

El trabajo final de grado entre la metodología de la investigación y la práctica investigativa.

Dafne GARCÍA LUCERO
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba
dafnegl70@gmail.com

Estas notas son un intento de reflexión acerca de nuestro rol como investigadores en Ciencias Sociales y docentes de Metodología de la Investigación. Las apreciaciones están basadas en la experiencia áulica durante años y centradas en el caso del Taller de Metodología de la Investigación y de los Seminarios de Trabajo Final para acceder a la licenciatura en Comunicación Social (UNC).

El propósito de esta ponencia es exponer y cuestionar los modos de enseñanza de la metodología de la investigación y la formación investigativa en el nivel universitario de grado. Para ello, se revisará la importancia de los espacios destinados a la metodología de la investigación y a la práctica investigativa

realizada por estudiantes; se describirá brevemente y comparará las diferentes currículas de la licenciatura en Comunicación Social a través de los planes de estudio de 1972, 1978 y 1993. También, se describirán algunos de los obstáculos académicos, sociales y epistemológicos en la enseñanza de metodología de la investigación y de la práctica investigativa. Asimismo, se contextualizará la instancia de trabajo final y las diferentes modalidades posibles en el actual plan de estudio: investigación, proyecto comunicacional y producto comunicacional.

Esta realidad nos habla de nuestras condiciones de trabajo y de las posibilidades y limitaciones para llevar adelante la 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 actividad 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, traspasa 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 cómo se nada, otra es tirarse a la piletta" (RIZO GARCÍA; 2006. 24 on line)

La investigación es entendida como "la representación concreta de la actividad científica. Así, considerada, "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 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. Aquí, operan dos fuerzas sobre los sujetos participantes: 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. Recordemos que Bourdieu define el campo científico como el "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)

Así, como en todos los campos, el científico 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.

Uno de los modos en los que se refleja la lucha en este campo es el lugar que ocupa la enseñanza de la investigación científica 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.

En síntesis, la propuesta de este trabajo es repensar y reconocer la distancia entre enseñar metodología y enseñar a investigar y como fin último, repensar la enseñanza de la metodología como un camino para develar el aspecto político que subyace en la superficialidad de la metodología de la investigación.

Investigar en Comunicación y enseñar Metodología de la Investigación en Comunicación: el plan de estudio como dispositivo institucional en la Universidad

En el año 1984 Eduardo Contreras Budge presentaba en la revista Chasqui, una reseña aparecida en el *Journal of communication*, número 3, volumen 33 cuyo título era "Fermento en el Campo", de las muchas ideas y afirmaciones que contiene dicho texto rescatamos una suerte de metáfora sobre la comunicación expresada por Wilbur Schramm:

"La comunicación era un remanso en donde satisfacían su sed los viajeros que luego seguían su rumbo. Eran pocos, y por ello, la delimitación del objeto era una cuestión de esos pocos que lo definían para sus intereses pasajeros" (Schramm: 92 citado por Contreras Budge;1984: 58)

En ese mismo artículo, se puede leer una expresión de Everett Rogers: "El ir y venir inicial tenía que ver con la falta de una estructura institucionalizada. (...) Aún no hemos localizado eficazmente dónde está el centro teórico de los estudios de Comunicación" (Rogers: 23 citado por Contreras Budge; 1984: 58)

A más de treinta años de distancia de esta publicación, recuperamos esas expresiones pues consideramos que permiten poner en perspectiva algunos de los ejes temáticos de la reflexión sobre los estudios en Comunicación Social y de este modo, entender el recorrido a lo largo de estas décadas.

De esas citas se desprende la preocupación por la falta de institucionalización del campo de estudios, la falta de claridad con respecto al núcleo que permite dar cuerpo a la teoría del campo. Esto, junto a la expresión de Schramm consolida la idea de fragilidad, debilidad e incompletitud de la comunicación, a tal punto de ser vista como un lugar de paso: quienes por allí atraviesan, serían algo parecido a pasajeros en tránsito. De modo tal que la comunicación no es un punto de partida ni un punto de llegada.

