

**VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP**

**Debates y perspectivas sobre argentina y américa latina en el marco del bicentenario. Reflexiones desde las ciencias sociales.**

**LA PLATA 9 Y 10 DE DICIEMBRE DE 2010**

**Mesa 7: LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN**

AUTORAS:

NOMBRE: Dafne GARCÍA LUCERO

TÍTULO: Doctora en ciencias de la información

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Villa María (Argentina)

MAIL: dafnegarcía70@hotmail.com

NOMBRE: Graciela Magallanes

TÍTULO: Magíster en ciencias de la educación

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Villa María (Argentina)

MAIL: magallanesg@yahoo.com

**Desafíos Metodológicos de las Ciencias Sociales en América Latina: la enseñanza de la metodología y la formación investigativa**

El presente escrito plantea una serie de interrogantes sobre las estrategias metodológicas de investigación científico - social, a partir de un enclave geopolítico y biopolítico.

El trabajo transita por un conjunto de preocupaciones teórico/ epistemológicas, procedimentales y prácticas ligadas a la investigación. Dicha reflexión pone en la mira las metodologías de la investigación a partir de algunos decires de autores latinoamericanos. Particularmente, hay un interés en indagar sobre las metodologías existentes, en tanto legado cultural respecto a los modos de comprender e intervenir desde las ciencias sociales.

Estas notas son un intento de reflexión acerca de nuestro rol como docentes de metodología de la investigación y como investigadores en ciencias sociales. Ambos roles nos sitúan en el ámbito de la Universidad. Ya, ésta realidad nos habla de nuestras condiciones de trabajo y de las posibilidades y limitaciones para llevar adelante esa tarea. Pero, en primer lugar es preciso diferenciar dos aspectos: por un lado está lo pedagógico, la enseñanza de la investigación y por otro, se encuentra la tarea investigativa. A su vez, ubicados en nuestro rol de docentes surge el interrogante: ¿queremos formar investigadores o educar para la investigación? Es indudable la estrecha relación entre ambos propósitos, sin embargo, formar investigadores supera, traspassa los objetivos de la enseñanza en el marco de nuestras universidades. En primer lugar, las propuestas institucionales están encaradas a través de la enseñanza de la metodología de la investigación, como una suerte de síntesis de la actividad científica. “Se puede enseñar metodología de la investigación, esto es, un conjunto de reglas y procedimientos que ordenan la producción de un conocimiento “válido” en función de ciertos cánones aceptados por la institución de la ciencia. “Enseñar” a investigar no es lo mismo que enseñar metodología de la investigación: una cosa es explicar como se nada, otra es tirarse a la pileta” (RIZO GARCÍA; 2006. 24 on line)

La investigación es entendida como “la representación concreta de la actividad científica. Así, considerada, la investigación “aglutina a todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales” (DUCOING ET AL, 1988:23 citado por RIZO GARCÍA, 2006.23 on line)

Además, la investigación es una práctica, una experiencia. Por ello, son necesarios conocimientos teóricos, pero con esto sólo no alcanza. Requiere reconocer los supuestos que la sustentan y para esto, indudablemente precisa que el sujeto que la realiza piense y a la vez, se piense en y desde esa práctica. Involucra un sujeto que actúa dialécticamente transformando su entorno y a sí mismo.

A partir de estas conceptualizaciones se observa la diferencia entre metodología de la investigación y la práctica investigativa. Pero fundamentalmente, se entiende la tendencia a la regularización y normatización del proceso de producción de

conocimiento que surge en el seno de una institución educativa. Sobre los sujetos participantes operan dos fuerzas: las del campo educativo donde uno de los fines principales es producir personas útiles desde la lógica de la racionalidad mercantil, licenciadas en (es decir: con licencia para actuar) sobre alguna esfera de conocimiento. También, están presentes las fuerzas del campo científico, que como en todos los campos, entraña reglas y formas particulares de intercambio social: unos intereses específicos, unas maneras de luchar y de competir. Para poder jugar en este campo, hay que conocer sus reglas y seguir los procedimientos establecidos, institucionalizados. Bourdieu define el campo científico de la siguiente manera: “sistema de relaciones objetivadas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica ...” (BOURDIEU; 1997:12)

Uno de los modos en los que se refleja la lucha en este campo es el lugar que ocupa la metodología de la investigación en las currículas de formación de ciencias sociales en nuestras universidades. Tal vez, una de las coincidencias sea cierta escisión del resto de la oferta curricular, sobre todo de la formación en teorías de cada campo científico en particular.

