

Poniendo sobre la mesa el proceso: el aprendizaje de metodología como conflicto

Aldana Boragnio. IIGG-UBA / CIES. boragnio@gmail.com

Andrea Dettano (CICLOP-UBA/ CIES). andreadettano@gmail.com

"Pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido pintando sin mano y sin dibujo calculando sin extensión y sin número (...) No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción... Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa"
(Simón Rodríguez, 1954)

1. Introducción

Las preguntas y reflexiones que abordamos en estas páginas, surgieron por primera vez en la informalidad de una charla, al poner en común experiencias personales en torno al cursado de la materia metodología y al aprendizaje de la misma. En este caso, las reflexiones continuaron y las charlas se extendieron en el tiempo, por lo que decidimos preguntarnos más "formalmente" sobre nuestras experiencias y sobre qué podíamos encontrar de común en ellas, dando como resultado la presente ponencia.

Con el objetivo de buscar ampliar la reflexividad, la problematización y la comprensión de algunas circunstancias, problemas y complicaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de "Metodología de la Investigación social" en la Licenciatura en Sociología y en instancias de posgrado - ambas dictadas en la Universidad de Buenos Aires- utilizamos la auto-etnografía como recurso de reflexión y conocimiento. Realizar un análisis de nuestras experiencias como estudiantes, nos permite complejizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionándonos acerca de si los dos elementos de dicho par avanzan en paralelo.

De este modo, para realizar el objetivo de este trabajo, la estrategia argumentativa que seguiremos será: a) se presentan las bases conceptuales de la auto-etnografía; b) se incluyen nuestras auto-etnografías; c) se recuperan algunas perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y las características del caso de la materia "metodología" en la carrera de sociología para releer desde allí las propias experiencias y, d) se esbozan algunas reflexiones finales.

2. Auto-etnografía como recurso para pensar(nos)

Si queremos partir de nuestras reflexiones sobre la experiencia se vuelve necesario hacer uso de nuestras vivencias como recurso de información primaria; y para ello, es indispensable ubicar nuestra experiencia de sujeto vivencial en primer lugar, poniendo el eje en nuestros propios procesos de aprendizaje.

A partir de esta posibilidad de ser sujeto y objeto durante el transcurso de las reflexiones, decidimos trabajar con la auto-etnografía como recurso procesual. Es necesario remarcar que si bien la auto-etnografía, puede aparecer como una simple "combinación narrativa" entre autobiografía y etnografía, como especifica Montero-Sieburth (2006), la auto-etnografía es un proceso dialógico de auto-reflexión crítica que busca aportar información que amplíe y reconstruya los conceptos de la realidad.

Asimismo, la auto-etnografía busca atravesar lo narrativo involucrando la autorreflexión biográfica y la emoción, (Scribano, Boragnio, Bertone y Lava, 2014), explorando las experiencias de vida del sujeto-investigador, y centrándose en lo que éstas poseen de únicas. .

Este recurso, como herramienta de indagación es trabajado por varios autores y entre ellos podemos encontrar diversas formas de uso del mismo. La auto-etnografía puede ser utilizada como parte de una instancia de "control" del proceso de investigación (Guerrero Muñoz, 2014). Al mismo tiempo, también es utilizada como una herramienta de narración e investigación que busca poner en primer plano lo individual del investigador, buscando aportar información sobre los contextos que operan en la selección de la temática de estudio y en el proceso de investigación mismo.

En este sentido, Montero-Sieburth, nos dice que la auto-etnografía permite echar luz al inicio del proceso de investigación al posibilitar centrarnos en la importancia del proceso de identificación de un problema que surge a nivel personal para luego, comprender "su existencia, universo y extensión cultural y social" (2006:11).

Wall (2006) también ubica a la auto-etnografía como una herramienta para tomar contacto con la reflexión "inicial" del investigador, con las primeras preguntas que se elaboraron, a la vez que nos permite mantenernos reflexivos en torno a los problemas que surjan en el desarrollo de la investigación misma.