Esta mirada desde la teorización del campo se agudiza aún más, si se contextualiza con la institucionalización de la enseñanza de la comunicación. No está de más recordar que por lo general, las primeras Escuelas de Comunicación surgieron como respuesta a las necesidades de formación para desempeñarse en el campo periodístico. Estas Escuelas o Institutos aparecen como respuesta a una necesidad del mercado laboral pues fueron impulsadas por los gremios y/o sindicatos de periodistas. Fueron los medios quienes demandaron trabajadores formados y fue la Universidad quien dio respuesta de manera articulada con otras organizaciones sociales.

La Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba no fue la excepción. En el año 1971 se aprobó el plan de estudios y al año siguiente, comenzó el dictado de clases. Fue necesario que los alumnos de ese momento,

protestaran y realizan asambleas para presionar por la apertura efectiva de la Escuela. En 1976, año del último golpe militar, fue intervenida y cerrada. En 1978, se cambió el plan de estudios. Un tiempo después, volvió la actividad académica, pero la institución sólo comenzó a normalizarse luego de la recuperación de la democracia en el año 1983. Una de las tareas fue la revisión del plan de estudios en pos de un cambio que sólo en 1993 se concretó sin el consenso de la totalidad de sus claustros: docentes, no docentes, estudiantil y egresados.

A continuación presentamos una apreciación comparativa sobre la relevancia y el espacio curricular de la metodología de la investigación y la práctica investigativa, en los tres planes de estudios que ha tenido la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba.¹

En el Plan '72 las temáticas del Seminario final se renovaban anualmente. El trabajo final debía ser teórico- práctico y era guiado por el Director de la ECI o por quien éste designara. Se sugería que para su realización, el alumno llevara a cabo una adscripción (que por el modo en que se la define sería, lo que actualmente es una pasantía) en una empresa periodística por lo menos durante 6 meses. Todo lo cual reforzaba el carácter eminentemente periodístico de la propuesta curricular.

De esto se desprende con claridad el perfil meramente periodístico de la ECI apareciendo la investigación científica escindida de la actividad profesional y también se marca la ausencia de la función extensionista en la propuesta curricular. Así, las principales funciones de la Unidad Académica en el seno de la UNC aparecen de manera incompleta.

Además, se marca la teoría y la práctica como dos esferas sin zonas de encuentro. Por último, la definición de comunicación colectiva determina la visión epistemológica de la época sobre la disciplina comunicacional.

¹ Desde diciembre de 2015, la Escuela de Ciencias de la Información se ha facultarizado.

Luego de la licenciatura, y dentro de la investigación científica de la comunicación colectiva, se preveía el Doctorado en Ciencias de la Información mediante la presentación de una tesis que representara una investigación sistemática y original según las normas vigentes en la UNC. (Art. 11 Ord. 52/71). Es muy interesante destacar este aspecto, pues a lo largo de la historia institucional quedó en el olvido la idea de creación de un doctorado y recién en el año 2011, la institución tiene ese nivel de posgrado.

También se preveía la creación de Departamentos según áreas específicas de conocimiento y actividades afines. Se establecieron dos departamentos: comunicación social y periodismo. Dicha polaridad refuerza la escisión presente hasta la actualidad en el perfil profesional del comunicador social. Además, hay que destacar que todas las especializaciones estaban enfocadas hacia el departamento de periodismo y ninguna se abocaba a la comunicación social, lo cual marca la dominancia, espíritu y visión epistemológica del Plan '72.

