



El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica

The use of the state of knowledge in educational research and its relationship to the traditions of research as guiding shafts. An analytic suggestion

Armando Ulises Cerón Martínez y Alma Epifanía López Quiterio

Resumen

¿Qué lugar ocupa el estado del conocimiento en el proceso de investigación educativa y cuál es su utilidad? Antes que una compilación y glosa desarticulada de textos puede ser rescatado como un apartado donde se detecte el *modus operandi* en tales investigaciones echando mano de tres paradigmas dominantes en investigación educativa, pues toda investigación opera bajo alguno de ellos como eje rector de todo el proceso. El artículo hace una breve reflexión sobre la ciencia, la investigación científica y el estado del conocimiento y su relación con los tres componentes de una investigación educativa para después dar un ejemplo de cómo se realizó un ejercicio analítico respecto al tema de la identidad, y finalmente concluir. Si Sócrates decía que una vida que no se cuestiona no merece ser vivida, se podría extender la idea para decir que una investigación educativa no reflexionada epistemológicamente no merece ser discutida en el seno de la comunidad científica, al menos seriamente, pues de otro modo estaríamos contribuyendo a la institucionalización de un sentido común científico.

Palabras clave: Investigación educativa; Estado del conocimiento; Tradiciones de investigación; Paradigma; Vigilancia epistemológica.

Abstract

What's the place of the state of knowledge in the process of educational research and what is its use? Instead of a compilation and a disjoint set of texts it can be rescued as a section that detects the *modus operandi* in such research making use of three dominant paradigms in educational research, as all research operates under any of them as guideline of the whole process. The article is a brief reflection on Science, scientific research and the state of knowledge and its relation with the three components of an educational research to then give an example of how an analytical exercise on the issue of identity was performed, and finally conclude. If Socrates said that *a life that is not questioned does not deserve to be lived*, the idea could be extended to say that *an educational research that is not thoughtful epistemologically does not deserve to be discussed at the heart of the scientific community*, at least seriously, because in other way we could be contributing to the institutionalization of a scientific common sense.

Keywords: Educational research; State of knowledge; Research traditions; Paradigm; Epistemological vigilance.

Introducción

Cuando no se tiene claridad sobre lo que es un Estado del Conocimiento y para qué sirve en el proceso de investigación educativa a nivel posgrado puede llevar, como dicen Sautu y otros (2005), a confundirlo con el marco teórico como sucede en muchas investigaciones. Para Sautu, este forma parte del estado del arte, pues su propósito es expresar el grado de desarrollo sobre un tema, ya que requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida de un estudio, es útil en su carácter panorámico, porque permite seleccionar elementos para construir el propio eje temático o para describir la situación. Por tanto, consideramos que si el estado del conocimiento no posee ciertas orientaciones metodológicas en su construcción y sobre todo si no se le encuentra un sentido útil, este solo puede transformarse en un inventario. De ahí que la propuesta para tal fin sea realizar un análisis epistemológico de las investigaciones que se revisaron con respecto al tema de la identidad.

La heterogeneidad del campo para la formación en investigación educativa y la falta de consenso. La lógica de las partes y el todo

La hermenéutica es auxiliar para comprender la interacción entre las partes y el todo. De esta manera, el estado del conocimiento es parte de una tesis, que a la vez es producto de un proceso de investigación dentro de un contexto académico ajustado a políticas institucionales y a las exigencias de organismos externos a las mismas universidades. Por eso es importante reconocer que no todos los posgrados educativos en México poseen orientación investigativa, pues también los hay de tipo profesionalizante. Estos focalizan herramientas, estrategias y técnicas que contribuyan a realizar mejor las actividades educativas a nivel del aula, gerencial o administrativas. Por contraste, un posgrado educativo con orientación investigativa tiene por objeto desarrollar las habilidades y competencias científicas, cuyo trabajo objetivado es una tesis que pasa por varios procesos antes de llegar a su defensa ante un sínodo a fin de otorgar el grado correspondiente. De este modo, la cuota de salida de un posgrado de estas características es una tesis producto de una investigación científica.

Pero surge un doble problema. En años recientes en México la forma de titulación a nivel superior (pregrado) ya no es de forma exclusiva por una tesis, sino que hay modos alternos, y la tesis es una de las raras elecciones de los alumnos, lo que significa que al ingresar al posgrado la gran mayoría de ellos carecen de una experiencia investigativa previa, por lo que la tesis de posgrado se constituye en su primera experiencia en este rubro. El otro problema radica en los perfiles profesionales de los agentes en los posgrados en educación con orientación investigativa. En el caso de los docentes, prácticamente se encuentran educadores, pedagogos, sociólogos, ingenieros, filósofos, politólogos, administradores, veterinarios, psicólogos, abogados, entre otros. En el caso de los estudiantes el perfil también suele ser muy abierto pues lo que generalmente se pide es que sean *“egresados con título de licenciatura en cualquier disciplina o rama del conocimiento, con nociones básicas en el campo educativo en cualquiera de sus niveles o ámbitos de acción y todo lo relacionado con este, con actitud crítica y propositiva, así como con capacidad para desarrollar trabajo en equipo”*, (UAEH, 2013, subrayado nuestro) lo que lleva a tener visiones y prácticas muy amplias y heterogéneas acerca de lo que son los problemas educativos y los criterios de científicidad para la realización de trabajos investigativos, y que en dos años y medio es complicado corregir. La elaboración de un estado del conocimiento no es la excepción de esta ambigüedad. En el mejor de los casos se forman “buenos estudiantes”, no necesariamente investigadores educativos (Cerón, 2008: 59-60). Con estos perfiles se dificulta generar un consenso sobre lo que es la ciencia y la investigación educativa.