Ahora bien, la metodología de la investigación entendida como una práctica que se adquiere y se ejercita a lo largo del proceso formativo obliga a una reflexión sobre habilidades, naturalizaciones y condiciones de la tarea investigativa. En definitiva, pensar sobre la complejidad que la producción de conocimientos encierra. Por eso, lo primero es reflexionar sobre la enseñanza de la metodología de la investigación y sus obstáculos académicos, sociales y epistemológicos.

### **Algunos obstáculos en la enseñanza de la metodología de la investigación**

Por lo general, los espacios curriculares destinados a la enseñanza de la metodología de la investigación están ligados a la elaboración de los llamados trabajos finales, tesis de grados, tesinas o similares con los cuales se accede a una titulación (licenciatura, maestría, etc.) Esto significa que estas competencias cognitivas se

‘preservan’ para el trayecto final de la formación. De esta manera, a lo largo de dicha formación no se han generado espacios específicos, ni asignaturas ni contenidos al interior de éstas. Más aún, en muchas carreras (la mayoría de ellas tildadas como “liberales”) no existe en absoluto la enseñanza de la metodología de la investigación. Esta situación refleja el lugar que ocupa la enseñanza de los procedimientos y la reflexión investigativa. Lejos de la intención de evaluar el sistema educativo (acción que excede a estas breves notas), se percibe que en la formación<sup>1</sup> profesional es mínimo el espacio del estudiante para crear y para pensar preguntas. Todo lo contrario, a lo largo de la formación se ejercita y aprende a contestar interrogantes pero pocas veces, es desafiado a cuestionar.

Tal vez, por esta estructura de aprendizaje instalada fuertemente en las instituciones, los alumnos esperan “recetas” que les permitan “hacer una investigación” y además, “hacerlo correctamente”. Su trayectoria estudiantil les ha enseñando que hay modos correctos e incorrectos de hacer las cosas. En este sentido, Adrián Scribano sostiene: “el deseo de hacer correctamente lo que se deba hacer, sea tanto en relación con la intención de aprobar la asignatura como en conexión con la necesidad de eliminar el error. La metodología es esperada como vía para desempeñar prácticas satisfactoriamente, es una manera de alejarse de la ineficiencia. La metodología representa la oportunidad de no equivocarse” (SCRIBANO; 2005 on line)

Asimismo, Scribano señala que en muchas ocasiones el profesor puede ser también, un obstáculo académico para la enseñanza de la metodología. “Las representaciones sobre la metodología no se entienden sin las representaciones sobre el rol del profesor que enseña haciendo y muy especialmente haciendo de profesor” Esta idea es fundamental pues en el marco de la Universidad se aprende bajo tutela. También, hay que tener presente las representaciones sobre la Universidad tanto entre quienes efectivamente se desenvuelven en este ámbito como en quienes no están en contacto directo con la institución. En pocas palabras, lo primero que se entiende por Universidad es un lugar de formación, pero no de investigación.

---

<sup>1</sup> La formación desde la Universidad (entendida como dispositivo) muchas veces no cumple con el propósito formativo, sino que capacita, otorga habilidades a los individuos y por ello, al final de un trayecto donde el alumno cursa, rinde y aprueba, éste obtiene un título que lo habilita para desempeñarse laboralmente. Sin embargo, esto no significa que haya habido formación o que el sujeto se haya transformado a través de su paso por la Universidad.

