

Una aproximación comparativa a las propuestas de enseñanza de Metodología en varias carreras de Sociología.

Gonzalo Seid y Florencia Mogni.

Cita:

Gonzalo Seid y Florencia Mogni (2019). *Una aproximación comparativa a las propuestas de enseñanza de Metodología en varias carreras de Sociología. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/76>

Una aproximación comparativa a las propuestas de enseñanza de Metodología en varias carreras de Sociología

Gonzalo Seid (Universidad de Buenos Aires; gonzaloseid@gmail.com)

Florencia Mogni (Universidad de Buenos Aires; flormogni@gmail.com)

Eje 1: Filosofía, Teoría, Epistemología, Metodología.

Mesa 17: ¿Cómo enseñar y aprender a investigar en las materias de metodología?

Resumen

En este escrito nos proponemos una primera aproximación a la comparación de programas de asignaturas metodológicas en distintas carreras de sociología, principalmente de universidades nacionales. A partir del relevamiento de planes de estudio de distintas carreras de sociología y de los programas de materias relativas a metodología de la investigación, se describen las diferencias en la organización curricular, las variantes en los dispositivos de enseñanza y el tipo de prácticas para articular teoría y metodología y para promover la autonomía en el saber-hacer de la investigación.

Palabras clave: Metodología - Teoría Social - Investigación - Enseñanza - Sociología

Apertura

En *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Jacques Rancière reflexiona a partir de la experiencia y pedagogía de Joseph Jacotot, un profesor francés que a principios del siglo XIX descubrió que sus alumnos holandeses fueron capaces de aprender francés sin ofrecerles más que un libro bilingüe para que aprendan solos, porque él desconocía el holandés. Aquella experiencia llevó a poner en cuestión la asunción de la necesidad de ofrecer explicaciones para que los alumnos aprendan y las implicancias de tal suposición. En definitiva, el aprendizaje más universal y significativo, el dominio de la lengua materna, se realiza de manera autónoma, sin instrucciones de un maestro explicador. En cambio, cada vez que se da por sentada la necesidad de explicar, de hacer comprender, se instala la jerarquización de las inteligencias, la división entre los que saben y los que no saben, la desconfianza en la capacidad intelectual del que necesita explicaciones, y la dependencia, la subordinación de una inteligencia a otra.

Para Rancière, resulta necesaria la sujeción de una voluntad a otra para imponer al alumno que lleve a cabo el trayecto que requiere el aprendizaje, pero su inteligencia no debería someterse a otra, sino obedecer a sí misma para romper el círculo de la impotencia y alcanzar la emancipación intelectual. Con el método Jacotot de la enseñanza universal, el maestro puede ser ignorante de lo que enseña, pero tiene que estar él mismo emancipado para poder emancipar a otros. La condición que el maestro impone es que el alumno hable, que diga lo que ve, lo que piensa y lo que hace, a partir de un centro, como puede ser un libro, al cual se vinculará todo lo que se aprenda, y con el cual el alumno deberá demostrar que sus razonamientos están justificados. El maestro no verifica que el resultado sea correcto, sólo corrobora la búsqueda y evalúa si el alumno ha prestado atención en el trabajo realizado; lo incita a volverse más atento, más consciente de su capacidad. El maestro emancipador es la voluntad que impide que la inteligencia del otro se distraiga de su rumbo, impide la pereza y el temor a tropezar. Así como el orden explicador se retroalimenta produciendo las distancias que pretende reducir, continúa Rancière, la idea convencional de instrucción pública supone la desigualdad para pretender reducirla progresivamente y lleva a una sociedad pedagogizada con individuos infantilizados, por ejemplo con el “perfeccionamiento” constante de los métodos educativos para poner los contenidos “al alcance” de los más desfavorecidos. En la práctica, se pospone la igualdad al tomarla como un fin que termina resultando inalcanzable. En cambio, la emancipación intelectual implica no un nuevo método pedagógico, sino otra filosofía. Enseñar lo que se ignora permite descubrir poderes intelectuales insospechados. Partir de la igualdad, combatir el menosprecio y el prejuicio de la desigualdad de las inteligencias, permite forzar en el otro el reconocimiento y desarrollo de una capacidad, para así verificar la igualdad, ahora presupuesta desde un comienzo.

