

La enseñanza de contenidos metodológicos en las ciencias sociales. Algunas consideraciones a partir de su especificidad y posibles aplicaciones.

Gabriela Iglesias, Norberto Vázquez.

Cita:

Gabriela Iglesias, Norberto Vázquez (2004). *La enseñanza de contenidos metodológicos en las ciencias sociales. Algunas consideraciones a partir de su especificidad y posibles aplicaciones. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/427>

La enseñanza de contenidos metodológicos en las ciencias sociales.

Algunas consideraciones a partir de su especificidad y posibles aplicaciones.

Gabriela Iglesias, Norberto Vázquez

Facultad de Ciencias Sociales. UBA

mgiglesias@fibertel.com.ar - frodo@infovia.com.ar

Introducción

El presente trabajo surge a partir de las reflexiones que como sociólogos y profesores de Metodología de la Investigación, casi rutinariamente, venimos realizando acerca de nuestra propia práctica profesional y docente.

Son variados los aspectos que se cruzan al momento de sistematizar los interrogantes y las tímidas respuestas. Aquí, daremos tratamiento, someramente, a tres aspectos íntimamente relacionados: i) la vinculación entre aspectos metodológicos y teóricos (y viceversa) en toda producción de conocimiento, ii) el lugar de la metodología como aporte a la formación de un nuevo tipo de profesional y iii) algunas consideraciones prácticas referidas a la enseñanza de Metodología en el nivel de grado.

La posibilidad de lo imposible

Las nuestras ¿son preguntas de conocimiento?

Dado que enseñar Metodología no nos resulta una tarea sencilla, nos preguntamos: ¿Cuál es la dificultad más significativa para transmitir conocimientos metodológicos?

Para respondernos a este interrogante, es conveniente realizar algunas consideraciones acerca del conocimiento en general y del que caracteriza a la

metodología en particular. Para ello, podemos recurrir a la distinción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito (o codificado) establecida por Polanyi (1958). El conocimiento tácito es el que puede ser usado por los individuos y organizaciones para alcanzar algún propósito práctico, pero que no puede ser fácilmente explicado o comunicado. El conocimiento tácito puede ser reconocido en términos de su incomunicabilidad. Una frase puede resumir esta idea: “sabemos más que lo que podemos decir”. Un ejemplo de conocimiento tácito son las habilidades de las personas (tales como montar en bicicleta o nadar), que se emplean sin tener aún la más ligera idea de cómo estas cosas son hechas. De acuerdo con Polanyi, el único modo de transferir esta clase de conocimiento es a través de una forma de interacción social similar a las relaciones maestro-aprendiz.

En contraste, el conocimiento explícito es el conocimiento que puede ser expresado más formalmente de acuerdo con un código, y puede ser fácilmente y menos costosamente comunicado. Se trata de un tipo de conocimiento que es transmisible en lenguaje formal y sistemático. Aunque tiene muchas formas, el conocimiento explícito está constituido por un conjunto de principios generales y leyes suministradas por las comunidades científicas y de ingeniería, que proporcionan el fundamento para la práctica. Desde este punto de vista, podemos considerar al conocimiento metodológico como un conocimiento tácito ya que refiere a un “saber hacer” que se pone de manifiesto en el acto de investigar.

Por otro lado, alumnos e investigadores contamos con innumerable cantidad de manuales que orientan acerca de “cómo investigar” y que nos remiten a un conocimiento explícito, ahora bien, la experiencia docente indica que ellos no

son suficientes para munir al alumno con las herramientas necesarias para armar su propio proyecto o llevar a cabo un proceso de investigación. Por ello, muchas veces, es necesario recrear la relación aprendiz – maestro.

El desafío, por lo tanto, es lograr complementar ambos tipos de conocimiento.

Eso intentamos hacer, desde hace tiempo, a partir de nuestras cátedras.

Tratamos, así, de hallar un rumbo para la enseñanza de una asignatura que no es sólo técnica, ni exclusivamente procedimental ni básicamente conceptual.

