Desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica

Primera Jornada de los posgrados en metodología de la investigacion 2014

Compiladoras
Graciela Laura Mingo
Elisa Sarrot

Estudios Sociológicos Editora

DESAFÍOS PROFESIONALES Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCCIÓN METODOLÓGICA. PRIMERA JORNADA DE LOS POSGRADOS EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 2014

Compilado por Graciela Laura Mingo y Elisa Sarrot

Desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica / Graciela Mingo ... [et al.] ; compilado por Graciela Mingo de Bevilacqua; María Elisa Graciela Sarrot. - 1a ed. . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2015.
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3713-10-1

1. Sociología. 2. Metodología de la Investigación. I. Mingo, Graciela II. Mingo de Bevilacqua, Graciela, comp. III. Sarrot, María Elisa Graciela, comp.

CDD 301

Diseño de Tapa, Corrección y Diagramación: Juan Ignacio Ferreras

© 2015 Estudios Sociológicos Editora
Mail: editorial@estudiosociologicos.com.ar
Sitio Web: www.estudiosociologicos.com.ar

Primera edición: septiembre de 2015.
Hecho el depósito que establece la Ley 11723.
Libro de edición argentina.

El presente libro puede ser descargado desde el sitio web de nuestra editorial.

DESAFÍOS PROFESIONALES Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCCIÓN METODOLÓGICA. PRIMERA JORNADA DE LOS POSGRADOS EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 2014

Compilado por Graciela Laura Mingo y Elisa Sarrot

ESEI Estudios Sociológicos Editora

Estudios Sociológicos Editora

Estudios Sociológicos Editora es un emprendimiento de Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (Asociación Civil – Leg. 1842624) pensado para la edición, publicación y difusión de trabajos de Ciencias Sociales en so¬porte digital. Como una apuesta por democratizar el acceso al conocimiento a través de las nuevas tecnologías, nuestra editorial apunta a la difusión de obras por canales y soportes no convencionales. Ello con la finalidad de hacer de Internet y de la edición digital de textos, medios para acercar a lectores de todo el mundo a escritos de producción local con calidad académica.

Comité Editorial / Referato

- Angélica De Sena (Dra. en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales UBA; Especialista y Magister en Metodología de la Investigación Científica UNLanús; Profesora y Licenciada en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales UBA; Directora de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS); Miembro del Grupo de Estudios de Metodología, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA; Investigadora en el CIES y de la FOSC/UBA; Profesora Titular en la Universidad Nacional de San Martín; Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Mar del Plata).

- Nicolás Budini (Dr. en Física. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas UNL; Lic. en Física. Facultad de Matemática, Astronomía y Física UNC; Investigador asistente CONICET; Becario Posdoctoral Interno CONICET; Profesor Adjunto Facultad de Ingeniería Química UNL; Pasante de Especialización 2009 en Laboratoire de Génie Electrique de Paris, Proyecto MINCyT-ECOS; Director de Becas SAE UTN Regional Paraná; Director de Becas de Maestría en Energías Renovables UTN Regional Paraná).

-Claudio Staffolani (Magister en Metodología de la Investigación Científica FCEco UNER; Especialista en Salud Comunitaria y Promoción del Desarrollo. Centro de Estudios Latinoamericanos de Trabajo Social, Perú; Licenciado y Profesor en Filosofía. Facultad de Humanidades y Artes UNR; Integrante del Comité Coordinador del Programa de Medio Ambiente y Salud (PROMAS). Centro de Estudios Interdisciplinares (CEI) UNR; Docente de grado en UADER; Docente de Posgrado en UNR).

Índice

Notas introductorias a la publicación.....13

Ideas síntesis vertidas en la conferencia inaugural
y el panel central

Conferencia Inaugural
Dra. Alicia Gutiérrez.....15
Panel "Experiencia, metodología e investigación social en el posgrado"
Adrián Scribano, Angélica De Sena y Graciela Magallanes.....19

Ponencias seleccionadas por ejes temáticos

Eje 1.
La formación en Metodología y su incidencia en las prácticas
profesionales

La investigación científica como actividad fundamental en
el proceso educativo del profesional de la salud
*Ana Carolina Núñez, José Alberto Zarza, René Pedrozo Williams,
Mirta Beatriz Seewald, Jacqueline Diana Caffetti,
Gabriela Norma Adela Furnus, Ana María Melnichuk
y María Cristina Pastori*.....31

Eje 2.
La formación en Metodología y su impacto en las prácticas académicas de grado y posgrado

"Los pasos del método" y la "recolección de información".
Representaciones de la investigación y el conocimiento científico
en estudiantes de nivel superior
Gabriela Vergara y Vanina Fraire.....39

Aportes desde la Metodología de la Investigación al campo de la Medicina
Stella Maris Pérez, Ileana Gómez Martín,
Sonia Ojeda y Estefanía Panizoni.....57

Eje 3.
La formación en Metodología y su incidencia en los desempeños en el área de gestión, dirección y evaluación de Tesis

Continuidades y discontinuidades de sentido entre relatos y metáforas.
Dos entradas para la comprensión de los procesos de tesis
Bartolini Ana María, Vivas Daniela Roxana,
Ferreira Carmela y Petric Natalia.....69

Instrumento de evaluación de las instancias de defensa oral de Tesis de grado de la carrera Licenciatura en Psicología, FHAYCS - UADER
María Gracia Benedetti y Amalia Lucía Homar.....83

Las condiciones de posibilidad en la relación tutor/tesista.
¿Facilitadores u obstaculizadores?
Guadalupe Luque Teresa y Alcira Sandra Alday.....91

Eje 4.
Desarrollos e innovaciones metodológicas

La investigación como experiencia de otra experiencia: sensibilidad, creatividad y expresividad como instancias de producción del conocimiento
Aldana Boragnio y Pablo Gabriel Luzza Rodríguez.....105

El análisis de datos cualitativos con ATLAS.ti desde una experiencia de enseñanza
Ana Lucía Cervio.....117

Metodología Combinada para el abordaje de las Políticas Educativas
Bárbara Correa, Dariela Brignardello, Andrea Hernán y Irma Bonfantino.....133

Desafíos de las innovaciones metodológicas
Victoria D'hers.....143

Abordaje metodológico para el estudio de las trayectorias laborales juveniles
María Luisa Landini y Alejandra María Castilla.....157

Aportes metodológicos para la investigación en Ciencias Sociales. Estudio de caso/s y el método indiciario
Verónica Andrea Gatti.....167

Diseño de un Edu Blog de genética y su implicancia en el proceso de construcción del conocimiento y divulgación de las ciencias biológicas
Gabriela Marisa Iglesias, Eduardo Lozano, Lidia Gogorza y Juan Carlos Pintos.....177

La racionalidad dialógica de la interdisciplinariedad.
Reflexiones sobre una experiencia de investigación
Marta Inés Palacio.....185

Metodología de medición multidimensional de la pobreza
César Alberto Sione.....199

El acceso a las fuentes en la investigación y el problema de la
privatización del conocimiento
Mariano Wiszniacki 219

Eje 5.
La Metodología y los problemas metodológicos del campo disciplinar, en áreas o temas de investigación específicos

Estrategias metodológicas en estudios de subjetividades juveniles
Raquel Borobia.....231

La triangulación metodológica como herramienta para construir
conocimientos en torno a la problemática del uso de plaguicidas
Javier Souza Casadinho.....245

Eje 6.
Los problemas en la enseñanza de la Metodología en el grado y posgrado

Sobre el proceso heurístico en la elaboración del objeto de investigación
y su expresión teórica
Moraga Marcelo Héctor.....261

Los desafíos al posgrado de metodología leídos desde el grado
y a partir de la perspectiva de los estudiantes
Martín Moreno, Nora Morales y Magalí Katz.....275

La metodología de la investigación literaria como práctica formadora
en el grado y su impacto en el posgrado
Mirian Pino.....295

Perspectivas Tres T(t): "Todo con tesis"
Dora Luján Coria y Beatriz Massuco.....303

La percepción de la imagen de la ciencia en los estudiantes
de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía
(encuesta aplicada en el año 2013)
Graciela Mingo de Bevilacqua, Andrés Gamarci,
Gabriel Weidmann y Hugo Díaz 315

Apreciaciones en la instancia de cierre
Elisa Sarrot.....325

Notas introductorias a la publicación

Esta producción compila ponencias seleccionadas de la PRIMERA JORNADA DE LOS POSGRADOS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN "Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el Campo de la Investigación y la Producción Metodológica", que organizó la Especialización en Metodología de la Investigación y el Magister en Metodología de la Investigación junto con la Secretaría de postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas, los días 5 y 6 de Junio 2014 en la ciudad de Paraná (Entre Ríos, Argentina), la cual fue declarada de Interés Institucional por Res. 334/13 FCEco y por Res. 111/14 Rectorado UNER.

La selección fue realizada por el Comité que integraron los Coordinadores de Mesas de Ponencias.

El objetivo fue debatir, reflexionar y generar acuerdos alrededor de:

- La discusión acerca de las diferentes formas de diseñar investigación, reconociendo el estatuto metodológico que en cada ciencia se imparte e involucrando las cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas y sus tensiones;
- Sistematizar y socializar experiencias relacionadas con las múltiples actividades que involucra la práctica investigativa tanto en su hacer como en su presentación formal, junto a las reflexiones metodológicas que ameriten sus procesos de realización;
- Reflexionar sobre los saberes de la formación metodológica en las prácticas académicas y profesionales;
- Compartir experiencias de desarrollos e innovaciones metodológicas disciplinares e interdisciplinares en todas las áreas científicas;
- Vincular el amplio campo de la gestión, dirección y evaluación de las tesis de grado y posgrado con las cuestiones de formación en metodología.

Y con todo ello:

- Aportar a la construcción del campo disciplinar de la metodología de la investigación en pos de generar y potenciar redes en el campo de los posgrados.

Los textos seleccionados para esta publicación son reflexiones y propuestas que invitan al debate que amplíe horizontes de análisis, ponga en interrogación nuevas formas de abordaje en relación a lo metodológico, abra la mirada a nuevos objetos y prácticas del hacer de la investigación, tal como quedó explicitado en el andar de las Jornadas.

En este sentido la Ms. Graciela Mingo, en el acto inaugural, se refirió a uno de los docentes precursores el profesor Juan Samaja cuando instó a "*fortificar el oficio del investigador, quien no debe perseguir la mera transmisión de preceptos metodológicos sino la comprensión del proceso de investigación, lo que implica entender la naturaleza de su producto, la función de sus procedimientos y las condiciones de realización en que sucede, para lo cual*

interpelarse por la realidad es una de las tareas fundamentales que debe desarrollar desde su práctica profesional".

Sin duda, que esta publicación permite concretar otra de las aspiraciones que se tenía al realizar la Jornada: llegar por esta vía a otros colegas y dejar abierto un nuevo espacio donde las confluencias de trabajo, voces, palabras, enriquezcan nuestro hacer cotidiano en la práctica y la enseñanza de la investigación.

Ideas síntesis vertidas en la conferencia inaugural y el panel central[1]

La Conferencia Inaugural estuvo a cargo de la Dra. Alicia Gutiérrez y el Panel central a cargo del Dr. Adrián Scribano, la Dra. Angélica De Sena y la Dra. Graciela Magallanes.

Conferencia Inaugural

La Dra. Alicia Gutiérrez agradeció la invitación y las experiencias compartidas con los organizadores, va desmenuzando la idea intención del título de su Conferencia: "Los Desafíos en la Formación de Posgrados", enmarcada en el proceso que los docentes vivencian al acompañar a los estudiantes en lo que podrían ser dos tipos diferentes de asunciones. La asunción de las especificidades de la disciplina en la que se forma el estudiante, donde la investigación ocupa un lugar central, y la investigación en sentido amplio, es decir, no solo como carrera académica en organismos de investigación o en la universidad, sino la investigación puesta en marcha en variados ámbitos: en una práctica profesional, en gestión, incluso la investigación en el sentido de obtener una lectura apropiada de una porción de la realidad en la que estamos inmersos. Aclara que esto involucra a quienes estamos en las ciencias sociales pero también a quienes están en las ciencias naturales.

El otro tipo de asunciones la relaciona con la toma de posición ética y política. A esta última no debemos tenerle miedo y en sentido amplio implica involucrarse en esa realidad donde se inserta quien está haciendo su formación de posgrado, y donde va a poner en práctica esa formación.

Si bien esto vale para cualquier tipo de formación de posgrado, especialmente en la formación de en metodología, debemos asumir a la metodología, como lugar central en cualquier análisis de la realidad, reconociendo que las metodologías tienen potencialidades pero también límites, asociados al modo como se articulan con los presupuestos epistemológicos y teóricos de cada uno de los campos disciplinares.

1 Las desgrabaciones completas de estas intervenciones pueden solicitarse al e-mail jornadasmetodologia@fceco.uner.edu.ar.

Enumera esas tensiones que afectan a las ciencias, y en particular a las sociales: a) la "tensión globalización/localización", que deviene de la mundialización del capitalismo, b) la nueva división internacional del trabajo y de la producción, c) la formación de nuevos bloques geoeconómicos y geopolíticos y la reconfiguración de otros, d) la formación de complejas y amplias redes de comunicación, etc.

Esa tensión se siente en el proceso mismo de investigación, en las relaciones presentes en el contexto específico en el que se desarrolla -el campo científico específico, desde la perspectiva de Bourdieu- y también en las relaciones sociales más amplias. Se podría decir que las crisis teóricas afectan a la Sociología, a la Antropología, a la Ciencia Política a la Comunicación Social, son resultado de las transformaciones del propio objeto de estudio y de las relaciones sociales involucradas, las objetivas y las incorporadas –no solo lo que está pasando afuera, sino también la historia de esas transformaciones que en mayor o menor medida, que en un sentido o en otro, tenemos nosotros hechas cuerpo-. En síntesis podría uno decir que las ciencias sociales en general tienen que repensar críticamente abordajes teóricos, métodos, modos de articularlos, objetos de estudio, relaciones implicadas en la producción de conocimiento, en el marco de un contexto que ha transitado de una sociedad nacional a una sociedad global.

Menciona los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos que siguen formando parte de nuestra herencia, que no pueden transpolarse de las realidades locales a la sociedad global, y que de alguna manera acompañan a esta ciencia desde su nacimiento. Oposiciones objetivismo – subjetivismo. ¿Qué tiene más peso para explicar: la estructura o los individuos y su libertad?, ¿qué separa la libertad de la coacción?, ¿valen los análisis macro, micro…, la estructura?, ¿doy cuenta del hoy o reconstruyo históricamente, o ambas cosas a la vez? Tiempo y espacio, pasado y presente, ideología y utopía, sujeto y objeto, son pares de opuestos que están y siguen circulando en nuestras ciencias sociales.

Estas tensiones y desafíos, giran en torno a tres tipos de articulaciones, y cada una de ellas implica desafíos y tensiones, *en primer lugar ligados a la articulación teórico metodológica del problema de investigación*, sobre lo cual ejemplifica con las investigaciones que está coordinando actualmente. Una dimensión fundamental de esta articulación es la elección de "la" perspectiva teórica, como aquella gran perspectiva a partir de la cual implico, por ejemplo, una teoría de la acción, una manera de explicar globalmente las relaciones sociales.

Refiere al debate actual sobre "la importación" de las categorías y marcos teóricos, construidos con motivo de otras preocupaciones teóricas y en otros contextos de producción. En este debate, hay quienes sostienen su descarte porque no forman

parte de nuestra historia y quienes opinan que se pueden importar acríticamente. Y toma postura: ni la importación acrítica, ni el descarte por ser extranjeras, sino que deben considerarse sí esas categorías como herramientas analíticas -ejemplo el concepto de campo o de habitus de Bourdieu-y ponerlas en juego en el contexto específico que estemos analizando. Aquí se retrotrae a la tensión global-local, pues se trata de localizar esas categorías en tiempo y espacio. Y además, esas categorías y herramientas deben ponerse en discusión con los debates teóricos metodológicos. Y agrega que, aunque las ciencias sociales latinoamericanas y argentinas han sido, son y seguirán siendo dependientes, debe valorarse la interesantísima producción que en estos contextos propios se ha realizado en muchísimos objetos de estudio. En síntesis, propone asumir el desafío de localizar los planteos teóricos en el contexto específico que se quiere explicar-comprender, en el estado del debate teórico y en esa doble dimensión: global y local.

Otras tensiones están ligadas a la elección metodológica que permita aprehender el objeto de investigación, planteado en términos teóricos, fundado en una epistemología y enmarcado en los debates generales y específicos. Al respecto afirma que en nuestras ciencias sociales ya no hay nadie que defina una dimensión puramente cuantitativa o puramente cualitativa, y cree que ya nadie discute la necesidad de combinar ambos tipos de método. Alude al politeísmo metodológico propuesto por Bourdieu, que se sustenta en privilegiar el objeto de estudio para iluminarlo desde todos los enfoques posibles, abordándolo en los términos en que se lo plantea teóricamente.

Señala otra dimensión importante en algunos estudios sociales: el uso de fuentes secundarias y su adecuación al planteo teórico y metodológico, bajo el imperativo de usar lo que hay, aunque consideremos que eso implica asumir una construcción de la información que ha sido pensada en otro sentido y con otros criterios.

Otra cuestión señalada son las precisiones en torno a la unidad de análisis, y ejemplifica con el concepto de hogar, individuo y jefe de hogar en la Encuesta Permanente de Hogares, concluyendo en que si la información disponible no coincide con nuestro marco teórico, habrá que adecuarla.

Luego refiere a las tensiones y desafíos de generar mecanismos que habiliten la articulación de metodologías cuantitativas y cualitativas, argumentando que no debe caerse en "el efecto sandwich", dado que es preciso articular una cuestión con otra, y ejemplifica la articulación lograda en su proyecto de investigación actual.

Refiere al desafío de realizar elecciones teórico metodológicas destinadas a proponer modos adecuados para difundir los resultados no solo en papers, capítulos de libros y libros, sino también hacia un público más amplio, nuestros alumnos de grado por ejemplo y, por qué no, generar diferentes niveles de discurso que nos permitan proporcionar herramientas a utilizar en contextos de apropiación o de empoderamiento, buscando la posibilidad de que los agentes cuyas prácticas estoy investigando, construyan el conocimiento y sean capaces de aprehender aquella lectura que nosotros como investigadores estamos haciendo de esos procesos. Y recalca: "*Aprehender. No quiere decir que van a 'aprender' de nosotros*".

Otros desafíos y tensiones están ligados a las articulaciones con el sistema de relaciones más amplio, reconocer por ejemplo qué indicadores han mejorado, pero también qué conjunto de problemas siguen presentes, por ejemplo la desigualdad social, la nueva pobreza, las clases medias empobrecidas. A esos desafíos que nos interpelan hay que hacerles frente con estudios serios que den cuenta de esa complejidad, no solo para conocerla sino para generar insumos y ser tomados para encarar el problema con la complejidad que se merece.

La tercera articulación que propone, alude a los desafíos y tensiones que implican las articulaciones con el sistema de relaciones de producción del conocimiento científico, también en tensión globalización-regionalización-localización. Aquí alude al proceso de institucionalización de las ciencias sociales en nuestro país y al peso que los gobiernos militares tuvieron en ella.

Otra tensión a la que refiere es al dilema de fortalecer las disciplinas o crear espacios multidisciplinares. Debate muy amplio en el que opina que los espacios multidisciplinares son legítimos y valiosos solo cuando existe una buena formación disciplinar, pero por supuesto hay otras opiniones al respecto.

Otra tensión tiene que ver con los distintos contextos de gestión, producción y circulación del conocimiento. Y en esto deja lo global de lado y piensa en lo nacional y local. ¿Qué son las ciencias en Argentina? Forma parte de eso el conjunto de aquellos que producimos pequeñas o grandes cosas del conocimiento, lo difundimos, divulgamos, escribimos, pertenecemos a instituciones diversamente posicionadas, en las que hay también relaciones de poder que todos hemos sufrido alguna vez.

Agrega otras tensiones relacionadas con la validación de la producción de nuestros conocimientos y su evaluación. Y analiza algunas instancias de evaluación que desconocen que en ciencias sociales, ciertos procesos llevan años de reflexión, discusión, diseños metodológicos, vueltas, re-diseños, ir a campo, volver de campo,

y eso, no entra en 10 páginas de un paper. Asegura que estos procesos exigen otros espacios que merecerían ser evaluados como corresponde, no como productos de segunda o de tercera categoría. Menciona aquí a la comisión interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y las ciencias sociales, que viene trabajando y generando una serie de iniciativas en este sentido.

El desafío de las ciencias sociales es desnaturalizar, historizar, cuestionar, teniendo en cuenta la advertencia bourdeusiana de no tomar el mundo como espectáculo, sino como espacio de problemas que exigen soluciones prácticas.

Aludiendo al compromiso con la sociedad en sentido amplio, refiere a prácticas fomentadas por ciertas carreras académicas, y menciona al CONICET, con preocupación por los becarios que recién se inician y por ciertas prácticas individualistas que los transforman "*en autistas y soberbios*".

Habla también del compromiso con la institución, pues no solo venimos, como dicen los alumnos, a heredar disputas entre fulano y mengano, sino que también somos herederos de las otras cosas que nos brindan estos lugares, luz, computadoras, biblioteca… Y debemos pensar, que quienes nos preceden reflexionaron, pensaron, escribieron, nos enseñaron, nos acompañaron, estuvieron en desacuerdo. Cree que también hay un compromiso con la gestión de las tensiones y los conflictos.

Para cerrar, sintetiza que los desafíos en la formación de posgrado pasan por acompañar a nuestros estudiantes en la asunción de los retos que les presenta su propio campo disciplinar y la realidad social donde se inserte su práctica, con todo lo que ello implica en términos de responsabilidad individual y colectiva, institucionales sin ninguna duda, pero también sociales más amplias. Ése es un compromiso que excede y que alcanza también a las instituciones privadas.

Panel "Experiencia, metodología e investigación social en el posgrado" a cargo del Dr. Adrián Scribano, la Dra. Angélica De Sena y la Dra. Graciela Magallanes

La Dra. Graciela Magallanes expresa que pensar este objeto científicamente supone un conjunto de dimensiones mutua y dialécticamente interrelacionadas, volver al registro de lo que nos pasa cuando hacemos metodología de la investigación, y ver qué huellas hicieron cuerpo, qué son las Ciencias Sociales y cómo investigan, cuánto nos identificamos con ellas en América Latina; repensar las condiciones de América Latina y cómo nos apropiamos de lo que nos pasa con la especificidad de la investigación en el Posgrado, las condiciones materiales de existencia vinculadas a las condiciones sociales de esas prácticas, modos de actuar,

de receptar la práctica, interpretarla e intervenir en el día a día. Arguye que esas condiciones vienen cambiando en estos últimos tiempos estrepitosamente.

Plantea las preguntas: ¿Qué reflexividad tenemos de lo que está cambiando? ¿Qué pasa con los estilos de vida de esas prácticas? ¿Qué queremos para adelante? ¿Cómo volver la vista atrás y ver la continuidad y discontinuidad en ese proceso?

Respecto al registro, refiere a qué dicen los libros de metodología, a los que todos apelamos. Lo que decimos acerca de lo metodológico no es solo lo que dicen los libros sino qué nos imaginamos respecto a la metodología, y qué posibilidades y obstáculos tenemos, para evitar el riesgo de naturalizar y neutralizar nuestras prácticas.

En cuanto a las condiciones en que estamos haciendo investigación en el posgrado se pregunta ¿qué cosas habría que pensar para rastrear las condiciones de nuestras prácticas, su carácter y su destino? ¿Cómo recibimos las prácticas que nos enseñan nuestros profesores y nos exigen como requisito en el Posgrado; las condiciones de percepción; de cuánto se conserva esa idea de hacer así la investigación; cuánto se repite de las tradiciones actuales y anteriores; qué posibilidades de resistirnos a esa forma de hacer investigación; cuánto se transforma; cuáles son las condiciones de emancipación; y particularmente las de institucionalización?

Opina que las prácticas de investigación en el posgrado están escolarizadas, y esa institucionalización las marca, indicando un conjunto complejo, y a veces contradictorio, de procesos ideológicos y materiales mediante los cuales se está transformando la experiencia investigativa, por las condiciones de producción y legitimación que se nos hacen cuerpo y nos apropiamos subjetivamente, organizadas dentro de unas relaciones de poder que a veces posibilitan y otras veces limitan.

Cuestiona si hacer investigación en el posgrado es una construcción, y de qué. ¿Solo procedimientos, solo teoría, solo fenómenos? Afirma la necesidad de historizar y politizar la construcción, pues la metodología es política y epistemológica, pero también se estetiza y pedagogiza cuando uno la presenta.

Propone el compromiso con el porvenir, de escribir más acerca de los vacíos de esta trama compleja donde la metodología va al lado de la política, de la sociología de la ciencia, de la economía política de la ciencia, entre otras, y haciendo un esfuerzo de pensar un oficio del científico, como lo plantean Bourdieu, y otros, pensando en los procesos de naturalización de esas prácticas, su constitución, la confrontación teoría/práctica. Estas cuestiones necesitan estar pegadas a las características que tienen los objetos sociales, y las mediaciones que intervienen

en esos procesos institucionalizados, importantes para seguir pensando el oficio en tanto porvenir y la posibilidad de decadencia de la construcción de este oficio.

Ubica a la investigación en Ciencias Sociales como práctica social compleja y contemporánea, que implica seguir repensando hacia dónde van desafíos y enigmas que interpelan al oficio de la investigación en el posgrado. Esta práctica convive con el pensamiento científico, su historia y la de las prácticas científicas y configuraciones de las teorías y a su vez nos constituyen y transforman en guetos tecnológicos, por los modos de actuar que tenemos con las técnicas, cómo nos implicamos y que consecuencias no intencionales tenemos.

Agrega el *plus* de preguntarnos qué nos pasa con la investigación social en América. Latina. ¿Qué es lo nuestro que nos distingue de lo eurocéntrico? ¿Habrá posibilidades de pensar una metodología del posgrado de lo nuestro, volviendo a lo que alguna vez plantearon Freire, Fals Borda, y otros tantos, y que muchas veces quedó como un ensayo metodológico? La conciencia de esas prácticas permite transformarlas, concibiendo que espacio y tiempo son tan importantes como los procedimientos. Por eso propone volver a la geopolítica del conocimiento.

Enfatiza la necesidad de responder qué se nos hizo cuerpo, dónde está el sujeto y la historia –personal y académica–, rastreando qué han hecho las políticas educativas con nosotros y con la investigación en el posgrado en los años 90, 2000, 2010. ¿Cómo nos fuimos acomodando o resistiendo a los perfiles marcados? ¿Cómo se fueron constituyendo nuestras trayectorias?

Las trayectorias no son naturales ni neutrales, dice, están pegadas a mallas curriculares. Cuando hacemos posgrados hay una currícula, correlatividades y metodologías allí. Es una trama densa y habrá que pensar cómo se está ejerciendo la profesión académica y la profesión del científico, pegado con la docencia.

Agrega que todo ello requiere reflexividad institucional, personal y sus relaciones respecto a la regla, los recursos, las condiciones y cómo se están transformando nuestros estilos de vida.

La Dra. Angélica De Sena comienza aludiendo a su rol de docente de metodología en grado y posgrado, donde se encuentra investigando sobre la enseñanza de la metodología de la investigación, preguntándose ¿Qué es para los alumnos investigar? ¿Y por qué hay en casi todos los posgrados una asignatura denominada “Metodología de la Investigación”?

Reseña que en las respuestas de los alumnos encontró dos “vías”: una fuerte dicotomía respecto a marcar por un lado la cuestión de la actividad de la metodología y por otro, la cuestión de lo cuanti y lo cuali; y, si van a ser investigadores o solamente buscan la profesionalidad.

Marca sus propias dicotomías respecto a lo cuali-cuanti, objetividad-subjetividad, teoría-metodología, acción-investigación, el profesional y lo académico, y propone pensar juntos en ellas. Respecto a la cuestión de lo cuali y lo cuanti, opina que si bien la suponemos cuestión superada, sigue siendo un lugar de división y contraposición. En esta división, desde lo cuali se puede hacer teoría pero desde lo cuanti no. Y ahí uno entonces se preguntaría ¿qué pasó con el secreto matemático de Marx? ¿Nos atreveríamos a decir que no hizo teoría? Sigue pareciendo que para hacer investigación educativa tiene que ser solo cuali. Y ahí entonces uno se preguntaría ¿y qué pasó con Bourdieu cuando trabajó sobre los estudiantes y la cultura? ¿Nos atreveríamos a decir que eso no fue una investigación educativa porque había elementos cuanti?

Desprende entonces que en investigación social, son los problemas los que nos indican cuáles deberían ser las mejores estrategias. La enseñanza sigue estando dividida en cuali y cuanti, y éste es un lugar "*de confort para nosotros mismos los docentes*" y por eso seguimos quedándonos ahí, hablando de que las dicotomías no existen pero sosteniéndolas, permaneciendo en dos niveles: en el vaciamiento de la cuestión de la estrategia como si fuera el método vaciado y deviniendo mera técnica; y el vaciamiento de pensar los problemas sociológicos de investigación y cuáles son las estrategias para comprender las sociedades.

En lo que refiere a objetividad y subjetividad, sostiene que todavía existen posiciones múltiples acerca del puesto de la subjetividad del investigador en las ciencias sociales. Ese lugar todavía es objeto de investigación: de la epistemología, de la teoría social y de la metodología. Y un tópico clave en estas discusiones puede ser la pregunta acerca de si llevar a cabo una investigación siempre significa implicancia de algún modo en ella.

Enfatiza que la valoración de la carga del investigador en el conocimiento producido está siempre: distancias y proximidades tematizadas como objetividad y subjetividad entre objeto y sujeto; y el lugar de los valores en la investigación, para no caer en un análisis de la acción sin actor ni del actor sin acción, ni en la falsa elección entre micro y macro análisis. Menciona a Melucci cuando sugiere hacer permanecer los elementos del micro-mundo en interacción cotidiana con los elementos que componen el macro-sistema.

Respecto a la dicotomía: teorías/metodologías, alude a que siempre es peyorativo lo metodológico porque queda pegado a la mera técnica, escindido de la cuestión teórica, y en esto también nos quedamos, dice, en un lugar de confort respecto a las tramas entre método, epistemología y teoría.

Redondea que producir conocimiento en Ciencias Sociales es una tarea compleja, que demanda saberes y conocimientos de distintos niveles y supone la aceptación de lo multiparadigmático y transdisciplinario. No obstante y por la carencia de una fundada reflexión práctica y crítica, estos saberes, en los procesos de investigación, terminan atrapados en compartimentos estancos y, a veces, irreflexivamente naturalizados. Los componentes procesuales y tecnológicos tienen incorporados supuestos teóricos y epistémicos que aún nos falta volver a mirar para volver a comprenderlos, pues la teoría social en su proceso de reconstrucción del sentido del mundo de la vida, encuentra la dialéctica con la práctica en el ámbito mismo del procedimiento metodológico.

Evidenciando en voces de los alumnos investigados la dicotomía entre acción e investigación, entre lo profesional y lo académico, sostiene que la investigación, el conocimiento, el pensamiento crítico, el enfoque tecnocrático y el enfoque ideológico, están juntos.

Cierra su exposición con un aporte de Bourdieu respecto a la relación entre el investigador y las redes de contención externas. Refiere a cómo el agente reproduce la acción, su historia personal y su historia en el campo científico, y afirma que como docentes seguimos sosteniendo estos lugares como dicotomías irreconciliables, donde legitimamos posiciones confortables, sin terminar de revisar las tramas y pensar cómo estos lugares deberían ser reconciliables. Enfatiza por último que debemos seguir reflexionando acerca de si queremos mejores sociedades y más igualitarias, y qué tenemos para decir al respecto.

El Dr. Adrián Scribano precisa que el objetivo de su presentación es discutir la ansiedad de la razón académica. Alude a lo que llama "bancomundialización" de la educación y de nuestro propio oficio, la cual se basa en tres pilares: 1- Pública, 2- Privada, 3- Tendrás un subsidio o no sobrevivirás.

Refiere al "como si" de la academia, y propone definir ansiedad de acuerdo a la OMS, como una relación de carácter dependiente con la supervivencia, el miedo, la ira o la tristeza. Al acostumbrarse a algo y no poder satisfacerlo, queda un vacío que demanda otra vez la repetición. La relación entre vacío, repetición y constitución de la práctica, es una ansiedad, definida de una manera muy amplia. Y expresa "*creo que nosotros tenemos problemas con el vacío y con la repetición. Creo que los académicos y sobre todo los que enseñamos metodología (yo soy de los que piensan que la metodología es una herramienta académica) tenemos unas destrezas particulares y que la metodología es el instrumento político esencial de cualquier carrera de ciencias sociales porque ahí se juega el pensamiento crítico*".

Se explaya diciendo que si uno no sabe qué pasa con la construcción del conocimiento, uno no sabe poner en crítica qué pasa con lo que me dicen que es el mundo, y nosotros construimos imágenes del mundo para transformarlo siempre.

En la relación entre vacío y ansiedad, la repetición es la repetición de los otros, cómo me dijeron mis colegas, me lo dijeron de distintos modos pero yo lo voy a repetir de otro modo. Dice*: "... la gran tentación que tenemos los que hacemos metodología es prestarles nuestras gargantas para que otros tengan voces. No nos animamos a hablar por nosotros porque creemos que la estandarización es lo único que nos salva. Eso es parte de la ansiedad de la razón académica. Nosotros si no cumplimos el manual no estamos tranquilos..., porque hay un problema básico en la enseñanza de la metodología que de una vez por todas tenemos que discutir: si quienes enseñamos metodología tenemos que ser o no investigadores. Mi afirmación es rotunda hace mucho tiempo y es sí. No se puede enseñar metodología sin ser investigador. Uno de los problemas que hay en las currícula de nuestros posgrados es que muchas veces enseñan metodología gente que nunca ha hecho una investigación"*.

Afirma que la razón académica tiene una ansiedad de clase, porque los académicos en el fondo son una clase interesante y muy compleja, con certezas que no ponen en cuestión, o poniendo en cuestión muy pocas cosas. Sobre esas certezas discute *"... equívocos, malos entendidos y los caminos por explorar"*.

Uno de los malos entendidos: la dicotomía cuali-cuanti que todos dicen haber superado. La ilustra diciendo *"... si usted tiene en la cabeza que un cualitativista, es un tipo con incienso, morral, y con sandalias y un cuantitativista, un tipo que tiene una tablet con el último procesador, etcétera, etcétera, y tiene saco y corbata y trabaja para una empresa, no haga metodología"*. Porque esto de que lo cuantitativo no es interpretativo, se basa en las certezas. Hay que romper la imagen política y sexual de la ciencia moderna que tenemos en la cabeza. No podemos pensar que la ciencia es como se pensaba en el Siglo XVIII y XIX que tiene este objeto político de colonizar al mundo y gobernarlo. Si no hace algo práctico, usted no está haciendo investigación, porque no está colonizando el mundo, no me está reduciendo un plexo funcional de variables a la posibilidad de transformar el mundo con mis intervenciones. Esa es una mirada moderna pero es una mirada muy antigua, que no se condice con la complejidad, racionalidad, reflexividad y reciprocidad de la ciencia contemporánea, que va desde la física hasta la sociología.

Otro problema es que las diferencias erróneas tienen que ver con esta metáfora sexual de la ciencia, también muy moderna, que quiere que los científicos escudriñemos, penetremos hasta los más recónditos secretos de la naturaleza. No

existe esa idea de penetración en un campo discursivo anterior. Porque la ciencia es un proceso que se construye con otros, a partir de estándares enseñables y necesita que esa racionalidad pueda ser ejecutada a partir del proceso enseñanza-aprendizaje. En esto último tendríamos que hacer crítica de nuestras propias experiencias. Porque esta ansiedad por repetir correctamente lo que nos dicen los otros, no nos deja ver cuánto de nuestras prácticas tenemos en esta metáfora perdida de lo político y de lo sexual.

En cuanto a esta división entre lo cuali y lo cuanti, hemos naturalizado que hay algo de sagrado en la matemática que la hace inconstructible, como si no fuera una construcción. Ahí también hay un proceso de una ciencia vieja. Los metodólogos debemos empezar a estudiar en serio la ciencia contemporánea, y encontraremos muchas cosas en la geometría cualitativa, en la topología, en lo que la ciencia contemporánea discute. La naturalización de la matematización como la aritmetización confundida con formalización es todo un menjunje que no tiene sentido.

Muchas veces la matemática se confunde con la estadística, que nació como un instrumento político. Alude, repudiándola, a la intervención del INDEC desde 2007, como manipulación de la matemática a favor de una imagen del mundo, queriéndola hacer científica porque nosotros hemos sido lo suficientemente cobardes como para no poder estructurar un discurso alternativo en relación a la matemática puesta al servicio de la política. Eso no es ciencia.

Entonces en esta confusión metodológica, no es que los cuantitativos tengan razones y los cualitativistas tengamos motivos, para decirlo con la lógica de la discusión de la teoría social.

Ejemplifica con la pluralización de la pobreza, que entiende demanda esfuerzos críticos respecto a su captación, pues este objeto *"...se escurre entre los dedos por nuestra propia incapacidad política de transformar nuestros instrumentos"*. Y entonces ¡qué bien que le viene a la política seguir sosteniendo la división entre cuali y cuanti! Y sintetiza: *"Estoy queriendo poner una reflexión sobre nuestras experiencias del enseñar y del aprender, cuando reproducimos por propia ansiedad de la razón el único camino que sabemos para poder estar tranquilos y no tener problemas. Porque si hay una cosa que debemos entender la gente que hacemos metodología es que tenemos entre las manos problemas, no solamente los problemas de la investigación. Tenemos qué decir sobre los estándares, sobre los nuevos estándares y sobre la transformación de esos estándares. Y en esto radica algo que a nosotros nos debe venir como un desafío"*.

Los dispositivos clasificatorios académicos, cuanti-cuali, blando-duro, inflexible-flexible, pertenecen más a la publicidad de una forma de ser académico que a las prácticas concretas.

Deberíamos recontar lo que significa contar y repensar lo que significa representar. Y por esto las tres analogías de lo que significa representar, hacer presente, volver a presentar. Esta analogía, política, religiosa, dramatúrgica.

En los pasillos se reproducen las representaciones vaciadas de contenido que nuestra ansiedad nos hace repetir sucesivamente y sin ningún rol crítico. ¿Qué significa cuantificar o representar? Si seguimos sosteniendo lo cuanti-cuali en lo que caemos es en ser bipolares. Entonces tenemos la euforia del que atrapó la subjetividad de alguien o la depresión del que se dio cuenta de que tenemos el 40% de personas bajo el nivel de pobreza en un país. Entre la depresión y la euforia, lo único que nos queda es ser críticos.

Sostiene que para poder ser críticos ante esta dicotomía necesitamos del proceso dialéctico de la mediación y la episteme. Ejemplifica el término "epistemois", que significa artefacto epistemológico, con casos en que argumentamos nuestros diseños: *"Esta investigación se basa en un diseño cuasi experimental, teniendo en cuenta la tradición de la escuela de Chicago".*

Entonces una de las cosas que deberíamos tener presente cuando construimos metodológicamente algo, y sobre todo nuestras experiencias como docentes, es justamente esta relación entre los procesos y las epistemes que nos dan las mediaciones que enseñamos. Y pregunta: *"¿Saben por qué, como decían las expositoras anteriores, nos quedamos en nuestra zona de confort? Es justamente repetir procesos, con una epistemois, no episteme, no mostrando la mediación. Nos quedamos tranquilos si en el examen el tipo por lo menos sabe decir lo que es problema de acuerdo a… Pero el problema es cómo se lo enseñamos".*

Agrega que para poder hablar de experiencias de enseñanza y aprendizaje en metodología lo que tenemos que poner es el cuerpo, el gran ausente en toda la academia argentina y del mundo. Nosotros lo que no tenemos en el aula son nuestros cuerpos. Hay un secuestro tendencial y les devolvemos las emociones y el cuerpo a los estudiantes luego de que han rendido, pidiéndoles como rescate la racionalidad de lo que nos han escrito. Y esto es un problema, porque si usted quiere tener una imagen científica de la sociedad, se debe incluir en esa sociedad, como lo dijo Frankfurt hace 100 años.

Luego vuelve a la bancomundialización, o nuestros propios cuerpos cedidos al Banco Mundial por una proporción entre papers, clases y racionalidades que nos devuelven nuestros alumnos, y propone animarnos *"a devolvernos nuestros cuerpos y emociones, a no seguir jugando con que la subjetividad es un problema para la ciencia, (...) con que es mejor cuantificar que cualificar, a no seguir jugando, en definitiva, si nos devolvemos nuestras propias pasiones podremos, tal vez, encontrar la*

racionalidad que el propio capitalismo nos enterró arriba de esas pasiones". Sostiene que la interiorización de la racionalidad formal impuso que la emoción y la pasión deben dejarse de la puerta para afuera. Y lo que nosotros exigimos es una racionalidad en cuerpos, en geopolítica del conocimiento y en geoculturas de conocimiento situados. No hay metodología, lo dice cualquier manual, lo dice Lazarsfeld en el famoso artículo de los indicadores, que no tenga que ver con lo qe se ve y con lo que no se ve.

Refiere a que si los sacralizadores de la metodología volvieran a leer los clásicos se encontrarían que la trinidad, como le dice Bourdieu, de Princeton, Harvard y Yale, quiso justamente eliminar la distancia entre lo que está y lo que no se ve. Y en relación con el concepto de Experiencia, propone repensar la noción de experiencia junto a la noción de experimento y observación.

Por último desafía a que la metodología, vuelva a pensar la observación y la construcción de una imagen científica del mundo donde nuestras ansiedades dejen de ser preocupación por repetir a los demás *"y pongamos en nuestras gargantas nuestras propias voces, con tonadas... cordobesas, entrerrianas, santafesinas, tal vez con menos tonada porteña, y con más tonada de la lógica que significa hoy una geocultura del conocimiento reconstruida desde los lugares donde esas voces se han dicho y hace mucho. Una experiencia que pueda discutir la lógica de un experimento que sea apta a la construcción de una ciencia que tiene ya más de cien años".*

Ponencias seleccionadas por ejes temáticos

Eje 1.
La formación en Metodología y su incidencia en las prácticas profesionales

La investigación científica como actividad fundamental en el proceso educativo del profesional de la salud

Ana Carolina Núñez, José Alberto Zarza, René Pedrozo Williams, Mirta Beatriz Seewald, Jacqueline Diana Caffetti, Gabriela Norma Adela Furnus, Ana María Melnichuk y María Cristina Pastori[1]

Introducción

Desde su creación y organización entre los años 2007 y 2008, la Cátedra de Epistemología y Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica, de las carreras de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de Misiones, ha transitado por una serie de enriquecedoras experiencias pedagógicas. Convencidos de la complejidad del objeto de estudio que constituye la Salud y el impacto del cambio de paradigma en el campo de la epistemología y metodología de la ciencia reorientamos nuestra práctica pedagógica. Este nuevo enfoque puso énfasis en la necesidad del abordaje multidisciplinario en la construcción del objeto de investigación y el recurso para implementarlo fue la figura de profesor invitado que permitió el contacto con investigadores relacionados directa o indirectamente con el campo de la salud.