Estas ideas tan sugerentes como cuestionables de Rancière se invocan aquí a modo de disparador y sensibilizador para reflexionar sobre lo que implica enseñar a investigar. Tal vez el talón de Aquiles del “método Jacotot” es que no sirve para enseñar algo en concreto, sino para alentar el descubrimiento espontáneo, que puede tomar las direcciones más variadas. Cuando hay un objetivo de aprendizaje, cuando se trata de conocer una temática o de dominar una técnica específica, y sobre todo si eso debe lograrse en un tiempo estipulado, ya no parece posible adoptar aquellas prácticas. Menos aun cuando la enseñanza se enmarca en un diseño curricular, un programa de contenidos a adquirir, un cronograma a cumplir y criterios de evaluación predefinidos y homogéneos. La suposición de la igualdad de las capacidades intelectuales, por su parte, puede llevar a subestimar las desigualdades sociales efectivamente constatables y sus efectos en las posibilidades de aprendizaje.

Sin embargo, hay algo del espíritu de las lecciones de Rancière que puede valer la pena conservar, especialmente cuando se trata de enseñar a investigar. La emancipación intelectual parece una idea-fuerza poderosa y atractiva para ser puesta como horizonte del aprendizaje de la investigación científica. La producción de nuevo conocimiento -lo que en definitiva significa investigar- requiere conocer el conocimiento acumulado y dominar metodologías y técnicas, pero también ciertas capacidades intelectuales más escurridizas, como la creatividad, la disposición a la curiosidad y a buscar puntos de vista alternativos, formularse preguntas significativas y cuestionar los modos corrientes de pensar ciertas problemáticas. También estas últimas aptitudes pueden enseñarse y aprenderse, pero posiblemente se trate de saberes más prácticos, personales y contextuales, que se adquieren haciendo, aunque para ello también sean necesarios los libros y clases de teoría y de metodología. Por ejemplo, no es lo mismo conocer una teoría que ser capaz de usarla en una investigación, priorizando algunos conceptos sobre otros, integrándola con otras, buscando observables y tomando decisiones que en ocasiones exceden lo que la teoría en cuestión puede sugerir. Tampoco es lo mismo conocer la lógica experimental y sus requisitos, incluso sus principales variantes, que diseñar un experimento adecuado para una problemática concreta, referida a fenómenos complejos que imponen condiciones específicas. O conocer la estrategia de Teoría Fundamentada que lograr en la práctica la generación de teoría a partir del análisis de los datos. Por esta clase de desafíos, la emancipación intelectual, entendida como el ejercicio consciente de la autonomía en la producción de conocimiento, resulta tan necesaria como la solvencia teórica y el dominio metodológico -que son necesarios pero no suficientes-. Investigar siempre implica algo más que todo lo que pueda y deba ser enseñado y aprendido explícitamente.

Desde este punto de partida, en el presente trabajo¹ se analizan algunos programas de asignaturas metodológicas de carreras de sociología de distintas cátedras y universidades, con el fin de comparar las propuestas respecto a tres ejes: a) la organización curricular de las metodologías en distintos planes de estudio, b) las características de los dispositivos de enseñanza, y c) las propuestas de trabajo interrogadas respecto al tipo de prácticas que implican.

La metodología en los planes de estudio de las carreras de sociología

Uno de los primeros aspectos que sobresalen al comparar la formación metodológica entre carreras de sociología en distintas universidades son los planes de estudio, que organizan de distintas formas los contenidos al “fragmentarlos” en asignaturas con diversos criterios. Por ejemplo, mientras que el plan de estudios de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) dispone tres metodologías de carácter general y abarcador -además de una epistemología y horas de investigación- cuyos contenidos y secuenciación presentan algunas diferencias entre cátedras, en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pueden contabilizarse al menos una decena de materias metodológicas, cada una de las cuales aborda una temática más acotada: La Metodología en los Clásicos, La Metodología Contemporánea, Técnicas e Instrumentos, Estadística Descriptiva, Estadística Inferencial, Análisis Cuantitativo, Procesamiento de Datos, Taller de Investigación Sociológica (en tres niveles), además de materias afines como Desarrollo de Proyectos Sociales y el Seminario de Titulación. Entre estos dos “extremos”, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) tiene en su carrera de sociología las materias Metodología de la Investigación Social, Técnicas de Investigación Cualitativas -ausente como tal en UNAM pese a la profusión de materias metodológicas-, Métodos de Investigación a través de Encuestas y tres niveles de Análisis de Datos, además de Evaluación de Proyectos Sociales y dos niveles del Taller de Titulación.