Tal vez, una manera de pensar nuestra práctica docente sea a partir de la distinción de distintos tipos de conocimiento. Así, siguiendo a Foray y Lundvall (1996), encontramos cuatro diferentes clases de conocimiento;

- i) *Know-what* (saber qué)
- ii) *Know-why* (saber por qué)
- iii) *Know-how* (saber como)
- iv) *Know-who* (saber quién)

Podemos afirmar que mientras el *know-what* y el *know-why* pueden obtenerse a través de lectura de libros, asistiendo a lecciones, el dominio del *know-how* y del *know-who* se basan principalmente en la experiencia práctica. El *know-how* se adquiere esencialmente a través de relaciones del tipo maestro-aprendiz, y también se aprende a través de años de experiencia en la práctica cotidiana, mediante el “aprender-haciendo” y el “aprender interactuando” con colegas. En síntesis, la Metodología es un conocimiento tácito que está incluida en la concepción del conocimiento como *Know-how*.

Pero a su vez, no podemos desconocer a la metodología como corpus que articula las formas en que se produce nuevo conocimiento con las maneras en que se valida al mismo, y que incluye consideraciones que trascienden lo

procedimental. Sin embargo, el metodólogo no tiene obligación de poner en tela de juicio el conocimiento ya aceptado por la comunidad científica. Más bien, su problema es buscar estrategias para hallar nuevos conocimientos. (Klimovsky, 1997).

Ahora bien, es difícil plantear una estrategia metodológica sin tener en claro cuáles son los supuestos que permiten articular esa búsqueda y el modo en que se debe legitimar ese conocimiento nuevo. El sustrato de una investigación cualitativa no es igual al de una cuantitativa y las justificaciones en un caso y en otro no son, únicamente, de corte metodológico. De todos modos, hay autores que consideran que los supuestos subyacentes al modelo de la “explicación” o al modelo de la “interpretación” son de naturaleza metodológica y no de tipo teórico o ideológico (Salvia, 1997). Posiblemente, la diferencia en el planteo surge de la secuencia lógica. Es decir, según cómo se considere al fenómeno social que estudiaremos, habrá limitaciones para la generalización o ésta será posible. Y esa determinación se toma a partir de consideraciones conceptuales que la avalan.

Por otra parte, para proponer un contrato de enseñanza – aprendizaje de metodología de la investigación hay que partir de supuestos compartidos entre las partes: i) la realidad existe, ii) es aprehensible y iii) se la puede conocer. Sin embargo, luego de estos acuerdos, la diversidad de posibilidades que se abren para llevar a cabo la tarea de investigar impone reflexiones más allá de lo instrumental.

Retomando nuestro interrogante, creemos que enseñar y aprender metodología no se reduce a la transmisión y adquisición de procedimientos, sino más bien a la aprehensión articulada de todas las instancias del proceso

de investigación. Tarea dificultosa. ¿Cómo se transfiere la idea de articulación si antes no se han construido las partes articulables? ¿Cómo puede un alumno saber en qué consiste el planteo de un problema de investigación si nunca ha experimentado la sensación de la frustración cuando descubre que sus preguntas son inabordables científicamente; o el sentimiento de satisfacción cuando logra interpelar inteligentemente la realidad con garantías de viabilidad investigativa? Todas estas imposibilidades de enseñar metodología se sintetizan en el tan repetido apotegma: “Sólo se aprende a investigar investigando”.

Ahora bien, si tomamos literalmente esta proposición podemos quedar atrapados en una encerrona.

Veamos. Si alguien no tiene la posibilidad de investigar no aprenderá a hacerlo, pero si no sabe investigar ¿cómo lo hará? Llegamos a un punto, entonces, donde la propia posibilidad de generar nuevo conocimiento, por parte de nuevos investigadores, queda imposibilitada. Sin embargo, algunos hemos aprendido (o eso creemos) a investigar. En cierto momento comienza el camino hacia la producción científica y esa iniciación (no ritual sino reflexiva) bien puede empezar en las materias con contenidos metodológicos en las carreras de grado.

La difícil tarea de *operacionalizar* una propuesta

Nos hemos planteado, como docentes e investigadores, infinidad de veces, la importancia de las materias metodológicas.

Si observamos la estructura de la currícula de distintas carreras (de nuestra Facultad y de otras) de esta Universidad (y de otras) nos enteramos de que

casi no existen programas de estudio que no cuenten con una o más materias metodológicas. Esta situación puede ser un dato en sí mismo: *alguien* ha definido la relevancia de que estas asignaturas integren dichos programas.

