

Epistemologías situadas en la educación investigativa en salud ¿Debería doler investigar?

Nelly Álvarez-Aranda^{a,*‡}

Facultad de Medicina



Resumen

La formación investigativa en ciencias de la salud suele estar guiada por un paradigma que privilegia la neutralidad y desalienta la implicación emocional, lo que puede invisibilizar el lugar del cuerpo y la afectividad en la producción de conocimiento. No obstante, en contextos clínicos y educativos condicionados por el sufrimiento y la vulnerabilidad, estas dimensiones forman parte esencial del proceso de indagación. La experiencia afectiva, lejos de restar rigor, puede enriquecer la formación investigadora y fortalecer una práctica pedagógica más ética, comprometida y transformadora. Desde una perspectiva situada, se plantea que investigar no es únicamente aplicar técnicas, sino también sostener(se) en el proceso, reconocer desde dónde se pregunta y qué emociones moviliza esa búsqueda. El cuerpo y la emoción no son obstáculos, sino recursos legítimos para comprender de forma más profunda y comprometida la realidad. En este marco, formar en investigación plantea la necesidad no

solo de transmitir procedimientos metodológicos, sino también acompañar preguntas nacidas de la experiencia, habilitar la escritura reflexiva y validar lo que se siente durante el proceso. Ignorar esta dimensión puede afectar la salud mental de quienes investigan, reforzando modelos que disocian razón y experiencia. Nombrar el dolor que a veces emerge en la práctica investigativa no significa romantizarlo, sino reconocerlo como parte del camino. Investigar no debería doler... pero si duele, que no duela a solas. Dar lugar a esa experiencia puede ser el primer gesto hacia una cultura académica más humana y sostenible.

Palabras clave: Reflexividad; ética profesional; conocimiento situado; educación médica; emociones.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

^aDepartamento Interdisciplinario en Ciencias Humanas, Carrera de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

ORCID ID:

[‡]<https://orcid.org/0000-0002-0511-5312>

Recibido: 20-mayo-2025. Aceptado: 14-julio-2025.

* Correo electrónico: nelly.alvarez@ubo.cl

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Situated Epistemologies in Health Research Education. Should It Hurt to Investigate?

Abstract

Research training in the health sciences is often guided by a paradigm that privileges neutrality and discourages emotional involvement, which can render invisible the role of the body and affectivity in knowledge production. However, in clinical and educational contexts marked by suffering and vulnerability, these dimensions are an essential part of the inquiry process. Affective experience, far from undermining rigor, can enrich researcher training and strengthen a more ethical, committed, and transformative pedagogical practice. From a situated perspective, this essay argues that research is not merely about applying techniques, but also about sustaining oneself throughout the process, recognizing the standpoint from which questions arise, and acknowledging the emotions that such inquiry evokes. The body and emotion are not obstacles but legitimate resources for attaining a deeper

and more engaged understanding of reality. Within this framework, research training does not only involve the transmission of methodological procedures, but also the support of questions born from lived experience, the fostering of reflective writing, and the validation of what is felt during the process. Ignoring this dimension may harm the mental health of those who research, reinforcing models that separate reason from experience. Naming the pain that sometimes emerges in the research process does not mean romanticizing it, but rather recognizing it as part of the path. Research should not hurt... but if it does, it should not hurt in isolation. Making space for that experience may be the first step toward a more humane and sustainable academic culture.

Keywords: Reflexivity; professional ethics; situated knowledge; medical education; emotions.

This is an Open Access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

INTRODUCCIÓN

A veces, una pregunta de investigación no nace de la curiosidad técnica, sino de una fisura. De la incomodidad de no encajar del todo en lo que se espera de quien investiga: ser funcional, eficiente, desapegado. En ciertos espacios —como el clínico, el académico, el investigativo—, se valora la neutralidad y el control, y se mira con recelo la emoción. Pero ¿qué ocurre cuando esta irrumpе? En contextos como el de la salud, donde el sufrimiento y la muerte se vuelven cotidianos, ¿cómo no sentir con lo que se investiga? ¿Cómo no dolerse, incluso un poco, con el dato? Investigar, entonces, puede implicar habitar ese cruce: ser a la vez cuerpo doliente, mente crítica y sujeto situado. Tal vez no se trate de “servir” según estándares ajenos, sino de sostener preguntas que incomodan, precisamente porque nacen del lugar donde aún sentimos, donde algo nos deja huella.

En el campo de la salud pública, la investigación cualitativa ha abierto espacio a metodologías que reconocen la complejidad de los vínculos, prácticas y narrativas que se entrelazan en los contextos de

cuidado. Este giro ha legitimado formas de conocer sensibles a la subjetividad y a la experiencia encarnada de quienes investigan. Entonces, ¿qué sucede cuando el dato no solo se recolecta, sino que también se siente?

Se ha documentado que, en las primeras etapas de formación, estudiantes y profesionales de la salud —como en enfermería, medicina o investigación clínica— enfrentan una alta vulnerabilidad emocional ante situaciones de sufrimiento o pérdida¹. Sin embargo, esta dimensión rara vez encuentra un lugar legítimo en la enseñanza formal de la investigación, que privilegia el rigor técnico, el control de variables y la pretendida neutralidad metodológica. En este marco, formar profesionales exige reconocer que los procesos investigativos no son meramente técnicos, sino profundamente humanos.

Este texto se enmarca en una epistemología situada, entendida no solo como un marco teórico, sino como una forma de habitar la investigación. Conocer, desde esta perspectiva, no es un ejercicio neutral, sino una práctica atravesada por historia,

cuerpo, contexto y emoción. En particular, en campos donde lo humano se revela en su mayor vulnerabilidad —como ocurre en la salud—, integrar estas dimensiones puede abrir vías de conocimiento más comprometidas y éticamente sostenibles.

Desde esa comprensión situada, se propone valorar el vértigo, la incomodidad, la implicación. Investigar no debería doler... ¿O sí? Tal vez el dolor no sea un defecto del proceso, sino una señal de que allí hay algo que importa. No se trata de romantizar el sufrimiento, sino de reconocerlo, narrarlo y, cuando sea posible, transformarlo en comprensión compartida.

Esta necesidad de integrar emoción y conocimiento interpela los procesos de formación profesional. En el ámbito médico, por ejemplo, Clark² ha descrito una crisis de compasión producto de la hiprintelectualización que margina la emocionalidad en la práctica clínica y en la enseñanza. Su propuesta de *emotience* —una forma epistémica complementaria a la inteligencia racional— resuena con las epistemologías situadas al reivindicar la sensibilidad como vía de conocimiento encarnado.

Haraway³ advierte que toda pretensión de objetividad totalizante borra las condiciones reales desde las cuales se produce el conocimiento, ocultando cuerpos, emociones y contextos. En cambio, propone una “objetividad encarnada”, consciente de sus límites, que asume la parcialidad no como defecto, sino como forma de responsabilidad. Desde la noción de “objetividad fuerte” de Harding⁴, el conocimiento más riguroso no surge del desapego, sino de posiciones socialmente situadas, capaces de interrogar críticamente tanto al objeto de estudio como al lugar desde donde se investiga.

Así entendido, formar investigadoras e investigadores en ciencias de la salud exige no disociar razón y experiencia, sino reconocer que el dato también puede doler, y que esa herida puede ser una vía legítima para construir conocimiento comprometido, ético y transformador.

DESARROLLO

La experiencia afectiva como punto de partida

Investigar desde el cuerpo no es una metáfora. En el campo de la salud, el cuerpo está presente en las aulas, en los hospitales, en los relatos de pacientes y

también en quien investiga. En escenarios marcados por la vulnerabilidad o el sufrimiento —como los que atraviesan pacientes, equipos clínicos o incluso estudiantes en formación—, el cuerpo del investigador no permanece al margen: reacciona, se tensiona, se implica. Más que preguntarse si el cuerpo influye en la producción de conocimiento, lo relevante es analizar cómo su presencia lo condiciona, lo orienta y, a veces, lo transforma. La reflexividad corporal no solo enraíza la investigación en lo empírico, sino también en una ética del reconocimiento del sí mismo encarnado^{3,5}. Las emociones corporales vividas durante el trabajo de campo funcionan como recursos hermenéuticos que permiten detectar tensiones éticas y epistémicas^{6,7}.

Cuando se investiga en entornos donde el cuidado y el sufrimiento son cotidianos, la emocionalidad del investigador no solo está presente: actúa como un sensor ético que permite leer lo que ocurre más allá de los datos. La experiencia afectiva no aparece como accesorio, sino como brújula: orienta la interpretación, señala quiebres, y vincula el saber con la vivencia. En lugar de oponerse a la comprensión académica, la emoción la ancla en un contexto situado, donde conocer también implica resonar con lo que se presencia. Como advierte Haraway, todo acto de conocer está encarnado y localizado en un cuerpo, con una historia, en un contexto³. La neutralidad, en estos escenarios, se vuelve una ficción peligrosa.

Las emociones que emergen —dolor, ternura, incomodidad, angustia— no son impedimentos para conocer, sino marcas de que el conocimiento se está gestando en un terreno vivo, éticamente demandante. McLaughlin⁸ sostiene que, cuando las emociones son reprimidas sistemáticamente en profesiones como la medicina o la investigación en salud, se produce una forma de deshumanización epistémica. En la misma línea, Clark² denomina *Clinician Stress Disorder* a un agotamiento que no proviene solo de la sobrecarga de trabajo, sino del esfuerzo por sostener la ficción de una emocionalidad ausente. Esta idea puede extenderse a los procesos investigativos: cuando se silencia el sentir, también se silencia parte del conocimiento.

Integrar la experiencia afectiva en el proceso de investigación no debilita el rigor metodológico; por

el contrario, lo redefine desde una ética situada, enriqueciendo y humanizando el quehacer investigativo. Dar voz a las emociones, ya sea a través de registros en el diario de campo, en la formulación de decisiones metodológicas o en el establecimiento del vínculo con los participantes, robustece la investigación, haciéndola más sensible, contextual y, en última instancia, más ética^{6,9}.

Perspectiva situada en contextos de salud

En la investigación en salud, el conocimiento no emana de una distancia neutral, sino de un cuerpo situado, afectado e implicado en los procesos que estudia. Esta afirmación se enlaza con lo que Haraway llama conocimiento situado y con la crítica de Harding a los supuestos de neutralidad epistémica. Desde esta perspectiva, la objetividad fuerte no se alcanza negando la subjetividad, sino reconociendo los marcos contextuales, corporales e históricos desde los cuales se produce el conocimiento.

Villoro, desde una filosofía del conocimiento, sostiene que la validez del saber no se desprende del individuo aislado, sino que se construye en el marco de una comunidad epistémica que contrasta creencias y valida sentidos mediante la crítica y el diálogo. Esta afirmación resuena con las dinámicas colaborativas en investigación en salud, donde los saberes clínicos, experienciales y sociales se entrelazan. La producción de conocimiento, por tanto, no es solo un acto técnico, sino una práctica cultural situada, en la que el investigador no puede abstraerse de su lugar de enunciación¹⁰.

Reflexividad emocional y corporal en la formación investigativa

Dejar de lado las emociones en procesos investigativos en salud puede distorsionar el proceso y deshumanizar tanto al investigador como a los participantes⁸. El trabajo emocional no reconocido puede derivar en pérdida de sentido, ansiedad o *burnout*⁹. Clark denomina el *burnout* como *Clinician Stress Disorder*, es decir, una dolencia mental provocada por la represión sistemática de la emocionalidad profesional en contextos altamente afectivos como la medicina.² Esta idea puede extrapolarse a los procesos investigativos en salud, donde lo no dicho o lo no sentido también enferma.

Lustick propone el *emotion coding* (codificación de emoción) como herramienta para canalizar la experiencia emocional hacia una reflexividad crítica⁷.

Desde la educación superior, esto se traduce en acompañamientos que reconozcan el lugar del estudiante tesista; tutorías que consideren lo que se siente —no solo lo que se escribe— y evaluaciones que valoren tanto el resultado como el proceso vivido. La experiencia educativa debe ser integradora y transformadora, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo y práctico. Desde su enfoque experiencial, el conocimiento se construye cuando el sujeto reflexiona sobre la experiencia vivida y la resignifica, en un proceso continuo entre hacer, sentir y pensar¹¹.

En este marco, Candiotto propone una epistemología relacional en la que las emociones no se reducen a respuestas subjetivas individuales, sino que constituyen experiencias compartidas de co-investigación. Las emociones no sólo acompañan la producción de conocimiento, sino que la configuran, permitiendo procesos de comprensión más complejos, éticos y sensibles. Esta perspectiva permite reconocer la reflexividad emocional como una vía para fortalecer la agencia epistémica, tanto individual como colectiva¹².

Se trata entonces de transitar desde una racionalidad clínica desimplicada hacia una práctica que legitime la emoción como parte del juicio profesional. Concebir la formación investigativa no como un tránsito solitario, sino como un proceso relacional donde sentir también tiene lugar².

Emociones epistémicas y co-producción del conocimiento

Asumir la implicación corporal en la investigación es, también, una forma de cuidado: hacia quienes participan y hacia quienes investigan. Desde esta perspectiva, las emociones epistémicas se comprenden no como estados mentales individuales, sino como disposiciones relacionales situadas en culturas epistémicas compartidas. La curiosidad, la duda o incluso la incomodidad, lejos de ser vistas como obstáculos, pueden actuar como motores legítimos del conocimiento cuando se cultivan en entornos de co-indagación basados en el respeto, la escucha y la reflexividad¹². Una responsabilidad epistémica distribuida, donde sentir en colectivo también sea

una forma de conocer. A pesar de la incorporación de la emocionalidad en la investigación cualitativa, muchas instituciones de educación superior siguen promoviendo modelos de formación que privilegian la técnica y la neutralidad como sinónimos de rigurosidad. En estos contextos, mostrar emociones o hablar desde la experiencia puede ser interpretado como una falta de objetividad.

Esta resistencia no es solo metodológica, sino profundamente cultural. Como advierte Haraway, los modelos epistémicos dominantes privilegian el desapego, invisibilizando el cuerpo, el temblor emocional y el lugar situado desde donde se conoce³. Reconocer esta dimensión no solo previene el sufrimiento individual, sino que permite transformar la manera en que concebimos el rigor. Abrir paso a otros modos de saber —más encarnados, reflexivos y sensibles— no debilita la producción académica: la enriquece y la humaniza⁶. McLaughlin advierte que esta ruptura entre razón y emoción no solo distorsiona la interpretación, sino que puede deshumanizar el acto mismo de investigar⁸. Reconocer esta dimensión, exige transformar las culturas académicas y reconfigurar la reflexividad como una práctica honesta y afectivamente situada⁵.

Reconocer estas tensiones abre la posibilidad de una transformación cultural en clave de justicia epistémica. No se trata solo de permitir lo emocional como tolerancia marginal, sino de integrar activamente otras formas de saber en los procesos formativos e investigativos⁶. Hacer lugar al sentir no es una concesión pedagógica, sino una forma de reparar una epistemología que, al negar el cuerpo, reproduce exclusiones¹². Cuando las instituciones omiten esta dimensión, no neutralizan el malestar: lo internalizan, lo cronifican, lo vuelven sufrimiento epistémico. Así, promover culturas investigativas sensibles a la implicación no debilita el conocimiento: lo vuelve más ético, más plural y más humano^{2,9}.

Ante este silenciamiento, diversas voces reconocen que la emoción no debilita el conocimiento, sino que puede impulsarlo: es descrita como catalizadora del cambio¹³. Su papel es parte activa del proceso interpretativo⁶. Reconocer el trabajo emocional no disminuye el rigor, sino que lo fortalece⁹. Dado que la emoción es constitutiva del encuentro cualitativo, modelando las dinámicas del campo de investigación¹³.

Legitimar la expresión emocional en formación investigativa conlleva habilitar espacios donde sea posible decir: “esto me conmovió” o “esto me cuesta”. Esta apertura humaniza la formación y fortalece una ética del cuidado¹⁴.

La reflexividad ha sido reconocida como un imperativo ético en múltiples metodologías. Pero desde las epistemologías situadas, no se trata de una etapa final ni de un apartado añadido, sino de una práctica continua: interrogar el lugar desde el que se pregunta, observa, interpreta y escribe¹⁴.

En esta línea, Morrow y Kettle la entienden como una disposición honesta a mirar(se) críticamente⁵. Siouti y Ruokonen-Engler profundizan este enfoque al proponer el concepto de *reflexividad emocional*, que no solo reconoce las emociones implicadas en la investigación, sino que las incorpora como parte del proceso de producción de conocimiento¹⁴.

Asumir esta perspectiva permite mayor coherencia ética, sensibilidad hacia los participantes y conciencia crítica sobre las decisiones metodológicas¹³.

Formar en reflexividad situada es, ante todo, una tarea pedagógica. No basta con reconocer que quien investiga está implicado: es necesario acompañar ese reconocimiento, sostenerlo y, cuando sea necesario, transformarlo. Para ello, es clave habilitar espacios de escritura reflexiva, diálogo horizontal y validación de preguntas que nacen del cuerpo, de la historia o de la emoción.

Esta lógica también interpela al aula y reformula el rol del tutor o tutora. No se trata solo de guiar técnicamente, sino de sostener subjetividades, contener disonancias, validar silencios y acompañar preguntas que emergen desde lo sensible. La investigación puede abrir fisuras internas, y acompañarlas es una tarea de cuidado, no solo metodológica, sino ética. En este marco, el vínculo formativo se configura como una relación reflexiva compartida, donde también el/la docente se sitúa y se implica^{5,6,9}.

Estrategias pedagógicas para una cultura investigativa sensible

Aunque las siguientes propuestas emergen en el ámbito de las ciencias sociales, su pertinencia se extiende al campo de la salud, especialmente en la formación investigativa. En entornos marcados por el sufrimiento —clínico o investigativo—, el componente

emocional no puede marginarse sin consecuencias éticas ni epistémicas. En este sentido, se han sugerido diversas estrategias de cuidado:

- A nivel personal, practicar la escritura reflexiva y la gestión ética de la implicación subjetiva, entendida no como neutralización, sino como ejercicio consciente de cuidado de sí⁹.
- A nivel relacional, habilitar espacios protegidos de conversación entre colegas, donde sea posible compartir y procesar colectivamente las emociones vividas durante el trabajo de campo¹⁴.
- A nivel institucional, incluir la formación específica sobre el trabajo emocional en los programas de posgrado, legitimando esta dimensión como parte del quehacer investigador¹³.

Estas prácticas, surgidas en investigaciones cualitativas con fuerte anclaje en lo social, constituyen herramientas valiosas para construir culturas investigativas más sostenidas, humanas y comprometidas también en los procesos formativos en salud. Clark², desde el ámbito médico, subraya que esta transformación no puede depender únicamente del acompañamiento emocional puntual, sino que debe reconfigurar el propio diseño curricular. Esto implica integrar lo afectivo como un componente estructural —no decorativo— de la formación, asumiendo que enseñar a investigar en salud es también enseñar a sostenerse cuando el dato duele.

En el cruce entre el dato y el dolor puede emergir un conocimiento más honesto y comprometido con la vida investigada, como si ese dato dolido también reclamara ser escuchado con cuidado. En esa grieta entre lo que se siente y lo que se analiza, puede abrirse un espacio para una comprensión que no solo explica, sino que también resignifica. Por eso, formar a quienes acompañan el sufrimiento humano exige también formar investigadores que reconozcan el propio.

CONCLUSIÓN

Investigar en contextos de salud no puede desvincularse del cuerpo, la emoción ni de la implicación personal. Reconocer la emoción, el cuerpo y la reflexividad como dimensiones epistémicas no es una opción metodológica secundaria, sino una exigencia

ética. Formar en investigación, en este marco, requiere también formar en sensibilidad: habitar la incomodidad, reconocer la emoción que sacude y cuidar el proceso con honestidad reflexiva.

En este marco, no basta con reconocer la emocionalidad como una dimensión presente en la investigación: es necesario interpelar los dispositivos formativos que históricamente la han marginado. Proponer un rediseño curricular que incorpore las emociones como componente estructural de los planes y programas de posgrado en ciencias de la salud no implica añadir un nuevo módulo temático, sino repensar desde sus cimientos las formas en que concebimos el rigor, la evidencia y el acompañamiento formativo. Hacer espacio para lo emocional en el currículo es, ante todo, una apuesta política y pedagógica por una formación investigativa más humana, capaz de sostener subjetividades y de reconocer que el conocimiento se produce también desde lo que se siente, se atraviesa y se transforma.

Investigar no debería doler... pero si duele, que no duela a solas. Que haya espacio para compartirlo, para reflexionarlo, para aprender desde allí. Porque el valor epistémico de una investigación no reside únicamente en sus resultados, sino en la trayectoria reflexiva y relacional que acompaña su pregunta, en ese sostener(se) en el proceso, narrar(se) con honestidad, y atreverse a reconocer que, a veces, lo que más deja huella —como en la vida— es aquello que incomoda, aquello que duele. No porque el dolor sea deseable, sino porque revela lo que todavía mueve, toca e importa.

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

FINANCIAMIENTO

Sin financiamiento.

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno. 

REFERENCIAS

1. Six S. Anticipating Doing a Study With Dying Patients: An Autoethnography on Researcher Well-Being. International Journal of Qualitative Methods. 2020;19:1-14. <https://doi.org/10.1177/1609406920967863>
2. Clark JF. Medicine, emotience, and reason. Philos Ethics

- Humanit Med. 2024;19(1):5. <https://doi.org/10.1186/s13010-024-00154-y>
- 3. Haraway D. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Fem Stud.* 1988;14(3):575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
 - 4. Harding S. Rethinking standpoint epistemology: what is ‘strong objectivity’? En: Alcoff L, Potter E, (Ed.) Feminist epistemologies. New York: Routledge; 1993. p. 49-82. Disponible en: https://sidoli.waseda.jp/Harding_1993_Rethinking_Standpoint_Epistemology.pdf
 - 5. Morrow S, Kettle J. Putting the “auto” in ethnography: the embodied process of reflexivity on positionality. *Qualitative Social Work.* 2024;23(3):554-565.
 - 6. Vince R. Experiencing emotion in conducting qualitative research as a PhD student. *J Manag Educ.* 2020;44(4):508-523.
 - 7. Lustick H, Yang X, Hakouz A. The role of emotions in qualitative analysis: researchers’ perspectives. *Qual Rep.* 2024;29(4):1103-1124. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6232>
 - 8. McLaughlin C. The feeling of finding out: the role of emotions in research. *Educ Action Res.* 2003;11(1):65-78. <https://doi.org/10.1080/09650790300200205>
 - 9. Rogers-Shaw C, Choi J, Carr-Chellman D. Understanding and Managing the Emotional Labor of Qualitative Research. *FQS.* 2021;22(3). Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3652>
 - 10. Villoro L. Creer, saber, conocer. 10.^a ed. México: Siglo XXI Editores; 2008
 - 11. Dewey J. El arte como experiencia. Barcelona: Paidós; 2008.
 - 12. Candiotti L. Epistemic Emotions and Co-inquiry: A Situated Approach. *Topoi.* 2022;41:839-848. <https://doi.org/10.1007/s11245-021-09789-4>
 - 13. Rau A. Dealing with Feeling: Emotion, Affect, and the Qualitative Research Encounter. *QSR.* 2025;16(1):94-108. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.07>
 - 14. Siouti I, Ruokonen-Engler MK. Emotions in the Qualitative Research Process: Introduction to the Special Issue. *FQS.* 2025;26(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.1.4360>