Historicidad y sentido actual de la ciencia y la investigación

En la misma lógica de las partes y el todo, ¿cómo entender qué es la ciencia? *Grosso modo* hay que recordar que en cuanto a su historicidad hay al menos dos maneras de detectarla: la ciencia moderna y la anterior a ella. La llamada ciencia moderna, la que en términos generales nos rige actualmente, tiene su reconfiguración desde el siglo XVI en Europa con base a las

aportaciones de Galileo Galilei y de Johannes Kepler, y cuaja con las concepciones mecanicistas de Newton sobre el universo (Mardones, 2003).

Pero las prácticas científicas no han tenido siempre el mismo sentido. Weber (1999) menciona al menos cinco caminos o sentidos por los que históricamente ha pasado la ciencia en occidente: a) *como camino al ser verdadero*, cuando se inventa la noción de “concepto” con Platón, pues el concepto es más real que lo que los sentidos captan (recuérdese la parábola de la caverna); b) *camino a la verdadera naturaleza*, o sea, que quien sabía de ciencia sabía de la naturaleza y eran manejadas como sinónimo; c) *camino al verdadero arte*, cuando la técnica y el método se hacen parte de la práctica científica en la época renacentista; d) *camino al Dios verdadero*, al considerar que Dios se había revelado a Sí mismo en sus obras y el lenguaje en el que escribió todo era el lenguaje matemático, y quien manejaba las matemáticas estaba en condiciones de entender y “hablar” con Dios, y e) el *camino a la felicidad verdadera*, cuando la ciencia se presenta como la promesa para solventar los males de la humanidad en todos los ámbitos de la vida humana a fines del siglo XIX. Esto nos permite comprender que si la sociedad es dinámica y cambiante, también lo es la ciencia. Y rescatando las mismas inquietudes weberianas con él podemos preguntar sobre el sentido actual que tiene la ciencia.

En el caso de México hay una clara centralización sobre las reglas vigentes del juego con respecto a la investigación educativa ya que las instituciones que las regulan se hallan en la Ciudad de México y su Zona Metropolitana: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), pues no solo albergan al mayor número de investigadores (Colina, 2012: 131-132) sino que por el reconocimiento institucionalizado hacia ellos, terminan imponiendo el perfil de lo que debe ser un investigador, como dice Bourdieu (2003: 112): “Los dominantes imponen, gracias a su mera existencia, como norma universal, los principios que introducen en su propia práctica”. En otras palabras, el perfil solicitado no es más que la descripción de las características de quienes ya lo poseen por la posición de ventaja que ocupan, y como dioses profanos tienen el poder de crear a otros a su imagen y semejanza cuanto más cercanos estén a ellos como colaboradores o simpatizantes; el resto es parte de los espectadores que les elogian en los foros educativos o simplemente no existe.

Si a esto se le suma la propuesta del Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP) que impone un perfil de profesor, investigador, tutor y gestor de recursos, ahora por la magia del contrato laboral los docentes contratados bajo esta figura son “investigadores”, lo que convierte un oficio en una profesión.

Con esto en mente se debe considerar que entonces hay distintos grados de relacionarse con la ciencia institucionalizada: o como un experto, un especialista, un aficionado o un espectador, entre otros. Y antes que una ontología social, cada una de estas categorías significa ocupar una posición social en un campo social específico, en este caso, el de la investigación educativa. El compromiso con el campo entre uno u otro tipo de posición difiere también en los efectos y los beneficios que derivan de ello.

Pero como toda institucionalización, tiene sus perversidades; la institucionalización de la investigación educativa mexicana no es la excepción. La más evidente de ellas es la prosecución de indicadores cuantitativos impuestos por organismos externos al campo educativo, con lo que se pretende “garantizar la calidad educativa”. Pero lo que debiera convertirse en un medio para alcanzar esta se convierte en un fin en sí mismo, lo que lleva al investigador educativo a ser propiamente un maquilador de artículos, libros y otras evidencias semejantes que le otorguen o le ratifiquen el reconocimiento como investigador, so pena de “no salir en la foto”, como se dice coloquialmente en México.

Componentes de un objeto de estudio científico

Las categorías burocráticas institucionalizadas distinguen entre investigación básica e *investigación aplicada*, la primera considerada como meramente teórica, especulativa y la otra más práctica, óptima para los laboratorios en las ciencias naturales. Pero esta clasificación no es sino la objetivación de la división social del trabajo intelectual donde unos teorizan desde la

comodidad del escritorio y otros van a ensuciarse las manos al terreno de investigación al realizar cosas prácticas (construcción y aplicación de instrumentos de registro como encuestas, sondeos, transcripción de entrevistas, etc.). El carácter eminentemente discursivo de las ciencias sociales y humanas tiende a reforzar esta distancia burocrática. Pero este es un efecto de la falta de consenso de lo que es una investigación propia de las ciencias sociales y humanas, y en particular, en educación. En efecto, si se toma la idea de la “cocina de la empiria” de Pierre Bourdieu (2005: 63) se rescata que muchas veces lo que se presenta al lector son los resultados, no necesariamente cómo se llegó a ellos. Para disfrutar de un pastel no basta tener los ingredientes necesarios: se requiere prepararlo. Tener azúcar, harina, huevos, mantequilla, leche, etc., por más juntos que estén los ingredientes, si no se les prepara en las cantidades y los procesos adecuados (mezclado y batido, tiempo de horneado, etc.) jamás harán un pastel. De manera similar, un trabajo de investigación que presente una introducción, un marco teórico, un estado del conocimiento, un apartado metodológico, etc., tampoco asegura que sea un objeto científicamente construido, una investigación educativa propiamente dicha, pero es algo que ocurre.