En base a esta experiencia y mediante la interacción con la cátedra de Práctica Profesional de la carrera de Bioquímica (Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, de la Universidad Nacional de Misiones), el equipo docente se vinculó con instituciones hospitalarias dependientes del Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones y a través de un convenio entre ambas instituciones, se organizaron cursos de postgrado destinados a profesionales de la Salud. Estos cursos ofrecieron herramientas para involucrarse en los procesos de producción de conocimiento científico en Salud.

El objetivo principal de la propuesta académica fue generar un espacio de formación de los integrantes de equipos de salud del Hospital Materno Neonatal

1 Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Contacto: pastoricristina@gmail.com; rzaza@arnet.com.ar.

emplazado en el complejo Parque de la Salud de la ciudad de Posadas, como así también del cuerpo de profesionales residentes del Sistema Provincial de Salud (Hospital Escuela de Agudos en Posadas y Hospital Samic de El Dorado) que fomente la articulación de la práctica hospitalaria con actividades propias de la investigación científica.

Metodología

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizó la metodología de Seminario-Taller y clases expositivas donde se integraron lecturas orientadas de la bibliografía básica con discusión y elaboración colectiva de conceptos, la realización de trabajos prácticos de elaboración personal y grupal tratados posteriormente en encuentros que propiciaron el debate en plenarios con la presentación y el análisis crítico de los proyectos de investigación. Asimismo, para acercar a los profesionales cursantes la posibilidad de aproximarse a procesos de investigación desarrollados por expertos se realizaron talleres con docentes invitados al efecto de compartir experiencias y trayectorias.

El curso tuvo modalidad de evaluación en proceso y final integradora de conceptos y problemas teórico-prácticos. Al final cada grupo participante debió presentar un Proyecto de Investigación formulado durante el tiempo de dictado del curso. El procedimiento de evaluación consistió en hallar congruencia entre el Proyecto de Investigación producido, la discusión en plenario y la integración alcanzada respecto de los conceptos vertidos durante el curso.

Por un lado, procurar arribar a un tipo de aprendizaje colectivo, participativo y procesual marca el perfil de esta propuesta educativa centrada en la idea de movimiento relacional con el objeto de indagación, la realidad circundante o contexto y la correspondencia intrínseca que da cuenta de la visión *relacional* del conocimiento (Bourdieu, 1987).

En la tarea de construcción del conocimiento científico, entender la complejidad desde el cambio de paradigma que impactó el campo de la epistemología y la metodología de la ciencia (Morin, 2007), se torna imprescindible, más aún en actividad sanitaria donde se trata de dejar atrás los vicios de la ciencia reduccionista (y para algunos cuantitativista), lo cual requiere como señala Ramírez Hita, detenerse en "los aspectos económicos, políticos, ideológicos y socioculturales, no reducibles a ellos, son necesarios para detectar y analizar las patologías y las problemáticas de mayor incidencia en una población determinada" (2009: 64).[2]

2 Consideraremos pertinente las palabras vertidas por la antropóloga española Susana Ramírez Hita al decir: Los aspectos socioculturales son esenciales para conocer las formas

El primer paso para intentar el cambio de perspectiva fue trabajar con los cursantes en el reconocimiento de la influencia del paradigma racionalista-positivista como parte del "modelo médico hegemónico" que opera como "obstáculo epistemológico" dificultando la comprensión de las herramientas de análisis e interpretación teórica que se pretenden transferir a los cursantes basado en un abordaje multidisciplinario (Bachelard, 1972).

Esta mirada consideró todos los aspectos –incluido el socio-cultural– como fundamental para acercarse a los factores causales y/o determinantes de los cuadros patológicos que surjan como interés de investigación abriéndolos a la concurrencia de categorías teóricas tales como estilo de vida, vulnerabilidad y riesgo construidas en base a formas de ver y concebir el mundo culturalmente. Los factores de riesgo considerados de orden colectivo derivados de "procesos críticos" sirven para reorientar las intervenciones en determinadas comunidades potenciando los aspectos beneficiosos y/o desalentando los que inciden negativamente en la calidad de la salud, ello justifica la necesidad de aproximación a otros campos de saber y el involucramiento con métodos mixtos cuali-cuantitativos, conocidos como de *triangulación metodológica*.

Resultados

Durante el dictado de los cursos se partió de una mirada de condiciones estructurales e históricas en las que se desarrolla el quehacer científico en general y se avanzó hacia el reconocimiento de las especificidades de la investigación para cada disciplina y arribó al estudio de los desafíos y problemas propios de la Investigación en Ciencias de la Salud.

Se trabajó en un ámbito académico solidario y productivo que permitió a los participantes analizar críticamente proyectos de investigación en Ciencias de la Salud conducentes al reconocimiento del potencial de la práctica hospitalaria y de los Servicios de Salud como insumo de problemas que pueden constituir objetos de investigación. Además de plantear y debatir el marco bioético del quehacer científico y el desarrollo tecnológico.

En segundo lugar, los temas de investigación elegidos se refieren por parte de los cursantes a su ámbito de trabajo y, en tercer lugar, de los diecinueve (19)

---

de entender y atender la salud y la enfermedad de los distintos grupos sociales, pero al mismo tiempo no pueden dejarse de lado los aspectos macrosociales para entender por qué diversos programas se trasladan del exterior a ámbitos locales sin contextualizar. De aquí la importancia de las investigaciones socioantropológicas de larga duración y del análisis crítico, previos al diseño de programas y políticas de salud.

proyectos sólo dos abordaron la problemática con metodología cualitativa, lo cual indica que los diseños metodológicos siguen priorizando la metodología cuantitativa y por lo cual no se incluyeron los métodos mixtos de abordaje.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de esta experiencia docente se puede concluir lo siguiente:

La integración del equipo docente formado en diferentes campos disciplinares permitió visualizar la importancia de la multidisciplinariedad en la construcción de conocimiento científico en Salud.

"Obstáculos epistemológicos" importantes se detectaron en la dinámica de las clases. Entre ellos, la fuerte impronta del paradigma racionalista-positivista en la formación profesional de los cursantes dejó entrever el persistente predominio de la visión biologicista de la salud.

Los cursantes mostraron pocas habilidades en el manejo de herramientas metodológicas y dificultades a la hora de efectuar tareas de redacción científica, factores que podrían estar relacionados con un desarrollo laboral predominante a lo largo de la carrera profesional en desmedro de la participación en instancias de formación de posgrado en el área de investigación científico-tecnológica.

No obstante las carencias estructurales detectadas, la experiencia registrada tanto en Posadas como en El dorado, pudo generar la conformación efectiva de equipos multidisciplinarios, buen grado de cooperación y solidaridad entre los grupos bajo el lema de "todos aprendemos de todos". Así se fueron desenvolviendo enriquecedores debates e intercambios de opinión, desde una perspectiva colectiva de contribución al proceso de conocimiento que en el contexto de constituirse como primer actividad de investigación de los cursantes, resulta muy alentador y propicio para sugerir nuevas incursiones en el campo de la formación de postgrado orientada a cualificar gradualmente profesionales de las ciencias de la salud.

Bibliografía

BACHELARD, G. (1972) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1987) *Respuestas. La práctica de la antropología reflexiva en Bourdieu y Wacquant*. México: Grijalbo.

GUBA, E. (1981) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Akal.

DAROS, W. (2003) "El Espíritu Iconoclasta en el proceso de aprender según G. Bachelard". *La Educación de la OEA*. Washington, 2001-2003, Año XLV-XLVII, Nº 136-138, pp. 141-154. Disponible en: http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/el-espc3adritu-iconoclasta-en-el-proceso-de-aprender.pdf. Fecha de consulta: 02/08/2015.

MARTÍNEZ, P. H. y HARO, J. A. (2007) "¿Epidemiología Sociocultural o Antropología Médica? Algunos ejes para un debate interdisciplinar". Conferencia de clausura III Coloquio de REDAM: Etnografías y técnicas cualitativas en investigación socio sanitaria. Un debate pendiente, Tarragona, 6 de junio de 2007. Universitat Rovira I Virgili. Pp.01-16.

MORIN, E. (2007) *Introducción al Pensamiento Complejo*. 9ª reimpresión. España: Gedisa.

RAMÍREZ-HITA, S. (2009) "La contribución del método etnográfico al registro del dato epidemiológico. Epidemiología sociocultural indígena quechua de la ciudad de Potosí". *Salud Colectiva* Vol. 5, Nº 1, pp. 63-85.

SAMAJA, J. (1999) *Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2004) *Epistemología de la Salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar S.A.

Eje 2.
La formación en Metodología y su impacto en las prácticas académicas de grado y posgrado

“Los pasos del método” y la “recolección de información”. Representaciones de la investigación y el conocimiento científico en estudiantes de nivel superior

Gabriela Vergara y Vanina Fraire[1]

Introducción

La enseñanza es un conjunto de prácticas sociales que como tal implican, entre otros factores, intencionalidad. Al indagarlas, aparecen al menos tres componentes en esta relación didáctica, que se hacen presentes también en el caso de la Metodología de Investigación. En primer lugar los docentes con sus prácticas y representaciones, hexis corporales; luego el alumno, quien también trae consigo esquemas, representaciones, ideas y saberes previos y, esta relación mediada por los contenidos o conocimientos a ser abordados. En el caso de este último, dados los diseños curriculares actuales en distintas carreras de nivel superior, los contenidos de las materias de Metodología, aparecen escindidos del resto de espacios curriculares que abordan las teorías correspondientes a los campos disciplinares en cuestión. Así, por ejemplo al abordar las Teorías Sociológicas contemporáneas o clásicas se suelen ignorar las perspectivas y estrategias metodológicas asociadas a esa producción, mientras que estas cuestiones sólo son abordadas por ejemplo desde otros espacios específicos como Métodos y Técnicas de Investigación Social, en los cuales, dependiendo del perfil de la carrera y la formación del docente, se minimizan los contenidos epistemológicos.

El presente trabajo se propone identificar y clasificar representaciones que alumnos de licenciatura, tecnicatura y profesorados manifiestan respecto de la investigación y el conocimiento científico.

En otro lugar (Fraire, 2014) se ha mostrado que los profesores de nivel primario y secundario transmiten una imagen deformada del conocimiento y del trabajo científico que poco tiene que ver con los recientes aportes de la epistemología, o que se vinculan más bien con una ciencia objetiva y exacta en tanto copia o reflejo “natural” de la realidad. Además, al vincular las representaciones de estos docentes

1 CONICET-UNVM, GESSYCO, CIES Argentina. Contacto: gabivergaramattar@gmail.com; vafraire@yahoo.com.

con las encontradas en los estudiantes universitarios de ciencias sociales (Scribano y Magallanes, 2007), se han identificado algunas continuidades como pueden ser: "*La investigación social asociada a la búsqueda de soluciones, como mecanismo para encontrar respuestas*", "*La investigación como búsqueda de la verdad y de certezas", "La investigación subsumida en una visión empirista".* Esto podría comprenderse considerando que tanto en la ciencia escolar (referenciada en las representaciones de los docentes) como en instancias posteriores de la formación del sujeto como puede ser la Universidad, se encuentran muy presentes en ciertas prácticas de investigación desde supuestos epistemológicos asociados al modelo de las ciencias naturales, desde el cual la verificación y/o refutación constituiría el criterio de validez de los hallazgos de investigación ya sean sociales como naturales.

En este marco, se trabaja desde el supuesto de que el proceso de socialización que brinda la educación formal en sus diferentes niveles (primario, secundario, superior) construye categorías de clasificación y distinción donde la investigación y las prácticas vinculadas con ellas están alejadas de los horizontes de posibilidades y alejadas, de lo que en sí mismas son dichas prácticas de investigación, reforzando una suerte de expulsión constante y sostenida a partir de la auto-comprensión de incapacidad, desinterés y desafección (*"no puedo", "no me gusta", "no tiene nada que ver conmigo, no es para mí"*).

Para ello se propone la siguiente estrategia argumentativa: en primer lugar se explicitan los principales aspectos teóricos de una sociología de los cuerpos y las emociones desde donde se inscriben las nociones de representaciones por un lado y de posiciones y condiciones, por otro. En segundo término se describen los casos analizados y el material producido por los alumnos que provienen de tres establecimientos educativos de la ciudad de San Francisco y uno de Rafaela las cuales han sido solicitadas en instancia de clase en 2014 y 2012 respectivamente. A continuación presentamos los ejes principales que configuran las representaciones y emociones en los distintos grupos de estudiantes: la disociación conocimiento-investigación; "El método" y la "experiencia-experimento": visiones de la ciencia empirista; la investigación como el estudio intensivo de un tema: importancia del habitus escolar; la instrumentalidad del método; y la receta infalible contra la incertidumbre.

Hacia el final reflexionamos acerca de las implicancias que tiene la enseñanza de la metodología de la investigación en el nivel superior en términos de seguir reproduciendo distancias y brechas entre el ámbito científico y el docente. A la vez, nos interpela el lugar de las emociones en la enseñanza-aprendizaje como componentes obturadores o facilitadores que se articulan con tales representaciones.

1. Algunas herramientas conceptuales para el abordaje del objeto

1.1. Aportes desde la Sociología de los cuerpos y las emociones para la comprensión de las representaciones sociales de los estudiantes de nivel superior

En trabajos anteriores (Vergara, 2014a y 2014b) se han descripto las características generales de una mirada sociológica de los cuerpos, retomando lo propuesto por Scribano (2012), respecto a su vinculación con las emociones. En este sentido podemos afirmar que los sujetos entablan relaciones sociales a partir de sus cuerpos, los cuales disponen de tres dimensiones que operan de manera entrelazada: el cuerpo en sentido orgánico o biológico –que tiene procesos y funciones propios, que nace, crece, se reproduce y muere–; el cuerpo en sentido subjetivo, *self* o 'yo corporeizado' y, el cuerpo socializado, en tanto resultante de las continuas incorporaciones, aprehensiones y apropiaciones de hábitos, prácticas, gestos, lenguajes, códigos (Giddens, 1991; Bourdieu, 1999; Elias, 1993; Scribano, 2007a).

Con la noción de *tramas corporales* (Vergara, 2011, 2012) articulan así la individualidad, la agencia y la subjetividad, en tanto disposiciones de acción, reservorio de saberes y prácticas 'siempre a la mano', desde donde se configuran las percepciones y se sienten las emociones. Dichas tramas se inscriben en dos plataformas que operan dinámicamente: el transcurso del tiempo y la posición social que ocupen los cuerpos.

Tomando distancia de los enfoques que consideran al sujeto sólo como conciencia y al cuerpo como algo externo al alma-espíritu, pero también apartada del fisicalismo que trata al cuerpo como un objeto medible, se considera, siguiendo a Bourdieu que: "[e]l mundo es comprensible, está inmediatamente dotado de sentido, porque el cuerpo, que, gracias a sus sentidos y su cerebro, tiene la capacidad de estar presente fuera de sí, en el mundo y de ser impresionado y modificado de modo duradero por él, ha estado expuesto largo tiempo (…) a sus regularidades" (1999: 180).

Desde esta triple y dialéctica configuración de lo corporal, las emociones resultan de las relaciones entre impresiones, percepciones y sensaciones (Scribano, 2007b). Lo afectivo y lo corporal son inescindibles entre sí y, además, dada la íntima vinculación de los cuerpos en el capitalismo (Haber y Renault, 2007), son parte de dispositivos y mecanismos que orientan a la evitación del conflicto, manteniendo de manera casi estable los procesos de estructuración social (Scribano, 2007c).

En esta línea, las emociones constituyen un objeto de estudio sociológico. Sea que se consideren un componente de las interacciones diarias; sea que se las piense como parte de las estructuras sociales vueltas un 'yo socializado, corporeizado y sensible' –parafraseando al unísono a Bourdieu, Giddens y Hochschild–.

Las emociones en su intrínseca vinculación con la corporeidad, se inscriben siempre en una relación con el mundo, en una situación particular y se constituyen en el marco de determinadas relaciones sociales. Cuerpos y emociones se diferencian entre sí, al tiempo que mantienen estrechas interconexiones: sin cuerpos no hay acciones sociales, y éstas últimas no están exentas del componente emotivo que se configura en los primeros.

En este marco, se destacan los aportes de la teoría social contemporánea de Bourdieu quien estableció la inescindible relación entre cuerpo y mundo/espacio social, a partir del concepto de *habitus*, estructura estructurada –por condiciones objetivas o de producción del mundo social al que está expuesto el cuerpo– y, estructurante –de infinitas posibilidades de pensar, percibir y actuar dentro de aquellas restricciones–. Así pues, el cuerpo está inmerso en el fluir de la actividad cotidiana de modo que las 'tramas corporales' dan cuenta de un posicionamiento socio-espacial de los agentes en sociedades como las capitalistas, estructuradas a partir de la desigual apropiación de los bienes y muestran una trayectoria biográfica socio-temporal.

De lo planteado hasta aquí se desprenden dos ejes fundamentales para esta presentación, a saber: por un lado la importancia de inscribir los cuerpos en determinadas posiciones y condiciones de clase considerando, sensu Bourdieu, la topología social. Por otro lado, a la relación con el habitus y las representaciones, aspectos que se desarrollaran a continuación.

1.2. Prácticas científicas y Posiciones-condiciones de clase de los estudiantes

Cuando el docente ingresa al aula se encuentra con alumnos con rostros, hexis corporales, cansados del trabajo del día o distendidos disfrutando de la clase, lo que constituyen condiciones de recepción distintas. Esto deriva de su situación de clase que los posiciona, sensu Scribano, "en- la- clase" lo que opera como posibilidades o imposibilidades de escuchar, discutir y apropiarse de esos saberes que se están poniendo en juego en ese ámbito. La posición de clase constituye al sujeto y le permite ocupar determinados lugares en el espacio social y compartir estilos de vida. Scribano y Gandía (2007) dan cuenta de tres elementos que operan como condiciones de recepción de la Metodología de Investigación desde la posición de los alumnos, a saber: a) ciertos autores que ellos señalan como que

más han aportado en su formación, b) sus visiones sobre los problemas sociales y las definiciones que toman de sus disciplinas para abordarlos y por último c) la posición "en clase". En esta última se condensa el cruce entre género, actividad laboral, edad, carrera que cursa. Para interpretar el capital académico (por ejemplo asociados a la práctica de investigación) se disponen diferencialmente de energías sociales que se transforman en espacios de recepción también distintas, por lo que al decir de De Sena, "se llega a clase portando clase" (2013: 164), lo que nos lleva a la pregunta por la heredad. Un estudio realizado por esta investigadora con estudiantes universitarios de Sociología y que se propuso describir el rendimiento académico en la asignatura Metodología de Investigación da cuenta de que los capitales heredados, (ya sea escolar, cultural y social familiar, como también las trayectorias laborales familiares) determinan desiguales posiciones para el aprovechamiento de lo que ofrece la institución educativa. "Los que más tienen, es decir los que poseen mejores condiciones simbólicas y materiales alcanzan mejores desempeños académicos, reforzando así sus mejores condiciones sociales, y al contrario, quienes menos posibilidades de acceso tienen, no alcanzan niveles altos" (De Sena, 2013: 168). Sin embargo, en el aula y en la institución educativa estas diferencias se muestran ocultando y se ocultan mostrando, por ejemplo al hacer "como si" fuéramos iguales en la recepción de los saberes que se ponen en juego en la clase, al colocar a todos juntos los desiguales como iguales.[2]

1.3. Habitus y representaciones sociales de los estudiantes sobre las prácticas científicas

Los cuerpos comprenden el mundo desde las posiciones que ocupan y de las propiedades que se tienen en el espacio físico y –que es a la vez– social. Desde estos lugares, los habitus configuran determinados esquemas de clasificación y apreciación que se articulan con prácticas.

Si retomamos lo expuesto en el apartado anterior, nuestro interés está puesto en identificar las representaciones que tienen los estudiantes de nivel superior respecto del conocimiento y la investigación.

Una forma de entender las representaciones se vincula con la propuesta de Pierre Bourdieu en torno a los esquemas de percepción y apreciación que constituyen uno de los aspectos del habitus, (junto con los esquemas de acción, que se vinculan con las prácticas). En términos cognitivos y retomando de algún

2 La incorporación del guardapolvo blanco en la historia de la educación pública, constituyó una forma externa de homogeneizar los cuerpos, lo que generó la fantasía de igualar oportunidades por encima de las heterogeneidades culturales de los alumnos.

modo la propuesta durkheimiana, los principios de clasificación se construyen a partir de la incorporación de principios de división del mundo los cuales comprenden cosas, agentes, prácticas y distribuciones en el espacio de éstos. Entre los antecedentes de esta mirada –que toma distancia de la propuesta por la Psicología Social– se encuentran Durkheim y Mauss, quienes habían establecido algunas características de los modos en que los sujetos clasifican los objetos y el mundo. Al igual que los hechos sociales, las representaciones son externas y se imponen de manera coercitiva. Los estudios presentados en *Las formas elementales de la vida religiosa* mostraron que las maneras en que se distinguen las cosas –tangibles o intangibles– remitían a una categoría y ésta, a un grupo social. Las categorías se ordenan y relacionan unas entre otras, dentro de un 'todo social', desde donde son construidas. (Vergara, 2012; Scribano *et al.*, 2006; Bourdieu, 1999).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la Investigación puede ser leído desde las representaciones, esquemas interpretativos de los alumnos, que se constituyen de manera relacional, a lo largo de la continua y duradera exposición de sus cuerpos al disciplinamiento escolar. Estas representaciones en la trama entre docentes y alumnos permiten configurar los contornos de un largo proceso de reproducción de diferencias, una de cuyas resultantes sería que el habitus familiar, conjugado con los procesos escolares constituyen una exclusión y distanciamiento constantes de la investigación, reforzando así (como en un juego de profecía autocumplida) la imagen de una ciencia hecha por una elite, distinguida y alejada de los problemas 'mundanos' pero que tiene la potestad de resolver, modificar, cambiar la realidad a partir de la aplicación tecnológica de dichos conocimientos.

Las percepciones y clasificaciones de los estudiantes estructuran una naturalización del mundo, que resulta de prácticas y representaciones que se dan entre la cercanía y distancia con la ciencia. Parte de este proceso, se refuerza en los niveles iniciales de la escolarización, pero también a través de los medios masivos de comunicación (por ejemplo en las publicidades donde la ciencia aparece de la mano de un hombre musculoso, que tiene el conocimiento, el poder para resolver las más urgentes cuestiones domésticas, que son cuestiones femeninas).

2. Las experiencias con alumnos de nivel superior

En este apartado se presentan brevemente los casos y contextos en los cuales se han implementado los instrumentos de obtención de datos que luego han sido insumo básico para el análisis.

2.1. Actividad diagnóstica: el conocimiento y la investigación en alumnos de tecnicatura y profesorado

El material que se analiza en la siguiente sección proviene de la realización de una actividad diagnóstica por parte de estudiantes de distintas carreras que se cursan en dos Institutos de Formación Docente de la ciudad de San Francisco, tales como Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de EGB3 y Polimodal en Psicología, y Profesorado de Educación Secundaria en Historia como así también estudiantes de la Tecnicatura en Trabajo Social que asisten a otro Instituto de nivel superior en la que una de las autoras se desempeña como docente. Se trata de espacios curriculares introductorios a la Metodología de la Investigación (como en el caso de Psicología y Trabajo Social) o de introducción a las Ciencias Sociales (como en el caso de Nivel Inicial e Historia). La actividad diagnóstica fue realizada el primer día de clases en el ciclo lectivo 2014, antes de avanzar en la presentación de los contenidos de cada una de las materias y antes de ser sensibilizados con explicaciones de la docente. La primera consigna solicitaba que de forma individual escribiera todos los términos que pudiera asociar con el concepto de *conocimiento*. La segunda consigna solicitaba que en grupos de a 2 miembros seleccionen dos términos más importantes sobre los producidos de manera individual y luego escribieran una frase u oración que los incluyera. Y por último, la consigna debía ser resuelta en grupos de 4-5 miembros quienes tendrían que redactar de manera consensuada un párrafo que incluyera y vinculara los conceptos trabajados en grupos más pequeños y que en todos los casos debían ser derivados y vinculados al primer concepto presentado por el docente: *conocimiento*. Por último se sistematizaron las 47 respuestas individuales y grupales en una planilla Excel para ser luego comparadas también por carreras y género.

2.2. Elaboración de proyectos de investigación en alumnos de licenciatura

El otro conjunto de producciones que analizamos en esta presentación proviene de una cátedra de Metodología de la Investigación de la carrera de Psicología en una Universidad privada de la ciudad de Rafaela, en la que una de las autoras se desempeña como docente. La materia es del segundo año de la carrera, cuatrimestral y si bien los estudiantes deben realizar un Trabajo de Integración Final (TIF) el mismo no tiene las características de una tesis o tesina, sino más bien que es de corte monográfico. Dicho material fue tomado como instancia de evaluación de la experiencia, implementada por primera vez en 2012 en ese espacio curricular y que consistió en la realización de manera grupal de un proyecto de investigación.

El diagnóstico consistió en responder de manera anónima, preguntas abiertas, cerradas y en completar un gráfico sobre el desempeño del grupo a lo largo de los cuatros meses. Se recogieron 15 formularios, aproximadamente la mitad del curso, y no se aplicó ningún criterio para identificar si de los respondentes había al menos un integrante de cada grupo.

El análisis del material consistió en una tabulación general de todas las respuestas de los estudiantes, de la cual se conformaron dos grillas posteriores: una referida a las emociones y otra a las categorías que fueron apareciendo de manera recurrente, tales como la imagen de los 'pasos', la teoría de la metodología, lo que sirve y es útil, entre otros.

3. Representaciones sociales y emociones en torno al conocimiento científico y a la investigación

En este apartado presentamos un conjunto de representaciones que fueron identificadas en el conjunto heterogéneo de estudiantes de nivel superior, donde se advierten diferencias importantes entre carreras, pero a la vez, aspectos generales que se comparten, y que alertan respecto de reminiscencias de lo escolar hecho cuerpo. Cabe aclarar que para el análisis se retoman los resultados de la investigación realizada por Scribano *et al.*, en la UNVM, en 2006-2007, en el marco del proyecto de investigación "Las representaciones y esquemas interpretativos de la/os estudiantes sobre la investigación social".

3.1. La disociación conocimiento-investigación

En la actividad diagnóstica realizada con estudiantes de profesorado, especialmente los de nivel Inicial, el concepto de *Conocimiento* aparece vinculado a "saberes", "aprendizaje", "experiencia", "curiosidad", "información", "entendimiento", entre los más mencionados. Esto mostraría el énfasis en otro tipo de conocimiento distinto del científico y disociado en muchos casos de la investigación, tal como señalan:

> *"El conocimiento es algo nuevo, una información que un individuo incorpora a través de un proceso de procesamiento de datos"* (AD 44);[3]
> *"El conocimiento es la adquisición de información. A través de la experiencia se logra el conocimiento. Y la razón es el medio"* (AD 38);
> *"La información se adquiere por medio de la educación y la experiencia te transforma"* (AD 39).

3 Las iniciales *AD* hacen referencia a Actividad diagnóstica y las *EP* remiten al número de caso correspondiente a las Evaluaciones de Proyectos de investigación.

Esto enfatiza la función de la escuela a la hora de "transmitir información", y favorecer el aprendizaje y sus implicancias en el sujeto, pero se desproblematiza y deja de lado las características específicas o distintivas que esos contenidos pueden tener en relación con el conjunto de saberes que circulan en la vida cotidiana. En torno a este eje aparecen al menos dos cuestiones que merecen ser precisadas. En primer lugar, es coherente el planteo de las[4] estudiantes de nivel inicial si se tiene en cuenta que históricamente ese nivel estuvo destinado a enseñar hábitos, normas y a facilitar la adaptación de los sujetos al grupo y a la institución educativa en la etapa posterior que es el nivel primario, por lo que el conocimiento científico y disciplinar queda fuera de toda discusión. Sin embargo, las recientes reformas curriculares en los planes de formación de docentes de nivel inicial,[5] introducidas en la Provincia de Córdoba, se proponen: "proveer a los estudiantes las herramientas necesarias para diseñar situaciones de enseñanza del área fundamentadas desde los conocimientos producidos por la comunidad científica especializada del campo disciplinar y pedagógico didáctico". En el caso de las Ciencias sociales, la enseñanza en este nivel busca acercar progresivamente a los niños a la complejidad del mundo social, a partir de la problematización y la generación de conocimientos desde los aportes de las disciplinas que las componen,[6] enfatizando además ciertas prácticas vinculadas a la investigación: "los modos en que se producen, validan y revisan esos conocimientos". En segundo lugar, hay que tener presente el concepto de 'transposición didáctica' presentada por el pedagogo francés Yves Chevallard (1997) quien buscó esclarecer la distancia propia que existe entre el saber "sabio" o propio del campo disciplinar y científico, el cual se transforma para convertirse en objeto a enseñar, y el saber enseñado que resulta de esa transposición. Este autor coincide en que estos procesos de adaptación y transformación de saberes deben ser sometidos a una estricta vigilancia, denominada *vigilancia epistemológica*. Lo que se presenta en el caso estudiado, alude a una ausencia de estos elementos epistemológicos que llevan a plantear un saber separado de los orígenes históricos, de la red de problemáticas, de las necesidades y de los usos donde halla su sentido, en la esfera del saber sabio, para convertirse en un saber enseñado, descontextualizado, despersonalizado y a-histórico.

4 La totalidad de estudiantes de esta carrera son mujeres.

5 Véase Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial, (Provincia de Córdoba, 2009): http://dges.cba.infd.edu.ar/sitio/upload/Doc.curriculo_2009publicacion.pdf.

6 Este diseño para el área de Ciencias Sociales plantea:…"abordar los objetos de conocimiento disciplinares, sus síntesis provisorias y conflictivas (…)" (Pág. 65).

Otro grupo de estudiantes analizados, entre los que se encuentran los de Prof. de Educación Secundaria en Historia y Psicología, dan cuenta de conceptos asociados al conocimiento tales como "duda", "método", "razonamiento", y "descubrimiento",[7] lo que permitiría afirmar que en la formación de docentes destinados a niveles superiores del sistema educativo (como de nivel Secundario) comienzan a aparecen progresivamente nociones más cercanas al campo científico y a la investigación, es decir comienzan a complejizar la definición de conocimiento no solo reducido al saber cotidiano o vulgar sino también el conocimiento científico: *"El hombre puede adquirir u obtener conocimiento no solo investigando, indagando o buscando información, también puede conocer a través del sentido o de las experiencias que vive a diario"* (AD 14, Prof. de Historia).

Sin embargo, el concepto de descubrimiento y razonamiento refieren más bien a características propias de la ciencia positivista.

3.2. "El método" y la "experiencia-experimento": visiones de la ciencia empirista

En otro lugar, se mostró de manera exploratoria (Fraire, 2014) que en las docentes de nivel primario y secundario persisten representaciones de ciencia cuyas características son los de la ciencia natural, lo cual podría articularse con representaciones de estudiantes de profesorado de nivel inicial que ya hemos mencionado, cuyo énfasis está puesto en la 'experiencia' como sinónimo del conocimiento. Esta misma parece derivar del lugar que ocupa lo empírico, la observación, verificación y cuantificación propia de las ciencias naturales como así también de un 'experimento' que lleva al descubrimiento al que ya hemos aludido. Se van anudando de ese modo concepciones de ciencia vinculadas al empirismo, y a la importancia de la realidad a la hora de construir inductivamente una explicación sobre la realidad, tal como lo señalan estudiantes: *"Para obtener un conocimiento es necesario tener experiencia directa con aquel objeto"* (AD 4, Prof. Psicología); *"Toda información recolectada debe ser verificable y comprobada ante la realidad"* (AD 25, Trabajo Social).

3.3. La investigación como el estudio intensivo de un tema y el marco teórico como "collage extenso": importancia del habitus escolar

El trabajo realizado por Scribano *et al.* (2007) muestra que en los estudiantes universitarios en ciencias sociales hay tres categorías que aparecen con mayor

7 Además del concepto de "experiencia" que se asociaría al trabajo de observación y cuantificación con datos empíricos, propios de las ciencias naturales.

frecuencia: el "generar, producir conocimiento", el "aprender y conocer en profundidad", y el "indagar sobre una realidad/tema". En estudiantes de profesorados y de tecnicatura, se destacan concepciones de la investigación solo asociadas al estudio intensivo de un tema, reducido a la búsqueda de información proveniente de artículos de divulgación, de páginas web y fuentes de distinta índole, mientras que como ya se ha señalado los saberes basados en la experiencia ocupan un lugar fundamental y hasta más importante en el caso de la formación docente, cuyo énfasis se encuentra en la enseñanza:

> *"Investigando podemos aprender sobre una disciplina para llegar a un conocimiento"* (AD 29, Prof. de Historia);
> *"Mediante el estudio las personas adquirimos las capacidades necesarias para investigar un hecho que nos generó curiosidad o duda, y de esa manera adquirimos un nuevo saber"* (AD 11, Prof. de Historia);
> *"El conocimiento es experimentar con ciertas preguntas utilizando métodos de estudio que den respuesta a determinados incógnitos siempre bajo una organización que permita sistematizarlo para poder compartirlo, lo que daría como resultado saberes generalizables condicionando la evolución humana"* (AD 18, Prof. de Historia).

En el último caso, se destaca el método en cuanto sistematización y organización de conocimientos para dar respuesta a interrogantes o incógnitas y cuyo conocimiento sea generalizable, característica que también da cuenta de una continuidad con lo presentado anteriormente respecto a las nociones vinculadas a la ciencia natural, lo que resulta más llamativo teniendo en cuenta que se trata de estudiantes vinculados a carreras de Ciencias Sociales.

Otra representación que se encuentra muy arraigada en los estudiantes está referida al marco teórico como un "collage extenso" con fragmentos de citas, tipo glosario donde se mencionan distintos autores pero no hay un trabajo profundo de discusión y relación en torno al objeto de conocimiento. Esta práctica da cuenta de un auto-obturamiento, mostrado el corte y pegue de lo dicho por otros, quienes, siguiendo este razonamiento, tendrían exclusivamente el peso de la palabra autorizada. De este modo aquí hay nuevamente una imagen de ciencia para unos pocos, privilegiados en el que el peso de la condición y posición de clase a la hora de percibirse como posible constructor de conocimiento científico se torna central. Por lo que si se concibe la investigación como revisar, indagar, estudiar y abordar un tema, el escribir el marco teórico solo supondría realizar

una buena síntesis de los autores y saberes que se encuentran circulando por distintas fuentes, las cuales también serían objeto de análisis teniendo en cuenta la disponibilidad de información que circulan a partir de las nuevas tecnologías.

Estas representaciones y esquemas interpretativos de los alumnos se constituyen de manera relacional, a lo largo de la continua y duradera exposición de sus cuerpos al disciplinamiento escolar y va estructurando el habitus escolar, el cual en interacción con el habitus familiar, va configurando una exclusión y distanciamiento constantes respecto a la investigación y la práctica científica.[8]

3.4. "Que sirva para": la instrumentalidad del método

Otra de las representaciones que aparecen entre los estudiantes en estudio dan cuenta de que el método, la investigación y el incorporar conocimiento sobre ellos "sirve para" distintos objetivos en función del perfil de las carreras. Así, en carreras de formación docente el método sirve para adquirir conocimiento sobre un objeto y fenómeno a ser enseñado, para mejorar sus prácticas docentes; o como en el caso de estudiantes de tecnicatura en Trabajo Social la investigación sirve para conocer y poder intervenir la realidad social. En el caso de estudiantes de licenciatura (en Psicología), la instrumentalidad del método aparece disparando distintas emociones en relación a las dificultades presentadas y el aporte a su carrera:

> *"(…) a pesar de dificultades que surgieron muy bueno hacerlo, entenderlo y más sabiendo que es útil para la carrera"* (EP1-12);
> *"(…) la elaboración del proyecto de investigación, personalmente me resultó una experiencia significativa, pude vivenciar un primer acercamiento a lo que luego finalizando la carrera voy a tener que realizar que se denomina 'tesis'"* (EP2-12);
> *"(…) un primer acercamiento a lo que es investigar, ya que lo necesitaríamos para cuando terminemos la carrera y con la presentación del TIF (trabajo integrativo final)"* (EP6-12);
> *"Esta práctica me sirvió para en un futuro, poder abordar los problemas de una manera más facilitadora y sin pérdidas de mucho tiempo"* (EP7-12);
> *"(…) realizar un proyecto de investigación es útil y fructífero para adquirir conocimientos como futuros psicólogos"* (EP15-12).

8 Aquí se entrecruzan cuestiones propias de los campos planteados por Bourdieu: por un lado el campo académico con sus estrategias y lógicas pero por otro las estrategias de los actores-docentes el ámbito de la enseñanza quienes articulan ciertas prácticas de resistencia y conservación de cierto capital simbólico, por ejemplo al nominar lo que es la enseñanza y como deben ser abordados determinados contenidos en el aula. Sin embargo, este tipo de discusiones exceden los objetivos del presente artículo.

De este modo, el método aparece como útil para la carrera, para la realización y aprobación del Trabajo final integrador como así también para facilitar los aprendizajes como profesionales, lo que presenta fuertes continuidades con las representaciones referidas previamente en otros estudiantes.

3.5. La receta infalible contra la incertidumbre

Scribano (2007) había identificado tres nodos en relación a la receta: el evaluativo, el disciplinar y el disociativo. En lo que sigue veremos expresiones de los estudiantes de Psicología que se acercan bastante al primero de estos nodos, es decir al evaluativo, en el cual el método aparece como un hacer correcto lo que se debe hacer, para aprobar o no incurrir en error:

> *"La práctica me ayuda mucho para entender el porqué y el para qué de cada paso que hay que realizar en una investigación"* (EP3-12);
> *"(…) he aprendido cómo poder realizar un proyecto, cuáles son los pasos para elaborarlo, cómo y qué debo tener en cuenta para investigar"* (EP4-12);
> *"(…) aprendí temáticas de metodología de la investigación, sobretodo cómo se debe comenzar a elaborar un proyecto, cuáles son los pasos a seguir. Ej. Elaborar en primer lugar el problema de investigación y luego formular los objetivos a conseguir"* (EP, 15-12).

La representación del proyecto de investigación como un camino que se transita, supone de manera casi explícita una disposición corporal de movimiento, de desplazamiento lineal, que toca 'el suelo con los pies', por eso se dan los pasos. El paso, en este sentido, no es solo una mirada fragmentada, rutinaria de la investigación que opera al estilo de una 'receta' (de cocina, por ejemplo). Es además la puesta en juego de cuerpos que se ponen a hacer algo de manera lenta (no corren mientras dura el armado del proyecto, todo es lento, incluso a veces se siente el 'estancamiento'), con los pies en la tierra alejados del mundo de las abstracciones. Por eso, el proyecto les permite poner en práctica "lo teórico de la metodología" (lo cual se vincula al nodo disociativo, mencionado más arriba, sensu Scribano) tal como ellos lo expresan:

> *"realizar el proyecto de investigación para mí fue muy bueno ya que fue una manera de llevar a la práctica la teoría que veíamos en cada clase"* (EP6-12);
> *"el hecho de llevar la teoría a la práctica obliga a poner en juego los conocimientos, a descubrir dudas y profundizar aspectos. Desde mi punto de vista, es el mejor modo de aprender"* (EP10-12);

> *"pude entender e incorporar lo teórico y poder verlo reflejado en el trabajo"* (EP12-12)

La teoría y la práctica encuentran, en el marco de la enseñanza de la Metodología de la Investigación, nuevas reformulaciones. A la consabida diferencia entre teoría (conceptos, paradigmas, perspectivas) y práctica (como lo metodológico, las técnicas, los datos, la empiria), al estilo del continuo que postula Alexander, los estudiantes suman una nueva división, al interior de la última. Movidos por las disposiciones escolarizadas de la distribución de las clases, de los horarios y de los docentes con que cursan la parte 'teórica' de la metodología (la docente titular), y la parte práctica (el armado del proyecto, con la adjunta), junto con las disposiciones corporales implicadas en cada caso (escuchar, tomar apuntes, mirar al pizarrón, entre otras en la primera y, sentarse en grupo, discutir entre compañeros, buscar sus materiales, en la segunda) la Metodología aparece nuevamente como un campo dual, escindible, particionado en sus componentes teóricos, es decir, lo que dicen los manuales, los autores, las definiciones de las técnicas, las clasificaciones de los tipos de investigaciones, de los tipos muestreo, de variables, y demás, por un lado. Por otro, la puesta en práctica de 'esos' conocimientos teóricos en un proyecto de investigación que se vuelve por antonomasia, el momento de la práctica metodológica.

Este hecho se corresponde a su vez con el corto trayecto disciplinar que cuentan estos alumnos, quien en el segundo año de la licenciatura, apenas han empezado a cursar algunas materias 'teóricas' correspondientes a su disciplina.

Ahora bien, si retomamos la representación de la receta, del paso, podemos interpretar cómo esta disposición corporal, actitudinal, se enlaza con componentes emotivos. A decir de Gandía, Magallanes y Scribano: "[d]onde hay incertidumbre se 'pone' una técnica y a través de ella, casi mágicamente, se desvanece el no saber qué hacer" (2007:67).

Al indagar las emociones de los estudiantes durante la experiencia de elaborar un proyecto de investigación advertimos cómo en las primeras etapas cuando hay una presencia importante de incertidumbre, ansiedad, temor, frustración, la receta, el paso, se vincula de manera ambivalente con la búsqueda de certezas:

> *"incertidumbre: durante el proyecto nos sentimos muy desorientadas respecto a los pasos a seguir"* (EP, 15-12);
> *"desesperación: cuando no lográbamos encontrar sobre qué tema investigar, no podíamos hallar un problema de investigación que luego nos permita*

> *abordarlo y cumplir con los requisitos propuestos desde la cátedra"* (EP, 2-12); *"frustración: frente a diversas etapas del desarrollo de la confección del proyecto (EP8-12); "alivio: cuando pudimos encarar el proyecto, con una temática que nos interesaba y comenzar a desarrollar, problema, propósito, objetivos"* (EP, 5-12).