Otros autores ponen el eje de la auto-etnografía en la experiencia de vida intersubjetiva del investigador. Méndez (2013) entiende que la principal fortaleza de la auto-etnografía es la capacidad de mostrar la interacción entre las experiencias del yo y el contexto cultural y social en el que las mismas acontecen. En este sentido, la auto-etnografía es una herramienta útil para referirse a las diferentes relaciones que surgen entre la experiencia personal del investigador y el fenómeno a investigar, tanto en las experiencias previas al inicio del proceso de investigación, como a las experiencias que surjan en el desarrollo del mismo.

En la misma línea, Custer (2014) busca explorar esa experiencia de vida del sujeto-investigador en relación con las instituciones sociales y culturales, pero a diferencia de otros autores, Custer pone el énfasis en el vínculo indisoluble entre lo personal y lo cultural, buscando traer a primer plano que "yo soy el mundo y el mundo soy yo" (Custer 2014: 8)¹.

En relación a este recorrido acerca de una reflexión intelectual que conecte lo personal del investigador con las experiencias culturales propias, anteriores, y las que surjan del proceso de investigación, algunos autores utilizan la auto-etnografía pero poniendo el foco en la exploración de lo emotivo.

Desde allí, el eje se centrará en incorporar las experiencias afectivas y cognitivas del investigador poniéndolas en primer plano, junto a la especificidad que presenta el lugar del sujeto-investigador. Siguiendo a Custer (2014), se busca que el investigador se tome a sí mismo "como obrar humano" (Scribano y De Sena, 2009: 5), incorporando tanto sus experiencias durante el proceso de investigación como las experiencias afectivas que surgen de ser un sujeto que participa "en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto" (De Sena y Scribano, 2009: 5). A partir de centrarnos en las emociones, la auto-etnografía también permite poner en evidencia aquellas ideas y prejuicios que podemos tener por el simple hecho de ser personas "que viven". Es así que la auto-etnografía nos permite que "no sólo examinemos nuestras vidas sino también que consideremos cómo y por qué pensamos, actuamos y sentimos cómo lo hacemos" (Jones, 2013, en Custer, 2014: 1)².

Para Smith (2005), la auto-etnografía nos permite centrarnos en nuestras emociones ya que es un espacio intermedio entre el análisis y la subjetividad, entre la etnografía y la autobiografía, pero principalmente, entre la pasión y el intelecto (en Scribano y De Sena, 2009).

¹ "The intent of autoethnography is to acknowledge the inextricable link between the personal and the cultural... In other words, 'I am the world and the world is me'" (Custer, 2014: 8). Traducción propia.

² "It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do." Traducción propia

En esta misma línea, Scribano y De Sena (2009) entienden que el uso de la auto-etnografía como una estrategia metodológica de investigación cualitativa, se ubica en la intersección entre la etnografía y la autobiografía pero su fin no es centrarse en una narración biográfica de las emociones del investigador, sino que busca “aprovechar y hacer valer las ‘experiencias’ afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad” (Scribano y De Sena, 2009: 5). De este modo, la auto-etnografía se vuelve un recurso que permite una mayor cercanía al conocimiento de la experiencia sensible que cada uno posee en relación a un problema de estudio.

A los fines de la instrumentalización del recurso auto-etnográfico, Scribano y De Sena (2009) también nos permiten “pensar la auto-etnografía en relación a tres formas de “hacer y usar”: a) centrada en la auto-evaluación y reflexión desde la propia experiencia de vida, b) centrada en las relaciones con los otros, incorporando las experiencias individuales de formar parte de un grupo, espacio social, institución o colectivo, c) centrada en objetos o procesos que implican la vivencia personal de un fenómeno o proceso social” (en Boragnio, 2016: 14).

A partir de lo expuesto, podemos ver que esta estrategia cualitativa, es un recurso que permite trabajar con información privilegiada, tomando la experiencia del investigador desde su posición en el campo de indagación, buscando acentuar su reflexividad a la vez que su capacidad de mostrar sentimientos/creencias/opiniones y utilizando su propia experiencia como información primaria a fin de ampliar la comprensión de lo social.