Entonces, ¿qué asegura que un trabajo que pretende transmitir resultados sea en realidad una investigación científica en educación? Así como en la teoría del color hay una tríada de colores que dan origen a los demás colores (rojo, verde y azul), o en la música sus componentes son armonía, ritmo y melodía, y en física los fenómenos ocurren en el tiempo, la materia y el espacio, proponemos que una investigación científica social requiere también de una tríada íntimamente relacionada, operando simultáneamente aunque son cualitativamente distintas: una *dimensión temática*, una *dimensión empírica* situada y fechada en la que suceden las prácticas de la temática en cuestión, y una *dimensión teórica* desde la que se interpretan tales fenómenos.

Digamos que se desea investigar sobre deserción escolar en educación básica en zonas marginales (dimensión temática). Lo que hay que hacer es informarse de la manera más adecuada sobre la temática: algunas definiciones sobre la deserción y la marginalidad; conceptualizar la educación básica en zonas marginales, todo esto a la luz de investigaciones sobre el tema; esto es lo que en términos generales algunos llamarían el “estado del conocimiento”. Lo que suele hacerse después es ir al “campo” empírico y describir sistemáticamente lo que ocurre. Con esos componentes lo que se tiene es algo parecido a una investigación periodística, pero no científica. Lamentablemente hay investigaciones que se contentan con estos componentes, con hacer presente la voz del sujeto investigado y hacer una descripción de su contexto, cayendo en espontaneísmos insulsos llenos de anécdotas pero vacíos de insumos objetivos que contribuyan a la construcción de un objeto científico.

Quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de *un objeto que habla*. En efecto, cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permitan construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlos de la boca de sus informantes. No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del “científico” y de la sociología espontánea de su objeto (Bourdieu et al., 2002: 57).

Se puede asegurar que lo que eleva a un rango de objeto científico en la investigación científica una práctica es el uso adecuado de una cultura teórica y su aplicación metodológica; de ella se derivan los problemas, la estrategia de construcción y aplicación de los instrumentos así como la interpretación de los registros que convierten al hallazgo en dato científico. “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados”. (Bourdieu et al., 2002: 54)

De estos tres componentes, sin lugar a dudas el más difícil de aprehender adecuadamente es el teórico. El manejo pertinente de una cultura teórica es una competencia que se esperaría adquirieran los posgraduantes en educación en su proceso formativo. Parte de ello depende de la educación investigativa recibida de la cultura científica dominante en el programa de adscripción.

Con esto en mente es comprensible considerar que el uso del lenguaje y la terminología científica no ocupan un lugar menor en la producción científica, por lo que requiere especial atención este rubro. Pero, ¿de dónde salen los conceptos y los términos de la ciencia? Fundamentalmente de sus teorías. El término teoría viene del griego *θεωρία*, que se refiere a contemplar algo detenidamente, de la manera que un observador de las estrellas lo hace, o como un marino en alta mar se detiene a mirarlas para orientarse en su viaje (Gadamer, 2000). En términos prácticos, una teoría es una manera de ver el mundo, de comprometerse y accionar en él. Por ello, todo acto investigativo nunca es teórico o práctico, sino teórico y práctico a la vez. Una buena teoría conduce a una observación particular de la realidad estudiada, donde a la vez es probada para de nuevo retornar en forma de insumos conceptuales que se agregan a la teoría que les originó o la modifican. Con Bachelard (en Bourdieu, 2002: 55) hay que recordar que el vector epistemológico va “de lo racional (teórico) a lo real (empírico)”. Esta es una forma de hacer avanzar en el conocimiento científico.

¿Cómo pensar lo “educativo” no educativamente? Sin lugar a dudas la noción de “problema” en la investigación educativa en sí misma es problemática por su uso abierto y genérico en el sentido común de la vida cotidiana. Dado que no es nuestro objetivo ahondar en esto es importante señalar al menos que una adecuada vigilancia epistemológica debería llevar a distinguir entre un *problema social* y un *problema educativo*, tarea no fácil en el marco de ámbitos escolarizados donde también se intenta hacer investigación para “mejorar” la práctica. El *problema social* es un objeto preconstruido que lucha por existir como objeto sociológico. Para los propósitos aquí perseguidos, diremos que cualquiera de las tres dimensiones mencionadas (temática, empírica y teórica) puede ser una puerta de entrada para la generación de un problema para la investigación educativa.

El estado del conocimiento y su relación con las posturas paradigmáticas

Si son tres los componentes de un objeto de estudio científico en la investigación educativa, ¿hay un orden cronológico en su uso? De entrada diríamos que no. Una arqueología del conocimiento científico nos llevaría a pensar en los niveles implicados en los procesos de investigación y a la vez justificar la respuesta. Yendo de lo más abstracto a lo más tangible detectamos una *dimensión epistemológica*, de la que se deriva una *dimensión teórica*, y una consecuente *dimensión metodológico-instrumental* que permite arribar a la *dimensión empírica* a analizar. Y es precisamente la dimensión epistemológica la que sirve como un eje ordenador que orienta de forma consistente los actos investigativos. Esta dimensión se aproxima a lo que Thomas S. Kuhn llamó un *Paradigma*:

[...] me he valido del término "paradigma" en dos sentidos distintos. Por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal (Kuhn, 2004: 269).