Aunque los contenidos para el aprendizaje presenten similitudes, la forma de organizarlos en materias puede tener efectos en cómo se entiende lo metodológico y su relación con la teoría, con la epistemología, con las técnicas o con la estadística. Por ejemplo, en referencia sólo al plano formal de los planes de estudio, puede observarse que la separación entre epistemología y metodología que tiene lugar en la carrera de la UBA, no se da en UNAM, donde son las materias Metodología I (La Metodología en los Clásicos) y Metodología II (La Metodología Contemporánea) las que se ocupan de las cuestiones epistemológicas. En cambio, los conocimientos de estadística se imparten en la

¹ Esta ponencia constituye un primer avance escrito de la indagación en el marco proyecto de Reconocimiento Institucional (FCS-UBA) “Evaluando recursos pedagógicos para la articulación de teoría y metodología de la investigación”.

UNAM, a diferencia de la UBA, en asignaturas separadas de las otras metodologías e incluso del análisis cuantitativo y del procesamiento de datos.

Inevitablemente, los contenidos a enseñar han de ser organizados de algún modo. Las divisiones entre asignaturas probablemente tiendan a producir, más o menos involuntariamente, principios mentales de división entre áreas o campos temáticos, que consolidan y hacen percibir como necesarias las divisiones producto de la historia particular de cada carrera. La distribución curricular expresa no sólo campos disciplinares sino también relaciones de poder al momento de la creación de un plan de estudios e incluso soluciones contingentes o pragmáticas a la necesidad de fragmentar de alguna manera los contenidos. Las asignaturas de carácter más acotado pueden suscitar la compartimentalización de conocimientos, pero en contrapartida permiten profundizar en los respectivos dominios. Por ejemplo, la asignatura Metodología III (Técnicas e Instrumentos) de UNAM no sólo incluye entre sus contenidos principales las técnicas más populares en sociología como encuesta, entrevista y observación, sino otras como sociogramas y sociodrama, además de otorgarle centralidad a distintos tipos de diagramas como organigramas y fluxogramas; o la asignatura Estadística Descriptiva incluye unidades temáticas sobre álgebra, sobre funciones matemáticas para examinar series temporales, o sobre índices de precios y cantidad, que no son tan habituales en la formación en sociología como lo son en economía.

El dominio de lo metodológico, cuyo “territorio” abarca desde los fundamentos filosóficos y epistemológicos hasta las técnicas y procedimientos, habilita la delimitación de espacios curriculares más próximos a uno u otro polo. Las etapas del proceso de investigación y la división cuantitativo-cualitativo son otros dos ejes habitualmente usados implícita o explícitamente como criterios para la distribución de contenidos entre asignaturas. En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), por ejemplo, el área metodológica se divide en Socioestadística, Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Social I (centrada en lo cuantitativo), Metodología de la Investigación Social II (centrada en lo cualitativo, pero también se retoman debates epistemológicos y metodológicos generales) y los Talleres de Investigación. De manera similar, en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) las asignaturas metodológicas son: Teoría y Metodología de la Investigación Social, Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales, Metodología Cuantitativa I y II, Metodología Cualitativa I y II, además del Taller de tesis. También en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) hay una metodología cuantitativa y otra cualitativa, un taller de técnicas cuantitativas y otro de técnicas cualitativas, además de dos niveles de estadística y un taller de investigación. En la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTdF) la división, en cambio, se basa en los momentos del proceso: Epistemología de las Ciencias Sociales, Metodología de Investigación en Ciencias Sociales (de carácter general, aborda los fundamentos del proceso, las

etapas y conceptos básicos) y Metodología de la Investigación I (centrada en la producción de datos) y Metodología de la Investigación II (centrada en el análisis), además de tres talleres de investigación.