En el comienzo de una actividad nueva, los pasos desorientan, en primera instancia. Sin embargo, las emociones se traman en relación con la posibilidad/imposibilidad de resolver la actividad. Hay desesperación cuando el 'tema' no se encuentra, y no se pueden cumplir los requisitos. Como contrapartida, hay alivio cuando se puede avanzar con los pasos del proyecto. Es decir que en términos generales atenerse a los pasos de lo metodológico (a ese orden inalterable que comienza en el tema-problema) reduce la incertidumbre ante la metodología. Sin embargo, al interior de esto, las emociones se reajustan en función de lo que se logra o no respecto a dichos pasos. De este modo, dudas, angustias y alegrías aparecen conectadas a distintas partes de un todo por momentos inaprehensible, donde la imagen de los 'pasos' puede que aporte en términos de un ir resolviendo de a poco, reduciendo los niveles de ansiedad y angustia del Inicio. La construcción del proyecto se ve así, como un cumplimiento de ítems, de los cuales además preocupa la cuestión de las correcciones y la redacción:

> *"incertidumbre: de hacer o realizar, plantear por ejemplo los objetivos y que tengan algún error o mal redacción"* (EP6-12);
> *"impotencia: cuando me faltaba tener más asimilada la teoría metodológica para hacer el trabajo"* (EP11-12);
> *"alegría: por saber después de alguna corrección que algunas cosas estaban bien"* (EP6-12)

Las emociones se inscriben en el marco de la enseñanza de la Metodología de la Investigación, cuyos contenidos aparecen como lo 'teórico' a ser aplicado en el proyecto, y se debaten en las formas de las correcciones, articulándose con las representaciones que los alumnos han construido a lo largo de su vida escolar, junto con complejas combinaciones con sus capitales culturales 'heredados' de sus familias.

Podemos decir pues, que el proyecto de investigación se percibe y aparece para los alumnos desde un conjunto de partes conectadas de manera lineal, de modo que si no se logra una, lo demás tampoco. Particularmente esto, está enfocado

en el tema-problema (sobre el cual también es cierto que se hace hincapié en las clases el supuesto de que si está bien planteado se arma luego bien el proyecto).

A modo de conclusión

La indagación de estas representaciones genera un conjunto de dilemas y desafíos acerca de cómo crear un espacio apropiado para desarmar estas representaciones que los alumnos traen in-corporadas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, alerta respecto de cómo representaciones y prácticas configuran lógicas de expulsión (no estoy preparado para investigar) y de rechazo (no me gusta investigar) que facilita un distanciamiento con el campo científico.

Queda como tarea, profundizar el análisis de esta primera aproximación a las representaciones y emociones, considerando las relaciones entre éstas, por ejemplo el lugar de la 'ciencia que sirve', la cual se articula con la representación de "EL" método científico equivalente al natural, donde la racionalidad instrumental deja abiertas las puertas para pensar en cómo se naturaliza la dominación (en este caso en manos de quienes hacen ciencia, una élite de privilegiados, distantes, distinguidos y desconocidos de las realidades de los estudiantes, que intervienen, resuelven, modifican).

Es decir que las representaciones de los estudiantes en relación con la metodología de la investigación se conectan al menos con dos procesos:

-las disputas entre los campos científicos y docentes (o académicos);

-las lógicas de reproducción de las desigualdades en el cruce entre habitus familiar y escolar.

Por ello, las posibilidades de acceso a la práctica científica como es la investigación, aparece en los estudiantes universitarios como "un mundo posible" solo para aquellos cuyos capitales heredados sean altos, lo que le posibilite un buen rendimiento académico y a su vez que le permita acceder al campo académico. Dicho de otro modo, el mundo de la investigación social queda destinada por herencia social[9] a aquellos que provienen de los lugares sociales privilegiados y exitosos.

Estas expectativas a futuro que se observan en los estudiantes durante el cursado de Metodología de investigación, merecen ser completadas con otra referencia importante que surgió del presente trabajo (De Sena, 2013) como es la fuerte distinción que los alumnos perciben y señalan entre "el trabajar" y "el investigar".

9 Cabe recordar que esta investigación se llevó adelante con estudiantes de la carrera de Sociología.

Esta última, no es considerada como un trabajo sino casi como "un hobbie", una actividad laboral inespecífica, que sólo puede ser realizada por alguien que proviene de sectores sociales más altos, es decir que puede darse ese "lujo".

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama..

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

DE SENA, A. (2013) "Estudiantes de Sociología, ¿herederos como siempre?", en: Nieves, F. (compilador), *Mosaicos de sentidos. Vida cotidiana, conflictos y estructura social.* Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

ELIAS, N. [1977-1979] (1993) *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: FCE.

FRAIRE, V. (2014) "La enseñanza de la metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social". *RELMIS Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* Nº 7, Año 4. Disponible en http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/issue/view/9. Fecha de consulta: 12/05/2014

GIDDENS, A. (1991) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

HABER, S. y RENAULT, E. (2007) ¿Un análisis marxista de los cuerpos?", en: J.-M. Lachaud y O. Neveux (dirs.), *Cuerpos dominados, cuerpos en ruptura*. Buenos Aires: Nueva Visión. pp.9 a 26.

SCRIBANO, A. (2005) "La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la Metodología de la Investigación". *Cinta de Moebio* N°24. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/scribano.htm. Fecha de consulta: 30/03/14.

_____ (2007a) "La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones", en: A. Scribano (comp.), *Mapeando interiores*. Córdoba: Universitas. pp.119-143.

_____ (2007b) "¡Vete tristeza…viene con pereza y no me deja pensar! … hacia una sociología del sentimiento de impotencia", en: R. L. Zamora y A. Scribano (comps), *Contigo aprendí. Estudios sociales sobre las emociones*. Córdoba: Copiar - Cea -Conicet. pp.21-42.

_____ (2012) "Sociología de los cuerpos/emociones". *RELACES- Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* Nº 10, pp.93-113. Disponible en: http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224/143. Fecha de consulta, 23/08/2015.

SCRIBANO, A. y GANDÍA, C. (2007) "Tradiciones teóricas y enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales" en: A. Scribano; C. Gandia; G. Magallanes y G. Vergara, *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender.* Córdoba: Buena Vista Editores.

SCRIBANO, A. y MAGALLANES, G. (2007) "Enseñanza de la metodología de la Investigación: hacia una práctica reflexiva de la práctica académica", en: A. Scribano; C. Gandía; G. Magallanes y G. Vergara, *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender.* Córdoba: Buena Vista Editores.

VERGARA, G. (2011) "Tramas corporales, percepciones y emociones en las mujeres recuperadoras de residuos de Córdoba (Argentina)", en: J. Ferreira y A. Scribano (edits/comps.), *Cuerpos en Concierto: diferencias, desigualdades y disconformidades*. Recife: Ed. Universitaria da UFPE. pp. 273-318.

_____ (2012) "Experiencias de la doble jornada en mujeres recuperadoras de residuos de Córdoba en la actualidad. Un análisis de sus tramas corporales, percepciones y emociones". Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

_____ (2014a) "Emociones, cuerpos y residuos: un análisis de la soportabilidad social". *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* Vol. 13, N°. 37, pp. 43-58, Joao Pessoa. Disponible en: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/VergaraArt.pdf. Fecha de consulta, 23/08/2015.

_____ (2014b) "La ¿colonización de lo doméstico?. Transformaciones espaciales y subjetivas en las mujeres recuperadoras de residuos en Córdoba (Argentina)". *OBETS Revista de Ciencias Sociales* Vol.9, N° 1, pp. 195-218. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39562/1/OBETS_09_01_07.pdf. Fecha de consulta, 23/08/2015.

Aportes desde la Metodología de la Investigación al campo de la Medicina

Stella Maris Pérez, Ileana Gómez Martín, Sonia Ojeda y Estefanía Panizoni[1]

Introducción

En los últimos años, la enseñanza y la investigación en Medicina (y en Ciencias de la Salud, en general) han tendido a buscar nuevos enfoques que permitan mejores intervenciones en la atención sanitaria. Siguiendo esta línea, el presente trabajo comenta la experiencia de participación de estudiantes de Medicina en proyectos de investigación interdisciplinaria, permitiendo así conformar perfiles de graduados más competentes, tanto en el terreno clínico como en el de investigación científica.

A su vez, se detallan cuáles son los aportes específicos de la Metodología de la Investigación que aquí confluyen y cómo los mismos, no sólo se han convertido en "contenidos" a ser transmitidos, sino también se convierten en facilitadores del trabajo interdisciplinario.

En primer lugar deben señalarse algunas particularidades de la Carrera de Medicina, que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Las mismas otorgan el marco formativo a los estudiantes y, a su vez, conforman el contexto institucional donde se inscribe el proyecto que sirve de ejemplo. Este se inicia en el año 2005 con un diseño curricular compuesto por dos ciclos (inicial y clínico) de tres años de duración cada uno, en los cuales el estudiante atraviesa instancias de enseñanza-aprendizaje organizadas en el análisis y resolución de problemas. Esto obliga a que los contenidos sean impartidos de manera conjunta y articulada desde cinco áreas diferentes: Biología, Clínica, Epidemiología, Salud Individual y Colectiva, Filosofía y Ciencias Sociales.[2] Este contexto institucional se caracteriza por sus

1 UNS-IIEES. Contacto: smperez@criba.edu.ar; ilegomez7@hotmail.com; soniaojeda11@gmail.com; estefipanizoni@hotmail.com.

2 Los nombres de las áreas han sido modificados aquí para hacer más fácil la comprensión del área que abarca cada una de ellas. Formalmente, Epidemiología es "Análisis

lineamientos novedosos e interdisciplinarios que significan un quiebre con las tradicionales currículas en la enseñanza de la medicina y que, a su vez, ponen en cuestión el papel que la investigación reviste en la formación médica de grado.

Específicamente en el ámbito de investigación, se dicta una materia optativa en el tercer año, que permite profundizar las metodologías cualitativas y cuantitativas, previamente fueron revisadas para abordar los problemas y situaciones vinculadas a la salud-enfermedad-atención. Los estudiantes interesados son invitados a participar en actividades de investigación como son los PGI (Proyectos Generales de Investigación financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS).

Para el caso particular que se presenta en este trabajo, el objetivo del proyecto de investigación es evaluar el impacto en la calidad de vida relacionada a la salud (CVRS) del involucramiento en situaciones de intimidación escolar entre pares (*bullying*) en la ciudad de Bahía Blanca (Esandi, 2012). El grupo de trabajo está conformado por médicos, bioquímicos, estadísticos, docentes de nivel primario y licenciados en enfermería, psicología y sociología. Al mismo, se suman los estudiantes de Medicina.

La diversidad de discursos disciplinares de los docentes participantes, se da entonces como una consecuencia de la particular organización con que cuenta la carrera. La enseñanza basada en problemas y la constante necesidad de conformar grupos interdisciplinarios de planificación de contenidos, facilitan el diálogo al momento de participar en un proyecto de investigación.

Sin embargo, con la experiencia de trabajo interdisciplinario en docencia, no alcanza para delinear un proceso de investigación que, de manera acabada, coherente y sistemática, de respuesta a un problema de investigación. Es este punto el que se considera central como aporte de la Metodología de la Investigación a la enseñanza médica: la lógica del diseño de investigación permite un diálogo interdisciplinario que aporta no sólo a la matriz instrumental de la investigación en salud, sino que a su vez, fortalece y consolida la definición del objeto de la medicina, más allá de los enfoques biologicistas.

Entendemos que la metodología se ofrece como un aspecto unificador de discursos, operando en términos de P. Riviere (2001) como "la tarea" que permite la conformación de equipos con la posibilidad de producir nuevos conocimientos y formas de solucionar conflictos.

Epidemiológicos de los Determinantes de la Salud" y Filosofía y Ciencias Sociales es "Ciencias del Comportamiento". En la actualidad, la Carrera ha comenzado a revisar esta última denominación y su área de injerencia.

Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad

Las investigaciones propias del campo de las Ciencias de la Salud han incorporado paulatinamente, en los últimos tiempos, una serie de conceptos y perspectivas propias de otras disciplinas, que permiten incluir en la etiología de importantes enfermedades aspectos tan diversos como la interacción social, mecanismos biológicos y cuestiones psicológicas (Stevenson *et al.*, 2013). En este sentido, los conceptos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sirven de marco para desarrollar nuevas estrategias de investigación que trasciende los antiguos límites disciplinarios.

Aunque todos los conceptos estén vinculados entre sí dado que apuntan a colaboraciones heterogéneas, no implican lo mismo. En realidad, estos términos se encuentran en una secuencia de menor a mayor complejidad. La multidisciplinariedad o polidisciplinariedad implica una asociación de diversas disciplinas para trabajar sobre un proyecto o un objeto que le es común y cada una de ellas son llamadas como expertas para dar respuesta a un problema determinado (Morín, 2005); por lo tanto hace referencia a diversas miradas sobre un objeto sin que se renuncie a la especificidad disciplinar En general se trata de una yuxtaposición de puntos de vista sobre determinado fenómeno (Stevenson et al, 2013). En cambio, la interdisciplinariedad implica el esfuerzo de construir y compartir un objetivo en común. Significa mucha mayor colaboración y, en general, el trabajo se divide e integra entre los diferentes participantes. Al hacer esto, los mismos comienzan a comprender las otras disciplinas y a compartir un mismo lenguaje, aunque este último sea de carácter precario.

Recién al alcanzar el nivel de la transdisciplinariedad nos encontramos con la posibilidad de un equipo estable que comparte un lenguaje definido e integrado, cuyas disciplinas de origen quedan separadas (aunque no opuestas) a las nuevas perspectivas de investigación. En términos de Morín (2005) son esquemas cognitivos que trascienden las disciplinas.

No es posible afirmar que el proyecto en cuestión llega al nivel de la transdisciplinariedad, pero sin ningún tipo de duda, se supera la multidisciplinariedad para alcanzar el nivel de interdisciplinariedad. El impacto de la participación en situaciones de bullying en la calidad de vida es en sí, un objeto complejo. En este sentido se acuerda con Stevenson *et al.* (2013) en que la comunidad médica necesita claros ejemplos de problemas médicos complejos que puedan constituirse en ejes de enfoques institucionales del tipo aquí presentado. De por sí, incorporar el problema del bullying como propio de la medicina, es algo novedoso y supera al propio del modelo biologicista o del llamado Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 1985).

Quizá por estas crisis propias de la disciplina, la invitación a la investigación interdisciplinaria se efectuó desde la Medicina, área a la que pertenece la directora y da el marco institucional a la investigación. El modo de trabajo tuvo que ver con lo señalado con anterioridad: a medida que se avanzaba con la investigación se combinaron procesos de trabajo disciplinarios con interdisciplinarios, lográndose al término de dos años un lenguaje y perspectiva común, que permite su traslado al diseño de procesos de intervención, aunque no puede aún categorizarse como transdisciplinaria.

¿Cuál es el lenguaje que inicialmente permite que distintas perspectivas teóricas coincidan en un proyecto? El de la Metodología de la Investigación. Lo que aúna todos los enfoques (de salud, sociales, estadísticos) es la aplicación del diseño de investigación. En este sentido se entiende por el mismo a la "instancia lógica de adopción de estrategia metodológica para resolución de un problema" (Samaja, 1993: 203). Revisemos entonces cómo se llevó a cabo el mismo en el proyecto en cuestión.

Siguiendo a Sautu (2003) también puede puntualizarse como elementos definitorios del diseño al "triángulo metodológico" compuesto por objetivos-marco teórico y metodología. El punto de partida estuvo formulado por la delimitación del problema y de los objetivos de investigación. Dicha tarea quedó en manos de la directora y del grupo de profesores más cercanos a la misma. Cabe señalar que ya en este inicio, la heterogeneidad quedaba garantizada por las formaciones en bioquímica y estadística del primer grupo de investigadores. Todos ellos son parte del área de Epidemiología de la carrera, con lo que se resalta la importancia previa de la interdisciplinariedad en la currícula, más allá de la enseñanza de la Metodología.

A partir de ese momento inicial, se incluyeron profesionales del área docente, de la psicología, sociología, enfermería y a los estudiantes. El resto de los elementos del triángulo (marco teórico y metodología) se discutieron en grupos de los que participaron los alumnos, profesores y especialistas. Fue fundamental para la formación en investigación de los alumnos, la búsqueda bibliográfica que ellos llevaron a cabo y que sometieron a la discusión de los distintos especialistas. No se produjo un solo documento, sino que se fueron confeccionando distintas producciones de acuerdo a los intereses de cada subgrupo y a las demandas particulares de cómo se presentaba la problemática en las diferentes escuelas. Con esto se dio lugar a un primer cuerpo de conceptos interdisciplinarios presentados en varios congresos y publicaciones, a la vez que generaron la evidencia para el diseño de intervenciones en las escuelas primarias bahienses.

En síntesis, el objetivo de evaluar el impacto en la calidad de vida de las situaciones de bullying, perseguía la intención de generar una propuesta de intervención basada en evidencias. En ese sentido, se partió del supuesto de que un enfoque transdisciplinario (o al menos interdisciplinario) propiciaría la creación de mejores herramientas para tratar de disminuir la intimidación entre pares y mejorar la calidad de vida de los chicos. La experiencia de trabajo demostró que el lenguaje de la Metodología de la Investigación podía ser la plataforma de despegue del trabajo de múltiples y heterogéneas disciplinas, generando un fructífero espacio de investigación en salud, a la vez que los alumnos también encontraron en el mismo, la posibilidad de adquirir herramientas metodológicas de distinta índole: diseño y realización de entrevistas, observaciones y grupos focales, análisis estadístico de datos, manejo del SPSS, revisión sistemática de experiencias de intervención institucional, conformación de marcos teóricos interdisciplinarios, análisis de legislación y proyectos institucionales educativos, adaptación de cuestionarios y escalas al idioma y particularidades de nuestro país, determinación de tamaños muestrales y confianza, confección de protocolos de investigación, entre otros.

Además de este aporte de la Metodología en favorecer una formación interdisciplinaria que permite acceder a objetos complejos de investigación, aparece otro vinculado a la distinción entre investigación e intervención. El mismo será tratado en el apartado siguiente.

La Medicina y la construcción de su objeto de… ¿Investigación? ¿Intervención?

Las disciplinas permiten organizar y ordenar un discurso en torno a "su objeto", esto implica el recorte de una parte de la realidad y construir herramientas para abordarlo (Najmanovich, 1998); el riesgo está en que las disciplinas cosifiquen el objeto de estudio olvidando que es extraído y construido (Morin, 2005). Teniendo en cuenta esto, es que podemos observar como en este trabajo, el objeto de estudio fue marcando, sobre todo para los estudiantes, la posibilidad de ser pensado desde diversas aristas, presentándose no solo como objeto de investigación, sino también mostrando en la propia experiencia que la misma investigación dejaba efectos no solo en el objeto sino también en el investigador.

"El helicoide –la hélice–- da cuenta de un proceso abierto de superposiciones, sin principio ni final, que implica volver siempre sobre nuestros pasos para recuperar lo anterior y resignificarlo" (Gobato, 2013: 84). Esta metáfora describe claramente los procesos de resignificación y reconstrucción del objeto de estudio. A lo largo del proyecto se utilizaron diferentes herramientas de recolección de

datos, desde encuestas hasta entrevistas y grupos focales, lo cual implicó aplicar diferentes lógicas de pensamiento, pasar de algo sistematizado con respuestas exactas y predeterminadas a entrevistas abiertas, con ejes disparadores, sin certezas en las respuestas. No significó solo un esfuerzo en el cambio de lógica si no también un replanteo en el modo de abordar y conocer el objeto y por lo tanto de repensarlo. Objeto que no tiene un único modo de ser conocido, observado y aprehendido sino que es complejo e inabordable en su totalidad y donde su abordaje, cualquiera sea el objetivo que se persiga, será una *construcción*.

Esto justifica que la distinción entre objeto de estudio y objeto de intervención sea sólo de carácter analítico y resultado de una postura epistemológica cuestionable a la luz de paradigmas como los de la investigación participativa o la investigación-acción. No es la intención de este trabajo discutir sobre la pertinencia o no de los mismos, sino sólo presentar categorías que grafiquen situaciones que se dieron en el desarrollo concreto de la investigación y que se resolvieron a partir de aportes propios de la Metodología. Además esta distinción también nos permite interpretar diferencias en la enseñanza de la investigación entre carreras con un perfil más "académico" y otras con un perfil más "profesional".

La discusión pone de relieve diferencias fundamentales entre los perfiles de las distintas carreras universitarias que eran parte del equipo de investigación. En el caso de la Medicina, el perfil se orienta fundamentalmente al de intervención, siendo esta característica muy marcada entre los estudiante. Por eso, el hecho de que la calidad de vida y su relación con el bullying es fundamentalmente un objeto de *investigación* a fines de generar evidencia que sostenga una *intervención,* dificultó en algunos momentos del proceso, la posición de los estudiantes en su doble papel de observadores (investigación) y promotores de salud (intervención). O sea, la necesidad de suspender la modificación a la realidad investigada para poder interpretarla desde la propia perspectiva de los actores, se dificultó ante la predisposición a intervenirla o "solucionarla".

Más que señalar una distinción temporal ("primero hay que hacer esto para después hacer lo otro") se la planteó en términos de *objetivos*. De esta manera, la diferencia permitió no comprometer la objetividad y el desarrollo del trabajo de campo, aunque a su vez, esto llevo al planteo de ciertas cuestiones éticas a las que los estudiantes se enfrentaron por primera vez.

El manejo de la información cualitativa emergente de grupos focales es un buen ejemplo de esto. Se diseñaron tres grupos en función de los perfiles resultantes de la aplicación previa de un cuestionario standarizado (PRECONCIMEI-Pre Concepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales, (Craig *et al.*)) en

relación a la participación en situaciones de intimidación: agresor, víctima-agresor y víctima. Quienes moderaban los grupos no disponían de la información acerca del perfil a que correspondía cada grupo, pero algunos estudiantes sí. En el proceso de confección de la guía y abreactores de los grupos, muchas veces, los alumnos se cuestionaron hasta qué punto debían mantener silencio o intervenir frente al relato de situaciones de violencia que los chicos planteaban. De manera similar, la autorización o no de los padres a participar del estudio o la negativa u opiniones de algunos docentes, los situaban en posturas dubitativas con respecto a su rol. Es importante subrayar que la mayoría de los estudiantes son avanzados y mucho más acostumbrados a tomar decisiones que implican intervenir la realidad que observarla minimizando su participación.

Considerando como no acabadas las sugerencias realizadas a los estudiantes, las mismas se hicieron desde el status del objetivo de investigación. Las diferencias entre este y uno de intervención son señaladas por Wainerman (2001), al plantear la confusión en que suelen incurrir las investigaciones cuando confunden la producción de conocimiento sobre la realidad con la elaboración de planes de acción para operar sobre ella.

A modo de cierre, podrían, señalarse tres cuestiones que Laurell (1982) marca como desafíos de la Medicina contemporánea al sostener que el proceso de salud-enfermedad es social y remite a la importancia de reconocer que el objeto de la Medicina es construido y que el perfil profesional que hace hincapié en la intervención sobre el mismo, no debe menospreciar este aspecto (el social).

El primer señalamiento, remite a demostrar que la enfermedad tiene carácter histórico y social. Un segundo punto trata de precisar el objeto de estudio, a partir de definirlo como el *proceso salud-enfermedad,* por lo que, bajo ninguna circunstancia, puede renunciar a una reflexión sistemática y continua sobre el mismo, y el último problema, se refiere al modo de conceptualizar la causalidad. Estos desafíos resultan importantes porque recuperan el problema del objeto de la Medicina, no sólo en su caracterización, sino que plantean también el problema de su articulación con otros procesos sociales. Así, se demuestra cómo no son suficientes los elementos biológicos para explicar por qué determinadas situaciones se hacen prevalentes en ciertos espacios y bajo determinadas formas de organización económico-social; poniéndose en relieve la necesidad de ir más allá del objeto directo de la medicina clínica y de la epidemiología para construir un objeto que nos permita el estudio empírico del problema, que nos hemos planteado investigar.

En este sentido, es fundamental al momento de definir el objeto de estudio, no limitarse a entender los grupos tal como se nos presentan al sentido común, sino más bien, cuestionarnos acerca de las categorías que hacen que los definamos como tal. Nuevamente las decisiones metodológicas que obligan a la especificación de objetivos y unidades de análisis remiten a poner en un mismo plano a las diferentes miradas de la realidad, facilitando el trabajo interdisciplinario.

Conclusiones

Más allá de las especificidades propias de esta experiencia, estas reflexiones permiten describir dificultades y bondades en la enseñanza y adquisición de herramientas metodológicas para carreras como la de Medicina, a partir de la propia práctica de investigación.

Sintéticamente podría caracterizarse a la carrera con un perfil de graduado orientado preferentemente a la resolución clínica de situaciones propias del proceso de salud-enfermedad-atención (perfil generalmente caracterizado como profesional), más que a la práctica de investigación en sí (perfil académico). Por otro lado y específicamente en la currícula de la UNS, se brinda un enfoque interdisciplinario desde el inicio de la carrera.

Los aportes que desde la Metodología de la Investigación se realizan a la formación de los médicos podrían ubicarse en algunos de los espacios de la enseñanza, por ejemplo: Epidemiología y Ciencias Sociales, pero en el presente trabajo nos remitimos sólo a los provenientes de la participación de los estudiantes en un proyecto de investigación interdisciplinario. Los mismos pueden resumirse en:

- Incorporación de corpus teórico de disciplinas heterogéneas de manera articulada a la comprensión y abordaje de los problemas de salud
- Formulación crítica y constante a los procesos de construcción y significación del objeto de investigación,
- Aprendizaje de distintas técnicas de investigación, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo,
- Toma de decisiones éticas en relación a los procesos de investigación,
- Formulación adecuada de objetivos de investigación y su distinción de aquellos orientados a la intervención,
- Redacción y elaboración de papers científicos en condiciones de ser presentados en distintos ámbitos académicos.

Es interesante mencionar el creciente interés de los estudiantes por participar en las distintas actividades vinculadas a la investigación y los logros de sus

producciones en los distintos Congresos y Jornadas donde los han presentado. Asimismo, compartimos con Wainerman (2001) la convicción de "se aprende a investigar investigando. Los cursos de metodología y de técnicas de la investigación, aunque indispensables para iniciarse en la lógica de la investigación, no bastan para adquirir la experiencia de su práctica" (Wainerman, 2001: 12). Es necesario que el estudiante comparta con investigadores más avanzados el "oficio" del investigador.

Cerramos este trabajo con las apreciaciones que una estudiante de Medicina hace acerca del aporte que su participación en la investigación genera sobre su desarrollo profesional y que sintetiza de manera acabada y elocuente, lo aquí tratado.

La visión del estudiante de Medicina

El estudiante de medicina en sus primeros años de carrera parte con una concepción de "ser médico" que podría resumirse como aquel profesional que *resuelve* problemas. El paciente acude a la consulta con una dolencia, esperando una respuesta del profesional, esperando una *intervención* que bien puede ser diagnóstica o terapéutica, pero que constituye un cambio en la forma en la que el paciente entró y salió de la consulta. El pensamiento pareciera ser así *resolutivo*: se identifica un problema o varios, se busca el mecanismo más probable que explique la dolencia y finalmente se solicitan estudios complementarios y se decide una terapéutica adecuada.

Ahora bien, ¿qué ocurre con esto cuando un estudiante de medicina es formado en el contexto previamente explicado? Es claro que lo expuesto corresponde a un modelo meramente biologicista: no existen otras disciplinas en juego. Al pensar desde otros campos como son la sociología o la salud colectiva, la complejidad del paciente se acrecienta y las posibilidades de resolución inmediata se reducen. Se comienza a pensar desde otro foco: no todas las situaciones identificadas como problemas merecen una intervención. Uno de los principales aportes del PGI tiene que ver con esto, como estudiantes aprendemos a ver la realidad desde múltiples lugares producto de la interacción de los profesionales que forman parte del mismo. La situación considerada como problemática se redefine, y con ello se modifica lo que sobreviene, ya no se trata de buscar una intervención que sólo produzca un cambio: a veces sólo basta con *interpretar* la realidad para poder comprender. Esto nos exige una forma muy distinta de concebir la realidad, es inherente la búsqueda de un cambio. Aprehender la concepción de estudiar las situaciones es un verdadero desafío para nosotros, pero poder al menos concebirlo

es un paso sustancial que determinará la manera en que nos desarrollemos como profesionales en el futuro.

Bibliografía

CRAIG, P.; DIEPPE, P.; MACINTYRE, S.; MICHIE, S.; NAZARETH, I. y PETTICREW, M. (2008) "Developing and evaluating complex interventions: new guidance". *British Medical Journal*, pp. 337-1655. Medical Research Council.

ESANDI, E. (2012) "Intimidación (bullying), cultura escolar y su impacto en la calidad de vida relacionada con salud". Proyecto General de Investigación 24/ZR15 – Secretaría de Ciencia y Tecnología- Universidad Nacional del Sur-Bahía Blanca.

GOBATO, F. (2013) "Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema", en: J. Aibar *et al.*, *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales.* México: FLACSO México.

LAURELL, A. (1982) "El proceso de salud- enfermedad como proceso social". *Cuadernos Médico Sociales* Nº 19.

MENÉNDEZ, E. (1985) "Modelo Médico Hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud". *Cuadernos Médicos Sociales* N° 33, pp. 3-34.

MORIN, E. (2005) "Sobre la interdisciplinariedad". *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* N° 2. Disponible en http://www.pensamientocomplejo.com.ar/autor.asp?IdAutor=1&Estado=Docs. Fecha de consulta, 05/08/2015.

NAJMANOVICH, D. (1998) "Interdisciplina: Riesgos y Beneficios del Arte Dialógico" *Revista TRAMAS. Publicación de la Asoc. Uruguaya de psicoanálisis de las configuraciones vinculares* Tomo IV, Nº 4.

RIVIERE, P. (2001) *El proceso grupal.* Buenos Aires: Nueva Visión.

SAMAJA, J. (1993) *Epistemología y Metodología.* Buenos Aires: Eudeba.

SAUTU, R. (2003) *Todo es teoría.* Buenos Aires: Lumiere,.

STEVENSON, D. K.; SHAW, G. M.; WISE, P. H.; NORTON, M. E.; DRUZIN, M. L.; VALANTINE, H. A. y MCFARLAND, D. A. (2013) "Transdisciplinary translational science and the case of preterm birth". *Journal of Perinatology* Vol. 33, N° 4, pp. 251- 258. Nature America, Inc.

WAINERMAN, C. (2001) "Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales", en: R. Sautu y C. Wainerman (comps.), *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Editorial Lumiere.

Eje 3.
La formación en Metodología y su incidencia en los desempeños en el área de gestión, dirección y evaluación de Tesis

Continuidades y discontinuidades de sentido entre relatos y metáforas. Dos entradas para la comprensión de los procesos de tesis

Ana María Bartolini, Daniela Roxana Vivas, Carmela Ferreira y Natalia Petric[1]

Introducción

La ponencia tiene como objetivo la comparación entre datos cualitativos provenientes de las metáforas (palabra, frase, foto, pintura, etc.) y de los registros de entrevistas (relatos) aportados por egresados de dos facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Se relaciona con la investigación sobre los procesos de tesis mediante entrevistas en profundidad a dichos egresados Asimismo, se les pidió que eligieran un *objeto* (pintura, imagen, palabra, frase, foto, etc.) que simbolizara su proceso de tesis y, que a modo de metáfora, posibilitara un acercamiento diferente a sus experiencias como tesistas. Dichas metáforas se analizaron para generar categorías que complementen o corroboren las construidas a partir del análisis textual de las entrevistas.

El propósito de la entrevista y de la elección de metáforas, fue la descripción de los procesos de tesis con el objetivo de reconstruir las trayectorias como tesistas de estos egresados. Por ello, nos proponemos analizar comparativamente los datos de las entrevistas y las metáforas aportados por los egresados de dos facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

La investigación social está fuertemente signada por la palabra escrita, asumiendo ésta un carácter hegemónico en los modos de producción y presentación de los resultados científicos. La inclusión de imágenes, dibujos, videos, fotografías, etc., comenzó a ser utilizar como una forma de exploración de los fenómenos sociales desde hace aproximadamente 30 años en el contexto anglosajón y estadounidense. En tanto, en el hispanohablante, y en especial en Argentina, se observa una tibia emergencia de estudios que emplean materiales visuales entre sus estrategias metodológicas (Meo y Dabenigno, 2011).

1 Facultad de Ciencias de la Gestión, y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: lastresana@arnet.com.ar; danielarvivas@hotmail.com; carmelaferreira@yahoo.com.ar; nataliapetric@hotmail.com.

La selección de metáforas que representan procesos de la vida de los protagonistas, se vincula con la posibilidad de abrir caminos a través de modos no convencionales de exploración científica, lo que propicia el encuentro y la integración de perspectivas entre los protagonistas y el investigador alrededor de un "trozo" de vida de los primeros (Scribano, 2008).

El uso de metáforas visuales en la investigación social se justifica dado que "(…) toda investigación social dice algo sobre la sociedad en general y, dada la omnipresencia de las imágenes, la consideración de éstas debe formar parte del análisis en algún nivel" (Banks, 2010: 22). Además, una característica importante de las metáforas es su polivocalidad, es decir, su capacidad para permitir múltiples lecturas de lo que se estudia, a la vez que asumir su carácter de texto construido y no de elementos neutrales o transparentes.

Asimismo, la incorporación de elementos no verbales en la investigación puede contribuir a la comprensión de los fenómenos que no fuesen accesibles de otra manera y fomenta el descubrimiento, el seguimiento, de una línea de investigación que podría no haberse previsto en el diseño original, por lo quelos métodos visuales permiten ir hacia lo exploratorio más que a lo confirmatorio.

Las metáforas, más allá del uso lingüístico, son eficaces herramientas para la comprensión de las prácticas sociales y de los sentidos que los sujetos les atribuyen (Rojas de Escalona, 2005). También permiten encapsular los elementos emocionales y proporcionan información sobre los sentimientos de los participantes. Las personas usan metáforas para explicar estados emocionales porque son una síntesis accesible que puede combinar emociones (Fainsilber y Ortony, 1987; Ortony, 1975, citado por Styles y Radloff, 2000) y posibilitan el ensamble del conocimiento y el afecto (Lubar y Getz, 1997, citados por Styles y Radloff, 2000).

De los 31 egresados entrevistados, 27 seleccionaron un objeto, entre los que figuraron: fotos, canciones, evocaciones mentales, palabras, dibujos, pinturas, cartas. Esta diversidad posibilitó la construcción de categorías analíticas iniciales relacionadas con el significado que los participantes otorgaron a las metáforas y con los diferentes momentos y protagonistas de los procesos de tesis a los que nos permitieron acceder a un análisis fructífero, que posibilitó la construcción de trayectorias grupales a partir de las entrevistas.

Se entiende por trayectoria grupal al recorrido de pocos, varios o numerosos tesistas desde un punto hacia otro, del inicio del proceso de tesis hasta donde consideraron que finalizó. En dicho recorrido aparecieron las dimensiones, los momentos y los protagonistas bajo la forma de indicadores empíricos de todas y cada una de las experiencias relatadas. Se atravesaron todos los procesos de tesis

según particulares combinaciones que originaron cuatro trayectorias grupales que permiten ubicar a cada entrevistado en alguna de ellas.

Los recorridos analizados individualmente posibilitaron el agrupamiento de las trayectorias según algunos ejes estructurantes comunes, lo que mostró y permitió formas diferentes de transitar el proceso.

Se intentó que la denominación de cada trayectoria grupal guardara o fuera representativa de su esencia y es así que se construyeron cuatro trayectorias: a) *La tesis, una formalidad;* b) *El proceso de tesis con una mirada de crecimiento;* c) *Lo logró, pero lo sufrió y;* d) *Sobrevolando la tesis.*

Resultados

El análisis de las metáforas aportadas por los entrevistados posibilitó distinguirlas según el formato en que fueron presentadas. De las 27 metáforas, 15 tenían formato palabra (frase o relato de imagen no enviada) y 12 formato imagen (foto o dibujo).

"La maduración consiste en la tolerancia a la frustración" (Leticia, egresada FHAyCS).

Figura 1

Fuente: Paloma, egresada FCG Imagen Titulada: Tortura – Martirio.

Otro hallazgo estuvo relacionado con los temas a los que las metáforas refirieron que se organizaron en función de cinco ejes: *la importancia de otro/s* (director, familia); el *trabajo de campo* (escenarios, entrevistados, matrices de análisis); el *proceso de formación*; *el cierre del proceso de tesis;* y *la tesis y sus emociones.*

A modo de ilustración, se muestra una metáfora de cada eje según el orden en que fueron mencionados.

Figura 2

Fuente: Nicolás, egresado FCG

Figura 3

Fuente: Vanina, egresada FCG

Figura 4

Fuente: Lorena, egresada FHAyCS
"Le Thérape Cuadro de René Magritte

Figura 5

Fuente: Muriel, egresada FHAyCS

Figura 6

"La marea. Sube y baja, es como estar enamorado. Y el duelo también, porque tiene como momentos de mucho dolor y después como baja y sube, esto del duelo del estudiante perdido. Sentís que te transformas cuando terminás"

Fuente: Federico, egresado FHAyCS

Otra línea de hallazgos resultó de la tensión entre dichos temas y las cuatro trayectorias grupales que se describen a continuación.

La primera trayectoria se denominó *La tesis, una formalidad* e incluyó a tres egresados quienes relataron su proceso de manera "desencarnada" o desprendida de subjetividad.

En Carlos, por ejemplo, la tesis de licenciatura formaba parte de un proyecto académico mayor que incluía la realización de un doctorado en el exterior. Llegó a cursar la maestría, y al momento de la entrevista, aún no había hecho la tesis correspondiente, por razones familiares. Este egresado se explayó sobre el contenido de la tesis, los referentes teóricos del área disciplinar, las fuentes internacionales consultadas y los modos de abordar la tesis. También, mencionó su inserción en la línea de investigación de su director, lo que le permitió acceder y utilizar recursos informáticos inexistentes en ese momento en nuestro país.

En relación a los aspectos emocionales con el proceso de tesis, no brindó información. Se deducía del relato la importancia que le otorgó al proceso de tesis, y el rol que atribuyó a su director, pero se expresó de manera "aséptica" en lo afectivo. En este sentido, la metáfora de Carlos agregó elementos nuevos relacionados con la dimensión afectiva, que no fueron relatados durante la entrevista. Encapsuló en un nombre propio (el apellido de su director) la admiración y el afecto hacia él. Se evidencia así porqué el tema en el que se incluye esta metáfora es la importancia de los otros en el proceso de la tesis.

Pedro utilizó como metáfora la imagen que se incluye en el tema referido al proceso de formación:

Figura 7

Fuente: Pedro, egresado FCG

Al respecto expresó: "*El libro de abajo es la formación recibida al momento de comenzar la tesis; el del medio, el tiempo dedicado a la lectura y al estudio, y por último el de arriba, que representa el trabajo y esfuerzo para la redacción final. Cabe destacar que cada uno de los tres se apoya y depende del otro*".

La segunda trayectoria grupal se llamó *El proceso de tesis con una mirada de crecimiento,* incluyó a 16 egresados, quienes relataron su proceso de modo positivo o como una experiencia que en general fue satisfactoria y aparecieron numerosos aprendizajes, tuvieron una gestión adecuada del tiempo y la percepción de que era posible hacerla.

En este recorrido sobresalen las características y los recursos individuales de los tesistas para transformar los déficits y las carencias institucionales en oportunidades de avance y aprendizaje. Se observó la relación inversamente proporcional entre condiciones esperables y recursos, por un lado, y por otro, las estrategias subjetivas puestas en juego por los tesistas. Ante la escasez o falta de directores, de regulaciones, de encuentros entre pares, de referentes institucionales y disciplinares, de talleres de escritura, de materias metodológicas, etc., que proveyesen de los necesarios reaseguros del avance del proceso, los tesistas tuvieron que diseñar e implementar en mayor medida sus recursos y estrategias subjetivas.

La experiencia generada por las particulares condiciones institucionales y, el esfuerzo y compromiso requeridos por parte de los tesistas, fue narrado (vivido) mediante pinceladas agradables y atractivas, sobresalieron los aspectos positivos por sobre las dificultades y limitaciones mencionadas. Las categorías de "darse cuenta" y "hacerse cargo" de los procesos de tesis aparecieron reflejadas en mayor medida en los egresados de esta trayectoria en comparación con los de otras tres.

Surge un contraste entre relato y metáfora considerando el aporte de Paloma, seleccionó cuatro imágenes para metaforizar su proceso de tesis. Una de estas imágenes ya fue presentada (Figura 1: Tortura-Martirio), y las tres restantes son un laberinto, una cadena montañosa, y una persona tomándose la frente, titulada "Preocupación"; imágenes aportantes información nueva respecto de lo relevado en la entrevista. Introduce algo nuevo respecto de los sentimientos y las emociones de esta egresada que no explicitó en su relato.

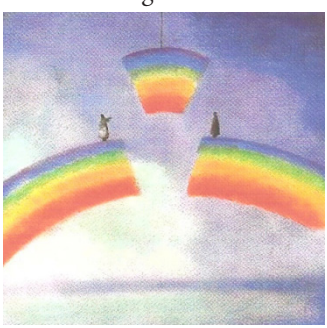
Los egresados no percibieron como prolongado el tiempo requerido por la tesis; se involucraron y la focalización en las tareas les hizo vivenciar el tiempo de manera distinta; el paso de las semanas o los meses no ejerció presión sobre ellos, lo vivieron como la ineludible coordenada en la que los procesos históricos (como las tesis) se tejen. El tiempo que demandó el trabajo, se entendió como el necesario, y no expresaron expectativas con respecto a que fuera más corto.

No sintieron la exigencia de la tesis, no la vivieron como "obligatoria" y no fue un mero requisito académico. Muy por el contrario, crearon momentos para pensar, para leer, para escribir, para intercambiar ideas de maneras diversas, y al mismo tiempo, efectivos. Debido a que estaban enfocados en sus tesis pudieron

direccionar sus procesos de modo productivo, y ante las circunstancias más desfavorables generaron los medios para avanzar. Si reconocieron la soledad como inherente al trabajo individual que la tesis supone, más bien, expresaron haber vivido verdaderos *insights* (o aprendizajes) del oficio de investigador social.