Una de las dificultades que pueden surgir es que una materia (o dos o tres) con contenidos metodológicos no garantiza la adquisición de los conocimientos inherentes a los mismos. De todos modos, esto ocurre con cualquier asignatura. Es cierto que la inclusión de Demografía Social o Economía en una currícula no implica que, necesariamente, los alumnos se apropien del concepto de “transición demográfica” o del modo en que se estima el PBI nacional.

Son numerosas las variables que hay que analizar al momento de pensar en las formas de aprehensión del conocimiento: intereses personales, recorridos previos tanto del que enseña como del que aprende, capacidades subjetivas del alumno y del docente, etc.

Creemos, que en el caso de las materias metodológicas los inconvenientes se profundizan, básicamente, porque no logramos transmitir a los cursantes las incumbencias y relación con otros contenidos que tienen estas asignaturas, como tampoco su significación en la formación académica o profesional. Es decir, el modo en que se integran estos conocimientos a un perfil definido de profesional. Y aquí surge otro interrogante, ¿está definido el perfil de los profesionales de las ciencias sociales? Quizás en algunos casos sí y en otros no. Si bien los objetos de estudio, inherentes a cada disciplina, pueden estar claramente diferenciados, los límites difusos en cuanto al ejercicio profesional o a la puesta en práctica de ciertos saberes (situación mediatizada por un mercado de trabajo cada vez más estrecho que brinda cada vez menores

posibilidades de inserción según especificidades de cualificación) provoca superposiciones profesionales que, en muchos casos, nada tienen que ver con la tan mentada interdisciplinariedad. Más bien derivan de la necesidad de adaptación al mercado.

De todos modos, y aunque todavía se sigan librando discusiones en torno al “rol del sociólogo”, a las “incumbencias del cientista político” o al “campo de estudio de los comunicadores sociales”, en un intento reincidente de dar sentido a nuestra(s) existencia(s) profesional(es), podemos pensar, y de hecho en muchas cátedras se implementa de este modo, que las materias metodológicas tienen que apuntar a que el alumno reflexione acerca de la construcción de problemas científicos, más allá de que se trate de un abordaje sociológico, antropológico, o que despierte el interés de politólogos, comunicólogos o trabajadores sociales. Un licenciado en comunicación social o un licenciado en ciencias políticas necesita proveerse de herramientas para descubrir y validar conocimiento del mismo modo que lo requiere un sociólogo o un trabajador social. Está claro que los intereses, abordajes, alcances y desarrollos conceptuales serán diferentes, pero ninguno de ellos podrá prescindir de la rigurosidad que implica la construcción de conocimiento científico.

Muchos de nosotros hemos sido formados a partir de una concepción que promueve la separación entre el saber y el hacer, con la reivindicación del primero. Sin embargo, en los últimos años se han suscitado discusiones que ponen de manifiesto la importancia de la demanda social al momento de pensar el perfil de los profesionales que salen de las universidades.

Básicamente, se plantea que el profesional debe formarse para resolver problemas a partir de un proceso adecuado de selección de medios y fines.

“En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser construidos a partir de las situaciones problemáticas que son, en principio, incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo y dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene” (Fliguer, 2004).

De acuerdo con esta concepción el papel que tiene la Metodología en la formación de profesionales en ciencias sociales es significativa. Tomemos en cuenta que éstos deben enfrentarse, muchas veces, a problemas nuevos o únicos que no necesariamente encajan en las categorías conocidas. Por otra parte, los problemas técnicos que suelen afrontar exigen tener en consideración el contexto en el cual muchas variables están fuera de su control por lo cual la situación posee una problematicidad propia, singular y, por lo general, irrepetible. (Fliguer, 2004).