Como puede apreciarse, el lugar de la epistemología y el de la estadística difiere entre planes de estudio de sociología: “aparecen” como espacios curriculares con identidad propia en algunos y “se esconden” al interior de las metodologías en otros. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) no hay asignaturas separadas ni para epistemología ni para estadística (sí, en cambio, Metodologías Cuantitativas); en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) ambas existen como espacios curriculares autónomos, además de tres niveles de metodología; en la UBA hay una epistemología pero no estadística separada de las metodologías, mientras que en la UNMdP y en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) hay espacios curriculares de estadística pero no de epistemología -cuyos contenidos se distribuyen entre las materias metodológicas y otras como Introducción al Conocimiento Científico (UNSE), Filosofía o Sociología de la Ciencia y la Tecnología (UNMdP)-.

Las variantes en las propuestas de enseñanza

En este apartado nos proponemos presentar las propuestas de enseñanza más recurrentes en las materias de Metodología en las carreras de Sociología de las universidades nacionales. A los fines prácticos, se eligieron estas materias en particular -y no, por ejemplo, los talleres de investigación- ya que se consideran punto de partida fundamental para el aprendizaje del proceso de investigación, al ser en las metodologías donde se aprenden los métodos y procesos para comprender cómo producir conocimiento de carácter científico. Para contar con un primer panorama sobre cómo se enseña y se aprende a investigar, comparamos programas y estrategias de enseñanza entendiendo que cada cátedra elige formas de enseñar que articulan de distinta forma la teoría con la práctica. Para realizar el análisis, nos basamos en programas de asignaturas metodológicas de las carreras de Sociología de doce universidades nacionales. Además de las ya mencionadas, se incluyeron la Universidad Nacional de Comahue (UNComa), la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

A partir de un primer examen de los programas de las materias se pueden clasificar las modalidades de enseñanza entre dos polos: expositivo-conceptual y teórico-práctico. Por un lado, se observa que en algunas universidades las materias metodológicas proponen principalmente exponer los enfoques teóricos sobre lo metodológico, es decir, desarrollar conceptualmente la lógica y los principales métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, con énfasis en la exposición de los contenidos

de la materia y de las lecturas obligatorias. Si bien se evidencia, a partir de los programas de las materias, que algunas cátedras eligen esta estrategia de enseñanza, se estima que apelan a la incorporación conceptual de lo metodológico porque luego los estudiantes cursan talleres destinados a la puesta en práctica de la habilidad para desarrollar un proyecto de investigación.

Por otro lado, y configurando el segundo grupo, se observa que numerosas cátedras proponen una combinación de la teoría y la práctica con el fin de que los alumnos incorporen las competencias necesarias para llevar a cabo un proyecto de investigación al momento de la realización de una tesis o en sus experiencias laborales como investigadores. Entre las universidades donde predomina esta estrategia de enseñanza se encuentran la UBA, la UNC y la UNCuyo. La propuesta pedagógica orientada a la práctica se basa, como afirma uno de los programas de metodología de la UNC del año 2018, en la constatación de que “el mero cursado de asignaturas metodológicas no es suficiente para lograr esta apropiación; considerando que la investigación es una práctica, su dominio sólo puede lograrse por medio de la aplicación de procedimientos en contextos concretos”².

El acercamiento a la práctica de investigación usualmente comienza por la realización de ejercicios con el fin de llevar a cabo ciertos procedimientos de las distintas etapas de investigación. Por ello, en su gran mayoría, se propone como recurso pedagógico la realización de guías de trabajos prácticos por parte de los alumnos, en los que se aplican algunos de los temas expuestos en las clases teóricas. Esta modalidad cuenta, a su vez, con la guía de un docente a cargo de pequeños grupos, quien los acompaña en el proceso y despeja las inquietudes. Esta propuesta está orientada a que los alumnos puedan reconocer la interrelación entre los métodos y las técnicas.

En algunos casos, la puesta en práctica busca abordar la responsabilidad crítica. Es en este sentido que algunas cátedras -por ejemplo de la UNTdF y de la UNLP- incitan a los alumnos a encontrar, a través de la práctica, el sentido crítico, pensar las normas e instituciones a la vez que desnaturalizar ciertas prácticas sociales para la construcción de conocimiento. Entienden que es necesario fomentar que los alumnos reflexionen sobre la relación entre metodología y teoría, haciendo de esta última un uso práctico y crítico en el proceso de investigación.

