos epistemológicos, entre otros ejes de análisis.

El desarrollo exitoso que se logre de este permitirá, desde la fase documental, pasar de una idea inicial hacia la conformación de un tema de investigación, lo que también implica fortalecer el planteamiento del problema, posicionar preguntas y objetivos con mayor sentido, así como orientar la base teórica y metodológica que deriven en la correcta conformación de la arquitectura del estudio.

c) Del reto metodológico y su naturaleza epistemológica

A partir del esclarecimiento de la naturaleza del conocimiento soportado en las identidades epistemológica y docente, porque es probable derivar dos posibles rutas metodológicas en el campo educativo; cuantitativo y cualitativo.

La alternativa cuantitativa principalmente se soporta en las escuelas epistemológicas empírico-positivistas, que sus procedimientos se basan

en la observación y en la comprobación del objeto de estudio. Los trabajos cualitativos, si bien parten de la observación, sus intenciones no se acotan a la comprobación, sino se abren a la comprensión e interpretación.

Esta fase instrumental no se debe a sí misma, sino a las intenciones de generación de conocimiento, porque, al comprender su base epistemológica, son trazados los fundamentos para construir una arquitectura metodológica sólida que permita al investigador pasar de la fase teórica al trabajo de campo.

Sin embargo, para el joven investigador, existe otro tipo de precauciones que debe considerar para que la distinción instrumental entre ambas rutas tenga sentido. Se trata de los tipos de diseños que existen en ambas propuestas. En esta oportunidad, atendiendo a su diversidad, es recuperado el caso de la investigación cualitativa.

Esta no cuenta con un aparato instrumental unificado, al contrario, su denominación agrupa a diferentes propuestas metodológicas de diversas disciplinas, por lo que, en la literatura especializada, parece existir un acuerdo por nombrarlos marcos comprensivos, lo que, en una perspectiva general, parece privilegiar su naturaleza epistemológica.

Dicha situación lleva a preguntarse cuáles son esos caminos que soportan distintas ideas de acceso al conocimiento y que, sin embargo, comparten una base epistemológica que permite agruparlos bajo similares intenciones de generación de conocimiento; comprender e interpretar. La tabla 4, ayuda a responder esa interrogante.

Tabla 4. Marcos comprensivos de la investigación cualitativa.

| Campo del conocimiento | Marco comprensivo |
|------------------------|----------------------------------|
| Filosofía | Hermenéutica |
| Antropología | Etnografía |
| Sociología | Etnometodología |
| Pedagogía | Investigación-Acción |
| Filosofía y sociología | Teoría de la acción comunicativa |

Fuente: elaboración propia.

La precaución a la cual se hizo referencia corresponde a la habilitación disciplinar y metodológica del investigador. Es decir, no resulta suficiente conocer las bases comunes que prevalecen en la investigación cualitativa; se necesita precisar la génesis del marco comprensivo, esto es, reconocer los fundamentos del campo del conocimiento del cual procede, mismos que el estudiante debe comprender para posicionar de forma correcta su investigación; se trata de un compromiso ético y político que no es posible obviar en aras instrumentales.

En la tabla 5, se muestra esa consistencia que se requiere en todo proceso de investigación y también se deja ver la necesidad que existe por contar con la habilitación disciplinar e instrumental imprescindibles para incursionar con dominio epistemológico, metodológico e instrumental en el encuentro con la realidad (Hernández, 2017, p. 23).

Tabla 5. Ejemplo de consistencia epistémico-metodológico.

| Posicionamiento epistemológico | Posicionamiento metodológico | Diseño del estudio | Técnicas | Instrumentos |
|--------------------------------|------------------------------|--|--|---|
| Fenomenológico-Hermenéutico. | Cualitativo. | Etnográfico. Etnometodológico. Fenomenológico. Hermenéutico. Investigación-Acción. | Entrevista. Grupos focales. Observación. | Guion de entrevista. Matriz de diálogo. Guion de observación. |

Fuente: elaboración propia.