A continuación presentaremos nuestras experiencias como estudiantes de metodología en grado y posgrado de la carrera de sociología en la Universidad de Buenos Aires.

3. El aprendizaje de metodología en primera persona

Aprender metodología: la percepción de lo ajeno

Empezar a cursar las materias metodológicas en la carrera de sociología no fue nada fácil. Venía de dos años de cursar teoría social, filosofía, economía y las historias del conocimiento sociológico. Ese tipo de materias son las que yo asociaba con la sociología: materias de "leer". Sin embargo hoy me parece contradictorio ya que por ejemplo al leer a Durkheim y "el Suicidio" había un claro e importantísimo esfuerzo por establecer estrategias metodológicas y erigir a la sociología como una ciencia, portadora de un método. Ese trabajo yo lo etiquetaba con el rótulo de "teoría".

Lo que hoy me parece llamativo de mis reflexiones y sensaciones del momento es que hacía una separación tajante entre teoría e investigación, o como si la metodología no poseyera teoría.

La formación metodológica en sociología dura un año y medio ya que son tres materias cuatrimestrales y correlativas. En ese año y medio uno recibe muchos elementos que difícilmente capta o logra entender su importancia. El hecho es que todas las tareas a realizar de método me parecían ajenas a la carrera que venía realizando, no le encontraba la relación. Identificar variables me resultaba muy dificultoso, así como la operacionalización me parecía otro idioma. Esto a pesar de que la materia hacía sucesivos intentos de conexión, como leer marcos teóricos de investigaciones, o revisar metodológicamente "El suicidio". En si, hoy no pienso que la desconexión que yo percibía estuviera basada en "carencias" u omisiones del programa de la materia, sino en que después de cursar las historias del conocimiento sociológico hacer una lectura de cuadros me parecía, una vez más, algo ajeno.

Hoy lo veo con el tiempo y creo que la cursada de la carrera de grado era como juntar los pedazos de un rompecabezas, pero mientras lo estas armando no ves la fotografía que vas a lograr formar al unir todas las piezas. Es por esto que en el

momento de cursada, de repente había contenidos que resultaban complejos y un sinsentido. Solo cobrarían importancia tiempo después, cuando al hacer algún trabajo de campo en un grupo de investigación los elementos parecían empezar muy lentamente a conectarse y a tomar forma.

Creo que el problema es la pre-noción que podés tener antes de empezar la carrera, así como no podías responder de qué trabaja un sociólogo cuando tu familia te lo preguntaba luego de inscribirte en el CBC, no entendías el lugar de la metodología en el programa de estudios. Aunque pudiera hacer referencia a que una de las inserciones laborales del sociólogo era la investigación, no sabía de que se trataba eso de "investigar".

Creo que si bien en el momento no era fácil apropiarse de todos esos elementos que las materias metodológicas brindaban, era un acercamiento necesario para introducirse en ese mundo y comenzar a incorporarlo como parte de un proceso de aprendizaje.

¿La vuelta a la metodología o al mismo método?

Mi experiencia en torno al aprendizaje de metodología en el grado comenzó siendo algo diferente que la del resto de mis compañeros, me anoté en una cátedra que funcionaba con cohorte por lo cual tenía el misterio de lo no-masivo y la ilusión de lo esperado.

No recuerdo con exactitud qué pensaba que era "Método", pero sí recuerdo que antes de anotarme ya suponía que no me iba a gustar, a nadie le gustaba, era aburrido, "es un plomo", "no se entiende", decían todos. Cuando comencé la materia, con todas estas ideas tan poco atractivas, no entendía mucho de que se trataba, ni que íbamos a hacer, para mí lo que íbamos a hacer era "aprender a investigar", aunque no sabía bien cómo. Recuerdo que el primer día de clases nos dieron una explicación sobre lo importante de la metodología; me pareció importante, correcto, hasta obvio.

Pasaron las clases, pasaron las semanas, comenzaron los trabajos. En ese momento me comencé a preguntar “¿para qué sirve método?”. Hacía los trabajos sin entender bien qué tenía que hacer, funcionaba en automático. La nota final me decía que lo hacía bien, que era correcto mi aprendizaje, pero yo tenía más dudas que certezas y volvía siempre sobre lo mismo, “¿para qué sirve esto?”