Así, un *Paradigma* es un eje rector que da coherencia a los actos investigativos a lo largo de todo el proceso, de forma implícita o explícita, no solo un elemento requerido en la investigación. Del mismo modo que un buen católico tiende a representar a la deidad por medio de imágenes tanto en el templo como en su casa, por contraste el judío ortodoxo así como el protestante las excluyen de sus cultos. De manera similar quien actúa bajo el influjo de un paradigma manifiesta procesos relativamente regulares y homogéneos en todos sus actos investigativos. De ahí que Jürgen Habermas (1990) identifique estas regularidades a través de tres lógicas o *intereses cognitivos*: técnico, práctico y emancipatorio, que corresponden a tres tipos de ciencia respectivamente: empírico-analíticas, hermenéuticas y críticas. Quien se conduzca a lo largo de una investigación con miras a “resolver problemas” por medio de la intervención o la aplicación de estrategias con el objetivo de “mejorar” las cosas modificando las causas para incidir en resultados racionalmente previstos con antelación, se mueve bajo un *interés técnico*. Por contraste, quien se rige en la investigación con la idea de comprender al sujeto investigado en su propio contexto y rescatar sus significados, estará guiado por un *interés de un entendimiento*

práctico. Y quien se proponga develar las estructuras objetivas que sustentan las asimetrías sociales y los procesos de dominación en los que los dominados contribuyen a su dominación, estará bajo un *interés emancipatorio*.

Esto es lo que Bourdieu y su equipo pretendían de algún modo cuando hablaban de la “teoría del conocimiento de lo social” como el gran *corpus* ordenador de los actos investigativos que permite estar de acuerdo respecto al objeto de desacuerdo:

El problema de la filiación de una investigación sociológica a una teoría particular acerca de lo social, la de Marx, la de Weber o la de Durkheim por ejemplo, es siempre secundario respecto del problema de la pertenencia de esta investigación a la ciencia sociológica: el único criterio de esta pertenencia reside, en realidad, en la aplicación de los principios fundamentales de la teoría del conocimiento sociológico que, en tanto tal, de ningún modo separa a autores a los que todo aleja en el plano de la teoría del sistema social. Aunque la mayoría de los autores han llegado a confundir su teoría particular del sistema social con la teoría del conocimiento de lo social que abrazaban, por lo menos implícitamente en su práctica sociológica, el proyecto epistemológico puede permitirse esta distinción preliminar para vincular autores cuyas oposiciones doctrinarias ocultan el acuerdo epistemológico (Bourdieu et al., 2002: 16).

Desde finales del siglo XIX la ciencia social moderna se sustenta en tres *Paradigmas* o modos particulares de practicarla e igualmente reconocidos: en su versión Positivista, Hermenéutica o Crítica, que corresponden a la vez a los tres intereses cognitivos planteados. La primera “descubre” los problemas que pretende “resolver” al detectar las causas que inciden en el objeto a investigar y cosifica a los sujetos sociales al tratarlos como engranes de la maquinaria social; de ahí que sus métodos y técnicas sean más cuantitativos. La segunda rescata los motivos, las esperanzas, las razones, las percepciones y el sentir de los agentes que viven esas condiciones y privilegia los aspectos más cualitativos de la investigación social. La perspectiva crítica pretende superar ambas perspectivas del mundo al entenderlas, no como excluyentes una de la otra sino como complementarias, como dos momentos, objetivista y subjetivista, respectivamente en la investigación social (Mardones, 2003). Si algo ha caracterizado a estas tres maneras de hacer ciencia es su explícita rigurosidad en la manera de desarrollar investigación, pero sobretodo contra las prenociones de sentido común que inundan las consciencias de los sujetos sociales.

En esta misma lógica Sautu y otros (2005) utilizan el término de *paradigma* para referirse a estas *tradiciones epistémicas*, las cuales proponen la orientación general que define el modo de practicar la ciencia y su contenido sustantivo. Dichos paradigmas poseen supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, los cuales constituyen un andamiaje en la producción científica y son decisivos en la construcción de un objeto de investigación, porque proporcionan un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que influyen en el modo de orientarse y mirar la realidad. Estos supuestos ayudan a construir el objeto de estudio, los objetivos y las estrategias metodológicas para abordarlos. No obstante, es preciso no perder de vista que la epistemología no quiere imponer recetas ni dogmas científicos, sino reflexionar de forma consistente sobre ellas para buscar respuestas distintas a las conocidas. “No son —dice Max Weber—las relaciones reales entre «cosas» lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Solo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una «ciencia» nueva” (Bourdieu y otros, 2002: 51).

Por tanto, reconocer que existe una pluralidad de enfoques que pueden emplearse para tratar de describir y explicar fenómenos educativos, pero sobre todo contribuir a su comprensión teórica además de tener claros los presupuestos epistemológicos de una investigación, ayudará a eliminar los sesgos que afectan la validez de dichas indagaciones.

Una propuesta de análisis del estado del conocimiento

Procedemos entonces a presentar un breve análisis paradigmático de las publicaciones que integraron un estado de conocimiento versado sobre la *identidad personal* considerando las

posturas analíticas que proponen Mardones y Ursúa (2003). Se consultaron 4 libros, 3 capítulos de libro, 17 artículos arbitrados, 8 ponencias en memorias, 6 ensayos, 8 tesis y un Estado del Conocimiento, y se organizaron por temática, tipo de producción (ensayos, investigaciones, etc.), y posturas epistemológicas, desde las que se analizaron congruencias e incongruencias teórico-conceptuales.