Con respecto al Plan de Estudio '78, en términos formales y reglamentarios se mantuvieron las características del trabajo final de licenciatura, aunque se retiró la sugerencia de adscripción (pasantía) en un medio periodístico. Asimismo, en la práctica, la elaboración de una tesis se reemplazó por la posibilidad de un trabajo monográfico con características especiales, pero sin la relevancia ni la originalidad de una tesis. De este modo, se instalaron en la ECI los seminarios finales sustitutos de tesis.²

Así como en el Plan '72 se consideraba la creación de Departamentos, en el Plan '78 se expresaba la creación de Institutos en base a los mismos criterios y objetivos que en el Plan '72, pero mejorando el posicionamiento del Instituto de

² Hay que señalar que este cambio obedeció a la necesidad de facilitar el egreso de muchos estudiantes que durante la dictadura no pudieron continuar sus estudios. Luego, la práctica quedó instituida y paulatinamente dejaron de realizarse tesis originales.

Comunicación Social que sería establecido como estructura básica para la investigación, actualización profesional y perfeccionamiento.

Evidentemente, esto coincide con las tendencias que estableció Schramm: "La estrategia fundadora, y por lo tanto, paradigmática de Schramm incluyó la creación de institutos especializados en investigación de la comunicación. (...) tiene el mérito de haber superado el conservadurismo del sistema universitario norteamericano, que resiste tradicionalmente la creación de departamentos en campos nuevos, mediante el recurso de introducir las actividades de investigación a los departamentos, ya existentes en las universidades...." (FUENTES NAVARRO, 1999:125)

En la práctica, la especialización en la ECI se desarrollaba como último requisito para acceder a la licenciatura a través del cursado de un seminario sobre alguna de estas áreas temáticas: Periodismo Impreso, Periodismo Audiovisual o Comunicación Social. Es decir que en comparación con el Plan '72 se retiró la especialización en Publicidad y Propaganda y se agregó una en Comunicación Social, lo cual significó el primer paso para alejarse del hasta entonces monolítico paradigma periodístico.

En el Plan '78 se manifestaba expresamente que la formación del nivel universitario no se reduce a una simple instrumentación para el ejercicio profesional, sino que posibilita -de manera principal- el tratamiento científico y pluridisciplinario de la comunicación.

A pesar de esto, el campo ocupacional se siguió definiendo en primer lugar desde el ámbito periodístico ya fuera escrito, oral o televisivo. Pero, se incluyó como parte del campo laboral de aplicación de la comunicación social a las oficinas de prensa de organismos oficiales o privados, los departamentos de prensa y de relaciones públicas, las agencias de publicidad y empresas privadas. También, se consideró el campo ocupacional desde el ámbito de la Informática. Esta

ampliación que a primera vista y a tanto años de distancia puede resultar trivial, se torna relevante en términos epistemológicos para la Comunicación Social ya que en esa época, se propuso la creación de la Licenciatura en Informática como otra carrera que por su cercanía ontológica debía dictarse en la ECI.³ A pesar de los avances realizados en este sentido, el proyecto nunca prosperó (con los años, la Universidad contó con licenciaturas en las distintas ramas de la informática y la computación, pero desde la Facultad de Ingeniería y no de la de Ciencias Sociales) Ahora bien, con respecto al Plan '93, y en relación a la enseñanza de la metodología de la investigación y la práctica investigativa, se observa que se incorporan nuevas modalidades didácticas de enseñanza bajo la figura del Taller y del Seminario. Sin embargo, recordemos que anteriormente se hizo referencia al contexto de masividad que caracteriza a la carrera, dificultando seriamente la posibilidad de mantener los rasgos propios de un seminario o un taller. Por otro lado, ha habido cambios en la normativa vigente con respecto al trabajo final. No existe la alternativa de elaborar tesis, únicamente se plantea la presentación de un trabajo final. Sin embargo, hay que destacar que este, puede tomar varias formas: investigación, producto comunicacional o proyecto comunicacional.

³ A raíz de la Resolución Rectoral 4318 fechada el 22 de diciembre de 1976 se creaba una Comisión para elaborar un proyecto de Plan de Estudio en Comunicación Social e Informática. Esta debía abocarse al análisis de las posibilidades ocupacionales y de mercado, consultar fuentes oficiales y privadas relacionadas a la temática y determinar las áreas de conocimiento vinculadas a la propuesta, según las instrucciones recibidas verbalmente del Sr. Delegado Militar en el Rectorado de la UNC, Comodoro Jorge Luis Pierrestegui.