Algunos ejercicios prácticos recurrentes versan sobre la revisión bibliográfica, la elaboración de un marco teórico o el desarrollo de alguna otra instancia puntual de un proyecto de investigación como la formulación de objetivos e hipótesis. Otra propuesta habitual es el análisis de proyectos e informes de investigación, que funcionan como base de conocimiento y como ejemplos para evidenciar el nexo entre la teoría, los objetivos específicos y la construcción de la investigación.

² Disponible en el sitio web de la Universidad: sociales.unc.edu.ar/download/file/fid/4675

Para enseñar la fase de análisis de la investigación, algunas propuestas buscan poner en juego la ejercitación de estadística en vinculación con lo metodológico, mediante la resolución de problemas que se presentan en una guía de ejercicios. Asimismo, se proponen ejercicios para el dominio básico de programas informáticos que asisten el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, en los programas de algunas cátedras se prevén clases en el laboratorio de informática para conocer *softwares* para procesar y analizar datos.

Más allá de ejercitar procedimientos de investigación a partir de ejercicios es habitual la construcción de un proyecto de investigación, llamados pre proyectos o ante-proyectos dentro del proceso pedagógico de enseñanza de la metodología. El mismo se realiza con el fin de que los alumnos comprendan la lógica del diseño de investigación, las distintas etapas del proceso y la relación existente entre ellas. En estas experiencias de investigación, los estudiantes van atravesando y reflexionando respecto de las diferentes etapas de la construcción y desarrollo de un proyecto de investigación. Es en este proceso donde se busca que se enfrenten a los desafíos que supone y puedan recurrir a un guía, en este caso, el docente, para resolver inquietudes a medida que surgen. De esta forma, los alumnos tienen la tarea de formular objetivos, determinar estrategias metodológicas y vincularlas con la teoría social. En general también se propone que los alumnos realicen trabajo de campo, por ejemplo construyan un cuestionario, lo apliquen, procesen y analicen los datos.

A partir de los pre-proyectos de investigación se promueve que el alumno reflexione sobre las formas de producción de conocimiento. Estas propuestas plantean una pedagogía de la investigación, “con dimensiones multi e interdimensionales, que contiene una parte teórica y reflexiva, una parte técnica, una parte descriptiva, una parte creativa e innovadora y una parte normativa” (Trejo y García, 2009), mediante la cual la aproximación al *modus operandi* científico se aprende en el hacer.

Ciertas cátedras que desarrollan la estrategia pedagógica de llevar a cabo un pre proyecto de investigación poseen una modalidad de cohortes, es decir, una estructura de varias materias metodológicas que se plantean en conjunto y en un desarrollo sucesivo. La continuidad de las materias, típicamente tres, plantea la realización del proyecto en etapas, comenzando en la primera materia de metodología para concluirlo en la última. Allí se busca enseñar en cada una de ellas distintos momentos o etapas de la investigación o bien las metodologías cuantitativas, las cualitativas y su articulación. Proponen esta última separación, siendo conscientes de cierta necesidad de aprenderlas a la par, para que los alumnos posean un entendimiento profundo de cada estrategia y se enfrenten con sus dificultades específicas (UNLP, UBA, UNSAM). De esta forma se busca abordar una misma problemática de investigación desarrollándola desde aspectos y estrategias metodológicas diversas, analizando cuáles son los factores que inciden en la elección de cierta metodología de

investigación y cómo se llevaría a cabo según distintos objetivos. Se busca que los alumnos comprendan la vinculación entre teoría social, métodos de investigación y proceso de reflexividad.

Cierta disociación entre la teoría y la práctica se evidencia en las instancias de evaluaciones. Las mismas parecen enfocarse en lo teórico mediante exámenes tradicionales -escritos, presenciales, individuales, de control de lectura- y en la práctica a través de trabajos prácticos grupales y ejercitaciones de distinto tipo. De todas maneras, cuando se incorpora una forma de evaluación que consiste en el desarrollo del proyecto de investigación, el cual adquiere distintos grados de centralidad en cada caso, se espera que sea la instancia de integración de la teoría y la práctica en la construcción de conocimiento y de desarrollo de las habilidades de los alumnos para autoproducir su capacidad de investigación.