Se aclara que para este artículo solo se recuperan algunas de estas producciones con el objeto de mencionar algunos elementos significativos y también señalar que si bien no todas las publicaciones expresan explícitamente dichas posturas, estas se ubicaron de acuerdo a los presupuestos implícitos y a sus formas de trabajo, mismos que sirvieron como marco de análisis.

Perspectiva positivista

En esta perspectiva ubicamos el estudio de Ramos (2011, 2013). No obstante, varios estudios que se ubicaron en la perspectiva hermenéutica, también podrían ser susceptibles de ser catalogados como positivistas, situación que se analizará más adelante. Este estudio busca explicar por qué los docentes no aplican el programa educativo intercultural bilingüe, bajo la hipótesis de que "...al contar con una identidad positiva, los maestros indígenas van a promover y desarrollar de manera adecuada el programa de educación intercultural bilingüe" (Ramos, 2013: 18). Ya que esta investigación emplea la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva de Abric, se enfoca en los procesos cognitivos y por excelencia recurre a las técnicas experimentales en donde se trata de demostrar cómo ciertas modificaciones situacionales pueden cambiar o no las representaciones sociales preexistentes (Araya, 2002). Consideramos de acuerdo con Mardones y Ursúa (2003) que las características del proceso de investigación corresponden a una visión positivista puesto que las explicaciones científicas buscan verificarse a partir de "datos" concebidos como válidos y confiables los cuales imprimen cierto control a este tipo de estudios al emplear una metodología lógico-deductiva.

Perspectiva hermenéutica

Con relación a esta postura podemos señalar que 40 de los trabajos revisados en el análisis original se ubicarían en esta perspectiva. Incluso, de acuerdo con la presentación de sus resultados, algunas investigaciones podrían bien adscribirse a la postura positivista, porque buscan explicar el actuar de los docentes en relación con su identidad debido a su proceso de socialización primaria (Berger y Luckmann, 2001). Así, dichos estudios plantean que la valoración de su cultura en esta etapa influye positivamente en su práctica pedagógica, lo que a todas luces refleja una relación causal entre variables; pues además agregan, que este proceso en casos en donde ha sido negativa, puede revertirse aun cuando las situaciones de formación inicial y pedagógica han sido contradictorias, pero que gracias a su capacidad de resiliencia y de agencia, el sujeto es capaz de generar prácticas autonómicas. Esta última idea posee un alto sentido conductista, pues la influencia activa, externa y primera del objeto de conocimiento en un sujeto cognoscente es esencialmente pasivo (Hernández, 1998). En congruencia con ello, el empoderamiento podría ser visto como el estímulo que transformará las "conductas identitarias". (Podestá, 2012).

Además, la percepción que se tiene de la identidad llámese individual o colectiva, es que esta genera sentido de pertenencia, y con este supuesto los estudios aquí analizados plantean de facto que esto generará un modo de actuar. Pero lo que dejan de lado es que si bien la identidad es un proceso de construcción en el que influyen varios factores como el género, la cualificación, la clase, la etnia, la formación profesional o laboral y la forma de ingreso a determinada profesión (es decir, la trayectoria social por la cual los sujetos transitan a lo largo de su vida), esto no significa que dichas condiciones sean determinantes para que un sujeto actúe de la misma forma que otros, a pesar de que hayan atravesado por los mismos procesos como expresan Bourdieu y Passeron (1996: 256) "...categorías de profesores, que no difieren demasiado entre sí en lo que concierne a las condiciones de existencia y a la situación profesional, pueden divergir (sic) en sus actitudes profesionales y extraprofesionales por una serie de diferencias que son irreductibles a oposiciones de intereses categoriales y que remiten más allá de la pertenencia de clase, a la clase de origen".

Destacamos entonces que dichas investigaciones responden a planteamientos en donde existe un exceso de racionalidad por parte de los actores, es decir, proponen que las acciones de los agentes se reducen a decisiones de los individuos; suponen que con la aplicación de un modelo educativo, las actitudes de todos los sujetos cambiarán de la misma forma, dejando de lado las condiciones sociales, históricas o culturales. Es decir, hay un abordaje lógico-deductivo en donde los factores individuales son determinantes para que el accionar sea unidireccional. Así, en concordancia con Mardones y Ursúa (2003) hay una ilusión del saber inmediato, se piensa que se está ante un fenómeno fácil de comprender y explicar, por tanto existe una relación de causa y efecto. Al respecto también podemos señalar que si bien en algunas investigaciones se consideran las diversas condiciones estructurales en las que se encuentran los sujetos investigados esto simplemente alude a describir cuáles son estos procesos pero no logran articularlo con los resultados finales (Cepeda, 2009; Machuca, 2008; Jordá, 2002) y solo hacen una serie de recomendaciones olvidando el análisis contextual previo. Un trabajo que consideramos sí logra esta articulación es la tesis de Jiménez (2005), pues no únicamente se concreta a describir sino a comprender e interpretar a partir de un análisis crítico de los datos, en donde integra la diversidad de relaciones que se establecen entre cultura, meta-cultura e identidad con el propósito de diferenciar sus procesos de producción y reproducción.