La iniciativa se justificaba con el fin de cubrir las necesidades nacionales y regionales, tanto del ámbito público como privado en Informática. La misma era entendida como "la disciplina que abarca el conjunto de actividades relacionadas con la utilización a pleno de los sistemas de información".

En base a los estudios realizados por la Comisión se llegó a la elaboración de un Plan de Estudio que contemplaba la organización de dos licenciaturas: una en Comunicación Social y otra en Informática con un Ciclo Básico Común de dos años y otro intermedio de un año, a cuyo término se extendía el título de Técnico en Comunicación e Informática: "los egresados de este ciclo estarán capacitados, en relación con el mercado ocupacional inmediato para realizar tareas de redactor y programador." Luego de dichos años, se preveía la continuación en el nivel de licenciatura.

El proyecto se proponía como "una evolución, una reestructuración y adecuación del Plan en vigencia de acuerdo con las actuales necesidades nacionales y regionales en lo que respecta a la comunicación social y los modos y métodos del tratamiento de la información."

Esta variedad de posibilidades es cada vez más común en las licenciaturas en Comunicación y por lo tanto, se podría afirmar que se trata de una tendencia en las ofertas curriculares.

De este modo, no sólo se limita el paradigma hegemónico del campo periodístico, sino que se actualiza y complejiza el universo posible de los objetos de investigación en Comunicación Social. Asimismo, como respuesta a la masividad se instituye la posibilidad de trabajo final grupal (de hasta tres integrantes).

Desde una mirada crítica al trabajo actual se puede decir que no se plantean actividades de investigación a lo largo de la currícula. Debido a la masividad, la condición de alumno promocional ha modificado su sentido y no incluye la realización de ensayos o monografías para acreditar la promoción.

Por todo esto, la práctica investigativa ha quedado circunscripta al trabajo final y para su realización los alumnos cuentan con el Seminario de Trabajo Final que se dicta en quinto año y con la práctica en la elaboración de un proyecto de investigación en el Taller de Metodología que cursan en tercer año con régimen cuatrimestral.

En el marco del taller, en un inicio de la implementación del plan de estudio se hacía una investigación completa, luego ante la imposibilidad física de realizar el seguimiento a los alumnos (relación numérica entre docentes y estudiantes), la actividad se limitó al proyecto.

En el Seminario de Trabajo Final (STF) se planteó la realización completa de un proyecto de TF. Sin embargo, debido a las dificultades institucionales es muy difícil de cumplir. Por lo tanto, en el STF se realiza un proyecto de investigación que puede ser –pero no necesariamente- el que los alumnos efectivamente realicen como TF. En este espacio áulico se materializan numerosos obstáculos institucionales para los alumnos. A modo de ejemplo, citamos: horario de cursado y cumplimiento de la asistencia a clase, insuficiente cantidad de docentes, etc.

También hay que mencionar que no hay relación formal (sistema de correlatividades) ni informal entre el Taller y el Seminario, más allá de intentos y esfuerzos personales entre los docentes de dichos espacios curriculares.

Por último, cabe destacar un cambio significativo sobre la realización del trabajo final. En el Plan '78, la tesis deja de ser la única alternativa pues se agrega la posibilidad de trabajo monográfico final, para lo cual se dictan Seminarios sustitutivos de tesis. Estos no son de contenido metodológico, sino de profundización sobre temas de comunicación. Por ejemplo: Periodismo Científico, Nuevo Periodismo, Salud y Comunicación, Comunicación Visual, entre otros.