En gran parte esa formación es disciplinaria y lo es en dos sentidos: en primer lugar, referida a sólo una parte de la totalidad del conocimiento es decir, como arte, facultad o ciencia, pero que no intenta ser transversal. De este modo, el conocimiento circula y se reproduce. Circula aquello que se enseña en las clases y que paulatinamente se va transformando en lo instituido, en el conocimiento normal. Entonces, lo que se desea aprender, conocer, es justamente esos saberes que nos ubican en la normalidad y que nos permiten reposicionarnos en el campo del conocimiento con más peso.

En segundo lugar, la formación es disciplinaria ya que es entendida como una serie de mecanismos de clasificación y ordenamiento que sirve para ejercer sobre los sujetos un sistema de premios y castigos. En definitiva, apela a la normalización y al obediencia de las reglas. En este sentido, Foucault expresa que un dispositivo es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, etc. En resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos" (1). Esto significa que los dispositivos producen sujetos disciplinados y es muy claro cómo sucede esto en el ámbito educativo. Scribano expresa: "Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones. La natural imagen del mundo que todos tenemos se multiplica, destila y acrisola en las naturalizaciones de los alumnos. (...) En el aula nuestra presencia es la reaparición de los condicionamientos y potencialidades de la academia productora y reproductora" (SCRIBANO; 2005: on line)

### **Investigando**

A la hora de iniciar el trabajo de investigación son esenciales algunos desafíos: fomentar la vigilancia epistemológica como actitud del investigador, comprender y definir a la investigación como un proceso en constante apertura y cambio, superar las visiones y aplicaciones metodológicas de modo lineal o "de receta" apelando a la flexibilidad de los métodos y a la creatividad de los investigadores.

En el caso de los estudiantes, son importantes los conocimientos teóricos para que el objeto de estudio aparezca de manera compleja y enriquecida frente a su

mirada. Sin embargo, esto sólo por sí mismo es insuficiente: el hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato, situación que implica una constante actitud de vigilancia epistemológica y de rigor metodológico. Entonces, es fundamental que los estudiantes logren ubicarse como sujetos que no sólo buscan respuestas desde las bases de sus conocimientos, sino que puedan desprenderse de sus certezas e intentar no dar las respuestas correctas, sino tener en una actitud de apertura y distanciamiento de los dispositivos académicos y así, elaborar interrogantes. También, es preciso que abandonen la doxa y la inmediatez en su análisis. Es decir que puedan argumentar y ubicar sus objetos de estudio en el marco de una clase de fenómenos que supere la singularidad de sus análisis. ¿Cómo conseguir que los estudiantes sean sujetos epistémicos?

Nuevamente apelamos a Scribano: "...la pregunta sobre cómo enseñamos metodología no es una pregunta didáctica, es una interrogación política. La ciencia es ciencia, se construye correcta o incorrectamente, los instrumentos son instrumentos, la cuestión no es el cómo hacer saber sino por qué hacer. La cuestión no es el miedo al error, sino los aciertos que no buscamos pero que depositamos en nuestros alumnos..." (SCRIBANO, 2005. on line)

Es indudable que a través de nuestra actividad docente ejercemos poder y transmitimos mucho de nuestra persona. Quienes somos define nuestro modo de ser, estar y enseñar en el aula. En consecuencia, nuestro mayor desafío es explicitar (nos) y definir (nos) para aclarar desde qué lugar enseñamos y qué enseñamos. Entonces, posiblemente uno de los modos de conseguir sujetos epistémicos es que nosotros, los docentes, comencemos a actuar como sujetos epistémicos. Dejar de lado el modo de proceder y de operar del docente tradicional, modificar las prácticas docentes del mismo modo en que se reclama transformación al estudiante: abandonar la actitud de tranquilidad y alivio que otorga la sensación de saber y ubicarse en la incomodidad de la incertidumbre, en la incomodidad de no saberlo todo en clase, de no tener todas las respuestas.

En el ámbito académico también es necesario que se entienda y actúe en pos de la formación como algo integral y, simultáneamente transformar la obligatoriedad de la enseñanza de la metodología de la investigación en una opción que implique

compromiso y dé sentido a la tarea del estudiante. Es decir, desde la posibilidad de elegir, es posible también que se despierte la motivación necesaria para encarar la tarea y la práctica investigativa.

Seguramente, dicho compromiso (extendido más allá de los límites áulicos y formativos) puede estar unido al conocimiento y preocupación que despierta en el estudiante, su realidad más cercana, ya que ésta es la usina de sus preocupaciones y posicionamientos sociales y políticos. Es decir, lo que lo constituye y define como sujeto.

Así, toman vigencia las palabras de Fals Borda sobre el método científico definido como “una actitud mental, que resulta indispensable para poder sentar aquellas bases firmes que permitan simultáneamente, en lo posible, construir una teoría social a salvo de resquebrajaduras y conducir trabajos empíricos que no malgasten, por desorientación teórica o por falta de hipótesis de trabajo, los recursos investigativos disponibles” (FALS BORDA, 1957: XI)

En síntesis, la actitud de quien investiga define la modalidad y el sentido de la investigación. Pero, en ningún caso se puede prescindir de la mirada histórica que permite el estudio de los fenómenos sociales en perspectiva, facilitando la comprensión científica. A su vez, la historicidad como premisa en la investigación implica la revisión del conocimiento dóxico, pues es un intento de ver más allá y más atrás del presente inmediato donde el fenómeno acontece.

También, si pensamos en el método científico desde y para América Latina surge la necesidad de no caer en el mimetismo intelectual, es decir en la repetición y/o conformación de lo que se dice o se hace en otras latitudes. El historiador peruano Marcos Cueto propone el término de ciencia en la periferia para “resaltar que el trabajo científico en estos países tiene sus propias reglas, que deben ser entendidas no como síntomas de atraso o modernidad, sino como parte de su propia cultura y de las interacciones con la ciencia internacional”<sup>2</sup> (CUETO citado por KREIMER; 2000: 193)

---

<sup>2</sup> Esto en oposición a la expresión ciencia periférica pues implica que la ciencia de los países atrasados es marginal al acervo del conocimiento en términos de recursos, número de investigadores y en la calidad de los temas estudiados. (CUETO citado por KREIMER, 2000: 193)

Entonces, recuperar los postulados de Fals Borda sobre una investigación situada social e históricamente, donde prevalece el compromiso social del científico que lo lleva al trabajo sobre el terreno, cerca de las realidades, permite la construcción de conocimiento científico que la vez, sea una alternativa al colonialismo intelectual. Posiblemente, este sea uno de los pilares más fructíferos para repensar la enseñanza de la metodología y la formación investigativa, pues habrá una transformación en estos saberes si se devela el aspecto político que subyace en la superficialidad de la metodología de la investigación.

### **Bibliografía**

BACHELARD, Gastón (1988) La Formación del espíritu Científico. México: Siglo XXI editorial.

BOURDIEU, Pierre (1997) Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

FALS BORDA, Orlando (1957) El hombre y la tierra en Boyacá. Bogotá, ediciones documentos colombianos.

KREIMER, Pablo (2000) La ciencia en Argentina entre siglos. Textos, contextos e instituciones. Buenos Aires: editorial Siglo XXI.

MIGNOLO, Walter (2001) “Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui. A la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. En Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Vol 7 N° 3 setiembre – diciembre pag. 175- 195 (versión on line consultada en setiembre de 2010)

RIZO GARCÍA, Marta Enseñar a Investigar Investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la ciudad de México.

SCRIBANO, Adrián (2005) “La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación” En Cinta de Moebio, diciembre, N°

24. Universidad de Chile. Santiago, Chile (on line) consulta realizada en setiembre de 2010

SCRIBANO, A , MAGALLANES, G y otros (2007) Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender. Córdoba, Buena Vista editores.

VANEGAS MAHECHA, Samuel “Orlando Fals Borda: el legado de hacer ciencia” En Redalyc. Sistema de información científica. [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

(1) Entrevista titulada "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M.; Saber y verdad, Madrid, La Piqueta, 1991, pág. 128.