Mientras que en otros casos se deja entrever que existe crisis identitaria en los sujetos debido a la incongruencia que hay entre la formación que se les demanda y la que poseen; pero uno se pregunta si todos los sujetos entran en crisis o simplemente es una generalización que no puede aplicarse a otras condiciones. Existe por tanto, una sobrevaloración y determinismo sobre el accionar de los sujetos, en donde se evidencia una fragmentación analítica, teniendo poca consideración por el papel que como actores sociales, tienen los sujetos en la construcción de su propia identidad y profesionalidad (Martínez, 2009). En esta revisión encontramos que las investigaciones solo reflejan el papel de una serie de "conceptos" e ideas del tema específico a investigar. Por ejemplo se utilizan "intentos de categorías", sin que sean construidas o definidas como tal, a saber: identidad social, identidad laboral, identidad profesional, identidad cultural, identidad étnica, identidad personal, identidad docente, identidad indígena, etnicidad, políticas y crisis identitaria, entre otros, lo que no denota la postura teórica de donde emergen dichos conceptos, es decir no hay una distinción del sentido teórico en que se emplean:

[...] al rigor analítico y formal de los conceptos llamados "operatorios" se opone el rigor sintético y real de los conceptos que se han llamado "sistemáticos" porque su utilización supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones. Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu y otros, 2002: 54).

Así, al poner el acento en el carácter operacional de los conceptos se corre el riesgo de asumir una simple terminología clasificatoria. De tal forma que se confunde la realidad con las categorías formuladas para captarla, registrarla o describirla, y el trabajo de investigación se reduce a la aplicación del modelo que funciona en un contexto específico o a reiterar una serie de fórmulas, que por ende reflejan las leyes del funcionamiento social como si fueran naturales y ahistóricas.

Ahora bien, con relación al análisis metodológico este nos permitió realizar un diagnóstico sobre la consistencia lógica de las investigaciones revisadas, es decir, si los investigadores emplean una teoría y métodos analíticos que respondan a sus objetivos de investigación en relación con la evidencia empírica, pero sobre todo que haya una articulación entre el marco teórico, los objetivos de investigación y la metodología. Es decir, si bien mencionan ubicarse en una postura epistémica, solo toman los registros como datos sin disertación teórica, lo que manifiesta un fetichismo metodológico e instrumental en su uso (Cerón, 2008: 71).

Por ejemplo, encontramos que hay una confusión entre *historias de vida*, *testimonios* y *relatos de vida*. La *historia de vida* es el relato autobiográfico del entrevistado, es una investigación en la que se emplean diversas fuentes orales y documentales para realizar una crítica y contextualización del relato autobiográfico con miras a analizar su contenido y la relación que se establece entre el sujeto y el investigador. Mientras que los *testimonios* son relatos con relación a

las vivencias personales sobre algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, los *relatos de vida* corresponden solo a la versión que un individuo da sobre su vida (Rojas, 2008).

En este análisis epistemológico encontramos que algunos estudios privilegian la utilización de la *técnica biográfica* por encima de un planteamiento teórico y la construcción del problema de investigación, e incluso no justifican su pertinencia. Notamos que, por ejemplo, se emplea la técnica biográfica y se menciona que para el análisis de los datos se utilizará al interaccionismo simbólico pero esto solo queda en el plano intencional y discursivo (Cepeda, 2009). Como señala Reséndiz (2008), la técnica biográfica constituye un proceso complejo y como enfoque, incluye múltiples perspectivas y posiciones teóricas, así como estrategias de construcción, pero como todo recurso metodológico, su fertilidad y potencialidad derivan de una adecuada articulación entre teoría, método y realidad. Por ello, este ejercicio insiste en la importancia de la toma de postura paradigmática desde donde se estudia cualquier fenómeno social, pues de acuerdo a ella, asumida consciente o inconscientemente, será el tipo de explicación o interpretación que se hace, y dependerá la utilización de ciertos procedimientos que tienen que ver con las técnicas de recolección y análisis de la información.

El análisis de los trabajos aquí revisados se realizó en primer lugar desde la perspectiva de los autores y después con relación a lo que implícitamente expresaban, pero al hacer una exploración más detallada y sistemática se fueron observando algunas inconsistencias. Entre ellas, que la ubicación de una mayor cantidad de estudios en la perspectiva hermenéutica responde más a una incomprensión de esta perspectiva de investigación, ya que si bien emplea como método “la comprensión” para captar el significado y la intencionalidad, y proponga el uso de la metodología cualitativa, *lo que se observa es solo la aplicación de una serie de técnicas desvinculadas de dicha metodología*. Tarrés (2008: 12) al respecto señala que: “La opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador”.

Por tanto, el tratamiento de la identidad personal en estas investigaciones busca conocer cómo el sujeto la construye en un contexto específico, al argumentar que *la identidad para sí*, implica complementarse social y relacionamente con la confirmación de los otros, y se parte del supuesto de que para conocer cómo el sujeto construye su identidad es preciso conocer su historia de vida. Y por ende, se piensa que con tan solo utilizar la entrevista se resuelve el problema. De ahí que al realizar la revisión de estas investigaciones, uno da cuenta de que frecuentemente se cae en un fetichismo instrumental, en donde el resultado de la aplicación de los instrumentos únicamente proporciona registros sin referencias teóricas. Esto manifiesta la falta de rigurosidad en el desarrollo de las investigaciones de este tipo, y que al pretender contribuir al conocimiento con su investigación, se incurra en una teoría sensualista cuando se toma sin más al hecho como un dato, perdiendo de vista el proceso de *transformación fenoménica* que va de *una realidad dada* caóticamente a los sentidos a una *evidencia empírica observable* (percepción selectiva), y de esta a un *registro* (obtenido de preguntas de investigación operando en instrumentos de cuestionamiento) del cual surgen los *hallazgos* relacionados al problema de investigación (o señalando nuevas rutas a seguir) con los que se elaborará un *dato construido* con el auxilio de herramientas analíticas derivadas de la teoría en uso.