En este sentido, en el Plan '93, se vuelve a los seminarios de corte metodológico y como parte de la coherencia del Plan, se prevé el dictado de un seminario para cada una de las orientaciones profesionales que posee el Plan de Estudio. En la práctica y ante la falta de presupuesto destinado al plantel docente, se han unificado STF: las orientaciones de comunicación audiovisual con el de comunicación radiofónica y el de orientación en comunicación institucional con el de la orientación en investigación. Sólo en el caso de la orientación en comunicación gráfica se ha respetado el Plan de Estudio 1993.

En otro orden de cosas, y para hacer frente al contexto de masividad se ha permitido –como se mencionó anteriormente- la realización del TF de manera grupal, generando TF entre alumnos pertenecientes a diferentes orientaciones.

Otra característica relevante de estos cambios fue la nominación del título que va desde la licenciatura en ciencia de la información a la licenciatura en comunicación social. Lógicamente, en esta transformación está implícito el recorrido de los estudios en el área, las definiciones y cambios paradigmáticos. Por un lado, la superación del esquema informacional y en cierta forma, también, la pretensión de especificidad científica, lo cual lleva implícita la intención de generar un núcleo teórico propio.

Además, el título que se otorga en la actualidad ha perdido ese rasgo positivista que encapsulaba los estudios en su necesidad científica y particular, propia. También, ha superado su enclave profesionalista en torno a lo periodístico.

Ahora bien, si reflexionamos sobre la formación de los comunicadores teniendo como punto de partida la currícula actual, podemos afirmar que se ha asumido la pluridisciplinariedad y hasta la interdisciplinariedad. Reflejo de esto es la nominación de las asignaturas en la actualidad. Se ha pasado de enseñar y estudiar otras disciplinas (Psicología, Antropología, etc.) a considerar la relación de cada una de ellas con la Comunicación Social (Psicología y Comunicación, Política y Comunicación, etc.). Es cierto que puede entenderse como una mera yuxtaposición, pero es un avance en un largo camino, donde se ubica una mirada comunicacional y se consideran los posibles aportes de otras disciplinas a los estudios de la Comunicación Social.

Entendemos que la comunicación social es un espacio donde “es posible que colaboren diversas ciencias, con tradiciones y puntos de vista distintos, aportando cada una de ellas conocimientos y métodos tradicionales, participando en una misma investigación. (...) La interdisciplinariedad, por su parte, implica confrontación, intercambio de métodos, poner en común experiencias, confrontar resultados. Este es el ámbito privilegiado de los estudios de comunicación.” (MORAGAS SPA, 2011:20)

Al existir una amplitud temática, una nueva conformación del objeto de estudio de la comunicación, surgen nuevos problemas de conocimiento, pero también interrogantes sobre lo que es propio de la comunicación en tanto disciplina académica y como campo investigativo. Como ya dijimos, la Comunicación se ubica en un contexto de permanentes préstamos e intercambios disciplinarios.

Iniciamos este apartado con unas palabras de Rogers sobre la ausencia de un centro teórico en los estudios de comunicación, y vemos que luego de varias

décadas, aún no se ha construido o detectado dicho núcleo, lo cual otorga más relevancia a las palabras -más actuales y cercanas en el tiempo- de Robert Craig : “la pregunta abierta es si la comunicación puede también tener un núcleo teórico que permita a los investigadores de la comunicación abordar tópicos interdisciplinarios desde un punto de vista disciplinario particular...”(CRAIG, 2008: 686 citado por FUENTES NAVARRO, 2012: 5)

Este interrogante epistemológico, naturalmente es político: cuestiona no sólo el tipo de conocimiento que es posible desde la comunicación social, los cruces y encuentros con otras áreas, sino también el tipo de ciencia. ¿Qué clase de ciencia normal (en sentido Kuhniano) prioriza la complejidad de los fenómenos sociales frente a la construcción teórica particular?, ¿Cómo logran los estudios comunicacionales equilibrar el rigor científico tan caro a la concepción naturalista de ciencia con el compromiso social y político, propio de la comunicación social desde sus orígenes en la academia?