Tres materias, tres cuatrimestres perfectamente divididos en “metodología general”, “metodología cuantitativa” y “metodología cualitativa”. Tres cuatrimestres compartidos con los mismos docentes y casi con los mismos compañeros. Tres cuatrimestres de no saber bien para qué servía eso...

Pasaron las materias, pasaron los exámenes y la autoridad académica seguía diciendo que yo aprendía, que yo estaba aprendiendo algo que no entendía. Terminé “método” (así se la llamaba entre los alumnos, todo junto, todas juntas, una gran materia de tres cuatrimestres que sólo nos hará sufrir). Terminé repitiendo frases que explicaban por qué era una materia importante: “Durkheim hace una demostración de metodología en El Suicidio”, “Bourdieu hizo teoría siempre investigando”, pero una vez más, no las entendía. Yo leía a Bourdieu, yo amaba a Bourdieu, pero no podía entender dónde estaba la puesta en práctica de lo que yo había visto en clase, dónde estaba eso que me explicaron con palabras.

Cuando ingresé a un grupo de investigación –un grupo que hacía un fuerte énfasis sobre la metodología– empecé a sentir que ponía en práctica eso que una vez había estudiado, que no había entendido, pero ahora volvía a mí en forma de recuerdos, con una brisa de sorpresa por lo que se pensaba perdido. Un día escuché que “en la metodología hay teoría”, ¿qué, cómo, dónde? Empecé a tener ejemplos de eso que decían, me empezaron a dar ejemplos que guiaban la explicación de la metodología (¿por qué mientras estaba en el grado nunca dieron ejemplos? ¿Por qué no nos mostraron como estaba bien hecho, como estaba mal, por qué era así o cómo podía ser de otro modo? ¿Por qué no nos dieron ejemplos, anécdotas sobre la propia experiencia? ¿Por qué los docentes no hablan de su

experiencia?). Empezaba a entender, las piezas se iban uniendo en un sentido al que le costaba cerrar pero iba tomando forma.

Comencé el posgrado y me asusté, vamos a tener "metodología de la investigación, ahí vamos a ver y trabajar profundamente con estas cosas que yo recién estoy repensando, que siento que recién voy masticando pero todavía no está incorporado". Ahora íbamos a ver cosas "profesionales", íbamos a ver como se hace una investigación, íbamos a poner en juego todo lo que aprendimos, ahora si iba a terminar de comprender la unión de "teoría/método". La promesa de la profesión, de avanzar un escalón en el estudio, en el conocimiento, "ir más allá" de la currícula de grado me entusiasmaba.

Comenzó la cursada, dos docentes, la primer clase fue un repaso general. Bueno, es la primer clase -me dije-, hay alumnos que hace mucho terminaron el grado, hay alumnos de otras carreras. Las clases se repitieron en el sistema de "repaso", un Power Point con la definición leída en voz alta de lo que era un objetivo general y un objetivo específico era todo lo que nos daban. La otra clase, un Power Point sobre las diferencias entre 'Estado del arte' y 'Marco teórico'. La otra, un Power Point con las diferencias entre cuali y cuanti. Como trabajo final, se exigía el proyecto de tesis con un instrumento de recolección de datos. Cabe aclarar que aunque todos teníamos una idea de trabajo, muchos compañeros no tenían problema de investigación; con lo cual, realizar un instrumento de recolección de datos sobre "no se sabe qué" no dejaba de ser un gran problema.

Un cuatrimestre de posgrado con los mismos o más conflictos que los 3 cuatrimestres de grado. Nada nuevo, la misma repetición de definiciones que no terminan de dejar en claro nada, el mismo desencuentro, la misma separación entre teoría y metodología. Otra oportunidad de aprender desaprovechada.