El consenso sobre la práctica y las discrepancias prácticas

Difícilmente se encuentran propuestas de enseñanza de metodología que no reconozcan la necesidad de la práctica para adquirir el saber hacer de la investigación. Cuando se omite o no se enfatiza en este aspecto, en general se trata de programas de materias de carácter general, como Metodología de las Ciencias Sociales, cuyos contenidos son ante todo epistemológicos. Ahora bien, los programas de asignaturas específicas sobre investigación, que siempre subrayan la importancia de la instancia práctica, pueden tener distintas concepciones acerca de en qué consiste la misma. Una práctica puede ser por ejemplo el análisis de investigaciones ya realizadas y la discusión de informes de investigación. En las metodologías cuantitativas o en materias de estadística aplicada a la investigación, las prácticas típicamente consisten en la resolución de guías de ejercicios. En algunas materias de metodología cualitativa la práctica consiste en realizar experiencias puntuales de trabajo de campo. Finalmente, en no pocas asignaturas de metodología de la investigación se proponen prácticas relativas a elaborar un proyecto de investigación y, dentro de éstas, algunas también proponen llevarlo a cabo.

Cabe advertir la confusión que el lenguaje usual en los programas de enseñanza parece inducir: no es lo mismo hablar de la práctica como modalidad de trabajo para el proceso de enseñanza-aprendizaje que hablar de una práctica de investigación. En este sentido, por ejemplo, los ejercicios de *reconocimiento* de componentes y etapas de investigación a partir de lectura y análisis metodológico de informes o artículos pueden ser prácticas solamente desde el punto de vista pedagógico. En el caso de los ejercicios de *reconocimiento y aplicación* de técnicas o procedimientos, lo práctico desde el punto de vista de modalidad de la enseñanza puede considerarse una incipiente práctica investigativa.

En algunas materias de estadística para la investigación se proponen prácticas de análisis estadístico de datos secundarios en el gabinete de computación, empleando bases usuarias del INDEC o matrices de datos proporcionadas por los docentes y provenientes de investigaciones realizadas por ellos. La aplicación de los procedimientos puede servir para ilustrar lo desarrollado en clases teóricas, para replicar resultados previstos -a la manera de simulación de una investigación- o para imponer un dispositivo que pueda recorrerse de distintas maneras, dejando cierto margen de libertad y creatividad. Las experiencias puntuales de trabajo de campo, especialmente de tipo cualitativo, ya parecen ser algo más que aplicación. Sin embargo, que constituya una práctica de investigación propiamente dicha dependerá del grado de reflexividad que se promueva y se alcance. Un interesante ejemplo de este tipo de práctica se realiza en una materia de metodologías cualitativas en la UNLP, donde la actividad que se plantea como “experiencia de trabajo de campo”, abarca diseño, registro y análisis de información, es decir, condensa de alguna manera los momentos básicos del proceso de investigación.

En lo que respecta a las prácticas que recurren a un proyecto de investigación, en algunas materias metodológicas la formulación del proyecto se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, en un proceso de sucesivas reelaboraciones hasta la entrega final. Como evidente ventaja de esta propuesta, se destaca el hecho de darle a la construcción del objeto de estudio y al diseño de investigación todo el tiempo y la atención posibles. En algunos casos, como en la UNComa, se trabaja con esta modalidad, asumiendo que las etapas de ejecución del proyecto se podrán llevar a cabo posteriormente al momento de realizar la tesis de grado. En cambio, cuando no se trata solamente de formular un proyecto sino de realizar una práctica que abarque el proceso completo de investigación, se añaden complejidades para la organización de la enseñanza. En general, en estos últimos casos prevalecen las propuestas de trabajos grupales. Algunos equipos docentes proporcionan a los estudiantes un proyecto marco dentro del cual se trabajará, otros consensuan con los estudiantes el tema de investigación y elaboran un proyecto entre todos, otros solicitan a los estudiantes que formulen en grupo sus propios proyectos dentro de un determinado tema y luego “unifican” los distintos proyectos para poder realizar el trabajo de campo en común -lo cual resulta imprescindible para las técnicas estandarizadas-.