Si bien no hay respuestas acabadas para estos interrogantes, es claro que el campo académico de la comunicación ha estado y continúa en movimiento. “No hay duda que, en muchos aspectos, ha quedado atrás aquella situación de la indagación con anteojeras, es decir con mayor precisión, la oposición maniquea entre el rigor de la ciencia y el compromiso político con la transformación social que Beltrán descubría como patrón del debate central en la investigación de la comunicación en América Latina...” (FUENTES NAVARRO, 2003:32)

Con respecto a la amplitud temática, no significa que toda la realidad o cualquier aspecto de ella sea factible que se investigue desde la comunicación. Tampoco, la situación opuesta, es decir que la comunicación pierda su objeto y su especificidad en pos de los cruces disciplinarios. Jesús Martín Barbero expresa con claridad:

Transdisciplinariedad en el estudio de la comunicación no significa la disolución de sus objetos en los de las disciplinas

sociales, sino la construcción de las articulaciones – mediaciones e intertextualidades- que hacen su especificidad. Esa que hoy ni la teoría de la información ni la semiótica, aún siendo disciplinas fundantes pueden construir ya. Como las investigaciones de punta en Europa y en Estados Unidos, también las latinoamericanas presentan una convergencia cada día mayor con los estudios culturales, en su capacidad de analizar las industrias comunicacionales y culturales como matriz de desorganización y reorganización de la experiencia social en el cruce de las desterritorializaciones que acarrearán la globalización y las migraciones con las fragmentaciones y relocalizaciones de la vida urbana. (MARTÍN BARBERO, 2002):

Entonces, desde una mirada lineal que abarca la acumulación de temas cada vez más diversos y complejos, vemos que la comunicación social avanza hacia una reconstrucción de su objeto que simultáneamente involucra la definición de ciencia y por ende, también la noción del investigador en comunicación (va más allá del analista de medios, de mensajes, del rol político del investigador, etc.). Está íntimamente ligada con la práctica formativa y la experiencia curricular. Por eso, el inicio de este trabajo fue desde una mirada histórica sobre los planes de estudio a una reflexión sobre la investigación en Comunicación. Así, toman su real espesor las palabras de Martín Barbero:

“¿Cómo hemos podido pasar tanto tiempo intentando comprender el sentido de los cambios en la comunicación, incluidos los que pasan por los medios, sin referirlos a las transformaciones del tejido colectivo, a la reorganización de las formas del habitar, del trabajar y del jugar?...” (MARTÍN BARBERO, 2002: 224 citado por FUENTES NAVARRO; 2008:49)

Si los estudios en comunicación realizados desde la academia, se orientaran cada vez más hacia lo que afecta a la sociedad, si hubiera una mayor relación entre la formación de comunicadores y la práctica investigativa, seguramente los aportes serían relevantes y el posicionamiento del campo más jerarquizado. En el sentido

bourdieuano, las prácticas formativas e investigativas estarían orientadas hacia la adquisición de la autoridad científica.

De este modo, las discusiones epistemológicas sobre la legitimidad teórica del campo quedan relegadas en pos del interrogante sobre la legitimidad intelectual. “...esto es, la posibilidad de que la comunicación sea un lugar estratégico desde el que pensar la sociedad y de que el comunicador asuma su rol intelectual” (FUENTES NAVARRO,1998:48)

Algunos obstáculos en la enseñanza de la Metodología de la investigación

Por lo general, los espacios curriculares⁴ 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. Tal como vimos en detalle en el apartado anterior, esto sucede en la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

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 profesional es mínimo el espacio del estudiante para crear y para pensar preguntas. Esto significa que a lo largo de la formación se ejercita y aprende a contestar interrogantes pero pocas veces, el estudiante es desafiado a cuestionar.

⁴ En el caso de la ECI, como ya vimos, existen dos espacios: Taller de Metodología y Seminario de Trabajo Final.

La oferta educativa universitaria 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 siempre significa que haya habido formación o que el sujeto se haya transformado a través de su paso por la Universidad.