Nunca entendí, ni entiendo, por qué si los textos están ahí, si los grandes teóricos, si los clásicos que leemos, los autores que trabajamos e incorporamos como corpus de pensamiento desde la primer materia, si ellos trabajaron en investigación, si los docentes hacen investigación, si no es posible pensar una

investigación sin la unión de teoría/metodología, si no es posible pensar la teoría sin la metodología y la metodología sin la teoría, por qué la currícula de la carrera de Ciencias Sociales no toma en cuenta esas uniones, esos encuentros. Por qué no utilizamos los recursos que tenemos y conocemos para poder aprehender las uniones, los 'porqué', los aciertos y los errores de los grandes, de los medianos, de los chicos, de todos los procesos de investigación. Por qué se mantiene una separación tajante de las materias y se lleva adelante un sistema de cursada que vuelve imposible la comprensión del proceso como un proceso en sí mismo y como un proceso con especificidades.

4. Algunas perspectivas sobre el aprendizaje

Luego de recorrer las auto-etnografías presentadas, en este apartado sumaremos algunas reflexiones para pensar las formas en que aprendemos, partiendo de que "... los procesos de enseñanza aprendizaje institucionalizados constituyen fenómenos susceptibles de ser teorizados, analizados e investigados de manera específica" (Porlán, 2002: 22). A su vez, consideraremos las problemáticas que han sido planteadas por algunos autores en torno a cómo se estructuró la carrera de sociología y cómo dicha estructuración es un obstáculo mismo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Del Carmen, se centra en la secuencia de la enseñanza-aprendizaje, en relación a los contenidos enseñados y al aprendizaje de los mismos, especificando que "todo conocimiento es siempre la respuesta a una pregunta" (1996: 18) cuya comprensión implicará un conocimiento significativo. Aquí, a las luz de las auto-etnografías realizadas surge una primera cuestión, que remite a la dificultad de considerar que las clases de metodología respondieran algo cuando desde nuestros relatos no había una pregunta sino más bien la confusión de no entender la relación de la metodología con la propia disciplina.

Para el autor el conocimiento adquirido de conceptos o habilidades sin suficiente estructura para coordinarlo con conceptos que estén presentes en la estructura cognitiva, es poco significativo, pudiendo ser olvidado fácilmente. Por el contrario, una vez que se logran captar los principios subyacentes de lo que se está conociendo -entendiendo el nuevo conocimiento como un fragmento de algo más general- implica no solo aprender un hecho específico sino lograr disponer de un modelo cognitivo para entender y operar en otras situaciones semejantes. Para el caso que nos convoca, un ejemplo podría ser comprender la relevancia y articulación de los objetivos específicos en el proceso de investigación, y no su redacción como un mero "paso" a cumplimentar.

En esta línea, Astolfi (2003) aborda la diferencia entre información, conocimiento y saber. La información en este esquema es presentada como algo externo al sujeto, almacenable y cuantificable. Pese a su carácter externo, puede ser almacenada en la memoria, como se recuerda un número telefónico, en concordancia con lo que Ausubel denomina "aprendizajes mecánicos". De esta forma, la información va a designar hechos, opiniones, comportamientos.

El conocimiento, en cambio tiene que ver con el individuo y su historia. Es el resultado de la experiencia individual y no puede transferirse a otros en su totalidad. Tiene que ver con las formas en que los sujetos aprenden a explicarse y manejarse en el mundo. La autora describe cómo el sujeto recibe información del medioambiente, que "guarda" de una forma reconfigurada y que a la vez tiene relación con lo afectivo, lo social, los valores.

Por último, el saber, es el resultado de un proceso de objetivación y de construcción intelectual. Es una problematización de lo real, que le permitirá al individuo alcanzar una nueva mirada. Esto se hace, según la autora a partir de la realización de un marco teórico, lo que permite visualizar aspectos de una problemática de un modo determinado así como posibilita que surjan nuevos elementos. No tiene que ver con la objetividad de la información ni con la subjetividad del conocimiento sino que está bajo la primacía de la objetivación.