Perspectiva crítica

En esta revisión y desde nuestro análisis, ubicamos las investigaciones de Bonal (2011); Gutiérrez (2007) y Baronnet (2009) en esta perspectiva, en las cuales se nota una relación entre las dimensiones empírica, temática y epistemológica. En congruencia con Cerón (2010) la construcción de un objeto de investigación contiene tres dimensiones: epistemológica, empírica y temático-social. La dimensión epistemológica, conlleva el carácter teórico-científico de la investigación, desde el cual el investigador se posiciona en una determinada tradición investigativa o paradigma desde donde construirá el objeto como ya se ha mencionado.

Dichas dimensiones deben estar estrechamente vinculadas y correctamente vigiladas para no caer en ciertos riesgos investigativos como la *disertación teoricista*, en la que solo se articula un problema con determinada teoría sin ir a la realidad conmensurable y se magnifican los conceptos

sin contenido empírico (e.g., hablar de “capital cultural” sin nunca explicarlo ni referenciarlo empíricamente de forma situada y fechada), o por el contrario, caer en el *fetichismo metodológico e instrumental*, donde lo importante es el instrumento y su aplicación, sin considerar la teoría que hay detrás de los instrumentos e ignorar las condiciones sociales de su aplicación olvidando que su aplicación es ya una relación social asimétrica entre investigador e investigado, o bien *la glosa enciclopédica y acrítica* basada en la cita de los autores revisados en la dimensión temática para el estado del conocimiento (Cerón, 2008).

Desde el punto de vista metodológico los trabajos citados utilizan metodologías y técnicas que se justifican por los propósitos investigativos. Como ejemplo, tenemos la investigación de Bonal (2011) que utiliza conceptos de Bourdieu para comprender el sentido que los sujetos dan a su acción político-educativa, y la importancia que tienen aspectos como el *habitus* o la identidad en las disposiciones educativas de los alumnos. Asimismo explora el lugar que los sujetos ocupan en el campo de la educación indígena caracterizando las posiciones y disposiciones sociales de los actores que interactúan a nivel local para construir alternativas educativas desde las políticas de la subjetividad. En tanto que la tesis de Baronnet (2009) tiene como propósito conocer cómo la experiencia autonómica indígena desafía la política educativa del Estado-nación mexicano al crear, consolidar y transformar sus propias escuelas de acuerdo a su *habitus*, identidad cultural y política. Así, busca analizar las relaciones sociales, los discursos y prácticas político-educativas. Por ello utiliza entrevistas individuales y colectivas, pero al considerar que esto no es suficiente hace uso también de la observación participante alrededor de sus actividades sociales, productivas y, sobre todo, las educativas, esto aunado a los testimonios que constituyeron relatos biográficos sobre cómo se ejercen las funciones en las escuelas combinándolos con fuentes escritas.

Por otro lado, la tesis de Gutiérrez (2007) parte de solidificar los campos interpretativos y con base en ellas conducir las estrategias de recuperación de la información con el propósito de dar cuenta de la repercusión e impacto de las políticas públicas han tenido en la construcción identitaria de los indígenas. Así, para analizar el vínculo existente entre desigualdad social y sistema de creencias utilizó entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis del discurso. Además para poder comprender cómo los indígenas de una comunidad específica perciben la educación oficial y cómo se reproduce la conquista dóxica se apeló a la entrevista semi-estructurada en profundidad, cuyo objetivo fue analizar y generar el discurso de los actores. Aquí encontramos una adecuada congruencia entre postura paradigmática, nociones conceptuales y el instrumental metodológico, lo que es difícil de hallar en otros trabajos.

Conclusiones

En el artículo se ha sugerido que los elementos fundamentales que constituyen una investigación educativa son una *temática* (el qué de la investigación) delimitada espacio-temporalmente (la *ocurrencia empírica* entre quiénes, cómo, dónde y cuándo de la temática) y *tratada paradigmáticamente* (desde donde se problematiza y se elabora el entramado conceptual e instrumental de cuestionamiento y aproximación a esa realidad y su respectivo análisis). En el desarrollo de estas dimensiones el Estado del Conocimiento, vinculado directamente a la dimensión temática, corre el riesgo de llegar a convertirse en una glosa de textos y autores cuya inclusión en el trabajo escrito, si bien es una investigación documental, sin un adecuado análisis podría aparecer desvinculado del objeto de estudio y no constituye la investigación en sí, sino que solo es un insumo referencial para el desarrollo de esta.

Conviene mencionar que no todos los programas de posgrado educativo con orientación investigativa en México demandan como un apartado el “Estado del Conocimiento”. Pero hay otros que de forma explícita lo tienen como un producto parcial de la investigación. Esto evidencia que no es algo tan regulado como sucede con la estructura de los proyectos de investigación (un planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, etc.) y se convierte en un “problema” el construirlo y hacer algo con él. De ahí la importancia de sugerir caminos y rutas. Un análisis del Estado del Conocimiento desde las tradiciones de investigación dominantes y la detección de su coherencia lógica o no dentro de las investigaciones compiladas es nuestra propuesta.