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)

A nivel teórico, se observa no sólo desconocimiento de las conceptualizaciones de teorías de la comunicación, sino también (o como consecuencia de ello), la imposibilidad de adaptar las teorías de la comunicación a la construcción de un objeto de estudio a través de la elaboración de un marco teórico. En definitiva, en ocasiones, el alumno desconoce la función de la teoría en el proceso investigativo. Tal vez, esto sucede porque se enseña y se aprende teorías de la comunicación de manera escindida de su proceso de construcción. No hay lugar ni tiempo para reflexionar sobre la elaboración de teoría a partir de investigaciones previas que –a su vez- requirieron diseños metodológicos que colaboraron en la realización de generalizaciones empíricas válidas: teoría y método no se muestran como las dos caras de una misma moneda. Se ha naturalizado la existencia de teorías y hemos "borrado" el proceso a través del cual fueron formuladas. Los métodos, las

técnicas y los instrumentos desplegados para la elaboración de conocimiento científico han sido suprimidos a la hora de estudiar teorías. Olvidamos el proceso y sólo rescatamos su producto. Por ello, es lógico que a la hora de proyectar una investigación, sea sumamente difícil para el estudiante pensar en un marco teórico conjuntamente a un diseño metodológico.

A nivel metodológico, se aprecia que muchas veces, en las aulas, al momento de formular un proyecto de investigación, los alumnos plantean ideas acordes a la realidad comunicacional actual y carecen de herramientas metodológicas para abordar dicha investigación. Se trata de ahondar en los conocimientos metodológicos, en la capacidad creativa para dar forma al proyecto en cuestión y de hacer hincapié en la flexibilidad metodológica necesaria. Es decir, reforzar la idea que la metodología debe adaptarse al objeto y no al revés, no aferrarse a una receta preestablecida que sólo consigue deformar el objeto.

A estos obstáculos Scribano agrega 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”(SCRIBANO;2007:40). 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 entre quienes no están en contacto directo con la institución. En pocas palabras, lo primero que se entiende por Universidad⁵ es

⁵ El nombre ‘universidad’ encuentra su origen en la palabra latina *universitas* que significa el conjunto integral y completo de los elementos o seres constitutivos de un grupo cualquiera. En la Edad Media, el término se aplicaba a la totalidad de personas agrupadas en torno a intereses comunes que orientaban sus actividades hacia el logro de determinados objetivos. Estos componentes estaban vinculados a través de algún oficio en común y eso los llevaba a actuar solidariamente en pos de sus intereses. Con el paso del tiempo, el término se empleó en el contexto académico para identificar a maestros y estudiantes. Las primeras universidades surgieron como centros de formación humanística y profesional y la investigación científica no tenía un lugar central.

un lugar de formación, pero no de investigación. Esto no es casual y está marcado a fuego en el origen mismo de nuestras universidades.

Gran parte esa formación es disciplinaria y lo es en dos sentidos: en primer lugar, referida sólo a 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 ese conjunto de saberes que nos ubican en la normalidad y que nos permite 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 obedecimiento de las reglas.

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"⁶. Estas ideas se adecuan a la enseñanza universitaria.

Hasta aquí, hemos analizado algunos de los múltiples elementos del dispositivo: los espacios curriculares y la situación institucional signada por su historia socio-política y marcamos que se han implementado tres planes de estudio en casi 50 años de existencia institucional. En estos cambios ejerció influencia el clima político a nivel nacional. También, fue importante la incidencia de los cambios en el mundo

⁶ Entrevista titulada "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M.; Saber y verdad, Madrid, La Piqueta, 1991, pág. 128.

del trabajo, del avance tecnológico y la política universitaria de ingreso irrestricto que disparó la cantidad de inscriptos y obligó a pensar estrategias de enseñanza en un contexto de masividad.