Astolfi, recuperando a Ausubel (1978), hará referencia a la transformación de la estructura cognitiva. Cuando una nueva información aparece, se introduce en diálogo con los elementos ya presentes para el sujeto, transformándolos. En este sentido, el aprendizaje es una operación obliteradora ya que reorganiza la estructura cognitiva del sujeto, la cual "...corresponde al conjunto de las relaciones que él establece entre las proposiciones que ha memorizado" (Astolfi, 2003: 73).

Si bien comprendemos que estas distinciones que propone Astolfi, no implican pasos secuenciales, es interesante pensar las experiencias volcadas en las auto-etnografías. En este sentido, queremos remarcar que en un primer momento, al iniciar un proceso de aprendizaje, aquello que recibimos se erige como información -en tanto elemento que nos resulta desconocido o algo en que no hemos profundizado-; por ello, el asunto central sería lograr construir una relación entre la información y el saber, logrando así hacer propios nuevos elementos para problematizar el mundo social. En este punto la metodología ocupa un rol central.

A propósito de lo dicho, Porlán remarca que: "tan es así, que en muchos casos, el fracaso escolar se caracteriza por la dificultad que tienen los alumnos para aplicar los conocimientos, supuestamente aprendidos, a situaciones de la vida diaria. Los alumnos no aprecian las relaciones empíricas que el conocimiento establece con la realidad, más bien lo identifican con ideas abstractas que tienen sentido en sí mismas y que se refieren en todo caso a una realidad no excesivamente real" (2002: 16-17).

4.1. Sobre el aprendizaje de metodología de las ciencias sociales

El proceso de aprendizaje de la metodología puede pensarse entendiendo el "saber" como un momento de mayor entendimiento y manejo, en este caso, acerca de qué es la metodología y para qué sirve. En esta línea, nuestras reflexiones/análisis parten de retomar dos elementos: las experiencias plasmadas

en las auto-etnografías, así como algunos trabajos académicos sobre el aprendizaje de metodología en la carrera.

Desde el lugar de estudiantes, recibíamos lo que se nos transmitía como información, sin captar la importancia de ello, todos los interrogantes que se encontraban ahí dentro; sin poder acercar la metodología a la teoría. En la misma línea: “cuando el maestro expone resultados de investigaciones, para él están relacionados con debates teóricos precisos. No se da cuenta de que los alumnos los comprenden como simples informaciones para ser memorizadas mecánicamente” (Astolfi, 2003: 76).

En cuanto a la especificidad de la organización curricular de la carrera de sociología, algunos autores han problematizado la cuestión tratando de pensar cómo la misma está estructurada y las divisiones temáticas que operan en su interior (Cohen, 1997; De Sena, 2014; Moreno y Morales, 2014; Scribano, 2005). La separación entre las materias metodológicas y las teóricas no solo es una vivencia propia de los estudiantes –que aparece en ambas auto-etnografías– sino que algunos trabajos también lo traen a colación. Así Moreno y Morales resaltan que:

“...la separación que se evidencia en el plan de estudios, expresa una práctica real que prevalece en el campo de la enseñanza y tiene efectos sobre la teoría y sobre el método. Por un lado provoca, una reificación de la teoría al no precisar las formas concretas de construcción de los conocimientos teóricos que se trabajan en el aula. En ese sentido, los cuerpos teóricos aparecen más como dados que como contruidos. Y por el otro lado, se deja plasmado un desplazamiento de los aspectos teóricos que hacen al método que, paradójicamente, se presenta como un conjunto de saberes autónomos cuyo desarrollo en nada se relaciona con la teoría.” (2014: 122)

Enfatizamos estas reflexiones ya que las divisiones en la organización de la currícula tienen efectos prácticos en cuanto al modo en que los alumnos comprenden qué es la metodología y cuál será su labor sociológica en el futuro.

Al respecto, también podría decirse que la instancia de posgrado no parece colaborar con esa "conexión" de piezas sino que parece repetir la lógica divisoria de la carrera de grado. Lo que llama la atención es que la experiencia de posgrado, pese a que ya se cuenta con elementos, pistas y conocimientos sobre la materia, no parece dar mayores herramientas a quienes cursan una maestría o doctorado. Podríamos entonces preguntarnos si el problema no reside en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina más que en la instancia de formación (grado o posgrado).