Entonces, la consistencia a la cual se ha hecho referencia, también, corresponde al plano ideológico que pertenece al terreno de la identidad docente y epistemológica del investigador. La ideología se encuentra presente en ambas identidades, incluso, se entrecruzan en los nodos y en los significantes flotantes. Por lo tanto, tal como plantea Sánchez (1993, p. 145) se puede afirmar que no existe neutralidad ideológica por parte del investigador, al contrario, esta determina la forma en que se relaciona con la realidad sin que ponga en riesgo el carácter científico de su trabajo.

Más aun, el hecho de identificarse con una base epistemológica ya implica la pertenencia a una comunidad científica que se vincula, como origen, a las ciencias naturales o a las ciencias sociales, es decir, ya existe una filia epistemológica, metodológica y disciplinar que funciona como eje regulador de la forma en que se entiende a la investigación. Aceptar esta idea trae consigo la necesidad de responder una pregunta: ¿en qué parte del proceso de investigación está presente la intención de neutralidad ideológica como una muestra de objetividad?

La respuesta se encuentra en la metodología; es verdad que su construcción está supeditada al campo del conocimiento del cual deriva, no obstante, su fase instrumental o propiamente, su fase de construcción de los instrumentos constituye el punto en el que la objetividad y neutralidad ideológica debe estar de manifiesto como garante para el acceso a la realidad y la obtención de datos. La posterior construcción de sentido a estos nuevamente pertenecerá al terreno de la identidad epistemológica y docente. Lo importante, cuando se reconoce esta condición, consiste en establecer ese encuentro con alto rigor académico.

CONCLUSIONES

Elaborar una tesis se logra investigando y hacer investigación implica generar nuevos conocimientos o construir nuevos sentidos al conocimiento existente, lo cual, antes que precisar toda arquitectura metodológica, requiere posicionar la dimensión epistemológica desde la cual, el investigador argumenta por qué lo hallado puede ser considerado como conocimiento, esto es, perfilar su identidad epistemológica.

Investigar en educación, también demanda del agente investigador la necesidad de comprender cómo establece su relación con los hechos educativos y, por ende, argumentar los fundamentos desde los cuales se posiciona para construir sentido a su labor, es decir, precisar su identidad docente.

No es posible pretender generar nuevos conocimientos o nuevas formas de interpretación al conocimiento existente, sin otorgar la importancia que demanda el estudio de la naturaleza del propio conocimiento y sin una identidad docente desde la cual se comprendan los fundamentos del campo educativo como el espacio a indagar. En términos metodológicos, existe la obligación de comprender los fundamentos del campo de conocimiento del que el investigador retoma el aparato metodológico que será empleado como diseño de su estudio, hacerlo es cuestión de compromiso ético y político.

REFERENCIAS:

- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural. *Cinta Moebio*. 62. 199-212. Doi: 10.4067/S0717-554X2018000200199.
- Castro, L., Castro, M., y Morales, J. (2016). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica. Tercera Edición*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Giménez, G. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Hessen, J. (1982). *Teoría del conocimiento* (16 th. Ed). Barcelona: Austral.
- Hernández, A. (2017). "La hermenéutica de Gadamer, líneas para su incursión en la investigación en educación" en Luis Alan Acuña (Coords). *Formación de investigadores educativos en América Latina. Hacia la construcción de un estado del arte*. Edit. REDIE, México.
- Llano, A. (1984). *Gnoseología*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Lora, J. y Sánchez, J. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego, BUAP.
- Morales, B., Benavides, L., Reséndiz, M., Haro, K., Franco, L. y Dixon, E. (2012). *La epistemología y la metodología. Un binomio fundamental para la construcción de la tesis*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sánchez, A. (1993). La ideología de la "neutralidad ideológica" en las ciencias sociales. *Zona Abierta*. No. 7, pp. 67-83.
- Torres, A. y Carrasco, J. (2008). *Al filo de la identidad. La migración indígena en América Latina*. Quito: Crearimagen.
- Van Dijk, T. (2010). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vergara del Solar, J., Vergara Estévez, J. y Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15, (51), pp. 57-79.
- Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento. Curso de filosofía tomista*. Barcelona: Herder.
- Villoro, L. (1986). *Crear, saber y conocer*. (tercera edición). México: Siglo XXI Editores.
- Zapata, O. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un problema? *Innovación Educativa*. Vol. 5, (29), pp. 37-45.
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.