Queda claro que por decisiones subjetivas o por situaciones objetivas no todos los graduados de carreras vinculadas con las ciencias sociales (y no - sociales) se dedicarán a la investigación académica. Sin embargo, en diversos aspectos de la actividad profesional las capacidades y habilidades adquiridas en materias metodológicas son relevantes y, en muchos casos, pueden garantizar un valor agregado al desempeño en el ámbito institucional, empresarial, burocrático. ¿Cómo podría un trabajador social plantearse una estrategia institucional sin haber llevado a cabo un trabajo de diagnóstico? ¿Cómo se desempeñaría un Licenciado en Relaciones de Trabajo, ante la necesidad de

plantear un proceso de capacitación, si antes no definió los alcances de dicha capacitación?. ¿Cómo haría un comunicador social para elaborar una propuesta de difusión específica si antes no estableció el perfil de la población destinataria? ¿Qué hacen el politólogo y el sociólogo cuando tienen que interpretar datos cuantitativos a la luz de una ficha técnica?

De los libros de Metodología a la enseñanza en el aula

Una vez definida la importancia que han adquirido las materias metodológicas, a lo largo de la corta historia de las ciencias sociales, y a la luz de *aggiornadas* necesidades sociales referidas al perfil requerido de nuevos profesionales, hay que considerar el lugar que se les otorga al interior de los planes de estudio. La cuestión problemática es que, a veces, esa inclusión no está articulada en función de los insumos previos que un alumno debe tener para aprovechar la cursada de una materia metodológica.

Sólo un recorrido previo por la literatura básica de la disciplina en la que se está formando, permitirá al alumno aprehender el concepto de marco teórico y el análisis sistematizado de la producción de diversos autores le posibilitará la aprehensión de hipótesis como también comprender el lugar que ellas ocupan en la producción de nuevo conocimiento. Son todas razones que se fundan en el hecho de que para que un alumno se “forme metodológicamente” tiene que haber comenzado a reflexionar acerca de las formas que adopta el conocimiento instituido, de la posibilidad de producir conocimiento nuevo, de la relevancia de la investigación en relación con la aplicación, entre otros aspectos.

Ahora bien, si consideramos el consenso existente sobre el lugar que le cabe a la metodología en la construcción de conocimiento en cualquier ciencia fáctica, lo arriba mencionado podría ser considerado además de necesario, obvio. Pero esto parece no constatarse siempre en “la realidad”. Por el contrario, tenemos la impresión de que las carreras de grado se componen de un bloque de materias “centrales” y una o más materias metodológicas, sin que termine de quedar en claro, sobre todo a los alumnos, el porqué de la presencia de estas últimas en la currícula.

En este sentido, opinamos que la propuesta debe pasar por la búsqueda continua de integración entre las distintas materias, un ida y vuelta en el que la presentación de la obra de los clásicos permita dar cuenta de que se trata de conocimiento científico, el cual fue construido no sólo a partir de un enorme talento, sino también de formas rigurosas de proceder. A su vez, si consideramos que estas obras representan sistemas teóricos que han de ser formalizados a partir de la derivación de hipótesis que serán puestas a prueba, es de esperar que esta forma de orientar la presentación de los autores clásicos tienda un “puente” hacia las materias metodológicas.

Por el lado de estas últimas, el acercamiento no sólo es necesario, sino que también deseable, ya que las dificultades se acrecientan si se intenta enseñar metodología en forma abstracta. Las estrategias posibles pueden ser diversas, nos inclinamos por las que refieren a “interpelar” la obra de los clásicos desde la metodología¹ y/o implementar una instancia en que los alumnos deben elaborar un Proyecto de Investigación.

¹ Es evidente que hay obras que hacen más fácil este desafío: “El Suicidio” de Durkheim es un ejemplo de ello.

Evidentemente, adherir a esta propuesta de integración implica un esfuerzo extra y continuo en una búsqueda que no será acabada definitivamente, pero que merece ser abordada debido a que el “desfasaje” entre teoría y método se presenta como uno de los principales obstáculos para la apropiación, por parte de los alumnos, de las técnicas y procedimientos y a un primer acercamiento a ese conocimiento tácito al que hemos hecho referencia.

Desde nuestro punto de vista, estas serían estrategias adecuadas para intentar, en el aula, un continuo acercamiento entre teoría y método, ligando al conocimiento con el proceso de su construcción, o sea, con el proceso de investigación científica. Como ya fuera mencionado, no todos los egresados se dedicarán a la investigación científica, es por eso que también queremos, reflexionar acerca de la relación que tienen los aspectos arriba descritos con la práctica profesional.

En este punto es importante mencionar que existe un nuevo modo de concebir la producción del conocimiento, lo que implica un cambio estructural en muchos aspectos del modelo que hasta ahora ha sido denominado como ciencia académica, y en ese sentido, debemos rever el lugar de la Metodología como asignatura en carreras universitarias.

El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no sólo qué conocimiento es producido, sino también cómo se produce, el contexto en el que se genera, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de lo que se produce. (Gibbons, 1994).

En estos términos el conocimiento intenta ser útil a alguien, sea la industria o el gobierno o la sociedad en general y, este imperativo, está presente desde el comienzo. El conocimiento siempre es producido bajo una continua

negociación y no será producido a menos y hasta que los intereses de varios actores estén incluidos. La producción de conocimiento se difunde a través de la sociedad. Esta es la razón por la cual Gibbons (1994), afirma que se trata de conocimiento socialmente distribuido. Entonces, la enseñanza de los contenidos metodológicos deberá reverse a partir de estas consideraciones. Nadie podría dudar que la elaboración de un diagnóstico, la determinación de los alcances de una propuesta, la especificación de un perfil poblacional, el análisis de datos demanda conocimientos metodológicos. Es decir, la metodología en su significado procedimental está tan cerca del académico / investigador como del profesional. Dado que no existen procedimientos que no estén contruidos en el marco de alguna justificación que trasciende al instrumento, *i.e.* los resultados de un test en psicología no podrían interpretarse si no se recurriera a los desarrollos conceptuales o a las teorías que lo sostienen; un relevamiento por encuesta arrojan información que se debe considerar a partir de una forma determinada de ver la realidad, dicho significado procedimental conlleva una carga conceptual, explícita o implícita. Varias otras diferencias podemos mencionar si comparamos el proceso de investigación académica con el que se da al interior del ejercicio profesional (en un caso pueden prevalecer los problemas de corte teórico, mientras que en el otro tendrán más impronta los de índole práctica; la validación externa la dará la comunidad científica, en un caso, y la corporación profesional o los clientes en el otro, etc.). Pero, en ambas formas de construcción de conocimiento (académico o profesional) se requieren principios lógicos y de coherencia que conduzcan a la validez de lo producido.

Entonces, cuando nos planteamos los contenidos y los objetivos alrededor de los cuales articular las materias metodológicas, los responsables de estas definiciones debemos tomar en cuenta que no formaremos sólo investigadores, sino profesionales con incumbencias en cuestiones sociales, las cuales pueden abordarse (ya sea para explorarlas, describirlas, explicarlas) siguiendo un método particular: el científico. Es, justamente, la **forma** en que decidimos transmitir y hacer aprehensible ese método la que debemos rever.

Acerca de los contenidos, podemos discutir sobre los grados de profundización según cantidad de materias metodológicas en las distintas currículas, pero ese no es el desafío mayor.

La revisión del papel que tienen las materias metodológicas en las carreras sociales debe responder, principalmente, a la pregunta ¿para qué enseñamos metodología? Un acuerdo al respecto nos permitirá a los docentes del área construir una alternativa en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

Borsotti C., Clavero S. y Palermo A. (1989) “El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado”, *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N°12, Buenos Aires.

Cohen, Néstor (1997) “La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica” en Luxemburg - *Revista de Sociología*, Año 1, N°2, Buenos Aires

Fliquer, J. Y Gosende, E. (2004) *Un nuevo paradigma para el conocimiento académico profesional en carreras empresariales de posgrado de UCES. Un análisis epistemológico e institucional*. Informe de Investigación. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires.

Foray, Dominique y Bengt Ake Lundvall (1996), “The knowledge-based economy: From the economics of knowledge to the learning economy, en OCDE, *Employment and growth in the knowledge-based economy*, París.

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott and M. Trow (1994), *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, Nueva Delhi.

Klimovsky, Gregorio e Hidalgo, Cecilia (1998), *La Inexplicable Sociedad - Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. A.Z Editora, Buenos Aires.

Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge. Towards a Postcritical Philosophy* Routledge y Kegan, Londres.

Salvia, Agustín (Compilador) (1997), *Hacia una estética plural de la investigación social*. Oficina de Publicaciones del CBC. Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.