De Sena (2014) en base a una indagación cualitativa y cuantitativa a los alumnos de la Carrera de Sociología de la UBA, nos aporta algunos datos sobre las concepciones y consideraciones que tienen estos sobre la materia. El abordaje cuantitativo permite observar que los alumnos consideran muy importante la materia y esto es creciente a medida que avanzan en la carrera, sin embargo, el abordaje cualitativo devuelve algunas "miradas" que exhiben confusión con respecto a la relevancia de la asignatura, su desconexión con la teoría, una lógica diferente en comparación con las materias que venían haciendo y el carácter de "deber" de la cursada de metodología.

Volviendo sobre las auto-etnografías podemos observar que los relatos hacen hincapié en esta "desconexión" entre el camino curricular que se venía recorriendo y la llegada a la metodología. No solo se visibiliza la no comprensión de la articulación entre teoría y metodología, sino la no comprensión de la materia metodología como requisito necesario para poder llevar adelante un trabajo de investigación social.

La autora (De Sena, 2014) también refiere al "cuco" que implica para los estudiantes el cursado de las materias metodológicas, no sólo porque refieren al disgusto que les produce y al modo en que intentan "sacársela de encima" sino

también porque el porcentaje de alumnos que logran la promoción es muy bajo con respecto a otras materias de los primeros tres años de la carrera.

Este “cuco” puede ser pensado en múltiples direcciones. Primero aparece como la experiencia de los otros, como lo que todos dicen, como las vivencias de la mayoría de compañeros que conocemos y que ya cursaron la materia. Luego, mientras se lleva adelante la cursada de la materia surge el “no entender”, y este no entender se despliega en dos formatos diferentes. Primero el hecho de no entender la nueva información que ingresa a la estructura cognitiva, los nuevos contenidos a los que se tiene acceso, dando como resultado el realizar actividades en las que no solo no se comprende su finalidad sino que muchas veces se realizan en un formato que podríamos denominar “automático”, dejando en los alumnos la sensación que “no se entiende lo que se está haciendo”. Al mismo tiempo, estas sensaciones se complejizan con el hecho de no llegar a comprender cómo eso se relaciona con las materias que ya se vieron (Moreno y Morales, 2014), con los contenidos que se estudiaron y con lo que se entiende como la tarea del sociólogo, lo que haremos una vez terminada la carrera.³

Entendemos que el “cuco” aparece desde antes de curar la materia, y se materializa en la cursada misma a través de un no entender qué es la materia, para qué sirve, qué es lo que se tiene que hacer y qué es lo que se está haciendo.

Por último, De Sena (2014), nos dice que hay quienes no comprenden el porqué de la obligatoriedad de las materias metodológicas ya que solo resultará útil para aquellos que se desempeñen en investigación académica. En este aspecto, lo que devuelven las auto-etnografías es que “lo metodológico” –su aplicación e importancia- deja de ser ajeno cuando se lleva adelante el trabajo de investigar. A su vez, se vuelve importante remarcar que dicha instancia, en general, se presenta como una instancia por fuera de la carrera de grado –y así es

³ Excede a nuestra propuesta profundizar sobre esta idea, pero es muy interesante preguntarnos por lo que piensan los ingresantes a la carrera sobre qué es la actividad profesional de la sociología, tanto como por las actividades concretas en las que se insertan laboralmente los graduados de la carrera -y como lo vivimos nosotras mismas.

vivenciada– reforzando nuevamente la idea de que la cursada de metodología no tiene nada que ver con la carrera de sociología; siendo comprendida como una materia compleja y sin sentido.

Conclusiones

Atravesando las experiencias plasmadas en el presente trabajo encontramos -con gran presencia- la idea de “piezas separadas”, de “rompecabezas”, de partes de una foto que no se unen, así como la dificultad de comprender la materia en su conjunto. Esto implica no lograr inteligir desde el inicio su sentido e importancia, generando un conflicto en el proceso de aprendizaje.