En sus distintas variantes, las prácticas enmarcadas en un proyecto de investigación ofrecen ventajas decisivas: permiten que los ejercicios para dominar distintas técnicas y procedimientos se vinculen entre sí y no queden descontextualizados, muestran que las decisiones de investigación son decisiones reales que deben ser tomadas y que tienen consecuencias, y habilitan el escenario más propicio para la reflexividad, para la articulación entre epistemología, teoría, metodología y técnicas. El trabajo en el aula a partir de un proyecto obliga a revisar permanentemente la coherencia entre interrogantes,

objetivos, marco conceptual y posibilidades para la producción y análisis de evidencia empírica. En este sentido, el recurso a un proyecto promovería la toma de conciencia a partir de la práctica de que las operaciones de investigación, en especial las técnicas e instrumentos, no pueden aplicarse mecánicamente sin control de supuestos teóricos y epistemológicos. A cambio, este recurso para la enseñanza de metodología insume mayor tiempo y exige poner en juego una variedad de habilidades simultáneas -cuando aún no se las domina y precisamente deberían ser adquiridas mediante la práctica en el proyecto-.

Posiblemente el proyecto funcione de distinto modo y tenga distinta gravitación según el tema metodológico que se enseñe. Para el aprendizaje de técnicas específicas, trabajar bajo un proyecto puede hacer más lento y denso el proceso de aprendizaje, en comparación a los ejercicios puntuales que permiten focalizar en cada técnica en particular, de a una por vez, haciendo abstracción momentáneamente de las complejidades que surgen cuando ella se inserta en una investigación concreta. En cualquier caso, parece conveniente recordar que no se puede enseñar todo y de todas las formas posibles. Si se recurre a un proyecto, lo que se gana en profundidad y reflexividad tal vez se pierda en variedad de métodos y técnicas -por más que muchas veces los docentes intenten adecuar los objetivos del proyecto para que, por ejemplo, requieran abordajes cuantitativos y cualitativos, ningún buen proyecto puede tener tanta versatilidad para que todas las técnicas cuadren en él-. Al contrario, si se recurre a ejercicios más “descontextualizados”, se gana en amplitud de técnicas y procedimientos que pueden llegar a reconocerse, pero se diluyen la práctica real de investigación y el sentido teórico de las técnicas.

Palabras finales

La enseñanza de la investigación carga con responsabilidades contradictorias. Una de ellas, señalada en la apertura, remite a desarrollar un espíritu creativo y promover la autonomía intelectual. Tener presente que no hay recetas, que todos somos capaces de producir conocimiento, que saber más no siempre implica investigar mejor. En definitiva, que enseñar a investigar es hacer como Jacotot: enseñar lo que no se sabe.

El otro mandato, siguiendo a Bourdieu y Passeron (2004) apunta a “que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios sociales”. Esto supone evitar dar por sentados determinados saberes y competencias, lo que produciría “lagunas inadmisibles”, especialmente en lo que respecta a “modos

de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie” (Bourdieu et. al., 1998).

Sin embargo, volver explícitas las reglas tácitas, tornar más accesibles los contenidos, ir de lo simple a lo complejo, para Rancière son trampas de la racionalización de las formas de aprendizaje, que reproducen el orden explicador y la desigualdad. Cuando se trata de enseñar a investigar, el equilibrio entre los imperativos parece frágil. En los programas de metodología analizados, en general la explicación teórica se considera necesaria pero no suficiente y los ejercicios puntuales se consideran preparatorios para un posterior uso de las técnicas en situaciones reales de investigación. La racionalización de la enseñanza parece inevitable en metodología, su mera existencia como materia la expresa. Dentro de ella, el trabajo a partir de proyectos de investigación reales tiene el potencial y el desafío de darle algún espacio a la autonomía intelectual en lugar de aplazarla.

Referencias

- Bourdieu, P. et. al. (1998) "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2007) *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sánchez Puentes, R. (2014) *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM.
- Trejo, M. del R. y García, F. (2009) "Pedagogía de la investigación". *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1, pp. 135-141.