En síntesis y destacando los modos de normalización en la educación, 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)

En este escenario, queda como desafío revertir y rupturar el orden ontológico y epistémico. Plantear y reflexionar el rol de la Comunicación Social en el concierto de las Ciencias Sociales y, en paralelo, priorizar la práctica investigativa como un ejercicio que no puede escindirse de la teoría ni de la realidad comunicacional y que exige la suficiente flexibilidad para su ejecución, dejando de lado las recetas metodológicas como garantía de una realización correcta.

A la hora de iniciar el trabajo de investigación son esenciales algunos desafíos: fomentar la vigilancia epistemológica como actitud del investigador, comprender y definir 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 por sí mismo es insuficiente. Bourdieu afirma que "el hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato". (BOURDIEU;2002:27) Esta situación 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 de la misma manera 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. Se trata de revertir un esquema educativo de larga data, donde el proceso de construcción de conocimiento tiene como punto de partida

una pregunta y como punto de llegada una respuesta. Revertir la idea lineal que desencadena en el saber.

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 investigativas.

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.

Desde los estudios latinoamericanos, 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.

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 a 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.

Al considerar el aspecto político, el compromiso con el que cada quien, realiza su práctica investigativa, reconocemos que es inherente a esta actividad, la creatividad, la flexibilidad que mencionábamos antes y la reflexión sobre el hacer, la vigilancia epistemológica. Descubrir que la metodología no es un lugar vacío de contenido y reconocer que las decisiones metodológicas, son decisiones políticas.

Reflexionar sobre “el hacer” permanentemente es una alternativa posible para revertir esquemas normalizadores de enseñanza y de investigación. Repetimos que se trata de rupturar los lugares comunes que reproducen una investigación científica banal. Tal vez, esto marque un camino superador de la propuesta metodológica como vía única en el inicio de la práctica investigativa en el marco de los trabajos finales para acceder a títulos de grado.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

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

BOUDIEU, Pierre (2003) Los usos sociales de la ciencia. Por un sociología clínica del campo científico. 1º ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C Y PASSERON, JC. (2002) El oficio de sociólogo. Buenos Aires: SigloXXI

CONTRERAS BUDGE, Eduardo (1984) "Fermento en el paradigma dominante, 1ra. Parte" en Revista Chasqui. N° 9, segunda época. Quito (Ecuador): Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)

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

FOUCAULT, MICHAEL Microfisica del Poder. Ed la Piqueta. 1991

FUENTES NAVARRO, Raúl (1999) "La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI", Comunicación y Sociedad. N° 36. Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Pp, 105-132.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2003) "La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación" En Vasallo de Lopes (org.), Epistemologia da Comunicacao. Sao Paulo: Loyola, pp. 15-40.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2011) "Condiciones institucionales para la práctica de la investigación académica de la comunicación: la persistencia de la triple marginalidad en México, qué pasa con el estudio de los medios. Diálogo con las ciencias sociales en Iberoamérica. Zamora, España: Comunicación Social (Col. Espacio Iberoamericano), pp. 7- 55.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2012) "La formación de investigadores en ciencias sociales y humanas: agencia y estructura socio educativa en la periferia de la sociedad del conocimiento", Signo y Pensamiento. Vol. XXX. N° 60. Pp, 62- 72.

FUENTES NAVARRO, Raúl (2012) La comunicación y la doble hermenéutica: convergencias entre las disciplinas científicas y profesiones. Ponencia presentada en el XI Congreso de la ALAIC, Montevideo, Uruguay.

GARCÍA LUCERO, DAFNE (2001) Evaluación Institucional de la Escuela de Ciencias de la Información. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. (mimeo)

MARTÍN BARBERO, JESÚS (2007) "Pensar la sociedad desde la Comunicación: un lugar estratégico para el debate de la Modernidad" en Revista Dia- Logos de la Comunicación. Nro 74 (mes de mayo) FELAFACS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1993) Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba

MORAGAS SPA, Miguel de (2011) Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa. Barcelona: Gedisa.

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, 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.

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