A la vez, esta sensación de desconexión se articula perfectamente con las características propias del diseño curricular de la carrera que reafirma esta separación hasta el momento último de llevar adelante la tarea de investigar, el cual, según cada experiencia, se encuentra al final del trayecto o simplemente por fuera de la carrera.

Centrarnos en estas experiencias nos permite plantearnos la pregunta sobre cómo los sujetos aprenden algo nuevo, cómo es posible atravesar una cursada, aprobar las instancias de evaluación y “no aprender”; cómo es posible cursar, aprobar y sentir que no se está entendiendo lo que se hace. Al mismo tiempo, nos acerca a la respuesta de que el proceso de aprendizaje, de incorporar conocimientos y construir nuevos saberes se da en la experiencia del conflicto, el cual podría ser necesariamente intrínseco al proceso.

Luego del recorrido de estas páginas nos interesa rescatar la utilización de la auto-etnografía como una estrategia de indagación cualitativa que nos permite una reflexión desde las propias prácticas. En este sentido, pudimos llevar adelante el trabajo de pensar el proceso de aprendizaje de metodología, desde una herramienta brindada por la misma metodología, de modo que lo que es objeto de interrogantes y cuestionamientos contribuye, en simultáneo, a la búsqueda de respuestas.

Este proceso inicial de reflexión nos brinda algunas herramientas para seguir pensando sobre el proceso de aprendizaje y nos permite rescatar algunos interrogantes para continuar trabajando. Entre ellos, nos interesa aquel referido a la idea que tienen los estudiantes al comenzar la carrera de sociología, sobre cuál es el oficio, qué es la investigación, cuál es el lugar de la teoría. En este punto resulta muy llamativo, empezar a estudiar una carrera de la que cuesta comprender y explicar su aplicación. El "para qué" de la sociología parece difícil de definir y ahí podría residir a su vez la confusión sobre la investigación, su utilidad, método y conexión con la teoría.

Bibliografía

- Astolfi, Jean-Pierre (2003) Aprender en la escuela. Comunicaciones Noreste Ltda.
- Boragnio, Aldana (2016) Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación. En *Revista Conjeturas Sociológicas*. N°9, Año 4, enero-abril, 2016.
- Cohen, Néstor (1997). «La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica». Luxemburg, revista de sociología. Año 1 N° 2. Buenos Aires.
- Custer, D. (2014) Autoethnography as a Transformative Research Method. The Qualitative Report 2014 Volume 19, How To 21, 1-13
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/custer21.pdf>
- Del Carmen, Luis (1996) El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Cuadernos de Educación N° 21, ICE-Horsori, Barcelona
- De Sena (2014) "Desde las y los estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social" En IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). 27 al 29 de Agosto. Heredia, Costa Rica.
- Guerrero Muñoz, J. (2014) *El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa*. En Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar. N°3.
<http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691/161851>
- Méndez, M. (2013) Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. En THEORETICAL DISCUSSION PAPER

Montero-Sieburth, M. (2006) La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/grupo_discusion_1/74.pdf.

Moreno y Morales (2014) La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. En: *Entramados y Perspectivas*, Revista de la carrera de Sociología. Volumen 4- N°4. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/530/468>

Pace, S. (2012) Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in Autoethnography. En Central Queensland University

Porlán, Rafael (2002): *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Serie Fundamentos N° 4, Colección Investigación y Enseñanza, 6º ed, España.

Scribano, Adrián (2005). «La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación» *Cinta de Moebio*, No. 24, Santiago de Chile.

Scribano, A.; Boragnio, A.; Bertone, J.; y Lava, P. (2014) *Huellas de una Innovación metodológica: "Experiencias del Comer", un proceso en producción*. En NORUS – Novos Rumos Sociológicos. Programa de Pós-Graduação (PPGS) em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Vol. 1, N°2. ISSN: 2318-1966

Scribano, A. y De Sena, A. (2009) *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación*. En *Cinta de Moebio* 34:1-15. <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/34/scribano.html>

Smith, C (2005). Epistemological intimacy: A move to autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 4(2), Article 6. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_2/pdf/smith.pdf

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 5(2), Article 9. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf.