

Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales

Claudia Gandia / Adrián Scribano

RESUMEN

Cuando enseñamos metodología creemos que es natural que un punto conflictivo sea la ligazón entre lo operativo y lo teórico, sin embargo, no solemos cuestionar el denominado «estado teórico» en que se encuentran esas personas. El presente trabajo intenta reflexionar sobre uno de los aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje: desde dónde escuchan y receptan los estudiantes. Las descripciones que se detallan tienen como fuente el cuestionario autoadministrado que se aplicó a los alumnos de nuestra asignatura ubicada en el tercer año de las carreras de Sociología, Ciencia Política y Desarrollo Local-Regional de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Desde 1999, en la cátedra de Metodología y Técnicas de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina), aplicamos a los estudiantes un cuestionario autoadministrado con el objeto de obtener algunos insumos básicos para nuestra tarea docente. En el 2000 nos propusimos realizar alrededor de este instrumento una investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología.

En otras dos oportunidades (Magallanes y Scribano, 2001; Scribano, 2002), hemos expuesto en la comisión de metodología sendas comunicaciones con la intención de presentar algunos de los hallazgos de la indagación aludida. Esta presentación, que se contextualiza en dicho proceso, tiene por meta reflexionar respecto a las condiciones de recepción de la metodología desde la posición del estudiante. Es decir, se trata de hacer críticos algunos de los componentes centrales de las herencias teóricas, nociones y prenociones que los alumnos portan al llegar a la formación en metodología. Para alcanzar este objetivo se ha optado por el siguiente camino argumentativo: a) se reseñan algunos de los «datos» con mayor peso para la interpretación que aquí se pretende realizar, b) se reflexiona sobre las condiciones de recepción de los alumnos a la luz de los datos presentados y otra información disponible y c) se elaboran algunas conclusiones críticas que permitan seguir el proceso de indagación.

A. INDAGACIÓN E INFORMACIÓN

Como se anticipó, este trabajo surge a partir de una investigación en curso en la Universidad Nacional de Villa María. La temática abordada es la problemática de la enseñanza de la metodología de la investigación y las prácticas docentes universitarias que ella involucra en tres carreras de ciencias sociales, en general, y de sociología, en particular.

La propuesta de dicha investigación focaliza su mirada en cuatro aspectos centrales de la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales, a saber: 1) las representaciones y el desarrollo de los esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social; 2) el conocimiento estrictamente disciplinar que estos alumnos van desarrollando en sus carreras sobre la metodología de la investigación, 3) el instrumental teórico de la ciencias sociales que los estudiantes ponen en juego en la interacción con los docentes cuando se dan a la tarea de elaborar proyectos de investigación y 4) el papel de las prácticas docentes en tanto vehículo de aprendizaje y obstáculo epistemológico para la captación de lo que se pretende enseñar.

En una de nuestras presentaciones anteriores (Magallanes y Scribano, 2001) sostuvimos, en primer lugar, la necesidad de comprender las proximidades y distancias que separan los procesos de enseñar y aprehender la investigación social y, en segundo lugar, la importancia de mantener una actitud de reflexividad sobre la enseñanza de la investigación que posibilite abrir espacios que indaguen sobre la identidad constitutiva de lo que denominaremos «proceso de construcción metodológica».

En ese contexto, señalamos la necesidad de reflexionar sobre el lugar de la metodología de la investigación en el contexto de la malla curricular y la estructura del campo disciplinar. De este modo, instábamos a «identificar cuándo la práctica académica deviene ideología y cuándo la escolarización corroe la creatividad».

En la misma dirección, el año pasado presentamos un trabajo en el que se reflexionaba sobre el «peso» de la doxa académica y los habitus escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol jugado por nosotros mismos y por el resto de los colegas en dicho proceso. En tal oportunidad afirmamos que la presencia del «docente-investigador» comunica una manera de hacer investigación por diversos medios que van desde la héxis corporal a la catarsis ideológica. Las naturalizaciones de nuestros alumnos son, en parte, nuestras propias naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de «accounts» de posiciones escolásticas.

En la línea de los trabajos anteriores, el presente intenta reflexionar, una vez más, sobre uno de los aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje: *desde dónde escuchan y receptan los estudiantes.*

Las descripciones que a continuación se detallan tienen como fuente el cuestionario autoadministrado que se aplicó a los alumnos de nuestra asignatura ubicada en el tercer año del trayecto curricular de las carreras de Sociología, Ciencia Política y Desarrollo Local-Regional de nuestra universidad.

A continuación se presentarán algunos resultados que permitan leer la posición de los alumnos en el proceso de aprender a la luz de dos grandes ejes: Las características de la población, por un lado, y las respuestas a las preguntas sobre las «condiciones» académicas y sociales de recepción, por el otro.

I. Características de la población

La población analizada está constituida por 48 estudiantes, 29 de ellos (60,4 %) son del sexo femenino, y se encuentran en un alto porcentaje (77,1%) en el rango de edad comprendido entre los 18 y 27 años.

En cuanto a la actividad laboral, las observaciones muestran que cerca de la mitad de la población trabaja, es decir, 22 estudiantes (el 45,8%).

En la distribución de la población de acuerdo a las carreras que cursan se observa que:

- Lic. en Ciencias Políticas: 31 (64,6%)
- Lic. en Sociología: 10 (20,8%)
- Lic. en Desarrollo Local-Regional: 7 (14,6%)

II- «Condiciones» académicas y sociales de recepción

Los aspectos indagados, en coherencia con el objetivo de realizar una evaluación diagnóstica de la población descrita, apuntan a las siguientes cuestiones:

- a. Asignaturas de interés de la carrera que el alumno cursa.
- b. Autores de interés con los que se identifica en el marco del cursado de su carrera
- c. Conceptos que, a su juicio, son los ejes del pensamiento de los autores que menciona.
- d. Creencias acerca de lo que estudia la disciplina de la carrera que cursa.
- e. Problemas sociales que identifica como los más urgentes a resolver.

Una mirada descriptiva preliminar de los datos arroja la siguiente información:

- Asignaturas de interés de la carrera que el alumno cursa aparecen con mayor frecuencia Teoría Política I (35,4%) y Filosofía (12,5%). Entre aquellas que aparecen con menor nominación se encuentra que un 6,3% expresan interés por la asignatura Sector Público y Política Fiscal y otro 6,3% lo hace por Teoría de la Administración Pública.

- El autor más mencionado por los estudiantes, sobre un total de 18 nombres, y teniendo en cuenta que 4 encuestados (el 8,3%) no contestaron, es Marx (22,9%) y luego Platón (el 12,5%). Asimismo, el 8,3% de los estudiantes encuestados incli-

na su interés por Weber y con el mismo porcentaje (6,3%) aparecen mencionados Bourdieu, Maquiavelo y Kant.

- Tomando el total de 166 respuestas, el 19,9 % corresponden a Marx, un 10,2% para Platón y Weber, un 4.8% para Aristóteles y un 4.2% para Maquiavelo y Kant.

- Desde la perspectiva de los estudiantes, los problemas sociales más urgentes por resolver son, entre otros: el trabajo expresado en términos de desocupación y desempleo (25%); la pobreza, la distribución de la riqueza, la marginación (18,8%); la educación, el analfabetismo, la deserción escolar (10,4%); el hambre (8,3%) y la desigualdad (6,3%).

INTERPRETANDO EL CAPITAL ACADÉMICO

Una pregunta básica que debemos plantearnos quienes enseñamos metodología de la investigación es ¿desde dónde apprehenden los alumnos? Sin duda hay muchas respuestas a este cuestionamiento, aquí solo tomaremos tres direcciones que emergen a partir de la información obtenida en nuestras indagaciones, a saber, a) desde los autores que más les ha interesado a los alumnos en sus estudios, b) desde la posición «en clase», en tanto cruce entre género, actividad laboral, edad y carrera estudiada y c) desde sus visiones sobre los problemas sociales y las definiciones que ellos dan de sus disciplinas.

RESISTIRÉ

Si se tienen en cuenta los autores mencionados y los conceptos a ellos asociados, es fácil advertir que a solo tres años de recibirlos la academia ya les ha donado su doxa: cada carrera con su autor y cada concepto con su carrera. Ahora bien, cuando enseñamos metodología creemos que es natural que un punto conflictivo sea la ligazón entre lo operativo y lo teórico, sin embargo, no solemos cuestionar el denominado «estado teórico» en que se encuentran esas personas. Revisemos algunos puntos que nos hablan de las condiciones de posibilidad que permiten configurar el estado de lo teórico. En primer lugar, el alumno, luego de introducirse en el juego distancia-cercanía con lo natural y naturalizado que le propone la vida universitaria, se va transformando en lo que podríamos llamar «oyente pragmático», es decir, en una especie de dispositivo receptor y selector de información específica. El oyente pragmático apprehende a clasificar y seleccionar lo que es apreciado y apreciable. Desde esta perspectiva, autores y teorías son *los* autores y teorías *de sus profesores* quienes, a su vez, también alguna vez seleccionaron a los mismos bajo condiciones de ajustabilidad al campo. En segundo lugar, no todo es academia. Tal como lo hemos tratado de evidenciar en otros trabajos (Magallanes y Scribano, 2001; Scribano, 2002), la naturalización del mundo que porta el alumno termina renegociándose con la visión

científica (naturalizada) del mundo. De este modo, la selectividad aludida no solo se da desde introyección del habitus académico sino también desde esa especial manera de juzgar que el mundo naturalizado nos impone y nosotros moldeamos. En tercer lugar, la selectividad de los profesores, carreras y alumnos no está exenta de los precios que se deben pagar por acumular la Palabra y las palabras. Esta cuestión hace que los autores seleccionados sean justamente el resultado del estado de lucha en campos muchas veces sobreescritos y diferentes. Desde aquí se puede entender por qué Marx junto a Platón o Derrida a lado de Habermas hayan sido las principales opciones de los alumnos. La selección es una cuestión de pluralidad en juego con la fragmentación.

Ahora bien, oyente pragmático, naturalizaciones y lucha en el campo pueden explicarnos, al menos primariamente, el estado de lo teórico en nuestros alumnos. Entre otros factores, es oportuno destacar que es en la misma academia –en la sinergia de estos vectores– donde comienza lo que llamaremos un fenómeno de resiliencia teórica. Se trata de un proceso por el cual todo aquello que suponemos pueden «tener» teóricamente nuestros alumnos se ha transformado –y por qué no reducido– a un estado en el que sólo queda lo que no se ha desvanecido luego de su contacto con lo académico. En otros términos, lo teórico es lo que queda luego de las resistencias que oponen los cuerpos llamados alumnos al choque o percusión de lo exterior teórico. La resiliencia adviene como el resultado de los esfuerzos dinámicos del oyente pragmático por ajustar su natural mundo al mundo naturalizado de las pugnas que implica su introducción al campo académico. Por esta vía podemos comprender por qué siempre nos parece que los alumnos saben menos de lo que deberían saber, puesto que ellos son el resultado de un proceso donde lo teórico se encuentra en un estado que no coincide con lo que nosotros suponemos.

EL ENCLASAMIENTO NATURAL

Cuando el profesor entra al aula y ve a los participantes de su curso encuentra en la pluralidad de rostros un primer desafío. Mujeres y varones, jóvenes y no tan jóvenes, cansados por el trabajo de todo el día y distendidos porque solo se dedican a estudiar; en definitiva, miradas, valores y condiciones de recepción diferentes. Al analizar la información que resulta de nuestra indagación puede observarse claramente que existe una disposición «previa» de los alumnos que nace de su situación «en-la-clase». Es decir, tanto sus obstáculos como sus posibilidades de escuchar y discutir están antes que nada enraizadas en el *desde dónde llegan a la clase*. La genealogía de una recepción teórica en el medio académico debe ser puesta en relación con los factores que constituyen esta red de posibilidades e imposibilidades que sostienen al sujeto en-la-clase. El enclasamiento previo a la Palabra Autorizada del profesor es un primer filtro de *lo dicho, lo no dicho* y lo que esos cuerpos dispuestos de una forma particular *dicen*. Energías sociales diversas que

se transforman en espacios de recepción diferentes. La diferencia es un capítulo, y no el menor, de las condiciones que operan como marca de la distancia entre *lo que se quiere decir, lo que se dice, lo que se escucha y lo que se puede escuchar*.

EL SUJETO SUJETADO

Mucho se ha escrito e investigado respecto a la motivación en tanto factor clave para lograr el aprendizaje. Parte de este complejo de fuerzas, al que podemos denominar «motivación», lo constituyen la imagen que los alumnos tienen de su disciplina, su visión de sociedad y su perspectiva respecto a los problemas sociales. Al menos primariamente podríamos afirmar que «los intereses» de los alumnos pasan por la vía que comunica lo que ellos piensan que estudian y el modo como ven a la sociedad en la que ellos estudian. Desde nuestra información es posible observar preliminarmente que dicha relación marca la conexión con las tradiciones teóricas con las que los estudiantes se identifican.

Los procesos de recepción teórica se enraízan y cruzan con los dispositivos clasificatorios que naturalizan una visión del mundo. Es interesante notar que en la información a la que estamos haciendo referencia hay una relación entre carrera cursada, definición de la disciplina que se estudia y problemas sociales identificados. En primer lugar, los alumnos de Ciencia Política parecen acordar en una definición de su disciplina que guarda estrecha conexión con los problemas sociales identificados como importantes. Otro aspecto interesante es que estos estudiantes tienen una mayor «cohesión» en sus respuestas que los de Sociología y Desarrollo quienes, por momentos, difieren fuertemente entre sí respecto tanto a la definición de su carrera como a los problemas sociales identificados. Desde esta perspectiva, es posible observar las diferencias de intereses y visiones de la prácticas disciplinares.

De cualquier modo, aquí nos interesa remarcar una de las facetas de esta información: la relación entre fragmentación social (observables desde los problemas consignados) y mirada disciplinar (observables desde las definiciones que realizan sobre sus carreras). Es evidente que los alumnos ven en su disciplina el modo de abordar los problemas. En tal sentido, sólo baste como ejemplo que los alumnos de Ciencia Política que definen a la misma como el estudio de los «*Procedimientos, formas para establecer el orden en sociedad*» consignen como problema central de la sociedad a la «*Pobreza, distribución de riqueza, marginación, limitaciones existentes en las clases bajas*». En tal sentido, así visto lo social es parte de la sociogénesis del proceso de recepción.

No podemos estructurar un proceso de enseñanza sin tener en cuenta en qué sociedad se enraíza el sujeto que aprende: un sujeto que siempre está sujeto a las condiciones sociales de su propia iniciativa, es decir, que hace el aprendizaje a pesar de su voluntad.

A MODO DE CONCLUSIÓN: MIRADA DESDE LA MEDIACIONES

Si retomamos algunos de los nodos centrales expuestos nos encontramos con que la recepción teórica es producto del estado teórico en el que se encuentran nuestros alumnos. Lo que selecciona el «oyente pragmático», lo que deja como resultado la resiliencia teórica, la condicionalidad de la particular situación «en-la-clase» que los estudiantes traen y lo social como parte de la sociogénesis del proceso de recepción hablan a las claras que el esfuerzo por enseñar debe hacerse en y a través de las circunstancias y las experiencias de los grupos, su tiempo-espacio y la malla teórica que heredan de la academia. No reparar en esto es quedarse sin sujeto de aprendizaje, al menos el de carne y hueso.

¿Cómo es posible la enseñanza sin el sujeto que debería aprender?, ¿cómo es posible que nuestras intenciones no choquen con sus precondiciones?, ¿dónde radica el acto metodológico inaugural por el cual se inicia la separación entre lo que queremos decir y lo que es posible escuchar? Estas y más preguntas quedan aún en nuestras cabezas, en nuestra maneras, en nuestros cuerpos. Y quedan porque las consideramos, a pesar de nosotros mismos, como uno de los eslabones de una batalla por nombrar lo real; lucha a la que no podemos entrar sin las armas de lo contemporáneo que significa la ciencia. Esta contemporaneidad no es más que aquella que elaboramos desde nuestra condicionalidad, desde los márgenes de esa misma ciencia, en contra de su coagulación y de su complicidad con la dominación.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R.

1996 *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

BOURDIEU, P.

1967 «Campo intelectual y proyecto creador», en *Problemas del estructuralismo*. México. Siglo XXI.

1973 «Condición de clase y posición de clase», en *Estructuralismo y Sociología* de BARBANO, F. y otros. Nueva Visión. Bs.As.

1980 *Le sens pratique*. Minuit. París.

1984 *Homo Academicus*. Minuit. París.

1985 *¿Qué significa hablar?* Akal. España

1988a *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.

1988b *La distinción*. Taurus. Madrid.

1987 *Outline of Theory of Practice*. Cambridge University Press.

1990 *Sociología y cultura*. Grijalbo. México

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. PASSERON, J.C.

1991a *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. Madrid.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L.

1992 *An Invitation to Reflexive Sociology*. University Chicago Press

BOURDIEU, P.

1993a *La Misère du Monde*. Seuil. París.

1993b «Los muros mentales» Rev. Información Cultural N° 1 Agosto. La Habana p.p. 49-52.

1993c «La lógica de los campos» Rev. Zona Erógena N° 16 año IV Noviem. p.p. 39-43.

CABELLO BONILLA, V.

1994 «Formación de investigadores en las normales del Estado de México». En revista *Perfiles Educativos*.

CARRETERO, M.

1997a *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

1997b *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.

1997c *Construir y enseñar. Las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.

CHEBALARD, Y.

1982 «Sobre la ingeniería didáctica». Mimeo.

1991 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

FLEURY MORTIMER, E. y PESSOA DE CARVALHO, A.

1996 «Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciencias». Mimeo Sao Paulo.

MAGALLANES, G. y SCRIBANO, A.

2001 «La enseñanza de la metodología de la investigación: Hacia una visión reflexiva de la práctica académica». XXIII Congreso de ALAS Antigua, Guatemala 29 de octubre a 2 de noviembre de 2001.

POZO, J.

1987 *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.

RIVIERE, A.

1987 *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

RODRIGO, M.J.

«El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?», en revista *Novedades Educativas* N° 76. p. 59.

RODRIGO, M. ; RODRÍGUEZ A. y MARRERO, J.

1993 *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje y Visor.

RORTY, R.

1989 *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra. Madrid.

ROSS, L.

1989 «El modelo del científico intuitivo y sus implicancias en el desarrollo», en *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología. (Turiel, I. Enesco y J.)

SCRIBANO, A.

2004 «Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina», en revista *Investigaciones Sociales*. Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Año VIII N° 12 Abril 2004.

2003b *Crítica a la razón narrativa*. IV Jornadas de Comunicación de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de Litoral Facultad de Humanidades y Ciencias. Departamento de Filosofía. Área de Filosofía General y Epistemología 28, 29, 30. Agosto 2003.

2002a *De gures, profetas e ingenieros. Ensayos de Sociología y Filosofía*. Edit. Copiar. Córdoba. ISBN 987-9357-39-6

2002b «Algunas notas sobre problemas epistemológicos de la investigación en ciencias sociales», en revista *Investigaciones Sociales*. Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Año VI N° 9 Abril 2002, pp. 195 a 205.

2002c «La metafísica de la presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación». Encuentro Preparatorio Comisión Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS, 26 al 28 de septiembre, Córdoba, 2002.

- 2000 «La investigación social en América Latina. Un análisis en base a la experiencia del Congreso de ALAS 1999». *Cinta de Moebio* N° 9. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames09.htm>
- 1999 *Epistemología y teoría: Un estudio introductorio a Habermas, Bourdieu y Giddens*. Centro Editor de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca. ISBN N° 950-746-018-7 , p.p. 27 A 61
- 1994 *Teoría social y hermenéutica*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Colección: Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre. N° 141.
- 1995 «Sociología de las Ciencias Sociales». *Idea*, revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Año 9. Número 19. pp. 99-112
- TASSO, A.
- 1999 *La enseñanza de la metodología de la investigación en la Universidad Nacional de Villa María*. Mimeo. Instituto de Ciencias Sociales. U.N.V.M. Proyecto Fomec 969/Villa María.