Así como el estudiante de medicina al observar las primeras radiografías en el laboratorio de prácticas solo mira manchas en ellas, bajo la guía del médico experimentado se desarrollará su ojo para discernir entre manchas “normales” y “anormales”. De manera similar, la comprensión general de los tres paradigmas científicos que devienen de la tradición alemana (Positivista, Hermenéutico y Crítico), guiará la manera como los trabajos consultados para el Estado del Conocimiento han operado y permitirá un meta análisis de los mismos, sacando mayor provecho que la simple glosa descriptiva. Una experiencia meta analítica de este tipo evitará errores sustanciales y redundará en aportaciones más efectivas para la construcción del propio objeto de estudio en el curso de una investigación educativa. Por ejemplo, se encontraron una serie de inconsistencias en algunos trabajos, *en donde se asume que por el solo uso de técnicas cualitativas su investigación será de facto hermenéutica*, lo cual es un craso error. Detectar esto reflexivamente ayudará a evitarlo en la propia investigación.

Todo trabajo de investigación educativa, de manera explícita o implícita, opera bajo una de los tres paradigmas comentados o de manera mezclada. La importancia de discutir estos temas es generar una autorreflexión del investigador (experto o no) que mira e indaga la realidad educativa para dar cuenta de qué y cómo está realizando los actos investigativos y con ello contribuir a alcanzar una consistencia en los productos investigativos y salvaguardarse del nuevo fenómeno que puede considerarse como un *sentido común científico* que es producto de las prisas de las instituciones educativas en México tras la conquista de “indicadores” cuantitativos. El segundo Wittgenstein decía *“Dime cómo buscas y te diré qué estás buscando”*.

Bibliografía

ARAYA, S. (2002) *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

BARONNET, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*. México 2009. Tesis doctoral, Disponible en: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf. Fecha de consulta: 30/05/2012.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001, [1968]) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BONAL, X. (2011) *Habitus, identidad y política educativa: reflexiones para una nueva agenda de reformas*. Buenos Aires: IIFE. Disponible en: <http://www.buenosaires.iife.unesco.org/sites/default/files/Escuela%252C%2520identidad%2520y%2520discriminacion%2520final.pdf>. Fecha de consulta: 16/10/2012.

BOURDIEU, P. (2003) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. España: Anagrama.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (2002 [1975]) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

CEPEDA, N. (2009) *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.

CERÓN, U. (2010) "Los estudiantes de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica", en: Cerón, U. *Producción y reproducción de posicionamientos. Habitus, elección e indeterminación en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón-UNAM*. México: UNAM (pp. 1-23).

CERÓN U. y RAMOS Y. (2008) "Una aproximación a los procesos de producción de posgraduantes en educación desde el ámbito escolar en dos universidades del estado de Hidalgo. Prácticas y riesgos" *Revista semestral Xhimai* N° 6. Disponible en: http://www.lasallep.edu.mx/ulsaweb/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=209 Fecha de consulta: 16/10/12.

COLINA, A. y DÍAZ, Á. (2012) *La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento*. México: Díaz de Santos.

GADAMER, H. (2000) *Elogio de la teoría*. España: Ediciones Península.

GUTIÉRREZ, D. (2007) *Sistema de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los otomíes del estado de Querétaro*. Tesis doctoral. México: COLMEX.

HABERMAS, J. (1990) *Conocimiento en interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades.

HERNÁNDEZ, G. (2006 [1998]) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

JIMÉNEZ, Y. (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. España: Universidad de Granada.

JORDÁ, J. (2002) *Ser maestro bilingüe en suljaa: lengua e identidad*. Tesis de maestría. México: UPN.

KUHN, T. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MACHUCA, A. (2008) *La identidad profesional de los sociólogos*. Tesis de maestría. México: FLACSO.

MARDONES, J. y URSUA, N. (2003 [1999]) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.

MARTÍNEZ, B. (2009) "Trayectorias que influyen en la construcción de la identidad del profesor". *Tiempo de Educar*, N° 19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164003>. Fecha de consulta: 15/05/2012.

PODESTÁ, R. (2012) "Experiencias de empoderamiento: re-construyendo positivamente las culturas". *Currículo sem Fronteiras* Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/siri.pdf>. Fecha de consulta: 29/08/2012.

RAMOS, J. (2011) "Conflicto identitario en maestros indígenas (México)", en: Hetch, A. y Loncon E. (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Equitas. Disponible en: <http://www.isees.org/documentos/descargas/EIBALYC.pdf>. Fecha de consulta: 15/10/2012.

_____ (2013) "Identidad y Educación Intercultural". *Boletín de Antropología y Educación*, N° 5. Disponible en: http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n05/bae_n05a02.pdf. Fecha de consulta: 23/01/2014.

RESÉNDIZ, R. (2008) "Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos", en: Tarrés, M.L. (Coord), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO (pp.135-170).

ROJAS, M. (2008) "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos", en: en: Tarrés, M.L. (Coord), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO (pp.171-197).

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) *Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>. Fecha de consulta: 22/04/2013.

TARRÉS, M.L. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO.

UAEH (2013) "Perfil del aspirante a la maestría en ciencias de la educación, México". Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/proceso_admision/2013/Maestria%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educacion.pdf . Fecha de consulta: 05/03/2014.

WEBER, M. (1999) *La ciencia como vocación*. México: Ediciones Coyoacán.

Autores.

Armando Ulises Cerón Martínez.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

Sociólogo y Doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor de tiempo completo en la UAEH.

E-mail: shlm12@hotmail.com

Alma Epifania López Quiterio.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

Maestra en Ciencias de la Educación y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH.

E-mail: aelopezq@hotmail.com

Citado.

CERÓN MARTÍNEZ, Armando Ulises y LÓPEZ QUITERIO, Alma Epifania (2015). "El uso del Estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 - Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 21-34. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>

Plazos.

Recibido: 21/03/ 2014. Aceptado: 28/07/2014