Resultó muy significativa la alusión a que la tesis tuvo dos dimensiones: una teórica y otra subjetiva y, en el mejor de los casos, como en Sonia, ambas se integraron logrando disfrutar del proceso. Existió percepción del plano de la interioridad por parte de estos egresados, sus relatos contenían expresiones que mostraron contacto con sus afectos, con sus emociones, con el dolor, con el deseo como brújula que moviliza, y con distintos grados de disfrute y de aprendizaje, a diferencia de otras trayectorias grupales en las que los relatos no expresaron contacto con la esfera afectiva.

Figura 8



Fuente: Sonia, egresada FHAyCS

La misma imagen alude al rito de pasaje al marcar dos lugares, dos posiciones, una da paso a la otra, y en la imagen incluso hay dos personas en las que ella se representa a sí misma y a su directora. En este caso relato y metáfora coinciden significativamente.

Los entrevistados refirieron experiencias positivas y disfrutables en las que apareció frecuentemente una buena relación con directores y codirectores a quienes se les reconocieron muchos aportes. Algo para destacar es que manifestaron la necesidad de compartir experiencias entre pares.

Del total de egresados de esta trayectoria grupal 12 de ellos, describieron desempeños favorables de sus directores, y ellos expresaron que el aporte del tutor fue fluctuante; no obstante, no aparecieron marcas negativas fuertes en ninguno de ellos.

Vinculado con las condiciones que deberían brindar las instituciones a quienes están realizando sus procesos de tesis, se apreció que los egresados de las primeras cohortes (nuestros entrevistados) tuvieron un recorrido turbulento acorde con el contexto histórico institucional.

En especial, los de las primeras cohorte, experimentaron un recorrido irregular en cuanto a la adquisición de herramientas con las cuales realizar la tesis. Entre los déficits mencionados estuvieron la escasez o la falta en muchos casos, de conocimientos básicos en investigación, lo que dificultó la anticipación sobre cómo realizar este proceso, qué elementos eran necesarios en el inicio, qué pasos seguir, qué es inherente y qué no a un proceso de investigación, qué rol tiene el director, qué se puede exigir y esperar de la institución en ese momento, etc.

Cuando los informantes tuvieron interés por el tema de investigación y/o encontraron a directores formados, responsables, afectuosos y con la experiencia suficiente para su acompañamiento y guía, experimentaron procesos más satisfactorios. Tal es el caso de Arahí, quien elaboró su metáfora a partir de dos fotografías tomadas el día en que imprimió su tesis.

Figura 9

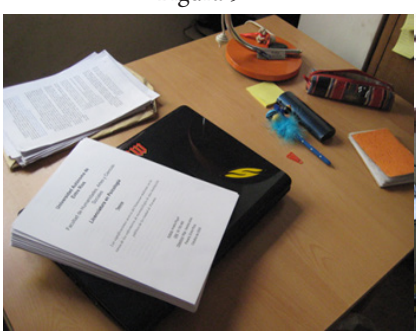


Figura 10

Fuente: Arahí, egresada FHAyCS

Por lo expuesto, fue posible sobrellevar la compleja tarea de la escritura de una tesis, sin entrenamiento para ello, según expresaron los entrevistados. Solo dos elaboraron artículos para revistas periódicas en base a la tesis y tuvieron la experiencia de reelaborar las ideas trabajadas, de volver a reflexionar sobre esa producción.

Por otro lado, las condiciones institucionales necesarias para los procesos de tesis no estaban funcionando o no existían, y eso fue también un gran foco de

preocupación y de malestar manifestados por los tesistas (cambios de reglamento, salir a buscar directores y codirectores, metodólogos, etc.).

Solo dos casos de la muestra fueron tesis grupales y ambos formaron parte de este recorrido. Julio y Graciela refirieron no haber experimentado el sentimiento de la soledad dolorosa; la modalidad grupal ayudó a sostenerlos en el proceso.

El otro caso de tesis grupal fue el de Nicolás,[2] quien expresó haber tenido una experiencia colectiva productiva que les posibilitó transcurrir un largo proceso, en el que todos trabajaron a gusto y generaron un clima de equipo. Esta apreciación coincide con la metáfora aportada sobre su proceso de tesis, que es la foto del grupo de tesistas, el día de la colación, junto a quien fuera su director.

La tercera trayectoria grupal se denominó *Lo logró, pero lo sufrió* e incluyó a 8 egresados quienes narraron un proceso en el que prevaleció el sufrimiento a lo largo de los distintos momentos de la realización de la tesis., expresaron quejas, y los graduados aparecieron con un menor protagonismo. Adquirió mayor relevancia el costado doloroso de su experiencia a diferencia de la trayectoria anterior. Los entrevistados relataron su proceso dando cuenta del malestar que les deparó su recorrido particular. Referenciaron el esfuerzo por sobreponerse a distintos obstáculos aparecidos durante su trabajo de tesis. Algunas dificultades estuvieron presentes en algún período del proceso, y en otros casos, todo el tiempo.

La metáfora aportada por Lidia expresó una concordancia con lo relatado sobre el proceso, el cual fue sentido como dificultoso durante todo el recorrido. Manifestó que: "*A mí me surgió la frase que me acompañó toda la tesis, la dije desde el primer día hasta el último día en que me recibí y que fue: 'No me voy a recibir nunca'*" (Lidia, egresada FHAyCS).

Otro motivo de sufrimiento fue sentirse exigidos de lograr algo (hacer la tesis) para lo que no habían sido preparados, por ejemplo, los casos de los tesistas que no cursaron materias metodológicas. Esta trayectoria mostró que el desorden institucional tuvo una alta incidencia en el malestar. Ellos hicieron referencia a la escasez o ineficacia de áreas de gestión de tesis, la falta de regulaciones del proceso, y la falta de formación en escritura académica.

Otra característica hallada en los relatos de esta tercera trayectoria grupal fue el efecto negativo que produjo en los egresados la demora en la entrega de las devoluciones y comentarios por parte de los directores, los evaluadores y, por parte de la institución, en la gestión de las tesis. En ese sentido, los tesistas reflejaron estar "a la deriva" y aludieron a la falta de asesoramiento, de guía y de acompañamiento.

2 Nicolás realizó una tesis junto a otros cuatro compañeros, pero solo él fue entrevistado debido a que carecíamos de datos actuales de los otros.

Los relatos mostraron la experiencia de la soledad generada por la falta de previsión y de compromiso institucional frente a las tesis. No hubo, percepción ni reconocimiento de la tesis como una modalidad de construcción de conocimiento que se realiza con otros (director, institución, docentes de materias específicas, pares, etc.).

En relación con el desempeño de los directores, 4 egresadas destacaron su experiencia como favorable; en un caso fue indiferente, o sea, no dejó ni aportes ni marcas negativas; y para 3 fue desfavorable.

De las experiencias favorables, destacaron en sus directores: la disposición a trabajar con el tesista, el mantenimiento de una comunicación fluida (cara a cara, mail, chat, etc.), la facilitación de material bibliográfico, y la apertura a trabajar en equipo con un codirector. Donde el aporte del director fue indiferente, la egresada mencionó la poca disponibilidad para tener encuentros, las demoras en las devoluciones (más de un mes y medio) y la falta de indicaciones o herramientas para hacer la tesis. Este director se desentendió de su rol, generando un vacío en la tesista cuando tuvo que corregir el informe de la tesis. Tampoco fue a la defensa.

Las egresadas cuyas experiencias fueron negativas hicieron mención a la falta de acompañamiento y de disponibilidad del director en distintos momentos del proceso.

Por último, el caso de Pía fue el más extremo de esta trayectoria grupal de sufrimiento. Ella narró su experiencia como negativa y destacó que aprendió a tenerle "terror a la tesis". Además, mencionó que en su proceso abundaron "las piedras en el camino" y que la tesis fue una "traba".

Este relato quijotesco para la obtención del título, apareció como una lucha solitaria sostenida por su tesón personal y gusto por la carrera. Luego de la defensa, aportó datos fragmentados e inconexos sobre su proceso, pero no apareció ninguna expresión de que hubiera podido reflexionar sobre lo vivido, y de que pudiera resignificar el modo particular en el que transitó el período de tesis. En otros términos, no logró "darse cuenta" de otros aspectos del proceso que podrían haberla beneficiado (aprendizajes); tampoco pudo "hacerse cargo", sentirse protagonista, y así el recorrido adquirió aristas dramáticas. Pía fue un caso de extrema vulnerabilidad durante el proceso de tesis, visibilizando el matiz doloroso de la soledad del tesista, reconocido como evitable en un contexto institucional previsor y comprometido con las tesis de grado.

La cuarta trayectoria grupal se denominó S*obrevolando el proceso de tesis* e incluyó a 4 entrevistados posicionados en un lugar diferente al de ser tesistas de licenciatura. Ellos construyeron relatos anclados en otros espacios que no fue el

de la tesis de grado, por eso aparecieron como "sobrevolando" ese proceso. Los egresados tenían formación anterior, títulos previos y práctica profesional, eso les otorgó más herramientas desde dónde cimentar su proceso de tesis. Rosario, quien inició la carrera a mediana edad y tenía compromiso político, pudo construir un "sujeto de la enunciación" diferente, más cercano al de un posgraduando, por lo cual no se encuentran los mismos elementos que en los otros entrevistados.

En relación a lo dicho anteriormente, aparece como una discontinuidad entre relato y metáfora la información aportada por Constantino, en su discurso minimiza el valor de la tesis, y sin embargo envía como metáforas 6 acuarelas (realizadas por encargo a un artista plástico para ilustrar las carátulas de cada capítulo de tu informe de tesis) y una canción (interpretada en vivo durante la defensa de tesis) que dieron cuenta de un final con cierre ampuloso, que otorga mayor valor al proceso.

Los casos incluidos en esta trayectoria dieron cuenta de los mismos obstáculos que los demás entrevistados, pero los significaron de manera diferente. Su posicionamiento subjetivo respecto de la elaboración de tesis fue distinto. Las experiencias relatadas refirieron a la idea de la educación como transformadora de la persona, posibilitadora de un cambio cualitativo, con lo cual se comprende que sea otro el lugar desde donde investigaron, leyeron, pensaron, escribieron y significaron.

En este grupo el desempeño del director tuvo menor incidencia, lo que resultó coherente con el hecho de que contaban con experiencia y formación previa permitiéndole la realización de una trayectoria distinta con respecto a los otros tesistas de grado.

En relación con la elección de los directores, en Constantino primó el criterio del cumplimiento de una exigencia reglamentaria; en Rosario, la necesidad de que fueran profesionales reconocidos; y en Mercedes que fuesen accesibles. Mientras que Camilo tuvo criterios adecuados para la elección de los directores porque trabajaron en equipo con él y eran investigadores especializados en el tema.

La metáfora de Camilo resultó paradigmática para esta trayectoria grupal en la que sobrevolando el proceso de tesis habló de un producto resultante, como es una publicación relacionada con la tesis: *"La publicación de un artículo a partir de un capítulo de la tesis"* (Camilo, egresado FHAyCS).

En resumen, el análisis de las metáforas en comparación con las trayectorias grupales en las cuales se incluyeron a los participantes mostró un alto grado de coherencia y se tradujo en continuidad o discontinuidad entre el texto y la metáfora.

En líneas generales, los hallazgos provenientes del análisis de las metáforas en las 4 trayectorias grupales permitieron observar la continuidad de sentido entre el discurso y la metáfora elegida, mientras que en unos pocos casos existió cierta discontinuidad. Lorena (*Lo logró, pero lo sufrió*) compara la jaula con la academia, y la caracteriza como una prisión de la libertad de pensamiento, como el encierro de toda originalidad que no se ajuste a la norma, como la imposibilidad de un decir propio, el relato completa y supera la imagen. Resulta un puntapié a partir de la cual agrega elementos y se proyecta en el sentido que expresó que la jaula se abrió cuando se recibió y se identificó con el pájaro que voló.

Conclusiones

El uso de metáforas en la investigación social, plantea un debate acerca su consideración como fuente de conocimiento (Vázquez Recio, 2009; Giaccaglia, 2007). Asimismo las teorías sociales se apoyan en la comprensión metafórica para dar cuenta de los procesos de estructuración social y otorga la posibilidad el integrar diversos fenómenos y puntos de vista sin destruir sus diferencias.

La solicitud de objetos que represente el proceso de tesis, apunta a "objetivar", es decir, poner fuera de sí, un proceso que es interno y que permite establecer una diferencia con el sujeto, que no anula la relación, sino que la expresa en su complejidad.

Es necesario darle un voto de confianza a la metáfora, perderle el miedo para tomarla como instrumento analítico de los fenómenos educativos. En una investigación rigurosa desconocer las metáforas implica perder un valioso campo de significación desde donde comprender a los sujetos que las emplean (Vázquez Recio, 2009); aportan un plus de sentido con relación a quienes *(los otros*) fueron ejes del proceso de tesis, las "marcas" el *trabajo de campo,* el proceso de realización de la tesis vivido como *formación*; los *cierres* vivenciados y el *aprendizaje* logrado y vivido como transformación.

La inclusión de metáforas en la investigación aportó cuatro líneas de hallazgos que validaron y profundizaron el análisis de las trayectorias de los tesistas. Ellas se vincularon con: la distinción de las metáforas según el formato de presentación (palabra o imagen); los ejes temáticos a los que aludieron; la tensión entre metáforas y trayectorias grupales (*La tesis, una formalidad; El proceso de tesis con una mirada de crecimiento; Lo logró, pero lo sufrió;* S*obrevolando el proceso de tesis*)*;* las continuidades y discontinuidades entre discurso y metáforas elegidas.

Se resalta la potencialidad de la metáfora en el análisis de procesos sociales y educativos, lo que, siguiendo a Vázquez Recio, se refleja en dos planos. El primero,

como *objeto de estudio,* en tanto es un vehículo de expresión y construcción de modelos de pensamiento y conocimientos sobre la realidad. El otro plano, como *instrumento de análisis* la metáfora constituye una vía de estudio con la que podemos descubrir, conocer y comprender los sistemas de pensamiento y las visiones sobre la realidad (Vázquez Recio, 2009).

Bibliografía

BANKS, M. (2010) *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

GIACCAGLIA, L. (2007) "La metáfora en la investigación". *La Trama de la Comunicación* Vol. 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora (On line).

MEO, A. y DABENIGNO, V. (2011) "Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires". EMPIRIA. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales* N° 22 [en línea] (julio-diciembre), pp. 13-42. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124014001. Fecha de consulta: 06/08/2015.

ROJAS DE ESCALONA, B. (2005) "El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional". *Universitaria de Investigación* Vol. 6, N° 2, pp. 53-62. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021705005. Fecha de consulta: 06/08/2015.

SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

STYLES, I. y RADLOFF, A. (2000) "Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis", en: A. Herrmann y M.M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. Disponible en: http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html. Fecha de consulta: 05/03/2014.

VÁZQUEZ RECIO, R. (2009) "Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Vol. 11, N° 1, Art. 6. Disponible en: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100162. Fecha de consulta, 05/08/2015.

Instrumento de evaluación de las instancias de defensa oral de Tesis de grado de la carrera Licenciatura en Psicología, FHAYCS-UADER

María Gracia Benedetti y Amalia Lucía Homar[1]

1. Fundamentación

El Reglamento de Tesis planteado en la Resolución N° 2069/2010 Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), define a la tesina como producto de un trabajo de investigación en la que se ponen en juego su formación específica y las estrategias propias del campo de investigación".[2] La evaluación está a cargo de un "Tribunal Evaluador propuesto por el Departamento de Tesis integrado por tres docentes especialistas en la temática elegida o áreas afines".[3]

Los evaluadores definen, a través de su dictamen, cuando el estudiante puede pasar a la instancia de defensa y la misma "se realizará ante el tribunal evaluador y tendrá carácter público", fijando el tiempo de exposición con un límite de 50 minutos.

En la práctica de la evaluación de las tesis, se ha instalado que la definición de la calificación del trabajo del tesista, toma en cuenta tanto la producción escrita como su desempeño en la defensa. En esta experiencia, nos hemos encontrado con distintas situaciones y con perspectivas diversas en los evaluadores acerca de los aspectos, contenidos, acuerdos y criterios justos a considerar para la evaluación integral de los tesistas, lo que como integrantes del Departamento de Tesis y evaluadores, identificamos como una vacancia que nos interpela a realizar algún aporte.

El instrumento de evaluación que se propone aquí para la instancia "Defensa de la Tesis" de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología está enmarcado en las definiciones del sistema regulador de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, definido en la Resolución mencionada.

---

1 Licenciatura en Psicología. FHAyCS-UADER. Paraná. Entre Ríos. Argentina. Contacto: amaliahomar@gmail.com.

2 Resolución 2069/2010. (Artículo 1°) FHAyCS.

3 Resolución 2069/2010. (Artículo 18°) FHAyCS.

Con relación al tema seleccionado como problema de estudio de las tesis, la normativa establece que "deberá ser relevante para el campo profesional, accesible para el estudiante, original y de relativa novedad".[4] Allí se lee la perspectiva científica desde la que se ha elaborado, en la que el producto alcanzado "Instrumento de defensa de tesis", es el resultado de un proceso de intercambio de saberes, de producción colectiva y de la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados tomando como referencia las competencias del licenciado en Psicología.[5]

El dispositivo se inscribe en un una concepción de evaluación entendida como práctica social, ética y política atravesada por una pluralidad de sentidos, intereses, diversidad de opiniones, juicios y perspectivas de los sujetos involucrados, de la propia institución FHAYCS, de la carrera Licenciatura en Psicología, los tesistas, directores y jurados.

Institucionalmente se trabaja con los evaluadores para que las instancias de defensa se constituyan en momentos de aprendizaje y reflexión y no sólo de comunicación de resultados. Es de observar que se encuentra implícita la perspectiva epistémica y pedagógica que incluye diferentes miradas, pero centrada en la posibilidad que tiene el estudiante de "mostrar/mostrarse" desde su recorrido en la universidad. No obstante, sabemos que toda defensa de tesis está atravesada por concepciones de evaluación cuyos sentidos y significaciones nos interpelan en forma permanente.

Dado que los tesistas con la aprobación de su defensa de tesis acceden al título de grado universitario, es interesante reconocer que la evaluación se encuentra atravesada por la *acreditación*. Esta última tiene que ver con una lógica social, institucional y personal que responde a la exigencia de certificación de los conocimientos adquiridos en la universidad.

Pensar la evaluación desde una perspectiva formativa es una oportunidad para obtener información respecto del proceso de aprendizaje de los tesistas pero principalmente nos brinda información acerca delo que está pasando con la formación de los Licenciados en Psicología. De allí la importancia de pensar prácticas evaluativas que habiliten espacios de conocimiento y reflexión.

Al construir el instrumento hemos contextualizado (Fernández Sierra, 1994) las peculiaridades del medio social y académico en que se realiza, la carrera y facultad en nuestro caso Que se pueda consensuar con los tesistas y que los mismos tengan un conocimiento previo del instrumento trabajado -que va a ser utilizado por el jurado- consideramos que contribuye a democratizar la evaluación.

4 Resolución 2069/2010 FHAyCS. (Artículo 2°).

5 Competencias reservadas al título. Licenciatura en Psicología. Resolución 1770/2011 UADER.

Entendemos que la devolución a los autores es *parte* del proceso de la evaluación de los aprendizajes, Susana Celman (2008) plantea la necesariedad *dar razones en el transcurso de un proceso evaluativo* acerca del juicio de valor que se construye, lo que posibilita a los sujetos evaluados conocer los fundamentos y transparentar "el proceso de razonamiento, muestra redes de significaciones y se ofrece también como posibilidad de construir diálogos genuinos, consensos o confrontaciones" (Celman, 2008: 10).

Hemos pensado en un instrumento de evaluación que aporta un carácter democrático, detrás de cada variable seleccionada hay teorías y concepciones que sostienen la construcción de los parámetros/referentes desde los cuales explicitamos cada aspecto a considerar. Además que oficie como modelo de referencia para los jurados y los tesistas en tanto visibiliza las preguntas centrales que nos hemos planteado "el por qué" y el "para qué" de la evaluación. No hacerlo transformaría a este instrumento en herramienta meramente instrumental y sabemos que el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Coincidimos con Manuel Álvarez (2001) cuando sostiene que más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que se pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan.

2. Descripción de la herramienta

La herramienta de evaluación que se presenta consiste en el diseño de un instrumento de volcado de datos para uso del jurado en la instancia de evaluación de las defensas de las tesis de grado de la Licenciatura en Psicología de la FHAyCS de la UADER, que los estudiantes deben aprobar para la acreditación de su carrera.

Las tesis cuentan previamente con un dictamen escrito de un tribunal, que avala la presentación oral. En la defensa, el jurado pondera el desempeño oral del tesista y define la calificación final y allí se le asigna a la defensa un 30% del puntaje total ya que la valoración del informe escrito conlleva el 70% restante.

Este instrumento actuará para el jurado, como recurso mediador entre la aprobación y el contenido de los dictámenes escritos y el momento de valoración de la Defensa de la Tesis. Para el tesista, quien recibe la evaluación escrita de su tesis, podría constituir la posibilidad acceder a la instancia de presentación personal de su producción, con un conocimiento de los parámetros desde los cuales será evaluado.

Hemos identificado como variables aspectos vinculados a la exposición, el tiempo, la comunicación, los soportes/recursos utilizados y la impronta personal puesta en juego la posición asumida por el tesista en el proceso de "tomar la palabra" en el momento de la evaluación oral.

En el caso de la variable "exposición" hemos seleccionado aquellos aspectos de la tesis que consideramos tienen que presentarse al momento de la defensa, sin excluir las demás variables que atraviesen también estas dimensiones.

Su aplicación se prevé en forma paulatina a los fines de ir evaluando el uso del mismo, con consideraciones periódicas acerca de sus resultados, a través de la comparación de instancias de "defensa de tesis" con su uso y con otras instancias donde no se ha utilizado el mismo

3. Objetivos

Propiciar a partir de la aplicación del instrumento, la construcción de una perspectiva de análisis consensuada de la defensa de las tesis en la carrera.

Definir los parámetros de evaluación a considerar por el jurado en la instancia de Defensa de la Tesis de la Licenciatura en Psicología.

Ofrecer un procedimiento objetivo de relevamiento de datos sobre el desempeño de los tesistas en la instancia de defensa

4- El Instrumento

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	PROCEDIMIENTOS
I- EXPOSICIÓN	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Puntaje: 0,50 puntos	Contextualización	Escucha
		Justificación	
		Delimitación	
		Pertinencia en relación al campo disciplinar	
		Antecedentes	
	OBJETIVOS Puntaje : 0,50 puntos	Claridad en su formulación	Observación
		Alcance o logro de los mismos	
	MARCO TEÓRICO Puntaje : 1 punto	Pertinencia del enfoque teórico en relación al problema, objetivos y resultados	Lectura
		Identificación de categorías centrales y su vinculación con el problema	
	DIMENSIÓN METODOLÓGICA	Coherencia en relación al problema.	
		Precisión en la definición de la muestra o casos	
		Factibilidad de los instrumentos utilizados	

	Puntaje :1 punto	Coherencia con el tipo de análisis realizado	
	RESULTADOS - Organización - Consistencia - Argumentación - Aportes al campo disciplinar - Reflexión sobre el proceso realizado - Vacancias **Puntaje: 4 puntos**	Claridad en la organización de la presentación de los resultados Coherencia en la argumentación Identificación de aportes al campo disciplinar Autoevaluación sobre el proceso realizado Identificación áreas de vacancia a partir de los resultados presentados	
II- TIEMPO **Puntaje total:** **5 puntos**	Ajuste al tiempo establecido **Puntaje: 1 punto**	Adecuación del tiempo de exposición a las pautas establecidas	**Medición del Tiempo**
	Distribución del tiempo en relación a las partes de la Tesis **Puntaje: 4 puntos**	Organización del tiempo en función de los distintos aspectos a exponer.	

III- RECURSOS/ SOPORTE **Puntaje total:** **4 puntos**	- Tipo/s de recurso/s **Puntaje: 1 punto**	Pertinencia del/los recurso/s utilizados para acompañar la exposición	**Observación** **Escucha**
	- Uso de los recursos **Puntaje: 3 punto**	Claridad de la información presentada en el soporte	
		Adecuada utilización del soporte elegido	
IV- COMUNICACIÓN **Puntaje total :** **8 puntos**	Transmisión **Puntaje: 4 puntos**	Claridad evidenciada en la exposición	**Escucha** **Reflexividad** **Relaciones**
		Precisión conceptual	
		Recuperación de las recomendaciones de los evaluadores al momento de la defensa	
	Terminología /lenguaje académico **Puntaje: 2 puntos**	Utilización de lenguaje académico	
	Construcción de los destinatarios **Puntaje: 2 puntos**	Pertinencia del discurso en relación a los destinatarios	
		Interlocución de los actores	
V- IMPRONTA PERSONAL **Puntaje total; 6 puntos**	Originalidad **2 puntos**	Creatividad en la presentación de resultados	**Observación**
	Posicionamiento **2 puntos**	Posicionamiento en la presentación de los resultados	
	Estilo y tono de la presentación **2 puntos**	Originalidad y seguridad en el estilo de presentación	
TOTAL SUMA **Variables I a V** **50 puntos**			

Bibliografía

ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. y SILVESTRE, A. (2005)"La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública* Año 3, Nº 6. ISSN: 1667-3700. ·

ALVAREZ MÉNDEZ, M. (2001)*Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

BENEDETTI, HOMAR y equipo (2013) "Producción de conocimiento y acto de escritura en procesos de elaboración de tesinas. Un estudio en tesistas y graduados de la Licenciatura en Psicología". FHAyCS. UADER. Período 2007-2013. Proyecto PIDP. Res. CS 255-13 UADER

CARLINO, P. (2004) "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educare. Artículos Arbitrados* Año 8, N° 26. Universidad de Buenos Aires, Conicet, Argentina.

CELMAN, S. (2008) "Evaluando la evaluación". Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER.

CORIA, K. y MASSUCO, B. (2011) "Informe del V Simposio y Primeras Jornadas Tres T[T]". FHAyCS. Resolución 2069/2010; UADER. Resolución 1770/2011.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994) "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: J. F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum.* España: Ediciones Aljibe.

Las condiciones de posibilidad en la relación tutor/tesista. ¿Facilitadores u obstaculizadores?

Guadalupe Luque Teresa y Alcira Sandra Alday[1]

1. Introducción

La experiencia docente e intervenciones en el área metodológica, particularmente desde el seminario y taller de tesis en carreras de grado de la Universidad Autónoma de Entre Ríos nos permite entender la relación tutor/tesista como una construcción que cotidianamente nos interpela a revisar sus condiciones de posibilidad.

En términos de construcción es necesario pensar en las múltiples dimensiones que intervienen; estando implícito que cada actor asume un rol diferenciado aunque complementario. Nos interesa centrarnos en esa relación inherente al proceso dialéctico de producción del conocimiento porque además de describir los modos institucionalizados que las normas vigentes le sirven de marco, suponemos que en diferentes aspectos y desde ambos actores operan tanto facilitadores pero fundamentalmente obstáculos que los condiciona.

La elección de un director/tutor requiere por parte del estudiante una profunda reflexión a fin de poder dilucidar las características tanto objetivas como subjetivas que caracterizarán esta futura relación, de manera tal que la experiencia sea enriquecedora para ambos protagonistas y no una simple formalidad académica.

Se consideran importantes todos los aspectos involucrados en esta situación atravesada por tensiones, son pocos o nulos los programas o proyectos institucionales de intervención, direccionados a optimizar las condiciones de su realización. En este devenir dialéctico de construir la singularidad de la relación entre el tutor y el tesista, compartimos la visión que algunos autores (Rojas Soriano, 1986; Sabino, 1996) refieren a procesos específicos dentro del proceso general de producción de conocimiento.

1 Facultad de Ciencias de la Gestión- Facultad de Ciencia y Tecnología –UADER– Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: tereguadaluque@hotmail.com; sandraalday@hotmail.com.

Desde sus inicios esta interacción parece mediada por múltiples intereses, dificultades, potencialidades, que expresan los componentes de esta relación, que por lo tanto deviene "compleja e irregular" (Wainerman y Sautu, 2004).

En este trabajo intentamos centrarnos en la mirada que los tesistas tienen de esta relación, compartiendo con Bourdieu (2003) que "el punto de vista crea el objeto". Destacando, no obstante, que en la construcción de esta relación también participa activamente la propia perspectiva de los tutores.

En este sentido, esta práctica inherente a la producción del conocimiento no es lineal, sino que, según Carruyo (2007) "es un entramado de construcción social y epistémico de conocimiento (…) donde cada estudiante entreteje su propia trayectoria con incertidumbre, y con la participación de intereses, creencias, decisiones personales, compromisos, parámetros institucionales, espacios y tiempos definidos, donde la relación tutor (asesor)–tutorando (asesorado), son fundamentales" (citado en Morillo Moreno, 2009: 920).

Si se considera además que en muchos de los casos constituye la primera experiencia investigativa para el estudiante, es posible prever que de manera constante se produzcan tensiones, reorientaciones, tomas de decisiones, sobre las cuales es necesario intervenir para establecer condiciones más apropiadas.

Se trata de una situación de encuentro "ambos situados en una tradición institucional; ambos sujetos a una normativa, a una rutina administrativa e inmersos a la vez en un proceso dinámico, irreversible en cada una de sus instancias. Un proceso atravesado por diferentes grados de incertidumbres: metodológicas, cognoscitivas, éticas e incluso políticas y vivenciales" (Coria y Massuco, 2011: 2).

Entonces, las condiciones de posibilidad de este trayecto que inician conjuntamente ambos actores, tienen diferentes dimensiones que condicionan el mismo, y entre las que podemos mencionar como *condiciones materiales* los recursos económicos y humanos, el grado de formación, la experiencia y equipos técnicos apropiados.

Como es lógico, la tarea que estamos intentando describir se lleva a cabo en *contextos institucionales-normativos* "que rigen los intercambio intelectuales y condicionan la producción, circulación y consumo de tales productos científicos" (Samaja, 2004: 44). Ambos aspectos conforman condiciones de realización de las tesis de grado de acuerdo a normativas establecidas, como asimismo la pertenencia académica de los tutores, sus trayectorias docentes e investigativas.

En síntesis, tanto los recursos materiales como los institucionales pueden jugar como potenciadores tanto como limitadores de las estrategias, metodologías, los problemas, los tiempos, en fin, los alcances reales de todas las investigaciones.

2 Condiciones institucionales

2.1. El caso de la Carrera Licenciatura en Seguridad Pública

Tomando como caso particular la carrera de Licenciatura en Seguridad Pública, perteneciente a la Facultad de Ciencia y Tecnología, la presentación de la tesis se rige por la Resolución Nº 137/01 de la UADER. Ésta, en su Capítulo IV, desde el artículo 28 al 36 aborda las cuestiones relativas al Director de Tesis. Esta carrera es solo para oficiales de la Policía de Entre Ríos y la mayoría de los docentes que ejercen la función de Director provienen de este ámbito.

En líneas generales, la normativa establece que el director será propuesto por el alumno, y que deberá ser profesor en ejercicio de la Universidad o de otra Universidad Nacional, poseer un grado académico igual o superior al que postula el estudiante y será el único canal para el avance y modificaciones del proyecto y tesis final. "Esto incluye la exigencia para los tesistas de que cualquier contacto con otros académicos debe ser autorizada y con la participación del Director" (Art. 31). Esto supone para el tesista la responsabilidad de una elección adecuada y sin posibilidades de equivocación, cabe plantearse en este sentido el basamento disciplinar, teórico y metodológico que sustenta la elección. Los beneficios y perjuicios del acierto o desacierto en esta instancia se proyectarán a favor o en contra de la calidad de la tesis.

Determina para el tutor, entre otras, las funciones de orientación, supervisión del trabajo y evaluación de los reportes de avances y formará parte del jurado examinador, actuando como vocal.

A partir del presente año se han implementado modificaciones que intentan ser superadoras de algunas contradicciones o puntos conflictivos presentes en la anterior normativa, como por ejemplo la apertura de un registro de inscripción de profesionales para desempeñar esta función. Además establece como límite el número de 3 (tres) las tesis que podrá acompañar simultáneamente cada director, considerando que este número es el adecuado para llevar a cabo adecuadamente las funciones consignadas. La resolución contempla además la figura del co-director que deberá ser avalada por Secretaría Académica y se aclara que se puede elegir para esta función "un profesional con formación, trayectoria e idoneidad en la temática, aunque no sea docente de la Facultad o no ejerza como tal".

Debemos destacar que desde Secretaría Académica surge la iniciativa de que funcione un Taller de Tesis, no obligatorio, para suplir las falencias metodológicas. Es llamativo el hecho de la escasa o nula relación existente entre los Directores y los docentes que llevan adelante su labor en el Taller.

La pertinencia e idoneidad del Director es evaluada y su aprobación queda supeditada a la decisión del Consejo Directivo de la Facultad.

2.2. El caso de la Carrera Licenciatura en Administración de Empresas

En la Carrera Licenciatura en Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias de la Gestión –UADER–, la normativa que sirve de Reglamento de Tesis de Licenciatura, según Resolución Nº 386/2006, que condensa los aspectos centrales referidos a la intervención tanto del tesista como del director/tutor y de Secretaria Académica.

En el artículo 10º se explicita "para la adecuada protección del tesista, la Secretaria Académica" se responsabiliza entre otras cuestiones de asegurar "que el alumno cuente con el apoyo de docentes para el desarrollo de su tesis". Cuando "algún docente no pueda seguir con la función asignada (…) vera que a la brevedad posible sea sustituido". Y "en caso de incumplimiento del director de tesis, buscara una solución adecuada para el tesista".

El capítulo III Del Proyecto de Tesis de grado, específicamente en lo atinente al Título III De la Evaluación, Aprobación y Modificaciones, establece la participación del director en instancias en que el proyecto cuente con observaciones, siendo el rol del director esencial para garantizar las correcciones.

Y en lo específicamente vinculado a las funciones del Director de Tesis de Grado (Titulo VI –Capitulo IV– De la Conducción del Proyecto) se señala "el director de la tesis será propuesto por el estudiante. Su función será la de conducir el desarrollo general y especifico del proyecto (…) a partir de la elaboración del proyecto (…) que se realizara en la cátedra seminario de tesis" (Artículo 23º). "(…) En todos los casos deberá poseer un grado académico igual o superior al que aspira el estudiante" (Artículo 24º).

El artículo 26º especifica las funciones del director de tesis, mencionándose las de "orientar al estudiante hacia fuentes de información adecuadas"; "establecer con el estudiante las fechas y horas de asesoría, entrega de reportes de avance (…)controlar el cumplimiento del programa de actividades"; "supervisar que el proyecto se esté desarrollando con la calidad esperada (…)" y "discutir (…) con el (los) tesista (s) las modificaciones al proyecto (…)". El artículo 27º es más específico respecto de las responsabilidades del director de la tesis El informe final debe presentarse con una nota del director de tesis que avale expresamente su presentación.

En el artículo 28º se expone además que "para los efectos académicos-administrativos, el director de tesis deberá: Evaluar los reportes de avance e

informar respecto de los mismos al titular de la cátedra seminario de tesis (…) Finalmente, en el artículo 29º "el director de tesis integrará el jurado examinador".

La normativa es bastante explicita acerca de las funciones y responsabilidades que le competen a los docentes directores de tesis de grado. Sin ánimo de evaluar la contundencia entre la formulación y su implementación, no es intención en este trabajo, solo cabría señalar las fuertes contradicciones en la práctica concreta, sustentada desde la visión de los estudiantes y registros docentes del Seminario de Tesis.

3. Cuestiones relativas a la figura del director/tutor

Además de condicionamientos formales descriptos, según el nivel del título a obtener serán distintas las exigencias, pero cada Universidad establece la necesidad de que el tesista cuente con un director/tutor de tesis.

En el marco del presente estudio se utiliza el término de director y tutor como sinónimos, si bien en las normativas consideradas el término usado es el de director. Carruyo (2007) define al tutor como el docente que se responsabiliza académicamente en el desarrollo especifico de un proyecto de investigación y supone una relación interpersonal y directa con el estudiante.

¿Qué aspectos son considerados relevantes a la hora de tomar la decisión acerca de quién dirigirá la tesis?

En realidad intervienen en esta cuestión múltiples intereses, perspectivas, necesidades, tanto de orden intelectual como emocional o afectivo .En general la búsqueda se orienta al máximo referente intelectual acerca del tema elegido, si bien Ubertone señala que "un error común es buscar un profesor que sea el máximo experto en el tema de la tesis. Es un error porque la función del director de tesis no es la de dar lecciones o un curso sobre el tema. Es otra" (2011: 202).

Esta elección inicial se confronta recién cuando el tesista se enfrenta al proceso propiamente dicho y surgen allí las primeras dificultades y falencias de orden metodológico, ha iniciado las primeras lecturas exploratorias, requiriendo por lo tanto orientaciones de búsqueda y acceso a fuentes informativas, para comenzar a esbozar sus primeros avances teóricos. De allí que además de lo temático el director/tutor debe advertir al tesista si observa errores metodológicos, algunos directores se concentran solo en los aspectos de fondo del tema.

Otras serán las cuestiones a revisar cuando el acento en la elección está puesto solo en lo emocional, sin valorar la idoneidad disciplinar académica del docente elegido; si bien "es mucho más fácil trabajar en una relación amable, que en una relación fría, distante, rígidamente formal" (Ubertone, 2011: 200).

Un aspecto no menos relevante es el referido al tiempo que el director está dispuesto a dedicar a su dirigido. Esto suele ser una cuestión que afecta en un doble sentido, desde el lado del tesista cuando no hay disponibilidad suficiente porque limita las posibilidades de regularidad en el trabajo iniciado y desde el tutor porque es una tarea que incrementa sus múltiples responsabilidades, por lo que en ocasiones toma el compromiso de dirigir una tesis pero no asume las obligaciones que de ella derivan.

A menudo el tesista desatendido por su director termina acudiendo por ayuda a otro docente que no figura pero que será quien en la práctica desempeñe las funciones inherentes al tutor.

Independientemente de cuales sean los aspectos de relevancia que cada tesista sopesa en su decisión, esto supone un espacio de reflexión inherente al acompañamiento pretendido, siendo todas ellas consideraciones a incluir explícitamente en las bases para un mutuo acuerdo.

Con respecto a las cualidades sugeridas acerca de la figura del director/tutor, diversos autores trabajan este aspecto dimensionado en lo académico y referido tanto a la figura de director/tutor como en su rol de docente universitario; complementando estos aportes con las responsabilidades que le competen a los actores de esta relación.

En líneas generales, Morillo Moreno (2009), en base a datos tomados de Sierra (1996) señala la competencia en el campo del conocimiento delimitado o al menos ser susceptible de interesarse. Ser conocido por el estudiante; ser proclive a trabajar en equipo y aceptar que el estudiante tenga ayuda además de otras personas; disponer de horarios flexibles; limita el número de estudiantes que asesora y revisa de manera detallada los sucesivos avances.

La relación de colaboración debe sustentarse en la idea de aprendizaje, ya que de manera casi natural se van desarrollando habilidades y conocimientos en un campo específico, pero también en el despliegue de las herramientas metodológicas necesarias para responder a las demandas del plan de trabajo acordado.

El proceso que inauguran requiere una interacción permanente donde se alternan momentos de consultas y de calmar ansiedades, la reflexión sobre lo realizado y la planificación sobre lo que falta, revisar las orientaciones señaladas y pensarse como equipo para llegar a la meta propuesta.

Desde otra perspectiva, Ayala Aguirre (1999) toma aspectos relacionados a las características personales, indicando la importancia de asegurar un buen rapport, sensible y objetivo, con capacidad de empatía.

Entre las responsabilidades del director que nos parece interesante retomar de Morillo Moreno citamos la de "identificar las habilidades investigativas del asesorado, así como sus debilidades, a los fines de impulsar o explotar dichas cualidades o contribuir a la superación de las debilidades" (2009: 923).

Por todo ello, a decir de Coria y Massuco

> "consideramos que tutor/director no se 'nace', se 'hace'. Es decir, se aprende a ser tutor/director tanto andando los recorridos de la transmisión de conocimientos desde la rigurosidad disciplinar, como desde la apertura a la interdisciplina y a la improvisación (lo que no significa ser improvisado) como también desde una comunicación fluida, pertinente, respetuosa de las lógicas posibles pueda estimular también la creación en el tesista" (2011: 7).

4. Cuestiones metodológicas

El presente trabajo, incipiente en cuanto a desarrollos teóricos y procedimientos metodológicos propios de la investigación social, podría encuadrarse a nivel de una indagación exploratoria sustentada en el sondeo aplicado a 40 estudiantes de ambas carreras y registros docentes provenientes del Taller de Tesis y Seminario de Tesis, respectivamente.

El sondeo se realiza justamente para enriquecer y superar el plano observacional de la experiencia de las docentes y pretender una comprensión vivencial desde la mirada de los tesistas –plano motivacional–.

La selección de los estudiantes para la instancia de sondeo, respondió básicamente al criterio de ser "estudiantes que hubieran atravesado la experiencia de realizar la tesis de grado bajo la tutela de un director/a y haber aprobado la instancia de defensa del Informe Final de tesis".

El sondeo incorporó aspectos referidos a:

-Las funciones que cumplió el director de tesis

-Aspectos considerados preponderantes en la elección del director/tutor

-Consideraciones acerca si la elección fue acertada y motivos y

-Un párrafo breve sobre la experiencia con el director de tesis.

El sondeo se realizó vía internet y las respuestas (datos) fueron recepcionadas por igual medio. Para enriquecer el análisis de los mismos se apela al *modo ilustrativo* ya que "las citas son usadas como ejemplos en una descripción o de una conclusión del investigador, que incorpora los datos textuales a modo de evidencia de lo que afirma" (Kornblit, 2007: 11).

5. Relación tesista–director/tutor. Hallazgos

A partir de las respuestas brindadas por quienes contestaron al sondeo, es posible realizar una aproximación a cada uno de los aspectos que fueron eje de la consulta. En ese sentido con relación a las funciones que cumplió el director de tesis se observa que éstas, básicamente, responden a cuestiones vinculadas a lo metodológico, tanto en la elaboración del proyecto como en el acompañamiento en el trabajo de tesis; pasando por situaciones intermedias y aún extremas de "sólo corrigió el trabajo completo", "sólo firmó el trabajo" o "leyó el trabajo completo días antes de la exposición".

La vinculación entre este primer eje y los aspectos considerados preponderantes en la elección del director/tutor nos permite reconocer una contradicción, ya que la elección estuvo centrada sobre todo en aspectos intelectuales, lo que supone un reconocimiento de las competencias teóricas, conceptuales cuando en cambio se señalan que mayoritariamente el director cumplió funciones relativas a lo metodológico.

Los que señalan como relevante los aspectos emocionales a la hora de la elección, sostienen además de las recomendaciones metodológicas expresiones tales *como "acompañando...saber por qué lo elegimos, si había intereses personales… nos daba seguridad en nosotros mismos…su disposición fue full time...".*

Ambas visiones son valederas en sí mismas aunque una idea superadora podría pensarlas en una combinación más equilibrada, compartiendo aportes de los autores trabajados.

Cuando exploramos sobre las consideraciones acerca si la elección fue acertada y motivos de manera significativa la respuesta es afirmativa, señalándose diferentes razones *"porque pudimos concretar el objetivo" ; "por su experiencia en la temática"; "porque había realizado su tesis sobre un tema similar"; "no había otros especialistas en el tema en el medio local"; "si bien mi director no conocía bien el tema, tenía buen manejo y uso del lenguaje (...) lo que ayudó a la hora de las correcciones".*

Quienes expresan que la elección de su director/tutor no fue acertada exponen razones tales como *"desconocía el tema específico (…) no opinó sobre el aspecto metodológico (realmente nunca le consulté sobre este último)"; "al momento de realizar mi tesis eran muy pocos los profesionales que podían ser elegidos como directores, y por este motivo, tenían muchas tesis a su cargo, por lo cual también era difícil que participe de todas"; "porque no le interesó el tema a investigar, de hecho no era lo que él pretendía que investiguemos por lo que su dedicación e interés fue muy escasa. También es de entender que los tiempos son limitados por los diversos compromisos que uno tiene a diario (…)".*

Las razones expuestas cuando la elección ha sido acertada, implícitamente dan cuenta de un sentido del trabajo en equipo pero también del reconocimiento de algunas cuestiones del orden institucional y otras inherentes a las capacidades y limitaciones del docente elegido.

Entonces si al análisis lo centramos en las respuestas negativas con respecto a la elección del director/tutor, una cuestión a señalar es que hubo un reconocimiento sobre aspectos intelectuales priorizados en la elección, y al mismo tiempo justificar el incumplimiento de las responsabilidades que debía asumir al aceptar la función, tanto por falta de tiempo como por desinterés.

Aparentemente las razones que dan cuenta de esta falta de compromiso se relacionan con los propios deseos y necesidades del director y no del tesista *"(…) se comprometió con algo que no le gustaba"*.

En lo que respecta a la experiencia con el director de tesis, se manifiestan distintos niveles de respuestas que van desde "muy buena, buena, regular y mala."

A los fines del análisis, estas respuestas pueden reorganizarse en dos niveles: muy buena-buena y regular-mala.

Dentro del primer nivel señalan *"nos enriquecimos mutuamente con los conocimientos"; "proporcionó un conocimiento mutuo de director y tesista, desde la experiencia, formación y actitud en el trabajo"; "acompañamiento emocional"; "dispuesto a leer y corregir. No me ayudó mucho en lo metodológico"; "apoyo continuo y buena predisposición de su parte al momento de realizar una consulta"; "considero que ambos nos estábamos formando él en el rol de director y yo como tesista (…)"; "dentro de sus posibilidades se brindó en pos de que la experiencia de realizar el trabajo sea satisfactoria"*.

En el segundo nivel ubicamos expresiones tales como: *"si bien no hubo mucho contacto con él durante el proceso, por cuestiones laborales de él, al corregirnos el trabajo no hizo dar cuenta de nuestros errores"; "cumplió con todo lo que estuvo a su alcance para ayudarme (…) principalmente desempeñó las función de cumplir con las exigencias formales establecidas por parte de la Universidad…"; "agotadora por momentos, cómoda porque me permitió trabajar libremente asesorándome con mi co-director (…) canal de diálogo abierto, pero dificultosa interpretación de lo que trataba de transmitirme" ; "La verdad que no tuve casi relación con mi director de tesis . Sólo le llevé el proyecto y luego el trabajo terminado"; "…como 'director y responsable' de la investigación, un desastre. Esperaba mucha más colaboración y aportes (…) por su trayectoria como docente y profesional. Sus aportes me aportaban más dudas que certezas porque sus correcciones eran siempre 'excelentes' por lo que no me convencía de que todo vaya tan bien en una investigación de esta magnitud"*.

La experiencia positiva sugiere un buen desempeño de la labor asumida, especialmente dentro de los parámetros considerados por los autores trabajados; sin embargo subyace en las expresiones vertidas por los tesistas una actitud de disculpa hacia algunas actitudes del director que atribuyen a la falta de tiempo, a la sobrecarga de trabajo, por responder solo a las exigencias de formalidad, es decir ser reconocido en ese rol ante la institución, aunque esté ausente en el acompañamiento.

Al menos en una de las respuestas dadas, se resuelve la inquietud acerca de si el desarrollo de la investigación es pensado como proceso de aprendizaje, ya que reconoce que fueron aprendices en ese momento, con lo cual, situados en ese lugar común, es posible pensar las bases para los acuerdos necesarios y potenciadores de la tesis como producto. Al tiempo que se reconocerán los cambios en el plano del pensamiento inicial acerca del tema como también, en las relaciones intersubjetivas que se fueron construyendo.

Los señalamientos que refieren a una experiencia negativa pueden ser entendidos como obstáculos en la realización de la tesis. Se trata de debilidades internas al propio proceso establecido como modo de relación entre tutor/tesista. Ello se traduce en la falta de seguimiento, de contactos periódicos, de evaluaciones sistemáticas, de compromiso en las correcciones, configurando al mismo tiempo, un sentimiento de avanzar sin un horizonte claro, en soledad y sin la guía necesaria que le indique el camino a transitar, con la tranquilidad de que no lo hará solo.

Asimismo, el involucramiento institucional, sin estrategias acordes a estos sucesos y respaldado solo en las formalidades, terminan atentando contra la intencionalidad expuestas en sus propias reglamentaciones, por lo que el encuadre pertinente "queda librado a un "contrato pedagógico" que deberán convenir director y tesista para alcanzar sus propósitos" (Mendicoa, 2003: 21).

La no presencia activa en las diferentes instancias por la que atraviesa el tesista, podría promover la autogestión si no fuera porque para alcanzar el trabajo autónomo del tesista debiera darse, el acompañamiento sostenido de quien ha sido elegido por sus habilidades, profesionalidad y experiencia.

6. A modo de cierre provisorio. Puesta en discusión

Si bien el alcance del presente estudio está limitado a dos experiencias concretas, es posible pensar que situaciones similares se replican en las demás carreras.

Cuando se comparten los dispositivos institucionales que funcionan como marco de referencia para ambos actores, funcionan como facilitadores en la

medida en que se tenga el grado de conocimiento adecuado a la intencionalidad con que fueron planteados. Funciona como obstáculo cuando esto no ocurre así.

El encuadre institucional, no obstante, no define la calidad de la relación tutor/tesista, ya que ésta es una construcción en la que intervienen múltiples condiciones.

El funcionamiento en soledad de ambos actores, sin vincularse de manera conjunta con docentes de áreas temáticas y metodológicas, no desarrolla las potencialidades sino que coarta las posibilidades dialógicas y de enriquecimiento.

La vinculación "cara a cara" además del acompañamiento efectivo, implica una actitud de escucha, intercambio de ideas y de algún modo el reconocimiento de que el tesista va asumiendo autonomía en su rol de productor.

La ausencia de tradición investigativa en ambas carreras opera también como obstáculo en tanto condiciona el despliegue de las cualidades requeridas para el desempeño del rol de director.

La elección por parte del tesista de su director versus la responsabilidad institucional de proveerle un registro ha funcionado como un obstáculo ya que a esa altura del proceso el alumno no dispone de sustento teórico y metodológico suficiente que avale dicha elección, y termina siendo esta tarea una responsabilidad más que debe asumir como tesista.

Las expectativas y necesidades de los actores de esa relación que se va construyendo, seguramente la exceden, por lo que rara vez se encuentran completamente satisfechas; por lo que las deficiencias afecta no solo al tesista, sino también al tutor para futuros procesos.

Bibliografía

AYALA AGUIRRE, F. (1999) *La función del profesor como asesor.* México: Edit. Trillas. 3era Ed.

BOURDIEU, P. (2003) *Campo de poder, campo intelectual.* Buenos Aires: Editorial Quadrata.

CARRUYO DEL CASTILLO, J. (2007) "Conversando con tutores y asesores de tesis". *Revista Visión Gerencial* Nº 6, pp. 45-54.

CORIA, D. y MASSUCO, B. (2011) *Herramientas integrales para el acompañamiento de tesistas.* D.N.D/AUTOR 910162/2. Disponible en: http://www.sai.com.ar/KUCORIA/herramientas.pdf. Fecha de consulta, 27/04/2014.

KORNBLIT, A. L. (coord.) (2007) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Buenos Aires: Editorial Biblos. 2da. Edición.

MENDICOA, G. (2003) *Sobre Tesis y Tesistas. Lecciones de Enseñanza-aprendizaje.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

MORILLO MORENO, M. (2009) *"Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos". Educere* Año 13, Nº 47. Arbitrados-ISSN: 1316-4910. Venezuela.

ROJAS SORIANO, R (1986) *Investigación social. Teoría y Praxis.* Edic. Folios. Mejico.

SABINO, C (1996). *El proceso de investigación.* Lumen-Humanitas. Bs. As

SAMAJA, J. A. (2004) *Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica.* Buenos Aires: Editorial Eudeba. 3ra. Edición 4ta. Reimpresión.

SOSA ESCUDERO, W. (2013) *Cuestiones generales y reglas sobre la dirección de tesis de Licenciatura*. Disponible en: https://www.google.com.ar/webhp?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=FvkYU7CWBaLX8gf9sYCYBA#q=sosa+escudero+walter-+cuestiones+generales+y+reglas+sobre. Fecha de consulta, 28/04/14.

UBERTONE, F. (2011) "Elegir director de tesis". *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* Año 9, Nº 18. ISSN 1667-4154.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (comps.) (2004) *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Ediciones Lumiere. 3 º Edición.

Eje 4.
Desarrollos e innovaciones metodológicas

La investigación como experiencia de otra experiencia: sensibilidad, creatividad y expresividad como instancias de producción del conocimiento

Aldana Boragnio y Pablo Gabriel Luzza Rodríguez[1]

Introducción

El presente trabajo busca recuperar la perspectiva de la etnografía crítica poniéndola en relación con la sociología del cuerpo y las emociones, y con la autoetnografía como instrumento específico. Este cruce, haciendo hincapié en la posición subjetiva del investigador en el proceso de producción de conocimiento, se vincula con nuestros temas de investigación –en parte auto-referenciales–[2] y consideramos puede ser de utilidad para la reflexión teórica-epistemológica-metodológica de toda otra experiencia similar.

Para proponer una perspectiva teórico-epistemológico-metodológica actual, ligada a nuestros problemas de investigación, pero también a los dilemas propios de las ciencias sociales en general, partimos de la necesidad de tomar posición frente a la imagen tradicional de la ciencia, la cientificidad y los científicos. Tal como sostienen Scribano y D'hers (2013), las ciencias contemporáneas se basan en el acuerdo generalizado de que su tarea está marcada por la complejidad, indeterminación, relacionalidad y reflexividad.

Asumir tal complejidad, desde la perspectiva de una sociología del cuerpo y las emociones supone reconocernos como sujetos portadores de una sensibilidad y una expresividad histórica y socialmente construidas; estructuras que es necesario desarmar y desentrañar para poder acceder a una conciencia sincera, realista y sociológica de nuestra posición como sujetos del conocimiento, constructores de experiencias del conocer, tarea para la cual propondremos recurrir a la autoetnografía crítica.

---

1 GESEC-IIGG-UBA; CIES. Contacto: boragnio@gmail.com; pablo.luzza@live.com.

2 Aldana Boragnio, "Estructura de sensibilidades en la alimentación de mujeres jóvenes trabajadoras estatales de la nación en la CABA".
Pablo Luzza Rodriguez, "Ética, estética y política de las prácticas culturales de jóvenes de la CABA".

Conceptos para pensar al cuerpo y las emociones como herramientas de investigación

Asumiendo, desde la perspectiva de la sociología de los cuerpos y las emociones (Scribano, 2009), que es a través del cuerpo que conocemos el mundo, debemos reparar en la posibilidad política de regulación de las percepciones de ese cuerpo entendido como el "aquí-ahora" donde se instalan los dispositivos de regulación de las sensaciones. Tales dispositivos estructuran el modo en el que el mundo social es aprehendido partiendo de la expropiación que le dio origen a la situación de dominación. En tanto que procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas –situación que determina un capital corporal particular–, los dispositivos de regulación de las sensaciones se fundan en una economía política de la moral que no es otra cosa que la puesta en palabras de la dominación por vía de sensibilidades, prácticas y representaciones socialmente admitidas. Son estos dispositivos los que harán cuerpo un determinado conjunto de prácticas, geopolíticamente ancladas, que se orientarán a la evitación sistemática del conflicto social: los mecanismos de soportabilidad social. Estos son entendidos como prácticas que traban y destraban la posibilidad del conflicto, configurando cuerpos y emociones particulares con el correspondiente cariz de naturalidad, permitiendo "(…) la aceptación, por parte del sujeto y la sociedad toda, de que la vida social 'se-hace' como un-siempre-así (…) [funcionando] en la porosidad de la costumbre, en los entramados del sentido común y en las construcciones de las sensaciones del individuo" (Scribano, 2009: 6). Las fantasías y los fantasmas sociales son los dos mecanismos de soportabilidad social más relevantes. Las primeras ocultan el conflicto y lo eluden, consagrando el lugar de lo particular como universal e imposibilitando la inclusión de los sujetos en el terreno fantaseado, mientras que los segundos vuelven para recordar la derrota del sujeto desvalorizando la posibilidad de la contra-acción.

Estas estrategias que nos hablan de una política de los cuerpos que se encarga de regular la disponibilidad social de los individuos, son un modo –y no el menos importante– de estructuración del poder que se entrama con las políticas de las emociones que se orientan a regular la construcción de la sensibilidad social.

Reconociendo como punto de partida este posicionamiento teórico, no podemos dejar de preguntarnos por el modo en que tal constitución del cuerpo como vivencialidad, en el contexto de la dominación neo-colonial latinoamericana, nos condiciona como sujetos capaces de conocer. En este mismo sentido, formados como científicos sociales desde perspectivas occidentales y "eurocéntricas", colonizados, debemos ser capaces de dar lugar

a nuestras vivencialidades, sociabilidades y sensibilidades particulares por ser latinoamericanos. "En tanto la vida de los sujetos refiere a la experiencia de la tensión entre sociabilidad-vivencialidad-sensibilidad, aparece la posibilidad de elaborar un conocimiento a través de los cuerpos; pero seguida a esta posibilidad, surge la duda sobre cómo rupturar los dispositivos de regulación de las sensaciones. Por ello el investigador debe centrarse en uno de los papeles más importantes, lograr las condiciones necesarias para que los sujetos se expresen –y al mismo tiempo, él se exprese–" (Scribano, Boragnio, Lava y Bertone, en prensa: 6). Teniendo en cuenta la determinación teórica-epistemológica-metodológica de que no pueden diferenciarse las emociones del cuerpo, ni el investigador de la experiencia de su vivencia cotidiana, nos preguntamos: ¿Cuál es nuestra sensibilidad como investigadores entendida como capacidad intuitiva y de recolección/decodificación del dato y su posterior análisis para la transmisión? ¿Cuál es nuestra estructura de la sensibilidad? ¿Qué nos permite percibir? ¿Cuáles son los supuestos que portamos en relación a nuestros temas de investigación como sujetos de la experiencia cotidiana? ¿Cómo construir conocimiento científico desde nuestro contexto geopolítico neo-colonial? ¿Cómo rompe o no con los fantasmas y fantasías sociales?

Instrumentos para la construcción del conocimiento desde la experiencia sensible

Esta preocupación por el lugar del investigador en la investigación social, no es nueva. Desde los comienzos de la Escuela Sociológica de Chicago (Goffman, Garfinkel, Becker, entre otros) se comenzó a tener en cuenta estas distinciones, en donde el investigador ya no aparece como por fuera del proceso buscando situaciones "objetivas", sino que busca adentrarse a los espacios más íntimos de los sujetos para comprender sus emociones y a la vez poner en juego las propias. Desde esta perspectiva, los estudios etnográficos se convirtieron en la herramienta principal de la época para estudiar la dinámica urbana en los estudios sociológicos.

Si queremos reubicar el lugar del investigador como sujeto vivencial, haciendo uso a la vez de esa vivencia como un recurso de información primaria, necesitamos poner el eje en los procesos de investigación y en la experiencia que es vivenciada por el sujeto que investiga y considerar el lugar de importancia en el proceso de investigación que ocupa el investigador, ya que éste posee la capacidad de poder ser sujeto y objeto durante el transcurso de la investigación, lo cual deviene responsabilidad.

Perspectivas como la trabajada por Thomas (1993) en su libro *Doing Critical Ethnography* nos ayudan a arrojar luz sobre éstos procesos, todavía, muchas veces olvidados. La etnografía crítica es una estrategia de investigación que nos brinda herramientas para dar cuenta tanto de los procesos de dominación y naturalización sociales, como de los procesos subjetivos del investigador que están entramados en ésta lógica social.

La etnografía crítica se encuentra estrechamente ligada a la etnografía, pero su análisis y discurso tienen una finalidad distinta, ya que la etnografía crítica se centra en el proceso reflexivo que se da entre la interacción de la investigación, la interpretación y la ideología, poniendo en juego a la cultura, el conocimiento y la acción del investigador. Y es en ese complejo triangulo dialéctico donde buscamos ubicarnos como investigadores y como fuente primaria de información relevante; como sujeto y objeto.

El investigador se encuentra necesariamente inmerso en la trama de la cultura que investiga, por lo que desde antes de adentrarse en su campo de investigación tendrá formada "inconscientemente alguna clase de imagen del área de la vida que se propone estudiar. Pondrá en juego las creencias e imágenes que ya tiene para formarse una idea más o menos inteligible de esa área de la vida (…) Todos nosotros, en tanto estudiosos, tenemos nuestra cuota de estereotipos comunes que empleamos para ver aquellas esferas de la vida social empírica que no conocemos" (Blumer, en Becker, 2009: 30). Es a partir de ello que debemos realizar un trabajo constante sobre los preconceptos que son desarrollados por el investigador como parte de un sujeto de esa cultura. Vemos que es primordial centrarse sobre éste poder simbólico de la vida cotidiana para poder estar bien ubicados en la tensión constante entre el control y la resistencia sobre la que la existencia social se desarrolla. Sabiendo así que el investigador no estará ubicado por fuera del proceso de investigación, sino que él –sus pensamientos, sus preocupaciones y su ideología– estará inserto indefectiblemente durante todo el proceso.

Lo que deseamos realizar en estos fragmentos, es centrarnos en el rol del investigador en el proceso de investigación, para pensar cómo éste lo interpela y, a la vez, cómo lograr que este proceso no sólo no se interponga en la búsqueda de conocimientos sino que aporte nuevos datos imprescindibles.

En esta línea, reflexionar sobre la dialéctica de vivenciar/conocer/producir, sobre la construcción de un proceso de investigación que nos demande pensarnos desde nuestras concepciones ideológicas y nuestra vida diaria, superando la simple narración autorreferencial, es todo un desafío. Sin un conocimiento de primera mano para corregir nuestro imaginario, no solo no sabremos donde buscar, tampoco sabremos por donde comenzar a pensar el problema (Becker, 2009).

En efecto, uno de los primeros esfuerzos que esta estrategia nos requiere es repensar la propia observación; la cual trasciende la lógica del simple observador participante para situar al investigador en la posición de un sujeto ideológico y, como tal, poseedor de experiencias propias. Las más de las veces, ésta no es una tarea para la cual estemos formados, de ahí la advertencia que efectúa Thomas (1993) respecto a ejercer una vigilancia epistemológica constante y exhaustiva de modo que nuestras vivencias operen una fuente de conocimiento y no de limitaciones.

Desde esta perspectiva, la selección del tema puede presentarse como lo más complejo ya que éste surge de la búsqueda de una explicación de prácticas culturales observadas a partir de un aspecto de la realidad que se basa en la participación en el mundo de la vida en el cual el problema se encuentra inscripto. "Dado que nuestro imaginario lego influye tanto sobre nuestro trabajo, tendríamos que preocuparnos de que fuera apropiado" (Becker, 2009: 34) y quede explicitado, intentando destrabar el juego de imágenes y metáforas que se constituyen como formas naturalizadas del mundo. "La etnografía crítica comienza su empresa científica con conjunto de premisas cargadas de valor, por lo tanto la pregunta para los etnógrafos críticos consiste en si es posible iniciar un proceso de investigación con un conjunto de valores sin distorsionarlo" (Thomas, 1993: 20).[3]

La puesta en primer plano del investigador como artífice de la ligazón entre experimentar/construir/registrar/comprender/reproducir que impulsa la etnografía crítica, despunta al mismo tiempo reflexiones sobre nuestras posiciones como investigadores en el espacio social, configurando el reto (que será a la vez político, epistemológico y metodológico) de interpretar críticamente nuestras propias vivencias y cómo ellas pueden ser utilizadas como recurso en la producción de conocimiento sobre lo social.

Desde estas líneas de pensamiento, traer las reflexiones de Scribano y De Sena (2009) y de Montero-Sieburth (2006), sobre los beneficios y las dificultades de la autoetnografía como recurso metodológico es sumamente enriquecedor.

La auto-etnografía se nos presenta como un instrumento de investigación que busca dar lugar a la diversidad de lo individual del investigador (Montero-Sieburth, 2006), ya no como una instancia de "control" del proceso de investigación, sino como un proceso dialógico de auto-reflexión biográfica y crítica que aporta

3 "Because critical ethnography begins its scientific enterprise from a set of value-laden premises, however, the question for critical ethnographers is whether one can begin researching with a set of values without distorting the research process" (Traducción propia).

información sobre los contextos que operan tanto en la selección de la temática como en el proceso de investigación mismo.

En este sentido, lo que buscan estas reflexiones acerca de la acción sociológica es "tomarse a sí misma como obrar humano" (Scribano y De Sena, 2009: 5), buscando dar cuenta de las relaciones intersubjetivas. Dicho en otras palabras, la finalidad de la autoetnografía es lograr una reflexión e introspección intelectual y emocional, conectando lo personal con las experiencias culturales propias y del proceso de investigación.

Montero propone una autoetnografía que sea un herramienta de narración y de investigación a la vez, ya que "genera desde una perspectiva personal y autobiográfica un enfrentamiento con lo cultural, situando al investigador dentro de una serie de autorreflexiones, interacciones y reconocimientos de emociones que le permiten construir con otro una confrontación de posicionamientos que amplían y reconstruyen nuevos conceptos de esta realidad" (2006: 8).

Continuando con la perspectiva de estas definiciones, la propuesta es centrarnos en la experiencia del investigador situándolo en el centro de la investigación como un actor integrado al proceso que vive una experiencia particular. Así, con la aplicación de la autoetnografía se busca explorar la reflexión de las emociones desde los momentos que anteceden al proceso de investigación, las dudas, las preguntas y las cuestiones que movilizaron hacia delante el trabajo, las relaciones que surgen durante su desarrollo y lo emotivo que tiene la experiencia de investigar para el investigador.

Es interesante seguir reflexionando sobre la autoetnografía desde los momentos de la "dialéctica del comprender" que se unen en este recurso: a) el autoreconocimiento, como instancia donde el investigador se comprende a sí mismo como parte de la intersubjetividad, y b) momento de la comprensión, donde el obrar sociológico se nos aparece como un modo particular de acción en base a reglas compartidas (Scribano y De Sena, 2009).

La utilización de la autoetnografía dentro de la estrategia metodológica nos permite aprovechar las experiencias del investigador, quien actúa como investigador durante el proceso de investigación y a la vez está inmerso en "el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto" (De Sena y Scribano, 2009: 5).

Así, trabajamos la autoetnografía para poder dar cuenta de lo dialéctico del proceso de investigación, que requiere que se identifique el problema que surge a nivel personal para lograr comprender "su existencia, universo y extensión cultural y social" (Montero-Sieburth, 2006: 11). La autoetnografía genera

necesariamente, una reflexión y un debate en los contornos de la investigación, que a la vez, orienta el proceso de investigación mismo, una reflexión que en tanto comienza por observar críticamente al propio investigador, no puede más que partir de una "fenomenología de lo cotidiano que permita poner una luz en el juego de comprensión y precomprensión de la relación intersubjetiva" (Scribano y De Sena, 2009: 5).

A los fines de su instrumentalización metodológica, debemos pensar la autoetnografía en relación con dos ejes. En primer lugar nos referimos a las formas de "hacer y usar" la auto-etnografía, las opciones son tres: a) centrada en la auto-evaluación y reflexión desde la propia experiencia de vida, b) centrada en las relaciones con los otros, incorporando las experiencias individuales de formar parte de un grupo, espacio social, institución o colectivo, y c) centrada en objetos o procesos que implican la vivencia personal de un fenómeno o proceso social (Scribano y De Sena, 2009). En segundo lugar es necesario referirse al modo en que la autoetnografía como ejercicio permanente asociado a la vigilancia epistemológica se entrama en el proceso de investigación como un todo. El análisis crítico de nuestra propia posición como sujetos del conocimiento experimentando la experiencia de conocer impacta directamente sobre la delimitación del objeto, el relevamiento y construcción del dato y su posterior análisis.

Este triple impacto no debe ser pensado simplemente en términos de un ejercicio de "toma de conciencia" crítica de nuestras tareas como investigadores, sino en un nivel más profundo como puntos de partida determinantes. En primer lugar por el peso de una concepción ontológica que caracteriza y define lo que sea que consideremos que "vale la pena conocer" (por ejemplo, para Thomas, asumir la perspectiva de la etnografía crítica supone tomar como objetos de conocimiento las formas sociales de opresión culturalmente arraigadas). Esta concepción es acompañada necesariamente del reconocimiento de que no existe práctica de investigación neutral y avalorativa, lo cual remite al fuero interno del investigador y a sus compromisos políticos y personales imbricados en su biografía y formación. En segundo lugar, el impacto sobre el relevamiento y la construcción del dato de la autoetnografía remite al modo en que como investigadores reconocemos nuestra posición en la intersubjetividad y al modo en el que nuestra sensibilidad, capacidad expresiva y creativa son puestas al servicio de la observación; punto al que volveremos sobre el final de este trabajo. En tercer lugar, la incidencia sobre el análisis y presentación de los datos remite al ejercicio descolonizador que entraña toda perspectiva crítica. En palabras de Thomas

> La hermenéutica etnográfica (…) involucra la reducción de la refracción de imágenes distorsionadas por el prisma interpretativo de la ciencia convencional en el proceso de traducir lo que vemos desde los símbolos culturales de nuestros sujetos de estudio a otros símbolos propios de la audiencia de nuestra investigación. La emancipación etnográfica, el acto de liberación cultural, afloja los límites simbólicos no reconocidos que restringen nuestra percepción, interpretación, discurso y acción. Nos alerta que las cosas no son siempre lo que parecen (1993: 5).[4]

La etnografía crítica, entonces, debe hacer viable un abordaje interpretativo que al poner en juego nuestra sensibilidad, y las elecciones –ahora conscientes– que hemos hecho para delimitar el objeto, construir y relevar el dato, permita elaborar una análisis que rompa con la comodidad de lo académicamente "permitido", que sea capaz de abrir espacios para otras voces y contextos sometidos a la dominación y que considere a su vez, las condiciones de recepción de dicho análisis dentro de la comunidad científica.

Creatividad-expresividad. Una propuesta metodológica a modo de conclusión

Si el desafío es "(…) responder a los permanentes cambios de los escenarios sociales con 'creatividad sociológica', la auto-etnografía nos pone ante la necesidad de re-pensar las formas de acceso, registro, sensibilidad y validez de nuestras producciones de conocimiento" (Scribano y De Sena, 2009: 13). Como ya dijimos, la posibilidad de expresión y la creatividad son consecuencia directa de una estructuración de la sensibilidad particular, asociada a la trayectoria de vida y la formación de cada quien. Cuando presentamos el desafío de la sociología frente al conocimiento del mundo contemporáneo como una tarea indefectiblemente creativa que encuentra en la auto-etnografía insumos necesarios, lo hacemos considerando a la creatividad en su triple atravesamiento: recursos para la creación, situación de creación, vida de los sujetos implicados.

Los recursos remiten a una estructura simbólica y material que viabiliza o no, las posibilidades creativo-expresivas. Tales recursos solo pueden concebirse

4 "Ethnographic hermeneutics, (…) involves reducing the refraction of images distorted by conventional science's interpretive prism as we translate what we see from one set of cultural symbols (those of our research subjects) to another (those of our audience). Ethnographic emancipation, the act of cultural liberation, loosens the unrecognized symbolic constraints that restrict our perception, interpretation, discourse, and action. It alerts us that things are not always what they seem" (Traducción propia).

en relación a enclasamientos específicos, en términos de una sociogénesis de los mismos, trayectorias que los han hecho posibles y que definen la situación de creación. Finalmente la relación entre la creatividad y la vida de los sujetos refiere al hecho de que cuando uno crea está teniendo una experiencia sobre otras experiencias, planteando un problema referido a la tensión que existiría entre expresarse uno mismo, expresar lo que dice otro, expresar lo que dice un colectivo. Lo central, desde la perspectiva de quien pretende investigar poniendo en juego su creatividad, es que ésta, en tanto se desprende de las condiciones materiales de existencia como posibilidad específica, "es un acto afirmativo de la autonomía que pasa en el momento en que uno decide exponer en público las sensibilidades respecto a ciertos procesos, objetos o personas." (Scribano, 2014: 8). Y aquí nuevamente volvemos a encontrar la necesidad de la autoetnografía para hacer de la instancia de la creatividad una herramienta consciente, controlable y enmarcada en los parámetros científicos.

Ahora bien, ¿cuáles serían tales herramientas de investigación "creativas"? En el contexto del GESEC[5] se viene trabajando con dos dispositivos tendientes a producir experiencias en las que los sujetos investigados puedan vivenciar experiencias, en el sentido de que

> si optamos por estrategias creativas no estamos haciendo la revolución, pero posibilitamos que un conjunto de sensaciones transformen las percepciones, y de ese modo es posible que esas sensibilidades se transformen porque de alguna manera están siendo puestas en juego en otro registro que no es el socialmente establecido (…) desde nuestro trabajo, estamos creando condiciones metodológicas para que esas sensaciones se reestructuren. No son un momento de liberación del hombre, son formas de constitución que permiten que eso advenga como un acto de habla corporal, como un indicio, como un testimonio (Scribano, 2014).

Concretamente nos referimos a las experiencias del comer y las entrevistas bailadas. En el primer caso se trata de encuentros cuyo objetivo es indagar algunas de las prácticas del sentir asociadas a la comida, explorando "a) la relación comida, color y sensaciones, b) las conexiones entre color y experiencias del comer anteriores, c) el lugar de lo visual en los "sabores, y d) cuales son los nexos existentes entre comida y sociedad" (Scribano *et al.*, 2014: 7). En el caso de las

5 Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos. IIGG-UBA.

entrevistas bailadas serán presentadas por Victoria D'hers miembro también del GESEC-CIES en este mismo encuentro.

Entendemos a la autoetnografía crítica como un recurso en tres sentidos: como herramienta de generación de datos, como método de análisis e interpretación y como objeto de indagación en sí mismo. En tanto que técnica metodológica ligada a lo expresivo-creativo, no debe entenderse como una mera autobiografía, sino como una estrategia que permita, asumiendo la subjetividad del investigador, iluminar y poner en juego la dominación que hace presa de nuestra sensibilidad en el proceso de construcción del conocimiento. En otras palabras identificar lo que hay de social en las experiencias y emociones vivenciadas por el investigación antes y durante el proceso de investigación. En este punto, si bien es propio de las estrategias cualitativas de investigación la relación intersubjetiva y dialógica en el aquí y ahora de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos –lo cual da cuenta del lugar de la reflexividad, la complejidad y la indeterminación en este tipo de procesos– consideramos que los diseños cuantitativos no se ven exentos de la necesidad epistemológica de reconocer su inserción en procesos que ponen en juego la sensibilidad y a la vez del provecho que de ese reconocimiento pueden obtener.

Bibliografía

BECKER, H. (2009) *Trucos del Oficio. Cómo conducir una investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MONTERO-SIEBURTH, M. (2006) "La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela". Disponible en: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion intercultural/grupo_discusión_1/74.pdf. Fecha de consulta, 07/08/2015.

SCRIBANO, A. (2009). "¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? A Modo de Epílogo", en: C. Figari, y A. Scribano, *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica.* Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. pp. 141-151.

_____ (2010) "Filosofía de las ciencias sociales y estudios sociales sobre los cuerpos", en: C. Hidalgo y V. Tozzi (comps.), *Filosofía para la ciencia y la sociedad. Indagaciones en honor a Félix Gustavo Schuster*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO. pp. 205-220.

_____ (2014) "Interludio. Indagando sensibilidades: aproximaciones metodológicas desde la expresividad y la creatividad", en: G. Magallanes; C.

Gandia y G. Vergara (comps.), *Expresividad, creatividad y disfrute*. Córdoba: Editorial Universitas.

SCRIBANO, A.; BORAGNIO, A.; BERTONE, J. y LAVA, P. (en prensa) "Huellas de una Innovación metodológica: "Experiencias del Comer", un proceso en producción". *NORUS. Programa de Pós -Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas*. En prensa.

SCRIBANO, A. y D'HERS, V. (2013) "La performance como herramienta de indagación". VII JEMC-Séptimas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires. m/s

SCRIBANO, A. Y DE SENA, A. (2009) "Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación". *Cinta de Moebio* N° 34, pp. 1-15. Disponible em: http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/34/scribano.html. Fecha de consulta, 07/08/2015.

THOMAS, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newbuyr Park, CA: SAGE Publications, INC.

El análisis de datos cualitativos con *ATLAS.ti* desde una experiencia de enseñanza

Ana Lucía Cervio[1]

1. Introducción

En las últimas décadas, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se han ido consolidando como herramientas centrales puestas al servicio de los procesos de producción, socialización y aprendizaje en permanente transformación. En particular, la utilización de la informática, entornos virtuales, distintos dispositivos multimedia y software específicos han invadido definitivamente el mundo de la investigación social cualitativa, transformando dicha estrategia de indagación de un modo rotundo.

Hasta no hace muchos años, las múltiples tareas que conlleva cualquier análisis cualitativo se efectuaban de manera típicamente artesanal. El empleo de lápices de colores, tijeras y otros recursos manuales eran los medios (casi) "inevitables" a los que recurría el investigador para procesar y sistematizar un amplio volumen de datos provenientes de su trabajo de campo (¿cuántas experiencias pueden narrarse respecto a las "voluminosas" grillas de análisis confeccionadas en papel que solían cubrir las paredes de la oficina en la que se reunía el equipo de investigación?).

A partir de los años '80, la informática comienza a vislumbrarse como un auxiliar para la investigación cualitativa, esencialmente desde las primeras experiencias que tienen lugar en Inglaterra y Estados Unidos. Pese a las críticas y reservas explicitadas inicialmente por numerosas voces provenientes de la academia (Conrad y Reinharz, 1984; Conrad y Shulamit, 1984; Drass, 1980; Gerson, 1984), los CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) hacen su ingreso en el mundo de la investigación cualitativa mostrando, desde hace al menos 30 años, un consolidado proceso de expansión, innegable en la actualidad, incluso en los centros académicos del Sur Global.

1 CONICET-CICLOP-UBA/CIES – Argentina. Contacto: anacervio@hotmail.com.

Los programas informáticos agrupados genéricamente bajo la sigla CAQDAS,[2] surgen frente a la constatación de los límites que presenta un análisis cualitativo realizado exclusivamente de modo manual (costos, tiempos, dificultades para especificar relaciones analíticas cuando se trabaja con ingentes cantidades de datos, etc.) (Niche Teixeira y Becker, 2001). Así, abriendo sus puertas a los recursos aportados por la ingeniería informática, la tradicional investigación cualitativa encuentra en estos software verdaderos "aliados" cuya asistencia posibilita, entre otros aspectos, ajustar/optimizar los procesos de sistematización e interpretación de importantes volúmenes de datos, transparentar y dejar "huellas" sobre el proceso de indagación seguido por el analista, contribuir a la validez de los hallazgos y facilitar activos intercambios de ideas y reflexiones entre los integrantes de un equipo que no necesariamente comparten el mismo espacio-tiempo de trabajo.[3]

Desde hace poco más de una década, en nuestro país los CAQDAS se han venido posicionado en forma creciente como una referencia central para el desarrollo de estudios cualitativos; muestra de ello es la creciente proliferación de cursos y seminarios dictados desde universidades o centros de capacitación especializados, o incluso la incorporación del aprendizaje de estos software como parte de los requerimientos curriculares de las asignaturas de metodología de la investigación en distintos espacios de formación. En esta línea, frente a la innegable vigencia que esta clase de recursos informáticos detenta actualmente entre la comunidad académica, surgen interrogantes ligados a las problemáticas, posibilidades y desafíos que estas herramientas informáticas imponen al quehacer cualitativo, en general, y a la enseñanza de metodología de la investigación, en particular.

En este marco, el presente trabajo tiene por objetivo reflexionar en torno al uso y apropiación del programa *Atlas.ti* por parte de alumnos de posgrado de algunas universidades públicas del país. Para alcanzar dicho propósito, se ha seleccionado la siguiente estrategia argumentativa. En primer lugar, se sistematizan ciertas

2 Entre los CAQDAS más difundidos y utilizados por la investigación cualitativa en la actualidad pueden citarse: Nudist, Atlas.ti, Ethnograph, MaxQDA, QDA Miner, Aquad, HyperResearch, Qualrus, NVivo, TAMS.

3 Más allá de las ventajas operativas y analíticas, la incorporación de estos software en la investigación cualitativa también ha suscitado una serie de objeciones. Algunas voces reconocen que dichos recursos informáticos pueden extremar el fraccionamiento de la información y perder una visión integrada (Amezcua y Gálvez, 2002), distanciar al investigador de los datos (Tesch, 1988), o incluso retrotraer los avances logrados en el análisis cualitativo a épocas pasadas (Fielding y Lee, 1998).

"reacciones" observadas en el marco de la enseñanza del aludido software toda vez que los alumnos se encuentran por primera vez frente al desafío de ejecutarlo con fines investigativos concretos. En segundo lugar, se explicitan las tensiones/conflictos que surgen durante el aprendizaje de los recursos que ofrece *Atlas.ti*, cuya comprensión suele implicar, en la práctica, al menos la revisión de una serie de decisiones teórico-metodológicas tomadas con anterioridad, tales como la definición del fenómeno en estudio y sus variables, los procedimientos escogidos para su indagación, y su articulación con el cuerpo teórico seleccionado como mediación para las observaciones empíricas. Finalmente, y a modo de cierre, se reflexiona sobre la "práctica de creatividad" y la "creatividad práctica" que promueve el uso de herramientas informáticas aplicadas a la investigación cualitativa.

2. La "primera cita" con Atlas.ti: algunas reacciones observadas en estudiantes de posgrado

Atlas.ti es uno de los integrantes de la familia de los CAQDAS más utilizados en la actualidad por la comunidad académica nacional e internacional. Es uno de los software más antiguo de los de su clase: fue desarrollado en Alemania por Thomas Muhr (1989) quien, en el marco de su tesis doctoral, se fijó el objetivo de desarrollar un recurso informático que permitiese sistematizar en forma práctica los principios de la *Grounded Theory* propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967).[4]

En términos operativos, *Atlas.ti* facilita el desarrollo de las tareas propias de cualquier análisis cualitativo de datos en soporte textual y multimedia (audios, videos e imágenes), y es especialmente apropiado para proyectos de investigación que trabajen con grandes volúmenes de datos. Dado que el propósito central de este programa es *asistir* al investigador (y en ningún caso reemplazar su criterio y decisiones analíticas), ofrece una batería de recursos que agilizan muchas de las actividades implicadas en el quehacer cualitativo, tales como la segmentación del texto en citas; la codificación de los documentos analizados en función de un sistema categorial; la recuperación selectiva de esos fragmentos en función de las necesidades del investigador; la elaboración de comentarios y anotaciones; la generación de familias de documentos, códigos y memos; la representación gráfica de las relaciones teóricas identificadas y construidas durante el análisis, etc.

4 En 1993, Muhr lanzó la primera versión comercial del software en el marco de la compañía "Scientific Software Development", ahora llamada "ATLAS.ti GmbH". Para más información, véase: http://www.atlasti.com.

Entre las múltiples razones que motivan a los investigadores cualitativos (tanto principiantes como experimentados) a familiarizarse e incorporar este software como una herramienta de trabajo pueden citarse las siguientes:

Ahorro de tiempo: Atlas.ti permite almacenar y acceder a la información de forma inmediata. Es particularmente útil en estudios longitudinales, en los que es preciso recuperar y comparar información recabada a lo largo del tiempo.

Organización y sistematicidad: Todos los documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, comentarios, familias y representaciones gráficas se almacenan en una Unidad Hermenéutica,[5] pudiendo el investigador acceder a ese material de forma hipertextual e inmediata, sin necesidad de trabajar en paralelo con otros ficheros.

Exploración de datos: *Atlas.ti* ofrece una serie de herramientas que optimizan búsquedas booleanas, semánticas y de proximidad entre códigos, permitiendo al investigador explorar relaciones y jugar de forma intuitiva con los datos buscando posibles vínculos entre ellos.

Hipertextualidad e inclusividad: este software posibilita conectar el documento que se analiza con otros archivos textuales y/o audiovisuales, produciendo de ese modo un hipertexto. Asimismo, permite establecer enlaces entre los códigos, citas y los documentos primarios, apoyando la necesaria tarea del investigador de contextualizar sus construcciones teóricas en función de los textos/imágenes/audios originales. En otras palabras, *Atlas.ti* alienta la proximidad entre los datos y las observaciones empíricas a partir de la inclusión simultánea de los distintos documentos primarios de los que se vale el analista en un proyecto específico.

Representación gráfica: uno de los "atractivos" de este software son las denominadas "Networks". En tanto recurso central del análisis conceptual, estas redes permiten representar gráficamente los distintos componentes del análisis así como las relaciones que se han establecido entre ellos.

Integración de datos cualitativos y cuantitativos: el software posibilita importar y exportar datos procedentes de SPSS o Excel, facilitando la integración de información relevante para los objetivos de la investigación en curso.

Trabajo colaboracionista: Atlas.ti permite que varios investigadores trabajen sobre un mismo proyecto en forma simultánea, pudiéndose identificar en todo

5 En *Atlas.ti* se denomina "Unidad Hermenéutica" al fichero en el que se guarda toda la información relacionada con un proyecto de análisis específico (documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, comentarios, relaciones, familias y representaciones gráficas). Es el equivalente a un fichero ".doc" (documento de texto), ".ppt" (presentación) o ".xls" (hoja de cálculo).

momento quién aporta qué en el proceso de análisis, e inclusive "unir" los desarrollos individuales en una etapa más avanzada del proceso de investigación.

Validez y transparencia del proceso: las operaciones analíticas seguidas en el marco de un proyecto específico quedan debidamente explicitadas en la Unidad Hermenéutica, de ahí que otro investigador puede replicar los "pasos" efectuados por un colega para contrastar sus hallazgos y contribuir a la validez de los mismos.

No es objetivo de este trabajo efectuar un análisis exhaustivo ni sistemático de todos y cada uno de los componentes de este software ni de las ventajas que trae aparejado su uso para la investigación cualitativa. En todo caso, la descripción precedente opera argumentativamente como un preludio (o nota introductoria) al interrogante acerca de los desafíos que herramientas informáticas como ésta imponen al quehacer cualitativo en general, y a la enseñanza de metodología de la investigación en particular. Precisamente, esta inquietud es la que enhebra las páginas que siguen, las cuales intentan reseñar, sucintamente, algunas observaciones emergentes de experiencias de enseñanza del programa *Atlas.ti* destinadas a estudiantes de posgrado de universidades públicas del país.[6]

Luego de la presentación de los asistentes y de efectuar los ajustes de rutina, la pregunta inaugural de los seminarios es –sin excepción– la misma: "¿cuál es el interés que los movilizó a realizar este curso de *Atlas.ti*?" Hay silencios y las respuestas de los alumnos tienden a ser, a grandes rasgos, de tres tipos: a) "estoy escribiendo la tesis; tengo una interminable cantidad de páginas de entrevistas y no sé qué hacer"; b) "algunos colegas utilizan el programa y me hablaron de sus ventajas; quiero saber de qué se trata" y c) "el/la director/a del proyecto de investigación nos pidió al equipo que aprendiéramos a ejecutarlo porque ahora se viene la etapa de análisis de los datos".

Las "clásicas" respuestas ofrecidas por los estudiantes se posicionan en argumentaciones que articulan representaciones acerca de la "*magia*" que puede hacerse con la información empírica recabada gracias a las operaciones y herramientas ofrecidas por el *Atlas.ti*, con una suerte de mandato que reza "*está de moda utilizar paquetes informáticos para el análisis cualitativo*"; mandato que, por lo general, suele ser reforzado por diversas "*exigencias institucionales*" a partir de las cuales se decide finalmente aprender a ejecutar el programa.

6 Específicamente, se trata de cursos de formación dictados recientemente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

La primera argumentación, está ligada a una consideración del software como una especie de producto que "hace magia con los datos", de cuya correcta ejecución pueden esperarse obtener resultados válidos y cualitativamente significativos. En este grupo de prenociones se ubican algunos alumnos que esperan encontrar en el programa la "llave maestra" que abra las puertas al trabajo de interpretación, resolviendo "mágicamente" los objetivos generales y específicos de sus respectivos proyectos de investigación. Esta representación supone, en la práctica de enseñanza, reforzar una y otra vez que ni el *Atlas.ti* ni ningún otro programa informático de este tipo realiza por sí mismo el análisis cualitativo de forma automática (como ocurre con el SPPS y otros software diseñados para el análisis de datos cuantitativos),[7] ni tampoco es capaz de tomar decisiones conceptuales. Lejos de reemplazar la formación teórica y metodológica del investigador, la función del *Atlas.ti* consiste en facilitar estrategias analíticas complementarias, tradicionalmente efectuadas en forma manual, tales como separar unidades de texto, codificar, agrupar, presentar y representar información compleja mediante representaciones gráficas de los distintos componentes y relaciones que se han establecido entre ellos. En suma, se advierte que aunque la investigación se realice correctamente en términos técnicos, los análisis producidos acabarán no teniendo sustancia teórica si sólo se descansa en el supuesto "mágico" de los alcances y posibilidades del software.

La segunda argumentación esgrimida por algunos estudiantes, se vincula a la creciente (y extendida) incorporación de programas informáticos en el mundo de la investigación social cualitativa. Como se mencionó, cada vez más analistas utilizan esta clase de herramientas en su trabajo cotidiano, sin embargo en la elección de un software debe primar un criterio analítico (teórico, metodológico y epistemológico) que fundamente su utilidad para las tareas previstas, más que la moda de utilizarlo "porque otros lo hacen". En esta línea, frente a la decisión de hacer uso del *Atlas.ti* como asistente para las habituales tareas implicadas en el análisis cualitativo, es preciso que el investigador considere si el programa "interpreta" claramente los requerimientos teórico-metodológicos del problema de investigación o si, en cambio, es menester seleccionar algún otro CAQDAS que se ajuste más satisfactoriamente a las demandas que impone el proyecto. Sin

7 Uwe Flick (2007) sostiene que no debe igualarse *Atlas.ti* (ni ningún otro CAQDAS) con programas estadísticos que operan matemáticamente con fórmulas aplicadas a variables. En este marco, el autor argumenta que no existe ningún algoritmo para determinar el entramado hermenéutico, ni cálculo matemático posible que sature el análisis "significativo" de la realidad social.

embargo, la accesibilidad e incluso el carácter "amigable" que presenta el entorno de *Atlas.ti* son dos aspectos que lo han posicionado como uno de los software más "populares" del momento. Aspecto que, como se afirmó, puede contribuir a que el aprendizaje de sus recursos y herramientas sea más una simple moda que una concreta decisión metodológica.

En conexión con lo anterior, la tercera argumentación que suelen explicitar algunos estudiantes al inicio del curso, ligada a una serie de exigencias institucionales que señalan hacia la "pertinencia" y "urgencia" de aprender a ejecutar el *Atlas.ti* para apoyar el quehacer cualitativo, señala el sesgo que produce insistir en la utilización de un único programa para la específica tarea de análisis e interpretación que impone un proyecto de investigación particular. Este aspecto se transforma en un obstáculo metodológico y epistemológico cuando los analistas pasan por alto la necesaria adecuación que debe existir entre el software elegido y el diseño de investigación. Es decir, cuando se fuerza la utilización de un programa en particular en virtud del conocimiento que se tiene (o el que se puede tener tras la realización de un curso de capacitación), por la "facilidad" con que se lo puede aprender, o simplemente porque se considera, *a priori*, que agiliza el proceso de reducción/segmentación de la información empírica disponible. En consecuencia, se torna necesario recomendar a los estudiantes (incluso en el marco de un curso específico de *Atlas.ti*) que exploren y comparen la variedad de CAQDAS existentes, a fin de seleccionar el más conveniente para el trabajo analítico que demanda sus respectivos problemas de investigación.

3. El uso de Atlas.ti y la revisión de decisiones teórico-metodológicas

Enfrentados con el programa, es decir, con las herramientas, componentes y el entorno visual que propone *Atlas.ti*, la experiencia de enseñanza muestra que los estudiantes parecen encontrarse frente al desafío de "tener que usar todo" lo que el software ofrece. Esta reacción, observable de manera evidente cuando los alumnos se encuentran por primera vez frente a la consigna de ejecutar el programa con fines investigativos concretos, pareciera fundamentarse en el hecho de que "lo que está allí" (mediado por botones, links y entradas interactivas) representaría los procedimientos "típicos" a seguir en cualquier análisis cualitativo. Así, la preparación de los documentos primarios, la selección de fragmentos significativos (citas), la categorización del material y su codificación, el trazado de vinculaciones entre los elementos construidos y la representación de las relaciones analíticas en diagramas o redes gráficas emergen, en las primeras consideraciones de los alumnos, como los "inevitables pasos a seguir" para lograr un sólido proceso de análisis e interpretación de los datos.

Reforzando teóricamente la lógica de la flexibilidad y circularidad que caracteriza al abordaje cualitativo, e incluso advirtiendo que el mismo *Atlas.ti* ha sido diseñado para respetar las constantes "idas y vueltas" entre lo textual y lo conceptual que supone un abordaje de esa naturaleza,[8] se clarifica a los alumnos que los componentes que ofrece el programa están allí para ser utilizados toda vez que el análisis lo demande, lo que no significa que técnicamente se haya estipulado, *a priori,* una procesualidad temporal que deba seguirse para la obtención de resultados sólidos y significativos.

Técnicamente, el proceso de análisis cualitativo asistido por *Atlas.ti* se organiza en cuatro etapas que no necesariamente siguen una lógica ordinal, pero que por razones argumentativas a continuación se exponen de la siguiente manera: a) Preparación de los documentos primarios; b) Selección de unidades de análisis; c) Codificación y d) Vinculación entre elementos y creación de redes o diagramas gráficos (Networks).

a) *Preparación de documentos primarios*: consiste en editar los documentos (textos, imágenes, audios, videos, etc.) que serán objeto del análisis a fin de que los mismos sean correctamente soportados por el software. Además de consideraciones técnicas específicas, esta etapa supone el "(re)encuentro" del investigador con la materia prima de su análisis, lo que significa tomar decisiones concretas respecto a la significatividad del material seleccionado en términos del problema de investigación. En esta fase intervienen decididamente las lecturas iniciales que contribuyen a la familiaridad del analista con los documentos.

b) *Selección de unidades de análisis* (citas)*:* Se trata de identificar fragmentos significativos del texto, procediendo a efectuar una primera reducción de los documentos primarios. Posteriormente, las citas construidas pueden ser codificadas, dando lugar así a la construcción de categorías de primer y segundo nivel que patentizan la complejidad que va tomando el análisis en curso.

c) *Codificación:* Es el proceso básico del análisis, e implica un segundo nivel de reducción de los datos. Se trata de comparar y analizar la información empírica disponible, asignando una denominación común (código) a aquellos fragmentos

8 Esta característica se observa concretamente en la posibilidad de añadir documentos primarios en la Unidad Hermenéutica toda vez que el investigador lo considere necesario, así como eliminar otros que ya no responden a los objetivos del proyecto que se analiza. Asimismo, la flexibilidad del software queda patentada en la opción de crear/añadir/renominar códigos, citas y memos a medida que avanza el análisis, respondiendo de esa manera a las necesidades teórico-metodológicas que suponen interpretaciones más refinadas.

de la realidad social analizada que comparten ciertos rasgos.[9] En términos analíticos, el proceso de codificación consiste en identificar, crear y etiquetar núcleos de sentido a partir de los cuales se va estructurando y complejizando el análisis. Un código puede estar asociado con diversas citas y con otros códigos, y su contenido puede explicitarse en un comentario que le es inherente. Por su parte, tanto la codificación como las citas pueden complementarse con anotaciones (memos) que posibilitan el registro de reflexiones teórico-metodológicas que surjan durante el proceso de análisis.

d) *Vinculación entre elementos y creación de redes o diagramas gráficos (Networks):* Con la finalidad de ir refinando el análisis conceptual, una de las principales operaciones que posibilita *Atlas.ti* es la vinculación de los distintos elementos que componen la Unidad Hermenéutica (citas, códigos, memos). Se trata de establecer relaciones lógicas entre los citados elementos, de modo de ir configurando una relación reticular entre ellos. En línea con lo anterior, las "Networks" representan gráficamente los sistemas de relaciones entre códigos, citas, memos y familias que han sido construidas durante el análisis. Estas redes conceptuales explicitan el trabajo de análisis e interpretación, constituyendo un recurso valioso para esclarecer relaciones e ilustrar proposiciones teóricas en torno al problema de investigación.

La experiencia de enseñanza muestra que precisamente la posibilidad de "tener todo allí" –sistematizado y puesto al alcance de la mano en la inmediatez de la pantalla– actualiza entre los estudiantes una serie de tensiones entre el objeto de la indagación, el marco teórico utilizado y el diseño metodológico elaborado. En efecto, se observa que el aprendizaje y comprensión de los recursos que ofrece *Atlas.ti* suele implicar en la práctica concreta de los alumnos la necesidad de revisar una serie de decisiones teórico-metodológicas tomadas con anterioridad, tales como la definición del fenómeno en estudio y sus variables, los procedimientos escogidos para su indagación y su articulación con el cuerpo teórico seleccionado como mediación para las observaciones empíricas.

De esta forma, además de ser un apoyo para las tareas que demanda el abordaje cualitativo, el aprendizaje del software es también una "oportunidad" para

9 A partir de diferentes herramientas, *Atlas.ti* permite llevar adelante la tipología de codificación propuesta por la *Grounded Theory*: "codificación abierta", "codificación axial" y "codificación selectiva". De esta forma, presenta al investigador la posibilidad de crear "códigos libres" (*Free codes)*, "códigos abiertos" (*Open coding)*, "códigos listados" *(Code by list),* "códigos *in vivo"* y "códigos rápidos" (*Quick coding*). Asimismo, el programa ofrece herramientas para la búsqueda de combinaciones o cadenas de texto (*Search)* y la codificación automática de los resultados (*Autocoding*).

revisitar y ajustar el proyecto de investigación y el trabajo analítico. Un ejemplo paradigmático en este sentido surge cuando se solicita a los alumnos que efectúen comentarios a los códigos que componen su Unidad Hermenéutica. Dicha consigna sitúa a los estudiantes ante el desafío de "operacionalizar" las categorías de análisis, tanto las emergentes como las que provienen del marco teórico utilizado, a fin de especificar en términos teóricos y metodológicos los núcleos de sentido construidos. Puestos a efectuar esta explicitación, muchos estudiantes vivencian la incertidumbre del *qué* (significado, alcances y límites del código) y del *para qué* (pertinencia y correspondencia de cierta categoría o conceptualización en el marco del análisis), la cual supone la ocurrencia (y/o concurrencia) de alguna de las siguientes situaciones: a) las observaciones empíricas señalan que el uso de determinada categoría proveniente del marco conceptual escogido es inadecuado para el análisis, siendo menester repensar nuevas categorías, ya sean propias o de algún otro marco teórico; b) las observaciones empíricas obligan a redefinir (y/o re-nominar) códigos preestablecidos, pudiendo valerse el investigador de los aportes de distintas teorías a fin de responder adecuadamente a lo que la realidad en estudio y sus categorías emergentes le señalan como camino analítico; c) una tercera situación que suele surgir tras la consigna de comentar los códigos es que se observe el solapamiento de la misma categoría de análisis bajo la rúbrica de diversos códigos o etiquetas; es decir, la no explicitación de los alcances y límites de una categoría puede conducir a que el mismo concepto esté presente en distintos códigos al mismo tiempo, situación que obliga al investigador a hacer una "limpieza" y ajustar el listado de códigos con los que trabaja a fin de que los mismos cumplan con las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad.

El ejemplo anterior muestra una de las aristas fundamentales del proceso de análisis e interpretación cualitativo: el investigador no comienza su trabajo con una teoría preconcebida, excepto si quiere desarrollar/complejizar una ya existente. Por lo general, este tipo de abordaje sugiere que los conceptos y proposiciones teóricas sean elaborados a partir de una continua revisión y comparación de los datos capturados. El carácter *circular del proceso de investigación cualitativa* (Flick, 2007; Scribano, 2008), obliga al investigador a reflexionar de manera integral e integrada sobre sus propios pasos, lo que muestra un vínculo innegable (y activo) entre la recolección e interpretación de los datos y la selección del material empírico. Siguiendo este posicionamiento, los programas informáticos seleccionados como apoyo al quehacer investigativo jamás pueden reemplazar la capacidad analítica del investigador, fundamentalmente en las etapas iniciales de recolección de la información, transformación, edición y codificación de

la misma, donde de la reiterada (re)lectura de los textos y de la comparación constante de las observaciones empíricas surgen sistemas de categorías que pueden alterar el listado inicial de las mismas. De este modo, el ejercicio de comentar, especificando, los límites y alcances de cada uno de los códigos que componen la Unidad Hermenéutica, resulta apropiado no sólo para que los estudiantes apliquen técnicamente dicho recurso ofrecido por *Atlas.ti*, sino fundamentalmente para esclarecer, en términos prácticos, la importancia capital que reviste el proceso de definición conceptual de los núcleos de sentido construidos en el marco de un proyecto de investigación específico.

Por otra parte, la elaboración de "Networks" para pensar y establecer gráficamente relaciones entre códigos, citas, memos y familias construidas en distintos momentos del análisis, es un recurso que brinda *Atlas.ti* que, al menos en el marco de la experiencia de enseñanza, resulta útil en un doble sentido: por un lado, es un elemento heurístico que posibilita a los estudiantes observar gráficamente los resultados parciales de su trabajo analítico, pudiendo tomar decisiones en torno a la rigurosidad de las construcciones teóricas efectuadas, así como acerca de la validez de las relaciones encontradas entre las categorías que configuran el entramado del análisis; por otro lado, es una técnica que acompaña la trayectoria reflexiva y comprensiva de los estudiantes de cara a su propio problema de investigación, tornándose un medio apropiado para observar de manera integrada los avances del trabajo, así como para elaborar una estrategia de comunicación de los resultados. De este modo, la elaboración de Networks que den cuenta del estado del análisis, suele operar como una instancia decisiva en términos teóricos y metodológicos, pues implica constatar la pertinencia del esquema gráfico resultante de las operaciones efectuadas tanto a nivel textual como conceptual con el problema de investigación y el cuerpo teórico seleccionado. Y es allí donde las redes conceptuales devienen potentes "aliados" para la revisión de decisiones teórico-metodológicas anteriores, en la medida que su comprensión implica una lectura global del fenómeno en estudio y del proceso analítico desarrollado, poniendo de relieve –gráficamente– las incongruencias que pudieran resultar de un excesivo fraccionamiento de los datos, o de la propia seducción que ejerció la herramienta informática sobre los estudiantes y que los condujo a efectuar simples operaciones mecánicas carentes de reflexividad teórica.

En suma, las "Networks" sintetizan todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso de reducción de la información, codificación, análisis e interpretación, de modo que operan como valiosos "*outputs*" que, además de servir para comunicar resultados específicos y plasmarlos en el informe final, representan espacios

estratégicos que favorecen (e impulsan) el refinamiento del trabajo analítico, siempre dependiente de la base teórica y metodológica del investigador.

Entre los múltiples ejemplos que pueden brindarse al respecto, el ejercicio de comentar códigos y el de elaborar "Networks" ilustran cómo el aprendizaje de los recursos ofrecidos por *Atlas.ti* se constituye en una oportunidad para que los estudiantes revisen decisiones teórico-metodológicas anteriores, en muchos casos asumidas como "definitivas" e "inalterables". Estos ejemplos, que se patentizan en la experiencia de enseñanza del mencionado software, devienen un interesante momento para (re)actualizar entre los alumnos la idea de la *omnipresencia del análisis* que tiene lugar a lo largo de los distintos momentos del trabajo cualitativo. En efecto, en la formulación del problema, en la elaboración del diseño, en el trabajo de campo, en la selección de los documentos primarios, así como en la definición de citas, códigos y redes, la actividad analítica es una constante, no pudiendo justificarse el rigor teórico-metodológico de un proyecto exclusivamente sobre la base de haber empleado un programa informático. Así, el diseño de la investigación, la recolección de la información empírica, el análisis de los datos y el proceso de construcción teórica se retroalimentan en forma permanente, de ahí que todas las decisiones tomadas en los distintos momentos del trabajo incidan sobre productos (en apariencia tan) particulares como los códigos y las Networks.

Observado como un todo integrado, las fronteras entre las fases del abordaje cualitativo se diluyen; la circularidad del proceso posibilita (y exige) la reformulación de planteamientos toda vez que las observaciones empíricas pongan en evidencia su falta de propiedad; y la ejercitación con *Atlas.ti* es un momento oportuno para actualizar, en la práctica, y con la mediación de la computadora, una de las máximas que articulan y fundamentan el trabajo cualitativo, a saber: "la principal herramienta para la realización de un análisis es, y siempre lo será, el individuo que investiga. La construcción de hipótesis y modelos de análisis son etapas en las que el protagonismo ha de recaer, necesariamente, en el ser humano y, a pesar de que este tipo de recursos permitan una reformulación constante de estas etapas, siempre es la persona que maneja el ordenador la única capaz de dotar de sentido al edificio analítico que está construyendo" (Vicente Mariño, 2009: 102).

4. A modo de cierre: la "práctica de creatividad" y la "creatividad práctica" en la investigación cualitativa

Las reflexiones anteriores, acotadas a observaciones emergentes de experiencias de enseñanza destinadas a alumnos de posgrado, muestran que el aprendizaje de

un software diseñado para apoyar/facilitar el proceso de investigación cualitativo se constituye, al mismo tiempo, en una oportunidad para volver sobre el propio trabajo analítico. De este modo, se sostiene que el tránsito que supone aprender a ejecutar *Atlas.ti* potencia entre los estudiantes preguntas que, vueltas prácticas reflexivas referidas al andamiaje teórico, metodológico y epistemológico del proyecto de investigación, abren paso a una –necesaria– lectura integral e integrada del trabajo de análisis que habrá de concentrarse en la Unidad Hermenéutica elaborada. La acumulación de los distintos componentes y procedimientos que acompañan el trabajo, mediado por la flexibilidad que caracteriza a este software, favorece la aprehensión global de las estrategias analíticas desarrolladas así como de los resultados obtenidos, allanando el camino para revisitar decisiones teórico-metodológicas tomadas al momento de formular el proyecto de investigación, en ocasiones asumidas como "definitivas" e "inalterables".

Al facilitar los procedimientos técnicos requeridos por el trabajo de análisis e interpretación, *Atlas.ti* permite desplegar la creatividad del investigador a la hora de la interpretación de los datos, ofreciendo una batería de opciones que van desde "*outputs*" que sistematizan los listados de citas vinculados con cada código, pasando por la posibilidad de crear "Supercódigos" que integran categorías construidas en las fases de codificación abierta y axial, hasta la elaboración de "Networks" que representan gráficamente los vínculos establecidos entre los distintos componentes que participan del análisis. Sin embargo, tal como se afirmó, la posibilidad de utilizar las opciones técnicas ofrecidas por el software no reemplaza el criterio analítico del investigador; el trabajo cualitativo requiere continuas decisiones teórico-metodológicas, por lo que, aun con la asistencia de un CAQDAS, el analista deberá seguir transcribiendo, leyendo e interpretando sus observaciones empíricas de cara a la obtención de resultados teóricamente sólidos y cualitativamente significativos.

Como señala Kaplan (1979), sólo se arriba a una buena teoría mediante el ejercicio de la "imaginación creativa". En efecto, crear proposiciones teóricas, conjeturas y/o conceptualizaciones es *una manera de mirar, organizar y representar* ese fragmento del mundo social que interesa al investigador, integrando flexiblemente procedimientos metodológicos con altas dosis de creatividad. En esta línea, se sostiene que el trabajo cualitativo asistido por algún programa informático requiere la articulación entre la "*práctica de creatividad*" y la "*creatividad práctica*" del analista, en su conexión con el cuerpo teórico seleccionado como mediación de las observaciones empíricas.

Por un lado, la "práctica de creatividad" comprometida en el análisis e interpretación cualitativo refiere al acto mismo de crear, imaginar, proponer y sustentar teóricamente categorías y relaciones conceptuales hasta entonces "extrañas"; es hacer que lo que se presenta como externo a la mirada del observador sea un mensaje de lo que se intuye como interno/propio/particular del comportamiento del fenómeno social objeto de la indagación. Por otro lado, la "creatividad práctica" es aquí definida como un plus que ofrecen los programas informáticos diseñados para asistir al investigador en su trabajo cualitativo. En la medida en que estos software "resuelven" técnicamente muchas de las operaciones requeridas, permiten al investigador detenerse y desplegar su creatividad en el análisis e interpretación, haciendo uso de diversas herramientas tales como la posibilidad de cruzar datos provenientes de distintos documentos primarios, en orden a generar una hipertextualidad que enriquezca sus hallazgos; definir listados de citas para los códigos creados, a fin de identificar la saturación teórica de las distintas categorías; incluir en un mismo fichero los diversos materiales empíricos, las representaciones gráficas de sus interpretaciones, los códigos, memos y comentarios que fue efectuando en las distintas etapas de su trabajo, pudiendo establecer un diálogo interactivo entre ellos que potencie una mirada innovadora del fenómeno estudiado, etc.

Entendida como *práctica* específica y/o como *posibilidad* puesta al alcance de la mano del investigador a partir de las herramientas técnicas que ofrece un entorno informático como el de *Atlas.ti*, el trabajo cualitativo requiere que la creatividad opere como una potencia, como un riesgo, como una inversión y como un plus puesto en juego por el analista en el camino que se extiende entre el diseño de la investigación y la interpretación del fragmento del mundo social que se indaga. De ahí que, más allá de estar (o no) asistido por un programa informático, el abordaje cualitativo exige –además de un profundo conocimiento del fenómeno en estudio, rigor metodológico y sensibilidad teórica– una constante reflexividad creativa que, como práctica, potencie el trazado de renovados itinerarios para la comprensión del mundo social.

Bibliografía

AMEZCUA, M. y GÁLVEZ, A. (2002) "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta". *Revista Española de Salud Pública* N° 76, pp. 423-436.

CONRAD, P. y REINHARZ, S. (1984) *Computers and qualitative* data. London: Human Science Press.

CONRAD, P. y SCHULAMIT, R. (1984) "Computers and qualitative data: an introduction". *Qualitative Sociology* Vol. 7, (1,2), pp. 3-15.

DRASS, K. (1980) "The analysis of qualitative data: a computer program". *Urban life* pp. 332-353.

FIELDING, N. y LEE, R. (eds.) (1991). *Using Computers in Qualitative Researchs.* Londres: Sage.

FLICK, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Sage.

GERSON, K. (1984) "Qualitative research and the computer". *Qualitative Sociology* N° 7, pp. 61-67.

KAPLAN, A. (1979) *The conduct of inquiry: methodology for beha-vioral sciences.* Nueva York: Harper.

MUÑOZ JUSTICIA, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5.* Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf. Fecha de consulta, 23/08/2015.

NICHE TEIXEIRA, A. y BECKER, F. (2001) "Novas posibildades da pesquisa cualitativa via sistemas CAQDAS". *Revista Sociologías* Año 3, Nº 5, Porto Alegre.

SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación cualitativo.* Buenos Aires: Prometeo.

TESCH, R. (1988) "The impact of the computer on qualitative data análisis". Comunicación presentada en la reunión *Computers in qualitaive Researschs.* Fielding, N. y Lee, E. (Eds.). Londres: Sage. pp. 107-116.

VICENTE-MARIÑO, M. (2009) "Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de investigación cualitativa", en: S.F. Salazar y Mª. C. Sánchez (coords.), *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado*. San José, Costa Rica: AECI, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica. pp. 95-122.

Metodología Combinada para el abordaje de las Políticas Educativas

Bárbara Correa, Dariela Brignardello, Andrea Hernán y Irma Bonfantino[1]

1. Las Políticas Educativas como Objeto de Investigación

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Trayectorias Escolares en la escuela media. Macro y Micro análisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos", aborda problemas educativos históricos en nuestro país, como la deserción y la repitencia, que no logran ser resueltos satisfactoriamente a pesar de los distintos programas desarrollados desde el ámbito gubernamental.

En esta oportunidad, se trata de socializar el diseño metodológico combinado construido para abordar las políticas educativas en período 2002-2012 en torno a las trayectorias escolares. Se destacan dos antecedentes: por un lado, la experiencia de investigación previa de este equipo cuyo objeto de estudio fue analizar las posibilidades de los Sistemas de Información Georreferenciados para la toma de decisiones en políticas educativas y, por otro, la propuesta analítica de los ciclos de la política, desarrollado por Stephen Ball y reformulado por Estela Miranda (2011).

Los puntos de partida están vinculados a ciertos supuestos de anticipación de sentidos según las cuales los problemas de deserción, repitencia y sobre-edad estarían arrojando datos alarmantes para el contexto del panorama educativo de la escuela media argentina, no obstante esta situación habría escuelas que –haciendo uso de la poca y relativa autonomía con que cuentan– están buscando vías de solución. Se cree que las políticas educativas implementadas para la atención del problema estarían ayudando sólo mínimamente a disminuir los índices de repitencia, deserción, desgranamiento y sobre-edad. En general, y a pesar de las manifiestas intenciones de redireccionarlas, las políticas educativas implementadas en la última década siguen teniendo el cuño de políticas de corte

1 Facultad de Ciencias de la Educación–UNER, Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: barbaracorrea2002@yahoo.com.ar; darielabr@gmail.com; profandreahernan@gmail.com; irmabonfantino@yahoo.com.ar.

compensatorio como las implementadas en los noventa y, en este sentido, cabe esperar escasa variación en las cifras durante el transcurso de la década y entre las provincias estudiadas.

En esta línea, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1- Generar conocimiento sobre las trayectorias escolares (teóricas y reales) en el Ciclo Básico de la escuela secundaria de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.

2- Analizar las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel y el problema en particular de la resignificación que de ellas hacen los actores gubernamentales e institucionales.

3- Analizar la perspectiva de los actores desde las experiencias escolares institucionales que apuntan al tratamiento del problema de las trayectorias escolares de los alumnos del Ciclo Básico.

Se trata además de construir un espacio de diálogo, de sistematización de conocimientos y experiencia que formule directrices para una política de efectiva contención y de derechos comunes.

En el proyecto de investigación se combinan tres componentes metodológicos: la recolección y el análisis del material estadístico existente sobre *trayectorias escolares teóricas* (Terigi, 2007) de la franja etaria seleccionada; el análisis de la *normativa vigente* para el tratamiento del tema tanto a nivel nacional como provincial (en Entre Ríos y Santa Fe); y el *análisis de propuestas institucionales* escolares que estén trabajando sobre el objeto de estudio de este trabajo.

Se prevé un abordaje cualitativo-cuantitativo desde una triangulación de métodos.[2] El objetivo de triangular en investigación es la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación. Según las distintas posibilidades de triangulación presentadas por Gil Flores y otros (1996), esta investigación se propone trabajar con métodos independientes para obtener resultados convergentes.

2 El término triangulación fue tomado de la práctica de los topógrafos o de la navegación "por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida", los primeros en introducir el concepto de triangulación en la investigación de las Ciencias Sociales fueron Webb, Campbell, Schwartz y Sechcrest, en 1966. Fueron Campbell y Fiske quienes por primera vez utilizaron una técnica de validación concurrente de datos diferentes pero complementarios; proponían los conceptos de *validación convergente* y *validación discriminante*. Según ellos los enfoques pluri-metodológicos muestran que las medidas de un mismo concepto con distintos métodos (validación convergente) ofrecen una mayor fiabilidad y validez que las medidas de distintos conceptos con un solo método (validación discriminante) (Arias Alpízar, 2009).

Se plantea un abordaje cuantitativo desde la comparación de los datos obtenidos y de los distintos fenómenos en estudio entre y al interior de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.

También hay una lógica cualitativa de investigación que pretende un análisis crítico, holístico y contextualizado de propuestas alternativas en instituciones educativas con situaciones problemáticas en las trayectorias educativas de los alumnos del Ciclo Básico de la educación secundaria. El abordaje de las líneas políticas y los programas nacionales y/o provinciales privilegiará la visión que de los mismos tienen los actores (funcionarios, directores de escuelas y docentes). Por su parte, las escuelas y sus actores son los que brindarán información sobre las trayectorias reales (Terigi, 2007) de los alumnos que desertan y repiten, y explicitarán las estrategias institucionales de abordaje del problema.

2. Sistemas de Información Georreferenciada (SIG): una herramienta para la toma de decisiones

La investigación de carácter exploratorio "La utilización de Sistemas de Información Geográficos para el análisis situacional de problemáticas educativas. Selección de casos de la EGB3 del Departamento Paraná" llevada adelante por este equipo de investigación en el período 2011-2013 se focalizó en identificar el potencial de los software informáticos para el abordaje de temáticas tales como las que trabajamos en esta ocasión. Esta investigación permitió conocer que los SIG contribuyen a la localización y visualización de variables y posibilitan relacionar información cuantitativa procedente de diversas fuentes y sectores del Estado en relación a una unidad territorial.

En función de los resultados obtenidos en esta investigación y de considerar la importancia de la información para el análisis y la toma de decisiones en política educativa, incorporamos nuevamente a los SIG como una herramienta metodológica para el análisis de las trayectorias escolares en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.

La información estadística con la que trabajamos corresponde principalmente a dos fuentes: los Relevamientos Anuales Educativos dependiente de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación y el Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC). Los Relevamientos Anuales Educativos que se realizan desde el año 1996 recogen información de los alumnos, docentes y escuelas de todo el territorio argentino en un formato similar, por lo cual la información resultante es valiosa para la graficación y representación georreferenciada de la

situación y evolución de algunas variables, tales como promoción efectiva, tasa de repitencia, tasa de abandono y atraso escolar. Los Censos constituyen las fuentes más importantes para abarcar desde una perspectiva amplia la estructura social y permiten analizar la educación en relación a otras variables socioeconómicas.

La información estadística organizada según un modelo conceptual[3] y lógico[4] se incorpora al SIG a partir de la construcción de un modelo físico[5] y, al *combinarse y re-asociarse,* generan nueva información que permite crear y simular mejor los escenarios educativos.

El análisis espacial, entonces, se basa en procedimientos de clasificación, teniendo en cuenta el tratamiento de variables y unidades espaciales. El estudio centrado en las variables brinda la posibilidad de obtener mapas de temas específicos. El estudio centrado en las unidades espaciales corresponde a procedimientos que finalizan con una regionalización del área de estudio. Es decir, se puede visualizar la distribución espacial de una variable en la totalidad de las unidades espaciales y cuyo resultado será un mapa temático, o bien, cómo se combinan diversas variables en una unidad espacial obteniendo una perspectiva regional.

La relación estrecha que se establece entre los mapas digitales- resultado de todo este proceso- y la información asociada a los elementos gráficos contenidos en bases de datos, da una nueva dimensión al tratamiento de la información.

En función de la temática objeto de investigación, algunos ejemplos de mapas que analizaremos serán:

-un mapa de cada provincia con tres círculos proporcionales para los años 2003, 2007 y 2011 o 2012 para el indicador repitencia (sumando los tres años del ciclo básico) comparados con tres círculos correspondientes al total de país;

-un mapa por cada indicador: uno de repitencia, uno de atraso escolar, uno de abandono interanual y uno de promoción efectiva de los tres años básicos de secundaria.

Si bien destacamos el potencial de esta herramienta de tratamiento de la información cuantitativa para el análisis de las políticas educativas, consideramos

3 Modelo conceptual: conceptualización de la realidad a través de la definición de la tierra (entidades) con sus relaciones espaciales y atributos representados en un esquema que los describe en el mundo real.

4 Modelo lógico: diseño de las bases de datos con información alfa numérica e información gráfica acerca de los atributos del modelo conceptual.

5 Modelo físico: es la implementación de los modelos conceptual y lógico en el software para la representación y localización espacial.

necesario completar este abordaje con el trabajo en terreno y la escucha de los diversos actores, especialmente de aquellos que se desempeñan en las escuelas. He aquí, la necesidad de construir un abordaje del objeto de estudio que combine diversas fuentes y metodologías.

3. Análisis de las políticas educativas sobre trayectorias escolares

En el segundo objetivo nos propusimos analizar las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel medio y el problema de las trayectorias escolares desde la resignificación que los actores gubernamentales e institucionales hacen de ellas.

A partir de la selección y configuración de un corpus de normativas nacionales y provinciales, nos enfocamos en una lógica cualitativa de combinación de categorías que nos permita interpretar y hacer foco en las condiciones en las que se produjeron los textos de las políticas educativas en el período estudiado, especialmente las referidas a las trayectorias escolares, considerando que los textos se producen en un universo de prácticas sociales y, por lo tanto, a través del análisis es posible remitirse a él.

Al diseñar el proyecto de investigación se consideró que para el análisis las políticas educativas sería pertinente incorporar las categorías "producción, circulación y uso" procedentes de la resignificación que, desde el campo de los estudios culturales, se realiza a las construidas en la perspectiva económica del marxismo (García Canclini, Stuart Hall, entre otros). Si pensamos que todo discurso es abierto, incompleto, posee una significación relacional, y en sus articulaciones genera procesos sociales que producen sentidos, esta línea posibilita reconstruir críticamente el paso por los momentos o las formas que una política pública adquiere en un circuito continuo, y nos permite ampliar el análisis de las políticas educativas y los sentidos que se construyen a partir de ellas, sin reducirlas a las líneas guías que pueden emerger de los análisis de contenido.

En el transcurso de la investigación nos encontramos con la perspectiva desarrollada por Stephen Ball, que es retomada por Estela Miranda (2011), y que consideramos puede enriquecer el modo de realizar el abordaje que nos proponemos. Esta autora recupera de Ball los conceptos de "ciclo y trayectoria de la política" definiendo la política como "procesos socialmente localizados" que se configuran en una trama de "contextos" interrelacionados, no lineales, que suponen modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera de pensar lo que hacemos. Estos "contextos" se entienden como "arena de actividad social y discursiva a través de los cuales las políticas se mueven y, dentro de los cuales,

las políticas son producidas, creadas y ejecutadas" (Miranda, 2011: 109). Ball sostiene que "ciclo de políticas" es un método para investigar y teorizar sobre las políticas, por lo que propone un esquema flexible con herramientas sociológicas que puedan otorgar sentido a la política. Para ello, se necesita de una perspectiva combinada o pluralista capaz de abordar el desorden, la confusión de las realidades que caracterizan cualquier proceso político. A modo de presentación, sin pretender un desarrollo exhaustivo, los cinco contextos que configuran una trayectoria política son:

-*De influencia*, relacionado con el momento de la construcción del discurso político, en donde se produce con mayor énfasis la disputa por la definición del sentido que adquirirán los principales conceptos de la política educativa.

-*De producción del texto político*, referido al momento de la formulación escrita de la política, de su discusión, interpretación, reinterpretación y resistencia al interior de complejas relaciones de poder. Lo central de este enfoque es mirar cómo el Estado interviene en la formulación de la política, pero también cómo ella se despliega más allá del control estatal por la acción de los actores sociales.

-*De la práctica*, ligado al proceso de traducción que los docentes, actores centrales de la práctica educativa, hacen del texto político, ya que el modo en que ellos piensan tiene profundas implicaciones en su puesta en acto.

-*De los resultados*, vinculado a la necesidad de analizar los efectos de las políticas en tensión con los orígenes del discurso, sus intenciones y los cambios producidos sobre la desigualdad y las formas de injusticia educativa y social.

-*De la estrategia política*, ligado a la identificación que los actores ponen en juego a través de la participación en los diferentes momentos de la trayectoria de la política.

En el marco del objetivo de investigación mencionado al comienzo de este apartado, el interés es el de poder adentrarnos en el "contexto de producción del texto político" para profundizar en el análisis de la política educativa nacional y de las provincias seleccionadas. Para conocer los cambios, las continuidades y las implicancias que las macro políticas tienen en los ámbitos meso y micro, tomamos como referencia un corpus de resoluciones para el nivel secundario y que mencionan particularmente "trayectorias escolares", emitidas entre 2002 y 2012 desde el Consejo Federal de Educación, el Consejo General de Educación de Entre Ríos y el Ministerio de Educación de Santa Fe. A partir de ellas, lo que buscamos es descomponer el corpus en unidades para luego agruparlas en categorías de análisis sobre la base de las semejanzas que reconozcamos entre ellas.

Partimos de los contextos en donde se inscribe el material seleccionado para nuestro análisis, atendiendo a su estructura de producción, situando el hecho de la producción del texto político en un contexto genoestructural, en el corazón de circunstancias históricas que condicionan un modelo social y económico.

De esta manera, reconocemos que será posible recorrer y comprender con mayor profundidad las reinterpretaciones y resistencias que se producen en el contexto de la práctica y los efectos que se generan a partir de las políticas. Es decir, desde su concepción, pasando por las mediaciones de distintos niveles gubernamentales hasta las distintas formas en que son interpretadas, aprovechadas o "sufridas" por los beneficiarios.

4. Análisis desde la perspectiva de los actores

En una tercera instancia, nos interesa conocer desde experiencias escolares institucionales cómo los actores institucionales significan los textos normativos que traducen las políticas educativas y qué propuestas construyen para el tratamiento del problema de las trayectorias escolares de los alumnos del Ciclo Básico.

Para la aplicación de este estudio en profundidad, se seleccionará una muestra por juicio de dos escuelas por cada provincia, atendiendo a los siguientes criterios:

- Que pertenezcan a localidades ubicadas en las distintas provincias objeto de estudio,
- Que hayan implementado propuestas institucionales de tratamiento de la problemática de repitencia y deserción en el Ciclo Básico,
- Que manifiesten interés en participar de la investigación prestándose a las entrevistas y encuentros devolución.

También es un propósito construir junto con los actores de las diferentes comunidades educativas instancias de participación específicas y significativas del propio devenir de la investigación que además permitan generar proyectos de trabajo en común.

La herramienta de recolección de información será la entrevista en profundidad. Parafraseando a Oxman (1998), la entrevista es una interacción cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos. Es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social.

El análisis de la información recolectada en las entrevistas comienza tras haberse alcanzado un número representativo de las mismas por haber llegado a un punto de saturación, momento en el que el contenido de las entrevistas ya

resulta previsible y no enriquece significativamente lo ya encontrado, con lo que se detiene la recolección.

Para la realización de las entrevistas se utilizará como guía el modelo conceptual elaborado para la primera etapa de la investigación. Se puede anticipar que las experiencias serán acompañadas, sistematizadas y profundizadas en probables aristas de análisis, entre ellas: a) trayectorias educativas reales de los alumnos, b) prácticas institucionales de gobierno escolar de significativa autonomía, c) condiciones de trabajo docente, d) orientación y expectativas sociales, y e) lectura o resignificación de las políticas nacionales y/o provinciales.

Dadas las técnicas de recolección de información, cabe un análisis de la información propio de la lógica cualitativa. El proceso de análisis no queda relegado al terminar de recoger la información sino que se realiza a lo largo de todo el proceso, incluso a partir de los primeros contactos con los informantes. Una frase de Goetz y LeCompte apoya esta forma de trabajo "(…) en la etnografía la recogida y análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones" (Goetz y LeCompte, 1988: 173).

Una vez reunido un cúmulo suficiente de información, se recurrirá a la Teoría Fundada en base al método comparativo constante. "Es un método de investigación cualitativa que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos" (Sarlé, 2004: 94). El procedimiento así como sus fundamentos está tomado básicamente de Glaser y Strauss (1967).

María Teresa Sirvent (2003) sostiene que el mismo consiste en comparar las conceptualizaciones que surgen en los datos empíricos. Se considera fundamental para la aplicación del método los conceptos de *incidentes, categorías y propiedades.* Con incidentes se hace referencia a un hecho que se recorta en el registro, producto de cualquier forma de recolección de datos; las categorías son los conceptos que se van identificando y las propiedades son las características que presentan los conceptos.

El proceso se realiza en base a un registro de la observación, entrevista o documento mediante la elaboración de un cuadro a tres columnas: en la primera de ellas se consignan en detalle los hechos en términos de "relato" o "fotografía" de la realidad (lo que se ve y se escucha); en la segunda columna se incluye la captación subjetiva del clima que percibe el entrevistador (vigilancia epistemológica de cómo afecta la subjetividad del investigador con respecto al

entrevistado) y por último se consignan a la izquierda del registro los conceptos e ideas que van surgiendo, más cercanos a la empiria.

Esta etapa de la investigación se encuentra en sus inicios, generando en el equipo gran expectativa, pues implica poder poner en tensión los análisis realizados y por realizarse cobrando nuevo sentido lo construido hasta el momento, pero también generando la posibilidad de pensar nuevos caminos por seguir.

Bibliografía

ARIAS ALPÍZAR, L. M. (2009) "Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales". *Diálogos Revista Electrónica de Historia* Vol. 10, N° 1, pp.120-136. Universidad de Costa Rica. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=43913137005. Fecha de consulta, 01/03/2011.

BUZAI, G. D. y BAXENDALE, C. A. (2008) "Clasificación de unidades espaciales mediante el uso de indicadores de panificación. Dos aplicaciones en la Ciudad de Luján basadas en variables educativas". *Serie Publicaciones del PROEG* N° 6. Universidad Nacional de Luján.

GARCIA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.

GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine: Nueva York.

GOETZ J.P y LECOMPTE M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

MIRANDA, E. (2011) "Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (*Policy Cycle Approach)*", en E. Miranda y N. Brian (comps.), *(Re) Pensar la Educación Pública.* Córdoba: UNC.

SARLÉ, P. (comp.) (2004) *Ejercicios para los trabajos prácticos 2003*. Cuadernillo. Universidad de Buenos Aires.

SIRVENT, M. T. (2003) *El proceso de investigación*. Cuadernillo del seminario Investigación y Estadística Educacional I. UBA.

TERIGI, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo de 2007. Disponible en: http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf. Fecha de consulta, 01/01/2010.

OXMAN, C. (1998) *La entrevista de la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Desafíos de las innovaciones metodológicas[1]

Victoria D'hers[2]

Introducción

En las páginas que siguen, nos proponemos compartir los desafíos que emergen a la hora de pensar e investigar una problemática desde un abordaje poco trabajado a nivel local. En el marco del proyecto de Reconocimiento Institucional de Investigaciones (PRII-FSOC, UBA) "Construcción de las sensibilidades y estudios de percepción ambiental. Aperturas metodológicas", se lleva adelante una indagación de las sensibilidades sociales relativas a la contaminación ambiental desde/a través de expresiones creativas.

A partir de lo realizado en investigaciones precedentes, dicho proyecto abre una línea de búsqueda ligada a la expresividad como herramienta para la investigación de los procesos de configuración de esquemas de percepción y acción. Considerando la propuesta, es necesario recorrer brevemente lo realizado, dada la importancia de este conocimiento como condición de posibilidad de la apertura citada.

Desde el año 2007 indagamos en la temática, partiendo de diversas perspectivas: la presencia de los basurales y sus efectos a largo plazo en tanto pasivo ambiental y responsabilidades políticas; la exclusión y discriminación ambiental implicadas; profundizando en el estudio social de los cuerpos y las emociones; las relaciones entre la vida en lo que fueran basurales y las emociones; problematizando las vinculaciones entre enfermedad y basura; reflexionando sobre sus vínculos con la emocionalidad, la acción, la percepción y finalmente, repensando sus conexiones con la construcción social del riesgo. En la tesis doctoral titulada *Configuraciones de las sensibilidades y Soportabilidad social en hábitats precarios. Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires (2007-2011),* se encuentran las referencias citadas. Allí específicamente se estudiaron dos barrios de reciente formación en el partido de

1 El presente artículo fue reformulado y extendido para su publicación en un proyecto editorial coordinado por Margarita Camarena Luhrs, Seminario de Estudios de Experiencia Urbana, IISUNAM, México, 2015.

2 CONICET/IIGG/CIES–Argentina. Contacto: victoriadhers@gmail.com.

Lomas de Zamora sobre terrenos que fueran basurales. Primero se analizaron a nivel morfológico, en su composición y presencia de metales pesados con el análisis de muestras de suelo y agua (Proyecto UBACyT A804, CIM, FADU). Se indagó en lo referido a la construcción de la vivienda a nivel subjetivo, profundizando en la construcción social de las sensibilidades asociadas a dicha experiencia.

Las conclusiones del estudio indican que en población habitante de asentamientos precarios, se da una superposición de sufrimientos fuertemente marcados por la *necesidad*, principalmente de vivienda y todo lo vinculado a ello: la violencia de otros barrios, la experiencia del desalojo (fuerte marca y huella del periodo de formación de los asentamientos), el miedo al estigma del "ser villero" y esmero por conformar "el barrio". Así, se ve una preocupación por mejorar las condiciones de habitabilidad, que se traduciría en tener los servicios básicos (agua corriente, saneamiento, luz). En dicho entorno se ha podido observar la presencia de procesos "invisibilización/silenciamiento" de las condiciones ambientales adversas en las cuales los sujetos aludidos construyen cotidianamente sus vidas.

Entonces, se analizó el modo como los *mecanismos de soportabilidad social* son estructurados alrededor de un conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a la evitación sistemática del conflicto social; que los procesos de desplazamiento de las consecuencias de los antagonismos se presentan como escenarios especulares y desanclados de un espacio-tiempo: la vida social "se-hace" como *un-siempre-así*.[3]

A partir de estos estudios es que proponemos el proyecto de Reconocimiento Institucional de Investigaciones PRII. Los *Objetivos Generales* se definen como "Comprender las formas de construcción social de las sensibilidades y del cuerpo en su relación con el ambiente, en condiciones de habitabilidad precaria; e Indagar las potencialidades de la estrategia metodológica de expresiones creativas en la investigación de la percepción ambiental y las sensibilidades sociales". Desde

3 Los referidos mecanismos funcionan en combinación con los *dispositivos de regulación de las sensaciones*, procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de "apreciarse-en-el-mundo" que las clases y los sujetos poseen. De este modo, cabe destacar una vez más que los mecanismos de soportabilidad social no actúan ni directa ni explícitamente como "intento de control", ni "profundamente" como procesos de persuasión focal y puntual. Dichos mecanismos operan "casi-desapercibidamente" en la porosidad de la costumbre, en los entramados del sentido común, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más "íntimo" y "único" que todo individuo posee (Scribano, 2007; *cfr*. también D'hers 2011, 2012a).

una perspectiva de sociología de los cuerpos y las emociones, venimos analizando los aspectos y vinculaciones entre impresiones, sensaciones, acciones, como parte de las sensibilidades sociales. Como referimos en un trabajo antecedente del presente artículo, siguiendo a Lev Vigotsky, "'Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana' (Vigotsky, en Scribano, 2011: 25). Así, el acto creador, entendiendo la acción humana como lugar de creación (y no solo a nivel del campo artístico/espectacular), está ligado al nivel del pensamiento y la emoción, los que constituyen y son constituidos por y en la percepción y la afectividad (*cfr*. Joas, 1996)" (D'hers, 2012a: 28).

A su vez, la indagación continuó profundizando en las concepciones del espacio y sus vinculaciones con la afectividad, como modo de aportar a esta nueva línea de investigación. Tomando los trabajos de Yi Fu Tuan, consideramos provocador el concepto de *Topofilia*, en tanto el *lazo afectivo* entre personas y lugar o ambiente circundante, siendo éste vívido y concreto, en cuanto experiencia personal (Yi Fu Tuan, 2007 [1974]).

En cruce con las ideas de Tim Ingold referentes al *entorno*, reafirmamos la posibilidad de plantear dicha expresividad y afectividad en combinación con una mirada desde los procesos, y las acciones, como vías certeras en cuanto a un análisis de la sensibilidad respecto de dicho entorno: "Heidegger se preocupó de averiguar exactamente qué hace a una cosa diferente de un objeto. El objeto se nos presenta como un hecho consumado, presentando a nuestra inspección sus superficies exteriores, congeladas. Se define por su propia 'encontridad' en relación con el entorno en el que se ubica (Heidegger 1971: 167). La cosa, por el contrario, es un "sucediendo", o mejor, un lugar donde varios caminos se entrelazan. (…) Nuestras experiencias arquitectónicas más fundamentales, como explica Juhani Pallasmaa, son de forma verbal más que nominal. No consisten en encuentros con objetos –la fachada, la puerta- marco, ventana y chimenea–, sino de los actos de acercarse y entrar, mirar dentro o fuera, y tomar el calor del hogar (Pallasmaa 1996: 45). Como habitantes, experimentamos la casa no como un objeto, sino como una cosa" (Ingold, 2010).

Dicho esto, entonces, y sabiendo que aún resta profundizar en las nociones hasta aquí esbozadas, es nodo del proyecto realizar la revisión metodológica a modo de reflexionar sobre los alcances de las herramientas ligadas a la expresividad, y las posibilidades de su aplicación, como profundización de (nuevas) modalidades de generación y análisis de datos. Consecuentemente, referiremos a la cuestión metodológica como puntapié para profundizar nuestra discusión.

Metodología cualitativa y expresividad

A partir del llamado "giro interpretativo" del siglo pasado, la filosofía de la ciencia y la epistemología del pensamiento científico han centrado sus preocupaciones en "el problema del sentido como clave para la comprensión de la sociedad", aceptando la importancia del lenguaje en tanto soporte del sentido subjetivo, incorporando el análisis de las relaciones (inevitables) entre la teoría y su contexto de producción –asumiendo de este modo la carga teórica de la observación (*cfr*. Scribano, 1994: 55)–.

En este contexto histórico, al plantearnos esta reflexión podemos proponer algunos puntos nodales que definen a la investigación en general: conocimiento de los antecedentes en la temática como determinantes de nuestra percepción sobre el tema; reconocimiento de cierto conjunto de supuestos del investigador superpuestos con dicho conocimiento específico; consecuente definición del "objeto" a analizar, y la posible selección de muestra; modos de obtención de la información/generación del "dato" (incorporando la reflexión en torno a qué implica el dato en sí); procesamiento, análisis e interpretación de los datos: formas de validación de cada instancia, e intenciones de generalización o no de los hallazgos particulares.

Volvamos a una definición clásica a partir de Corbin y Strauss para quienes la *metodología* se entiende como manera de pensar la realidad, mientras que los *métodos* son el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos. En esta línea es que afirman que el análisis cualitativo ofrece un conjunto de procedimientos muy útiles –en esencia son derroteros, técnicas sugeridas, no mandamientos–. Estos autores entienden a la "investigación cualitativa" como aquella que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación. Finalmente,

> "al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones de los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones, pero también pueden incluir documentos, películas, cintas de video…" (Strauss y Corbin, 2002: 12).

Nuevamente, reafirmamos el citado giro interpretativo centrado en explorar diversos modos hacia la interpretación.

Ubicando tres paradigmas centrales (interpretativo, materialista histórico y positivista), Vasilachis de Gialdino explicita que la investigación cualitativa se basa en el interés por las maneras de *comprensión* del mundo, como éste es experimentado por los sujetos, cuáles son sus prácticas y cuáles son las propias perspectivas respecto del mundo y de dichas prácticas.

Además, este tipo de investigación se define como interpretativa, hermenéutica, multimetódica, reflexiva, sensible a las especificidades de la situación misma de investigación. Busca dar nuevas perspectivas sobre lo ya conocido, describiendo y aspirando a comprender los mundos de la vida. Según destaca esta autora, se tiene en cuenta tanto a los sujetos (investigador e investigado) de la indagación, cuanto a la situación específica. Llamará a este acto el Conocer con el otro, no sobre el otro -"Epistemología del sujeto conocido"- (Vasilachis de Gialdino, 2008).

Dentro de este modo de pensar la realidad, los investigadores "no temen basarse en sus propias experiencias cuando analizan materiales porque se dan cuenta de que éstas han llegado a ser la base para hacer comparaciones y descubrir propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002: 5). Tienden a ser flexibles y tolerar la ambigüedad. Tal vez exagerando, los autores refieren a términos como "autenticad", "credibilidad", "intuición", "receptividad", "reciprocidad", "sensibilidad", "absorción" y "devoción" (6).

Luego de esta rápida referencia, volvamos al inicio de este escrito atravesando lo dicho desde la noción de expresividad, ligada necesariamente a las sensibilidades sociales. En principio, expresar se liga con explicitar aquello que ya estaba presente tácitamente. La expresividad nos remite, además y a partir de lo afirmado por Hans Joas (1996), a la creatividad. Contra la idea generalizada del rol marginal de la creatividad en la explicación de la acción desde la sociología, este autor propone que dicha noción ha ejercido fuerte influencia en los teóricos principales, y puede ser definida en términos de tres metáforas (no exhaustivas): creatividad como *expresión* (tomando los trabajos de Johann G Herder) que circunscribe a la creatividad al mundo subjetivo del actor; creatividad como *producción*, vinculándose con el mundo objetivo; y creatividad como *revolución*, asumiendo el potencial creativo en el nivel del sistema social y nuestra capacidad de reorganizarlo (estas últimas referidas a C Marx).

Finalmente, si atravesamos estas metáforas desde la perspectiva de análisis de las sensibilidades sociales en términos de una sociología de los cuerpos (y) las emociones (*cfr*. D'hers 2011, 2012), nuestra propuesta ha sido la de retomar la expresividad-creatividad (en basa e escritos previos, y a la luz de estas afirmaciones) como camino que potencie las posibilidades de la indagación social

cualitativa. Desde una apertura hacia expresiones creativas, se produce un cruce entre explicitar no solo modos de comprensión del mundo, sino las maneras de experienciarlo, entendiendo que esa experiencia es un proceso; son actos de generación de mundos, son experiencias con cosas desde/hacia el entorno. Referimos a expresiones creativas en sentido amplio (dibujos, movimientos, sonidos). Reconociendo la importancia del lenguaje en la interpretación del sentido, y la performatividad del lenguaje, no detallamos aquí las discusiones al respecto.

Relatos de experiencias. Aventurarnos hacia lo desconocido

Según dijéramos en un artículo previo, "Metodológicamente entonces, y dentro de este amplio arco, se ven experiencias desde la fotografía, artes visuales, performance, donde el teatro, la danza, la música, la imagen y el dibujo[4] pueden operar como: herramientas de *generación* de datos; métodos de análisis e interpretación; objeto de la indagación" (D'hers, 2012: 33).

En primer lugar y en consonancia con la generación de datos y cierto método de análisis e interpretación, a partir de los resultados de indagaciones precedentes referidas en la Introducción se aplicaron Encuentros Creativo Expresivos (ECE) en uno de los barrios analizados en la tesis doctoral. Basados en el conocimiento de la problemática y habiendo establecido relaciones de confianza con varios entrevistados, se propuso al ECE como una actividad para ayudar a la reconstrucción de la historia del barrio. Los ECE se definen como un conjunto de prácticas de indagación que se articulan con un conjunto de prácticas de creatividad conectadas por la activa participación de los sujetos que intervienen en las mismas, potenciando las conexiones posibles entre sensaciones, emociones, escenas biográficas y sensibilidades sociales, procurando articular la vivencia individual con las experiencias colectivas/grupales. Se distinguen tres unidades organizativas: momentos de expresión, componentes expresivos y estrategias de registros, pensadas en interacción, comunicación y tensión permanente, conformando un *flujo de acción*.[5]

4 Consideramos experiencias que se apoyan en la creatividad, y en ese sentido artísticas, a partir de que "la ciencia tiende a reducir la experiencia a principios centrales, mientras que el arte amplifica y expande, y veo las dos como complementarias dentro del complejo total del conocer/conocimiento" (Science tends to reduce experience to core principles while art amplifies and expands, and I see the two as complementary within the total complex of knowing" (McNiff, 2008).

5 Los ECE se vinculan con propuestas como las de Forest (2009) de poner en conexión un proceso creativo con las maneras que los sujetos que han vivido ciertas experiencias

Brevemente, la actividad fue como sigue:

-Se realizó un domingo de octubre, durante toda la mañana, en la salita del barrio. El espacio físico utilizado hubo que adecuarlo con las herramientas disponibles (improvisar una mesa con una puerta, intentar cubrir un poco las ventanas para que se vieran los videos disparadores que pasaríamos en el momento inicial de la experiencia), y la selección de los participantes, vecinos del barrio adultos, varones y mujeres, también estuvo sujeta a la disponibilidad de ese día (más allá de los planes y organización previa acordada con los referentes).

-Del equipo de investigación participamos cuatro personas. Más hubiera sido excesivo, pero menos hubiera sido complejo para las diversas actividades a desarrollar: coordinación general de la actividad, observación, registro (escrito, en audio y en video), asistencia (control de la grabación de audio y video, facilitar materiales que llevamos para la segunda parte de la actividad, ofrecer bebidas, etc.).

-La preparación previa al encuentro se desarrolló de modo esperable. La primera etapa de los ECE consiste en proponer la actividad en el barrio, explicitar el interés metodológico para nosotros y el potencial interés como actividad colectiva para el barrio dada la preocupación de la falta de actividades en "la Salita" (esto gracias al conocimiento previo del barrio y su historia reciente). Luego, se realiza un video disparador/sensibilizador sobre la temática a tratar en el que diversos participantes de la actividad futura expresan sus opiniones sobre algún tema (en este caso, el disparador trataba del nacimiento del barrio, y su percepción actual). Realizamos varias visitas previas, y establecimos un día para hacer el video.

-La organización del Encuentro fue bastante complicada. Durante semanas fuimos hablando con los referentes, y la semana que lo íbamos a llevar adelante, se suspendió dados problemas de violencia de género de una de ellas. Una de las referentes no estaba de acuerdo con suspenderlo, y este hecho estuvo presente cuando finalmente se llevó adelante (era más importante haberlo suspendido, que la cuestión por la cual se había pospuesto). Costó reunir a las personas a sumarse a la actividad. Algunos que se habían comprometido luego no se acercaron, otros no podían permanecer más de dos horas y se negaron. Finalmente participaron 6 vecinos.

El encuentro se divide en varios momentos:

1) El primer momento cuando todos ven el *video disparador* fue muy rico, estaban atentos y a la vez hacían chistes, comentaban lo que veían (sobretodo las anécdotas referidas al barrio, las situaciones extremas de tener que atravesar lo que

sociales puedan expresar sus emociones (*cfr*. D'hers, 2012; Scribano, 2013).

era una laguna –que ahora es el barrio-, comer los patos, y varias historias que habían aparecido en entrevistas previas).

2) Luego, en un segundo momento se pide que pinten con un *color* sus sensaciones relativas al barrio en el pasado-presente-futuro (*cfr*. Scribano 2013 para una justificación de las vinculaciones entre colores y sensibilidades sociales). Esto fue de mucha riqueza, dando múltiples momentos para analizar. En primer lugar, el clima fue sumamente concentrado; a su vez que un participante reía y se negaba a colorear dado que no sabía. Al ver que el resto empezó a colorear, también trató de hacerlo. Al terminar, pedimos que fueran colocando los papeles coloreados en la Línea de Tiempo que armamos en la pared.

Sobre lo realizado, se les pide que hagan *sus interpretaciones* de por qué habían seleccionado cada color para cada momento. En estas narrativas fue difícil que emergieran nuevos aspectos de la problemática, había cierto discurso armado, por ejemplo refiriendo al pasado como negro y el futuro verde "esperanza".

3) Finalmente se propone hacer entre todos un *collage* y la consigna es "Completen la frase: Actualmente el barrio es…". Empezaron a buscar figuras en las revistas. También se mantuvo la concentración, aunque no era fácil que colaboraran de manera pareja. Se iban armando roles, más o menos participación, más o menos explicación de cómo organizar la información: el plano de qué decir y cómo (con qué imágenes, en qué combinaciones, con qué diversos *materiales disponibles*) decirlo estaban permanentemente en juego.

En la presentación del collage, nuevamente se pide que (se) interpreten lo que se construyó de manera grupal, y a pesar de que nuevamente apareció el discurso un poco armado en una primera instancia, al ahondar en las explicaciones fueron emergiendo nuevos aspectos, tanto en el armado del collage como en su interpretación posterior.

A grandes rasgos, y dado el interés metodológico antes que por la temática particular de la indagación, baste decir que aquél efecto de silenciamiento/invisibilización apareció en una nueva forma, donde claramente el ambiente no era referido en el pasado, estaba ausente en las explicaciones pero emergiendo como bromas al ver el video disparador, identificado como algo oscuro; frente a ello el futuro es definido con un entorno cercano, claro, conocido, transformable a la luz de las transformaciones que ellos mismos pudieron realizar puestos a reflexionar en perspectiva. Estas interpretaciones están puramente basadas en lo que los propios sujetos explicitaron de sus formas de expresividad en torno a la temática. Un nuevo nivel de análisis de la información remite a los collages en sí, los dibujos realizados, las figuras recortadas, etc., que ameritaría para una nueva discusión.

Actualmente, y en segundo lugar, desde la noción de *proceso* de la experiencia de los sujetos con el espacio, y la expresión como actividad central, estamos desarrollando la propuesta del citado PRII, que aspira a seguir la línea de lo referido en la literatura como *coreografía política*,[6] donde el movimiento se utiliza en su potencial de expresar la emocionalidad, poner en movimiento las oclusiones discursivas que pueden estar operando en los referidos silenciamientos e invisibilizaciones, reconstruyendo trayectorias de vida de manera conjunta. Según nuestra propuesta, una manera de llevar adelante esta tarea se organiza del modo que sigue: Primero, una vez organizado el grupo para realizar los talleres, se busca sensibilizar –sensorialmente- a los participantes como apertura a las conexiones posibles entre sensaciones, emociones, escenas biográficas y sensibilidades sociales, procurando articular la vivencia individual con las experiencias colectivas/grupales. Luego, se van articulando los eventos que emergen, los hitos que se explicitan en los primeros encuentros. Aquí es central un momento de explicitación, de interpretación y sucesivas "puestas en común" de lo transitado. Una vez identificados dichos eventos, momentos clave en la reconstrucción colectiva de la historia de los barrios, se pasa a demarcar recorridos espaciales en cruce con la dimensión temporal, buscando por un lado rememorar y, por otro abrir potencialidades a futuro (línea pasado-presente-futuro referida en los ECE).

Esto resulta en la conformación de mapas/coreografías en el espacio, de manera colectiva, a partir de las huellas y sensaciones que se vinculan con cada punto de los recorridos surgidos en los momentos previos. Se realiza un cierre conjunto, repasando la experiencia y destacando los sentidos diferenciales entre el momento previo y aquél posterior a los talleres. En este cierre, se toman dos ejes de reflexión-conceptualización: uno referente a la experiencia personal, de sensibilidad y apertura sensitiva; otro, vinculado a la experiencia específica con el espacio, el tránsito y los diversos recorridos espaciales y sus significaciones subjetivas y sociales.

Al día de hoy, nos encontramos delineando las posibilidades y problemáticas de esta propuesta, reconsiderándola luego de haber transitado (nosotros como investigadores, sobretodo) la experiencia de los ECE. En primer lugar, un obstáculo a tener en cuenta será el del espacio físico, que debemos transformar en

6 Según Valdés (2003) a través de la coreografía entendida como dibujo o notación de movimiento (véase también Lepecki 2009), se pueden significar los ritos que toman lugar en un determinado espacio, a partir de sujetos y objetos reglados por dichos ritos. De allí su potencial político.

potenciador de la misma: reconsiderar hacerlo en el barrio mismo, en las calles, en recorridos definidos conjuntamente.

A su vez, la unidad de análisis también nos plantea problemas al encontrar dificultad en la realización de una actividad colectiva que perdure en el tiempo. La participación sin mayor devolución que la experiencia misma, ¿es suficiente? ¿Es "sensible" de nuestra parte, con la realidad en estudio, esperar esta colaboración sin enmarcarlo en una actividad mayor?

Finalmente, ¿esperamos la posibilidad de repetición de la experiencia por varios grupos? Sabiendo que no hay intenciones de generalización, ¿cuándo consideramos que tendremos "saturación teórica" en este tipo de experiencias -que valen en sí mismas en tanto procesos y puestas en valor de la expresividad? ¿Es esto una barrera que nos impone nuestro propio modo de preguntarnos por los métodos y estrategias?

A nivel metodológico consecuentemente, surgen preguntas en al menos dos niveles: en torno a la diagramación y planificación de la investigación; y en torno a las vinculaciones con los participantes (tanto investigadores como "investigados", en estrecha conexión con lo anterior).[7]

Concretamente, en el primer nivel nos cuestionamos por las barreras epistemológicas que operan en nuestro intento de renovar el abordaje, las vinculaciones necesarias de la propuesta con la propia expresividad de los investigadores, las diferencias y similitudes con otras estrategias de investigación cualitativa, el modo de analizar la información generada.

En el segundo nivel, necesariamente debemos ahondar en las condiciones y el ámbito necesario para llevar adelante las experiencias de indagación propuestas, el tiempo de preparación de las actividades, la forma de presentar la experiencia a los participantes, y las grandes potencialidades a nivel de reapropiación de la experiencia, entre otras problemáticas.

Finalmente, como cierre prometedor, podemos proponernos cruzar la experiencia citada con otra estrategia que hemos desarrollado recientemente junto con Adrián Scribano y Cecilia Musicco, llamada *Entrevistas Bailadas* (*cfr*. Scribano y D'hers, 2013; Scribano, 2014). En lugar de diseñarlo como un grupo donde se desarrollar una actividad conjunta, en las Entrevistas Bailadas

7 Nos hacemos eco de que debemos estar alertas dado que "no obstante, la distancia entre quien conoce y quien es conocido, haciendo del primero un observador imparcial y del segundo un pasivo receptor de su mirada (Savage, 2000: 328), subsiste con frecuencia aun en quienes realizando investigación cualitativa no se desprenden de la ontología y de la epistemología propias del empirismo" (Vasilachis de Gialdino, 2008: 200).

proponemos una pregunta al entrevistado/moviente, que la responderá a través del movimiento. Desde este procedimiento en definición, estamos encontrando caminos prometedores, y enfrentando nuevos desafíos ligados una vez más a la oclusión de la expresividad como regla de la sociedad.

Reflexiones finales. El investigador como sujeto de experimentación

En el marco de un trabajo que busca profundizar en las posibilidades abiertas desde exploraciones en cuanto a las técnicas de indagación, debemos a su vez dar cuenta de qué modo las sensibilidades sociales generan/son generadas en las interacciones, donde emergen las formas/esquemas de apreciación y acción, vinculadas desde sus resonancias en el sí mismo y en/con otros en la interacción.

En primer término, no podemos dejar de tener en cuenta de qué manera influyen las particularidades de los sujetos respecto de la técnica propuesta, el *saber* o *no saber* sentido por el sujeto, en cuanto a la propuesta de dibujar en el caso de los ECE, es fundamental para que se dé el involucramiento en la actividad desde un lugar más o menos cómodo. Este saber, además, nos dará líneas de análisis significativas de la sociedad marco.

Sin embargo, estas experiencias en sí mismas, pondrán bajo una nueva perspectiva cierta problemática para los sujetos de la indagación. Atravesarlas junto con otros que comparten la cuestión tratada ya implicará cambios en la mirada acerca del tema.

En el nivel del investigador, no está de más destacar la diferencia que genera el conocimiento previo de la problemática. Se abre la cuestión de cómo influye este factor en que la propuesta "funcione".

Respecto del análisis e interpretación, como dijéramos, múltiples niveles se despliegan y disponen para el investigador: desde las propias interpretaciones de los sujetos (tal vez lo más cercano a lo que ya conocemos como nuestra materia a trabajar, de donde construimos los datos), el acto mismo de la acción creativa, la experiencia propuesta en tanto totalidad, hasta los "resultados" más concretos en la forma dibujos, imágenes, videos.

En este sentido, se presenta el plano de los "sujetos" de la investigación, y el de quienes se proponen realizarla y generar metodologías desde cierto enfoque epistemológico. El modo como estos planos se superponen, anulan o complementan es un problema central a tener en cuenta, sobretodo en la aplicación de metodologías ligadas a la expresividad.

Finalmente, aquí se abren múltiples desafíos en cuanto cómo analizamos la elaboración misma del objeto de estudio, ligada a las referidas cuestiones metodológicas.

Bibliografía

D'HERS, V. (2011) *Configuraciones de las sensibilidades y Soportabilidad social en hábitats precarios. Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. Tesis Doctoral Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

_____ (2012) "Analizando la invisibilización del ambiente. La danza y el movimiento como abordaje metodológico en estudios de sensibilidad y percepción ambiental". *RELMIS- Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* Nº 4, Año 2, pp. 21-37. Disponible en: http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/70. Fecha de consulta, 30/08/2015.

INGOLD, T. (2010) "Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials". *Realities Working Papers* Nº 15. Disponible en: www.manchester.ac.uk/realities. Fecha de consulta, 10/08/2015.

JOAS, H. (1996) *The creativity of action*. Chicago: University of Chicago Press.

LEPECKI, A. (2009) *Agotar la Danza. Performance y política del movimiento.* Danza y Pensamiento. Centro Coreográfico Galego. Mercat de les Flors. Universidad de Alcalá.

LOW, S. (2003) "Embodied Space(s). Anthropological Theories of Body, Space, and Culture". *Space&Culture* Vol 6, N° 1. City University of New York. Sage Publications.

McNIFF, S. (2008) "3 Art-Based Research". *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* pp. 29-42, Sage, UK.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus. Fac de Enfermería, Univ. De Antioquía.

SCRIBANO, A. (1994) *Teoría Social y Hermenéutica*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Colección: Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre. Nº 141.

_____ (comp.) (2007) *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.

_____ (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As: Prometeo.

_____ (2011) "Vigotsky, Bhaskar y Thom: Huellas para la comprensión (y fundamentación) de las Unidades de Experienciación". *RELMIS-Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* Año1, N°1, ISSN 1853-6190, pp. 21-35. Disponible en: http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/8. Fecha de consulta, 30/08/2015.

_____ (2013) *Encuentros creativos expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

_____ (2014) "Entrevista Bailada: Narración de una travesía inconclusa" *Intersticios* Vol. 8, Nº 2. Madrid, España. Segundo Semestre. Disponible en: http://www.intersticios.es/. Fecha de consulta, 24/08/2015.

SCRIBANO, A, y D'HERS, V. (2013) "La Performance como herramienta de indagación". Presentado en las VII JEMC - SEPTIMAS JORNADAS SOBRE ETNOGRAFIA Y METODOS CUALITATIVOS. Buenos Aires, 14, 15 y 16 de agosto de 2013.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2008) "Los fundamentos epistemológicos de la metodología cualitativa", en: N. Cohen y J. Piovani, *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba-Edulp.

TUAN, YI-FU (2007 [1974]) *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid: Melusina.

Abordaje metodológico para el estudio de las trayectorias laborales juveniles

María Luisa Landini y Alejandra María Castilla[1]

Introducción

Presentamos la metodología utilizada para el estudio de las trayectorias laborales de jóvenes urbanos y rurales, de entre 18 y 30 años de sectores populares, de la provincia de San Juan; investigación desarrollada durante el periodo 2011-2013. El abordaje metodológico fue planteado a partir de la articulación de los conceptos de juventud y trayectorias laborales, mediante la adopción de una estrategia cuantitativa y cualitativa de investigación. El análisis de las trayectorias impuso necesariamente una mirada diacrónica de la problemática laboral juvenil. En una primera instancia se realizó un estudio de tipo cuantitativo con una muestra casual de 569 casos. El tratamiento de los datos obtenidos mediante una encuesta se efectuó a partir del programa informático SPSS. Para el análisis de las trayectorias laborales se construyeron *clusters,* tomando en cuenta el número de trabajos que habían tenido los jóvenes desde su primera inserción en el mercado laboral hasta el momento de la aplicación de la encuesta, las ramas de actividad en las cuales se desempeñaron, y las condiciones laborales de cada una de las actividades desarrolladas a lo largo de su trayectoria. En una segunda instancia se adoptó una estrategia cualitativa, seleccionando casos que representaran a los distintos grupos identificados en el análisis cuantitativo. El enfoque cualitativo de la problemática nos permitió captar la riqueza y heterogeneidad presente en el proceso de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes sanjuaninos y de sus recorridos laborales. Mediante esta metodología se buscó recoger y analizar información acerca del contexto, el pasado, la situación actual y las proyecciones de los entrevistados a futuro.

1 Instituto de Investigaciones Socioeconómicas – Facultad de Ciencias Sociales – UNSJ - San Juan – Argentina. Contacto:malandini@gmail.com; alemacastilla@yahoo.com.ar.

El contexto

La inserción laboral de los jóvenes en nuestro país ha resultado ser desde hace dos décadas una problemática interesante de abordar. Como resultado de las transformaciones ocurridas en el país a partir de la década del 70 y de la aplicacióndel modelo político económico neoliberal en los 90, se han profundizado las mutaciones en elámbito laboral. La crisis político-económica de los años 2000-2001 impactó en forma dramática en el conjunto de la estructura social, afectando especialmente a las clases medias y bajas y, dentro de ellas, al sector juvenil. Desde entonces y paradójicamente para los jóvenes la búsqueda de un empleo se ha transformado en *"un trabajo*". No obstante la recuperación económica de la post-convertibilidad y el incremento de la actividad económica en la última década, la realidad laboral de los jóvenes trabajadores sigue siendo crítica dada su precariedad.

Aquellos tradicionales modos de ingresar al mercado laboral a través del pasaje de la educación al empleo, han sido reemplazados por una proliferación de transiciones, de pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún de un empleo a otro empleo en diferentes condiciones y niveles de precariedad. La inserción laboral juvenil no remite ya a un *"estado"*, a un *"momento",* sino a "un largo y complejo proceso hacia un empleo estable, si es que finalmente éste llega" (Jacinto *et al.*, 2007).

En los estudios sobre juventud y trabajo, el concepto de trayectoria laboral resulta ser una interesante categoría teórica-metodológica. La potencia de la noción de trayectoriaradica en que permite la interpretación de los fenómenos socio-laborales a lo largo del tiempo ylos efectosque tales procesos generan sobre las relaciones laborales y las condiciones de vida individuales. A su vez este concepto remite a la articulación interdependiente entre condiciones estructurales y decisiones individuales (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

El análisis de trayectorias nos impone necesariamente una mirada diacrónica de la problemática laboral juvenil pues como sostiene Milton Santos (2000), todo proceso es un devenir. Desde el punto de vista estático, toda situación es un resultado, y desde el punto de vista dinámico, un proceso. Detenernos en un momento nos llevaría a perder la idea de totalidad del movimiento.

El abordaje de las trayectorias laborales, por la simultaneidad de factores en juego, tales como aspectos individuales y del entorno familiar del sujeto, dimensiones relacionadas al contexto socio-histórico e institucional, y la temporalidad que permea todos los acontecimientos, exige dosis de creatividad y complementariedad de metodologías; todo ello con vistas a superar las limitaciones de una imagen "instantánea de la realidad".

En esta presentación nos proponemos dar cuenta de las estrategias metodológicas empleadas en el estudio de las trayectorias laborales de jóvenes sanjuaninos, de sectores populares de 18 a 30 años de edad, residentes en zonas urbanas y rurales. Como equipo venimos desarrollando esta línea de investigacióndesde el año 2008 hasta la actualidad,a través de losproyectos: "Los jóvenes del campo y la ciudad: sus prácticas y trayectorias laborales"; "Transición a la vida adulta: las trayectorias laborales de jóvenes sanjuaninos"; y "Representaciones y significaciones sobre el trabajo desde la perspectiva de jóvenes sanjuaninos".

En una primera instanciarealizamos unaaproximación a la problemática,mediante la descripción de la situación laboral de losjóvenes y desus itinerarios, los que se extienden desde sus primeras inserciones en el mercado laboral hasta el momento de realización deltrabajo de campo.En el segundo proyecto nos centramos específicamente en estudio de las trayectorias laborales juveniles. En el presente estudio abordamos la dimensión subjetiva del trabajo con vistas a comprender las miradas y significaciones que los jóvenes construyenacerca de sus experiencias e historias laborales.

Los supuestos epistemológicos presentes en nuestras investigaciones y que sustentan el abordajemetodológico utilizado pueden sintetizarsede la siguiente manera: nos posicionamos en el paradigma interpretativolo que implica reconocer una estrecha vinculación entre aquello que se conoce y el modo de conocer; entender que el conocimiento resulta de una coproducción entre el investigador y los sujetos investigados; pensar que ambos son productores del sentido que orientan sus acciones.

El primer proyecto

Para alcanzar el objetivo general quenos planteamos en elproyecto inicial,esto es "conocer la relación de los jóvenes, urbanos y rurales,con el mundo del trabajoa partir del análisis de sus prácticas y trayectorias laborales", adoptamosuna estrategia deinvestigación cualitativa ya que la misma nos permitiría vincularnos más estrechamente con el mundo juvenil al permitirnos acceder a la comprensión de sus contextos específicos y globales, y a sus historias personales. A su vez nos posibilitaba apreciar la diversidadexistente al interior de este sector.

Bajo el supuesto de que el lugar de residencia marca profundamente la experiencia de los jóvenes, incluimos en nuestra unidad espacial, contextos urbanos y rurales, incluyendo entre los primeros al Gran San Juan yentre los segundos adepartamentoscon diferentes perfiles productivos.

La población bajo estudio estuvo conformada por jóvenes, de ambos sexos,insertos en el mercado de trabajo y desocupados.

No obstante haber planteado, en principio, una estrategia eminentemente cualitativa, la misma se modificó, a pocos meses de iniciada la investigación, girando haciauna detipo cuanti-cualitativo.

Dicha decisión estuvo impulsada por la oportunidad de aplicar una encuesta a jóvenes de ambos sexos, oriundos de diferentes departamentos de la Provincia, que confluyeronen la ciudad capital convocados por la Dirección de la Juventud del Gobierno de la Provincia para la realización de un curso de capacitación política. Este giro metodológico nos permitiría caracterizar extensivamente la realidadlaboral de los jóvenes.

En un primer momento se encuestaron a300 jóvenes. Luego, con el propósito de alcanzar una mayorrepresentatividad por departamentos de residencia, sexo e intervalos de edad, se realizaron nuevas encuestas hasta alcanzar unamuestra de 569 casos.

La encuesta aplicada a la muestra casual se realizó mediante un cuestionario estructurado, con cincuenta y dos preguntas cerradas ydos preguntas abiertas. Las principales variablesfueron: datos de base,nivel educativoy situación laboral de los padres, nivel educativo alcanzado y situación laboral actual de los jóvenes; número de trabajos desempeñados desde sus inicios en el mercado laboralhasta el momento de la encuesta; características de las diferentes ocupaciones: calificación, jerarquía, condición laboral, duración de los empleos; periodos de inactividad laboral. Finalmente, a través de las preguntas abiertas se realizó una primera aproximación al estudio de las percepciones de los jóvenes respecto a sus experiencias laborales, indagando acerca de las ideas o imágenes que asociaban al concepto“trabajo” y “buen trabajo.

El abordaje cuantitativo nos permitió caracterizar extensivamentela situación ocupacional que presentabanlos jóvenesal momento de la encuesta; conocer su distribuciónpor edad, sexo, nivel de instrucción,nivel educativo y ocupación de los padres, edad del primer trabajo, cantidad de trabajos que habían desarrollado desde el momento de su ingreso al mercado laboral hasta el momento de la encuesta, rama de actividad,características y condiciones laborales. Luego procedimos a efectuar algunos crucesentre lasvariablesde basey aquellas referidas exclusivamenteal trabajo.

Posteriormente procedimos a realizar un análisis de tipo longitudinal tomando como unidades de análisis a las trayectorias laborales de los jóvenes, las cualescaracterizamos por cantidad de trabajos o empleos y por sus principales

características: rama de actividad, jerarquía ocupacional, calificación y condición laboral.El tratamientode los recorridos laborales y la revisión de las variablesse efectuó a partir de la utilización del sistema estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), resultado tres agrupaciones o clusters, identificados como A, B y C.

El cluster A agrupaba a 228 jóvenes que habíantenido de cuatro a diez trabajos yque se encontraban insertos en el mercado; el cluster B comprendía a 62 jóvenes quehabíandesempeñadocuatro ocupaciones yqueno trabajaban en ese momento; el cluster C reuníaa56 casosque habían tenido hasta tres empleos y estaban trabajandoalmomento de ser encuestados. Los itinerarios del grupo A,fueron denominados *"Trayectorias densas"* y los dos grupos restantes, *"Trayectorias fluidas".*

El examen posterior se focalizó en las trayectorias densas,resultando de ello itinerarios: en los que predominaban ocupaciones en servicios varios y actividades agropecuarias, por un lado;e itinerarios con prevalencia del sector comercio, por otro. Con relación a la condición laboral, encontramos un predominio detrayectorias conformadas por trabajos no registrados, *"empleos en negro".*

En relación a la calificación ocupacional -referida a la complejidad de lasacciones desplegadas en el proceso de trabajo-,se perfilaron dos pautas en los recorridos: aquella que combinabatrabajos con calificación operativa y no calificados; yotra conformada íntegramentepor trabajos no calificados.

El análisis de la información obtenida a partir de las preguntas abiertas contenidas en la encuesta nos permitió una aproximación a las imágenes, opiniones, creencias y valoraciones de los jóvenes sobre el significado del concepto de "trabajo" y "buen trabajo".

El segundo proyecto

En el segundo proyecto nos centramos en el estudio en profundidad de las trayectorias laborales juveniles buscando captar la heterogeneidad presente en el proceso de inserción y en sus recorridos; la incidencia del contexto, el pasado laboral, la situación actual y las proyecciones de losentrevistados a futuro.

En esta instancia, las unidades de observación fueron jóvenes urbanos, mujeres y varones, de 25 a 30 años, residentesen el Gran San Juan e insertos en el sector comercio y servicios varios. Las características de la muestra respondierona criterios "teóricos" yel tamaño de la misma se estableció porsaturación de categorías, de acuerdo a la perspectiva de Glasser y Strauss (1967).

La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad y relatos de vida focalizadas en la historia laboral de los jóvenes, y en el contexto

socio-histórico en el que desenvuelven sus vidas ya que cada momento impone limitaciones y ofrece márgenes de libertad a las diferentes cohortes.

Buscamos identificar mediante el análisis aquellos "puntos de viraje o de inflexión", "momentos bisagra", referidos a circunstancias vitales identificadas por los propios sujetos como encrucijadas a partir de las cuales sus itinerarios tomanrumbos distintos o dan inicio a una nueva etapa. Se trata de acontecimientos tantoindividuales comoestructurales, de carácter familiar,residencial, educativo, político, económico, etc. que permean y organizan la vida laboral de los jóvenes.

Entre los factores estructurales**,** detectamos quela crisis económica de los años 2001-2002 impactó intensamente en el seno de las familias de estos jóvenes, provocando el desempleo deljefe de familia, lo que sumado a situacionesbiográficas individuales (enfermedades, fallecimientos, separaciones conyugales),representaron importantes rupturas que forzaron a los jóvenes aabandonarsus estudios, secundarioso universitarios,urgidos por la necesidad de trabajar.

Reconocimos además los principales factores que tensionan el ingreso y mantenimiento de los jóvenes en el mercado de trabajo tales como laeducación, las responsabilidades familiares, la complicidad con el empleador y el disfrute de la moratoria social.

Analizamos también, el modo en que los jóvenesforjan su futuro laboraly la vinculación de estos proyectos con sus trayectorias. En algunos jóvenes la visión de futuro está anclada en una trayectoria laboral hostil, de trabajos desgastantes, fuertemente desvalorizados, con condiciones laborales tendientes a la reproducción de una situación de pobreza, que opera inhibiendo toda perspectiva de cambio. Otros, que transitaron en mejores condiciones de trabajo,se proyectan en el futuro con la expectativa de concluir sus estudios ymejorar su situación laboral,aún conscientes de sus limitaciones. Finalmenteestán aquellos que logran insertarse enun trabajo estable y registrado, en medianas y mega empresas cuyos empleos estánvinculados a lo formal, lo tecnológico y lo profesional.

Finalmente construimos una tipología de trayectorias, identificando tres tipos:

Trayectorias estancadas que presentan una frágil vinculación con el mercado de trabajo, una elevada movilidady gran precariedad laboral. Con el paso del tiempo los jóvenes no logran modificar sus condiciones laborales transformándose las mismas en una situación de precariedad estructural. Los jóvenes que transitan estas trayectoriasposeen un bajo nivel educativo, primario completo y en pocos casos secundario incompleto.

Trayectorias contingentes en las que se advierte una transición desde situaciones laborales de elevada precariedad a condicionesde mayor estabilidad ocupacional y registro legal. A medida que transcurre la trayectoria se incrementa el tiempo de permanencia en los empleos,probablementeasociadoa las mejores condicionesque revisten los últimos empleos alcanzados y los compromisos familiares asumidos que estimula la permanencia en estos. En estos casos los jóvenes han accedido al nivel educativo secundario.

Trayectorias previsibles son aquellas en la que los jóvenes han accedido, en el último tramo de las mismas,a trabajos en ámbitos institucionales y grandes empresas, mediante contratos y empleos registrados. Estos recorridoscorresponden a jóvenes con mayores créditos educativos, en su mayoría han transitado algunos años de universidad.Haber alcanzado estosempleosalimenta en ellos la ilusión de que hay otras posibilidades laborales más estables y con oportunidades de crecimiento personal.

El último proyecto

Conocer la manera en que los jóvenes construyen y significan sus propias experiencias en torno al trabajo en el marco de sus trayectorias laborales, es el propósito que nos orienta en la investigación que recién iniciamos.

No obstante reconocer que los elementos estructurales conforman la matrizde relaciones objetivasen la que se insertan losindividuos, adherimos al pensamiento de Elderque sostieneque los mismos no alcanzan a explicar en su totalidad las particularidades de cada itinerario. En este sentido, unmismo grupo etario bajo las mismas condicionesestructurales puede presentardistintas trayectorias laborales (Elder citado por Jacinto, 2005)

Es por elloque consideramosrelevante profundizar el estudio del fenómeno laboral juvenil incorporando al análisis de las trayectorias la dimensión subjetiva. Prestaremos en esta instancia especial atenciónalmodo en que los jóvenes construyen el sentido de sus acciones y de sus contextos,buscando comprender la dimensión simbólica de su realidad.

El abordaje de las significacionesyvaloraciones que los jóvenes hacen del trabajo en generaly de sus empleos en particular, impone la adopción de unametodología cualitativa ya que esta permite comprender a las personas, sus prácticas y perspectivasdentro de sus marcos de referencia.La entrevista en profundidad,nos acercará a través del relato de los entrevistadosa la visión de la propia historia laboral y a los sentidos y valoraciones asignadas. Esta información primaria será triangulada con los datos recabados mediantelas preguntas abiertasformuladas en la encuesta realizada a los 569 jóvenesen nuestra primera investigación.

A modo de reflexión

A lo largo de nuestras investigaciones sobre la problemática laboral de jóvenes sanjuaninos y a partir de los distintos recortes ensayados para nuestro objeto de estudio,hemos podido apreciar la necesidad y las ventajas de combinar distintas metodologías.La caracterización extensivaobtenida a través de la aplicación de encuestasnos proporcionó en un primer momentoun diagnóstico de la situación laboral de los jóvenes y una aproximación a sus trayectorias laborales. Diagnóstico que fue posible dada la oportunidad de aplicar una encuesta a una muestra de 569 jóvenes, tomando en cuenta las grandes dificultades que se nos presentan al momento de solicitar datos e información a los organismos públicos que entienden en la cuestión.

La utilización en esta instancia cuantitativa de un sistema estadístico, como el SPSS nos proporcionó las herramientas para realizar no solo cálculos de frecuencias, analizar asociación entre variables y la presentación de gráficos, sino también efectuarun análisis longitudinal de las trayectorias,tomando en cuenta distintas variablespara cada empleo o trabajo en diferentes momentos del tiempo.

La implementación de una estrategia cualitativa en la que utilizamos métodos de tipo biográfico nos aportó la información que necesitábamos para profundizar en los análisis de las trayectorias laborales juveniles,con la intención de captar la heterogeneidad presente en el proceso de inserción de los jóvenes en el mercado laboral local y en sus recorridos; la incidencia del contexto, el pasado laboral, la situación actual y las proyecciones a futuro.

Esta experiencia de varios años en el estudio de la problemáticaque involucra a la juventud yal trabajo nos ha permitido entender vivencialmente la riqueza que proporciona la convergencia metodológica. La triangulación entendida como unplan de acción permite al sociólogo, en palabras de Irene Vasilachis (1993) superar los sesgos propios de una metodología.

Bibliografía

ACHILLI, E. L. (2005) *Investigar en Antropología social. Los desafíos de trasmitir un oficio.* Centro de Estudios antropológicos en contextos urbanos. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Rosario.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968) *La construcción social de la Realidad.* Madrid: Amorrortu Editores.

BRITO LEMOS, R. (1998) *Hacia una Sociología de la Juventud. Algunos Elementos para la Deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. Última Década

009. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viña del Mar. Chile.

CASTILLA, A. M. y LANDINI, M. L. (2010) *Una incursión al mundo del trabajo de jóvenes sanjuaninos: su inserción e itinerarios laborales.* Revista electrónica del Área Administración de personal. Gestión de las Personas y Tecnología. Universidad de Santiago de Chile. Nº 9.

CICCIARDI, M. R. (2001) *Trayectorias laborales en espacios sociales urbanos afectadospor el proceso de reestructuración productiva. Estudio de caso: Comodoro Rivadavia en los años `90*. V Congreso de Estudios del Trabajo – ASET. Buenos Aires

FRASSA, J. (2011) *El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas del trabajo en un estudio de caso.* VII Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo. 2010 (CEIL-PIETTE – CONICET / UNLP)

FRASSA M. J. y MUÑIZ TERRA, L. (2004) *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico*. IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. IDES. BuenosAires.

GLASSER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company. Traducción original Floreal Forni.

GRAFFIGNA, M. L. (2005) "Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: Una tipología a partir de casos". *Trabajo y Sociedad* N° 7, Vol.VI, Junio-septiembre. Santiago del Estero, Argentina. ISSN 1514-6871.

JACINTO, C. (2005) *Tendencias en la inserción laboral de jóvenes: los desafíos para las organizaciones de la sociedad civil*, en: *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

JACINTO, C.; WOLF, M.; BESSEGA, C. y LONGO, M.E. (2007) *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo.* VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. (ASET). Buenos Aires.

LANDINI, M. L.; CASTILLA, A. M., y BUIGUES M. E. (2012) *Juventud y trabajo. Prácticas y trayectorias laborales de jóvenes del campo y la ciudad*. Madrid: Editorial Académica Española. EAE. ISBN 978-3-8484-7175-1

LANDINI, M. L. y CASTILLA, A. M. (2013) *El comercio, un escenario laboral heterogéneo para jóvenes trabajadores sanjuaninos*. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET. ISBN 978-987-98870-6-6.

LONGO, M. E. (2011) "Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles". *Cuestiones de Sociología. Revista de estudios sociales* Nº 7.UNLAP. Buenos Aires: Prometeo

RAFFO M. L., y ARIOVICH, L. (2008) *Aportes metodológicos para el estudio de trayectorias laborales.* Encuentro Pre- ALAS 2008. Universidad Nacional del Nordeste.

LUCHTENBERG, E. (2011) *El trabajo de análisis en la investigación cualitativa: entre el relevamiento de la información y la construcción del dato*. X Congreso de Estudios del Trabajo. ASET. Buenos Aires

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) "La investigación cualitiva", en: V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

SANTOS, M. (2000) *La Naturaleza del Espacio.* Barcelona: Editorial Ariel.

SAUTU, R. (1999) *El método biográfico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

WEGLIN, J. (2009) "La utilización SPSS en el procesamiento de trayectorias. Una técnica longitudinal", en: M .Panaia (coord.), *Inserción de Jóvenes en el Mercado deTrabajo*. Buenos Aires: La Colmena.

Aportes metodológicos para la investigación en Ciencias Sociales. Estudio de caso/s y el método indiciario

Verónica Andrea Gatti[1]

Introducción

En esta ponencia estableceremos los análisis que a nuestro entender darán cuenta de la relación método indicial o indiciario y la Escuela historiográfica italiana que ha plasmado la práctica investigativa llamada Microhistoria. En tal sentido analizamos la importancia de Carlo Ginzburg**,** historiador que utiliza el método indicial en una obra de Microhistoria. Es de nuestro interés dicha relación ya que el estudio de las prácticas de los distintos actores históricos incluye la reconstrucción de itinerarios individuales a nivel "micro" de allí la importancia de la Microhistoria y en la medida que este trabajo de reconstitución se compara con redes más amplias puede revelar ciertas regularidades o anomalías dependiendo de las circunstancias y los acontecimientos. En este estudio se toma como unidad de observación que sirve como nexo entre lo macro (las estructuras) y lo micro (los comportamientos) así se visualizan por ejemplo ante una red social, aspectos tales como la unidad de residencia compartida por los miembros, los parentescos y las actividades que realizan para su sobrevivencia. En tal sentido, el análisis de un caso, descripto en la red de relaciones en la cual se encuentra inserto, permite un estudio complejo ya que menciona comportamientos, opciones y peculiaridades a nivel individual o colectivo, y nos llevará a inferir los rasgos históricos de sus prácticas sociales.

Consideraciones sobre el caso

Como mencionamos con anterioridad, tomamos como ejemplo inicial a seguir la investigación del historiador italiano Carlo Ginzburg: *El queso y los gusanos*. *El cosmos según un molinero de siglo XVI,* obra representativa de la Microhistoria.

Dicho estudio analiza la mentalidad colectiva, a partir de la unidad de observación de un individuo: Menocchio, para dar cuenta de la mentalidad religiosa inquisidora del siglo XVI y de los rasgos de la cultura popular de la

1 UADER, Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: veangatti@yahoo.com.ar.

época. Este campesino, con capacidad de lectura, enseñaba desde hacía treinta años a sus vecinos sus creaciones teológicas y su cosmovisión. Al ser denunciado por el párroco del pueblo, en 1580 es juzgado por la Inquisición. Además de una falta material de abundante documentación, el autor menciona la limitación que poseen estas fuentes al ser oficiales, por ejemplo las actas de juicios inquisitoriales, donde están las voces de los otros sin ser oprimidos. Así define a las fuentes como resultado de la relación de fuerzas entre clases, apelando a la importancia de los indicios, a ver las ausencias y anomalías, reduciendo la escala de observación (Ginzburg, 1991).

Las reflexiones en el proceder microanalítico en Historia a partir de esta obra siguen el modelo de interpretación conjetural basado en un tipo de inferencia llamada *abducción,* de Charles S. Pierce (1877-1878) analizando los indicios que dejó el molinero en las fuentes primarias.

Pierce señaló la capacidad operativa de la abducción o retroducción en la formulación/generación de hipótesis, en la medida que una conclusión tentativa tiene un valor heurístico, pues reduce la extensión del universo de posibles hipótesis. El razonamiento deductivo o analítico es la aplicación de una regla. La inducción es un razonamiento que extrae la regla a partir del caso y del resultado. Por último la abducción es una inferencia sintética en la cual hallamos una circunstancia curiosa que podría explicarse por la suposición de que es el caso específico de una regla general (Calvo, 1996).

La inferencia abductiva, que es clave en el paradigma semiótico, entiende el caso como singular, vista desde el punto formal se describe como: regla (saber) + resultado (indicio): caso (la inferencia que da sentido a ese singular). El resultado para Pierce es el indicio. Según Emilio Corin (2000): El argumento abductivo, es aquel cuyo enlace entre las premisas y la conclusión es de tipo hipotético. Pierce lo considera como una forma de sacar "una predicción general sin certeza positiva", pero lo justifica, porque cree que este método permite indagar las causas de un fenómeno con la esperanza de descubrirlas mediante el uso de una hipótesis. La abducción forma parte de una especie de "paradigma indiciario" que proporciona claves de interpretación valiosas cada vez que la deducción o la inducción no son aplicables o al menos, se muestran insuficientes para indagar un hecho. La naturaleza de verdad que se extrae de la actividad abductiva, se basa en la regla de conjeturas dentro de una gama de posibilidades adivinatorias, pero no arbitrarias, sino en referencia a intuiciones razonables. Allí está la validez del razonamiento abductivo.

Definimos al *caso* como un indicio perceptivo, particular y conjetural obtenido por inferencias abductivas. Es clave la narración de los datos, al adquirir vitalidad la información, ésta se transmite de tal modo que el relato nos traslada empáticamente al escenario. Los datos hacen del molinero un caso, informaciones de partida para comprender la historia cultural subalterna a partir de las interpretaciones resultantes, así describen la Serna y Pons la metodología empleada: Menocchio es o puede ser tomado como un síntoma, como el dato revelador de algo que lo trasciende, como el signo de algo que está ausente pero del que sería expresión parcial o representación. La intuición es la que establece los parecidos de familia, por decirlo con el Wittgenstein "morfológico". Es decir, Ginzburg sabe que su método no consiente un proceso de verificación completa, sino que admite un margen amplio "un rigor elástico", dirá alguna vez en donde interviene el olfato, el golpe de vista, la sospecha fundada, la filiación aventurada aunque hábil y verosímilmente presentada. Enfrentado a fuentes heterogéneas, fragmentarias, que albergan informaciones deformadas sobre casos extraordinarios en las que lo que predomina es la incertidumbre, el paradigma indiciario no puede ser sino intuitivo, elástico (Serna- Pons, 1999).

A igual que Ginzburg, hablamos de *paradigma indiciario* que dará cuenta de las huellas. Al término paradigma lo retoma de Kuhn. Asimismo menciona la analogía que existe entre los métodos de pictórico de Giovanni Morelli, las pistas involuntarias halladas por el detective Sherlock Holmes de Conan Doyle y el inconsciente de Freud que se expresan en el modelo de sintomatología médica que permite establecer un diagnóstico (Ginzburg, 1989).

Estos métodos tienen un origen remoto: El cazador habría sido el primero en contar una fábula porque era el único en condiciones de saber leer, en las huellas mudas (si no imperceptibles) dejadas por la presa, una serie coherente de acontecimientos, era un saber conjetural. Aquí Ginzburg cita a Zadig, personaje de Voltaire, que sabe leer las huellas de los animales. Esas lecturas basadas en sus saberes previos, le permiten llegar a las características generales mediante la capacidad de realizar predicciones con base retrospectiva. Así ante una realidad aparentemente "opaca" existen ciertos puntos privilegiados, señales o indicios, que nos permite descifrarla (Ginzburg, 2004). Estas ideas constituyen para el autor el núcleo del paradigma indiciario, que han ido evolucionando según los contextos: venatorio, adivinatorio, indiciario o semiótico, todos ellos son adjetivos o descripciones que nos remiten a un modelo epistemológico común articulado por diversas disciplinas.

Asimismo menciona la capacidad de poder desarrollar otros elementos para alcanzar el conocimiento indiciario: el olfato, el golpe de vista y la intuición.

Para Ginzburg la microhistoria es una práctica historiográfica, que implica reducir la escala de observación, teniendo en cuenta el contexto, lo local, para hallar los indicios, obtener nuevos significados y poder aplicar las características del Paradigma indiciario. Menciona como obra de referencia microhistórica La Herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del S. XVII de Geovani Levi donde reconstruye la historia local de la comarca a partir de un juicio a Giovani Battista Chiesa, párroco de Santena, por prácticas de exorcismo y curaciones. A partir de fuentes notariales, administrativas y parroquiales analiza la vida cotidiana, dando cuenta de las relaciones sociales de una determinada época.

El análisis de redes nos permite seleccionar el o los casos, en historia se ha desarrollado desde dos perspectivas. La primera se visualiza en análisis de grupos formados por las élites, o por alguna parte de ellas, y que sirve para establecer los modos en que se manejaba el poder, en todos sus niveles, en tiempos históricos, ejemplos de ellos son los trabajos como de Beatriz Bragoni (1999), Susan Socolow (1991) y Griselda Tarrago (1994). La segunda tiene que ver con los lazos que se establecían en los niveles más bajos de la sociedad, en lo que muchos científicos sociales denominan la plebe o cultura subalterna. A su vez podemos distinguir el análisis de la totalidad de una comunidad, tratando de reproducir el conjunto de relaciones: por ejemplo el análisis de José Mateo (2001) y el estudio de la red establecida a partir de un sujeto específico Zacarías Moutoquías (1998) o los trabajos de Juan Carlos Garavaglia (1999) y Michel Bertrand (1999).

Las redes sociales fueron incorporadas a la historiografía desde una perspectiva de transversalidad, vinculando lo social, lo político, la historia de la vida privada, de las mujeres y la familia. En tal sentido la red como herramienta de análisis permite interpretar el diseño de estructuras familiares, comerciales, de empresas, alianzas, relaciones de poder y diversos vínculos del tejido social y políticos que dan cuenta por ejemplo de elementos puestos en juego en la construcción del Estado Nacional.

La alternativa metodológica a desarrollar a partir de *un estudio de caso* de dicho referente empírico nos permite una visión metodológica de análisis de las particularidades del caso u objeto de estudio, el interés que encierra el caso en sí, sus acciones y la peculiaridad de su situación sistémica.

Aquí nos remitimos a Robert E. Stake (2007) cuando define al estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para comprender su actividad en circunstancias importantes; este tiene un interés especial en sí mismo y se buscan el detalle de la interacción con sus contextos.

Los componentes más destacados de toda investigación cualitativa son los datos, los procedimientos analíticos para arribar a los resultados y el informe escrito final, allí se volcaran las problemáticas de la investigación y el análisis de datos que darán cuenta de las opciones teóricas metodológicas utilizadas por el investigador. Así consideramos la importancia de este análisis siguiendo a Robert Stake, al mencionar que estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción en sus contextos, vemos su particularidad y la complejidad de lo singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2007).

El *caso* es algo específico, complejo en funcionamiento, es un sistema integrado. Así, Stake expresa que más que un método es un diseño y una muestra, argumenta que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. Al respecto nosotros creemos que su importancia –más que discutir sobre si es un método, un diseño o una muestra– reside en el criterio de su utilización (Stake, 2007).

Para la recolección de datos de los *estudio de caso* se utilizan fuentes múltiples. Se recomienda recolectar información sobre la naturaleza del caso: los antecedentes históricos, el ambiente físico, el /los contextos pertinentes, otros casos a través de los cuales el de interés se conoce y la utilización de informantes potenciales (Stake, 2007).

Si nos encontramos ante el estudio de un *caso intrínseco,* ya que se constituye a partir del interés en el caso en sí mismo, se busca maximizar las condiciones y características que el caso presenta para desarrollar conocimiento a partir de su estudio. (Neiman- Quaranta, 2009) Podemos decir que tenemos un interés intrínseco sobre el caso, necesitamos conocer sobre él, sobre lo particular. Si bien la generalización es uno de los problemas que presenta esta perspectiva metodológica, Stake menciona generalizaciones menores y mayores que se dan durante todo el proceso de investigación de caso pero el cometido real es ver la particularización y no la generalización (Stake, 2007).

La *documentación* obtenida de los archivos, podemos evaluarla e interpretarla atendiendo los problemas específicos que presenta, siguiendo a la reflexión metodológica que realiza Valle cuando cita a Platt (1981), estos son: los relacionados a la autenticidad del documento; los relacionados con la disponibilidad que poseen; problemas de muestra; la credibilidad y la posibilidad de hacer inferencia con respecto al interés de estudio. (Valle, 2007). En caso de Menoquio la labor detectivesca se vio intensificada debido a la dispersión del material documental.

Las *técnicas e instrumentos* que utilizará el investigador para recolectar los datos serán el procesamiento y cruce de los datos aportados por la documentación de

archivos que se volcarán en una matriz. Asimismo se realizará un análisis de contenido de dicha documentación que serán nuestra fuente de información. Las fuentes secundarias como la bibliografía teórica- metodológica nos permitirán profundizar y dar cuenta del método indicial que explicará la red.

Para sistematizar e interpretar se utilizarán esquemas genealógicos y grillas de doble entrada para comparar el accionar y vínculos de los actores representativos. La interpretación se volcará en un discurso historiográfico.

Cuando mencionamos el *análisis de contenido*, hacemos referencia a Krippendorff (1990) quien define el análisis de contenido como "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto". El elemento que añade esta definición es el "contexto" como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Con lo cual cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. (Andreu Abela, 2011)

Las variables e indicadores con los cuales serán analizados los indicios, con la intención de evidenciar el contenido latente, que mediante nuestra interpretación darán cuenta de un estudio a nivel cualitativo.

Las *unidades de muestreo* citadas son las unidades materiales que, en su conjunto, conforman la realidad a investigar, que pueden ser recogidas de Archivos y Hemerotecas, entre otros lugares de reservorios y apuntadas para permitir el estudio. Estas se relacionan con nuestro marco teórico. Andreu Abela las define: "(…) son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas. En el análisis de contenido el muestreo que se aplica no se distingue sustancialmente del que se utiliza en otras técnicas de investigación, así para la selección de la muestra se pueden utilizar, muestreos probabilísticos, opináticos, estratégicos y teóricos o combinaciones de varios de ellos" (1998: 13).

Las *unidades de registro* son las partes analizables, en que se divide la unidad de muestreo (no necesariamente delimitables mediante identificadores físicos) que seleccionamos de acuerdo a nuestro interés; son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos, descritos, analizados e interpretados sistematizadamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma o distinta unidad de muestreo. Ampliamos dicho concepto citando a Andreu Abela:

> (…) puede considerarse como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Hostil (1969) define una unidad de

> registro "como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada". Para otros autores las unidades de registro en un texto pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias) (1998:13).

Las *unidades de contexto* es la porción de las unidades de muestreo que tienen que ser examinadas para poder caracterizar unas unidades de registro según lo define en el mismo apartado Andreu Abela, son unidades más amplias que las de muestreo, contienen la información contextual que influyen en la interpretación o valoración de las otras unidades.

La observación de las fuentes, técnica de recolección de la información, teniendo en cuenta el marco teórico metodológico intentará responder a las siguientes preguntas iniciales, planteadas por Krippendorff (1980): ¿Qué datos serán analizados?, ¿Cómo se definen?, ¿Cuál es la población de la cual se los toma?, ¿Cuál es el contexto relativo a los datos analizados?, ¿Cuáles son los límites del análisis? y ¿Cuál es el objetivo de las inferencias? (Marradi- Archenti- Piovani, 2007).

Posteriormente la interpretación del investigador, procedimiento que permitirá la construcción de vinculaciones y relaciones, estará guiada por el análisis minucioso de las variables de nuestra unidad de análisis, los criterios de validación se basarán en la información obtenida de las fuente/s que multiplicará la evidencia en un doble sentido. Por un lado la posibilidad de comparar varias fuentes primarias para enriquecer los datos y confrontar nuestro caso con otros similares ya citados en el marco referencial. Por otro, en el caso de que el estudio así lo indique, se tomarán en consideración variables "emergentes", que pueden revelarse como interesante al desarrollar el trabajo. La compresión y explicación del Caso histórico será expuesto en un discurso histórico.

Consideraciones finales

Metodológicamente la selección de las fuentes y la observación micro analítica nos posibilita la confrontación permanente de indicios para dar cuenta de las explicaciones de las variables seleccionadas. Los criterios de validación se basan en la información obtenida de las fuente/s que multiplicaron las evidencias en la medida en que se compararon con otras fuentes primarias para enriquecer los datos y con otro caso dándonos la posibilidad de realizar un estudio comparativo. En tal sentido creemos haber dado cuenta a través de lo desarrollado en esta

presentación de la comprensión de nuestro caso a partir del referente empírico seleccionado y en función a la coherencia interna. Las fuentes secundarias como la bibliografía teórica- metodológica nos da la posibilidad de profundizar y dar cuenta de la utilización del método indicial. Creemos que en futuras investigación la triangulación metodológica puede aportar nuevas visiones sobre la temática y permitir la aplicación de métodos cuantitativos. Según Denzin y Lincoln (2011) la investigación cualitativa es inherente a los multi metodológico ya que refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión, la realidad objetiva es inasible, conocemos una cosa solo mediante sus representaciones. La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores implica rigor, complejidad y riqueza en una investigación.

Bibliografía

ACHA, J. (2000) "Interpretación y método en Carlo Ginzburg". *Estudios Sociales* Año X, N° 18, Santa Fe, pp. 173-183.

ANDREU ABELA, Jaime (1998) "Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada". Disponible en: http://www.scribal.com/las-técnicas-de-analisis. Fecha de consulta: 29/03/2011.

AROSTEGUI, J. (2001) *La investigación histórica: Teoría y método.* Barcelona: Critica.

BANKIRER, Fabián (2011) "Pensar el cambio social: las alternativas entre la desilusión ante el caos y la ilusión determinista". Disponible en: http:www.pensamientocomplejo.com.ar. Fecha de consulta, 24/03/2011.

BAÑOS, R. (1993) "Estructura socioeconómica y comportamiento colectivo". *Revista de la CEPAL* N°50, pp. 181- 196.

BERTRAND, M. (1999) "De la familia a la red de sociabilidad". *Revista Mexicana de Sociología* N° 2, Vol. 61, pp. 116- 119.

BORSOTTI, C. (2009) *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRAGONI, B. (1999) *Los hijos de la revolución, familias, negocios y poder en Mendoza en el siglo XIX*, Buenos Aires: Tauro.

BRAGONI, B.; DA ORDEN, M.; DEBOTO, F.; FERRARI, M.; GODOY, C.; HOURCADE, E.; PAGANO, N. y DE SILVERSTEIN, C. (1995) "Entrevista a Giovanni Levi". *Estudios Sociales*, Santa Fe, pp. 111-142.

CALVO, S. (1996) "El pragmatismo y la abducción", en: E. Díaz, *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

CAROZZI, M.J.; MAYA M.B. y MAGRASSI, G. (1991) "Antropología de las formas y las relaciones familiares", en: *Conceptos de antropología social.* Buenos Aires: CEAL.

CORIN, E. (2000) "La teoría semiótica de Pierce". Disponible en: http://es.scribd.com/doc/.../Corin-Emilio-La-teoria-semiotica-de-Peirce. Fecha de consulta, 12/02/2011.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (comps) (2011) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa. Vol. I.

FLYBJERG, B. (2005) "Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudio de casos". *Estudios Sociológicos*, mayo, México. pp. 561- 590. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806809> Fecha de acceso: 01/05/2010.

GARAVAGLIA, J.C., *Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, XVIII – XIX*, Rosario: Homo sapiens.

GINZBURG, C. (1989) "*Morelle, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico"*, en: U. Eco*, El signo de los tres*. España: Lumen

_____ (1991) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero de siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.

_____ (1995) Microhistoria: dos o tres cosas qué se de ella. *Entrepasados* N° 8, Buenos Aires, pp. 51-73.

_____ (2004) "Indicios, Raíces de un paradigma de inferencias indiciales", en: *Tentativas de Carlo Ginzburg*. Rosario: Prohistoria, Rosario.

_____ (2010) *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Argentina: F.C. E.

GLAVICH, E. (s-f) "Nunca hemos sido modernos. Ensayo de antropología simétrica". Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90711280009. Fecha de consulta, 27/07/2015.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDEZ COLLADO, C. y BATISTA LUCIO, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Canadá: McGraw.

KRIPPENDORFF, K (1980) *Content analysis. An Introduction to its Methodology*, Newbury Park: Sage.

_____ (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. España: Paidos. Comunicación.

LATOUR, B. y WOOLGAR, S. (1995) *La vida en el laboratorio*, España: Alianza, Cap. 1 y 6.

MATEO, J. (2001), *Población, parentesco y red social en la frontera. Lobos (provincia de Buenos Aires) en el siglo XIX. Mar del Plata*, U. N. M. del P. – GIHRR.

MOUTOUKIAS, Z. (1998) "Redes sociales. Comportamientos empresario y movilidad social en una economía de no mercado (el Río de la Plata en la segunda mitad del siglo XVIII)", en: B. Zeberio (comp.), *Reproducción social y sistemas de herencia en una perspectiva comparada. Europa y los países nuevos (siglo XVII al XIX)*. Tandil: I. E. H. S.65-67.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006) "El estudio de casos en la investigación sociológica", en: Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa. pp. 213- 234.

PIOVANI, J. (2007) "Otras formas de análisis", en: Marradi *et al.*, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé. Cap. 17. pp. 287- 298.

PORQUERES, G. (2009) "La impronta de Claude Lévi-Strauss en la antropología del parentesco". *Revista de Humanidades y ciencias sociales* N° 4. México.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCIA JIMENEZ, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ed. Aljibe.

SAMAJA, J. A. (2004) *Epistemología e metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html. Fecha de consulta: 20/05/2011.

SERNA, J. y PONS, A. (1999) "Formas de hacer microhistoria". *Revista Prohistoria* N° 3, Rosario, pp. 15- 16.

SOCOLOW, S. (1991) "Cónyuges aceptables: la elección de consorte en la Argentina colonial, 1778-1810", en: A. Lavrin, *Sexualidad y matrimonio en la América Hispánica*. México: Grijalbo.

STAKE, R. E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. España: Ed. Morata.

STONE, L. (1986) *Prosopografía. En El pasado y el presente*. México: F.C.E.

TARRAGO, G. (1994) *Los Diez de Andino: Un linaje colonial santafesino. (1660- 1822)*.*Cuaderno de Historia Regional*, Nº 16, Universidad Nacional de Lujan. 43- 44.

VALLES MARTÍNEZ, M. (1999).*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Ed. Síntesis.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1998) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Diseño de un Edu Blog de genética y su implicancia en el proceso de construcción del conocimiento y divulgación de las ciencias biológicas

Gabriela Marisa Iglesias, Eduardo Lozano,
Lidia Gogorza y Juan Carlos Pintos[1]

Introducción

Desde hace algunos años se viene instalando una demanda hacia al sistema educativo ligada a enseñar "aprender a aprender", concibiendo a la escuela como formadora de "subjetividades posmodernas". En este sentido, el conocimiento científico-tecnológico es hoy la columna vertebral de nuestra sociedad y se ha convertido en un factor decisivo, ya sea por los grandes recursos humanos, económicos y materiales que necesita, ya sea por las esperanzas y expectativas que suscita para resolver problemas y satisfacer necesidades, así como por sus aplicaciones prácticas. De aquí se puede deducir la importancia de la buena divulgación científico-tecnológica necesaria en una sociedad basada en el conocimiento intensivo, en la que el conocimiento científico-tecnológico es un motor decisivo en el desarrollo económico y social (Ursua, 2002).

Ya no se necesita socialmente "sujetos homogéneos" para responder a un modelo de producción de ampliación de la oferta, sino más bien sujetos formados a "demanda", es decir, sujetos que sepan adaptar/cambiar su formación. Desde esta mirada la escuela pasa a formar parte de una red que construye su autoridad académica dando respuesta a las demandas de la sociedad. La formación ya no está atada a un único espacio y tiempo, sino que exige mantener cierta capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los Blogs educativos o Edu-Blogs se han vuelto más y más populares con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se han creado y empezado a utilizar gradualmente cada vez más, así como diversas herramientas que forman parte de los entornos personales de aprendizaje. Estos surgen en el Reino Unido asociados al movimiento de la web 2.0 y a la arquitectura orientada a los servicios educativos.

1 Esc. de Veterinaria. UNRN Río Negro. Argentina.
Contacto: gabriela.m.iglesias@gmail.com.

Los entornos personales de aprendizaje podrían ser considerados como sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión de su propio aprendizaje, lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje, gestionarlo; formalizar los contenidos y procesos; y comunicarse con los demás en el proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje (Cabero, 2011).

Siguiendo esta línea de pensamiento Casquero *et al.* explican: "un ambiente de aprendizaje personal (PLE) es un intento de crear un adecuado ambiente centrado en el alumno que incorpora todas las herramientas, servicios, contenidos, datos y personas involucradas en la parte digital del proceso de aprendizaje"(2010: 293).

Por otra parte los Blogs son en particular entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, potenciación con ellos de acciones formativas tanto formales, como no formales e informales.

En el marco antedicho los web blogs son una herramienta de gran valor para su uso educativo. Sirven de apoyo al e-learning, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al visitante con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje, aunque requieren ciertas habilidades tecnológicas por parte del docente y por último, para construirlos sedispone de herramientas gratuitas en su mayoría. Creemos que este blog colabora con la interpretación del conocimiento, no dando lugar a de respuestas simples a los alumnos, o que alguien se las proporcione sin construir su propia interpretación. Sin duda nos proponemos usar otras metodologías para fomentar el aprendizaje constructivo en el futuro a través de diferentes tipos de entradas que a través de una imagen o un video, puedan hacer y fomentar la interpretación del contenido por parte del alumno.

El blog

En la propuesta del blog "Desde Mendel hasta las moléculas"(http://genmolecular.wordpress.com/) nos encontramos con las siguientes definiciones de sentido:

-"El objetivo de este Blog es principalmente el de lograr que todos aquellos que tengan ya alguna base de biología,puedan comprender mejor algunos aspectos de la genética,usando algunas nuevas herramientas pedagógicas como el uso de hipertexto, imágenes y animaciones o videos";

-"Aquí podrán encontrar en las distintas páginas, algo acerca de Mendel (el padre de la genética), de la biología molecular y las nuevas técnicas que se utilizan en la actualidad para el diagnóstico, la investigación, el mejoramiento genético, la bromatología, la bacteriología, la virología, el control epidemiológico, etc. Muchas de las técnicas descriptas en la página de Técnicas de Biología Molecular se aplican a todos esos campos de la ciencia";

-"Este blog está siendo construido con el objeto de escribir comentarios sobre la historia de la genética, los avances de la misma, sus derivaciones y aplicaciones, mostrar imágenes y videos educativos de los procesos de la biología molecular y su técnicas y la genética en general"; y

-"Es un Blog educativo y que espero que más que informar, permita formar el pensamiento crítico de los alumnos universitarios que lo visten, así como de otros visitantes que quieran informarse acerca de los procesos biológicos".

Por esto, lo inscribimos en el marco de los que se llaman Edublogs (aquellos web blogs cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo).

El enseñar y el aprender con "Desde Mendel hasta las moléculas". Pedagogía con y sobre nuestro Edublog

La sociedad hoy demanda para el desarrollo efectivo de la ciudadanía saber encontrar información y saber discriminar entre ella, como también poner a disposición en las redes contenidos, esta habilidades se han convertido en indispensable para los ámbitos culturales, laborales y sociales.

La enseñanza desde el Edublog pretende estar a tono con esta realidad social, contribuir a gestionar la abundancia de información y colaborar en otorgar sentido a la misma.

Hasta ahora, el desarrollo del Edublog presenta una clara evolución con el modelo "web del docente", ligado a la web 1.0, y claramente se instala en la web 2.0, muestra de ellos son los siguientes datos.

El Edublog "Desde Mendel hasta las moléculas", se caracteriza por una organización en páginas con el contenido específico de cada Unidad temática que se incluyen el programa de la materia Genética Básica (modelo página web 1.0) y luego cuenta con entradas o artículos de temas absolutamente diversos relacionados con la genética y /o la carrera de Veterinaria, esto junto con la diversidad de lectores y comentarios fomenta el debate, ha estimulado la creación de comunidad de aprendizaje, y se ha comprometido con los lectores, al margen de ser un apoyo a e-aprendizajes de otras comunidades (modelo página web 2.0).

Existen por supuesto, páginas más visitadas que otras. Quizás porque son más comprensibles que otras disponibles en la Web o con ejemplos más claros o con mejores ilustraciones y videos Asimismo es probable que a la hora de haber sido escritas y puestas en la web (2008) había una ausencia de información de estas temáticas en castellano. El mayor número de visitas se observan en las páginas Interpretación de las Leyes de Mendel, Alteraciones cromosómicas y Replicación y transcripción del ADN. Estos son los temas queatrajeron a distintos tipos de visitantes El Blogen su totalidad lleva ya 2.463.433 visitantes.

Los porcentajes de comentarios por página, nos dan una idea del número de intercambios con los visitantes, casi coincidente con las páginas más visitadas. Lleva unos 1700 comentarios totales. El intercambio de opiniones y consultas o pedidos es realmente amplio.

Las expectativas del blog fueron ampliamente superadas y trascendieron el objetivo inicial de ser usado por los alumnos de grado de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UBA, se extendió a todo tipo de público y lectores: docentes de niveles secundarios y primarios, posgrados y grados de Universidades de distintas partes del mundo así como lectores curiosos por el conocimiento o personas con problemas relacionados con la genética y que necesitaban respuestas a esos problemas, en especial en relación a las alteraciones cromosómicas. Evidentemente ya no es un tablón de anuncios y bibliografía esta propuesta.

La introducción de este blog en el mundo de aprender y enseñar ¿qué aporta de nuevo?

En primera instancia se evidencia que no reproduce modelos de enseñanza dominantes, es decir no se propone un uso para hacer "lo mismo de siempre pero en la computadora".

Este Blog promueve la lectura e interpretación del contenido, para eso hay una página donde hay un Foro de preguntas más comunes sobre los distintos temas. Como es esperable solo consultan esta página pocos visitantes que son solo aquellos que cursan la materia genética Básica de veterinaria tanto de la UBA como de la UNRN es decir la mayoría de los usuarios buscan la respuesta "correcta" a una pregunta específica,en vez la interpretación de los contenidos que han leído y las conclusiones a las que ellos llegan contratándolas con el docente

Los tipos de comentarios en las páginas más visitadas, se clasificaron de la siguiente forma:

-Comentarios con preguntas de comprensión: aquellas que requieren elaboración por parte de los alumnos al haber leído el contenido;

-Comentarios con preguntas de exámenes son aquellas directas que han obtenido de los docentes y suelen preguntarlas antes de un examen porque necesitan comprenderlas mejor. Aun así siguen siendo de interpretación que les cuesta realizar;

-Comentarios con pedidos son lo que dejan muchos usuarios que necesitan información extra de algún tema en particular o búsquedas bibliográficas, estos tipos de comentarios son más comunes en el público relacionado a la enseñanza y/o en la investigación;

-Comentarios con preguntas descriptivas, es decir las que suelen hacer los visitantes en busca de una respuesta específica que le ha formulado su docente y que pretenden obtener sin leer el contenido, a pesar de que la respuesta está en el contenido de la página. Son las más comunes en los casos de las páginas más visitadas;

-Comentarios con preguntas de otros docentes acerca del lugar donde pueden acceder a la información o a los recursos didácticos. La mayoría de las veces son comentarios de pedidos de que se les envié la información por correo electrónico. En muchos casos es imposible atender este tipo de solicitudes. Por ejemplo es imposible enviarles un video por correo al margen de tiempo que se debería invertir en esto;

-Comentarios con preguntas generales de genética son las que se producen o vienen de problemas reales que se les plantea a los lectores ante situaciones particulares, se destacan más en las páginas de alteraciones cromosómicas y técnicas de biología molecular. Esto es debido a que en el caso de "alteraciones cromosómicas", hay muy poca información acerca de las mismas y muchas personas con problemas concretos de ellos o sus familias, no tienen a quien preguntar. En el caso de las técnicas de biología molecular son más comunes los intercambios de información entre jóvenes que recién comienzan a trabajar en el tema y tienen dudas. Estas últimas son las más relacionadas con la metodología de la investigación ya que son las que realizan los alumnos de posgrado o grado que realizan tesis de licenciatura o de postgrado y recurren al Blog para ello;

-Por último los comentarios más comunes en todas las páginas son sobre si les gusta o no el contenido de la página.

El Blog yacuenta con 300 seguidores a través de correo electrónico, posee 443 seguidores en Twitter y 1690 seguidores de la página de Facebook y ha sido compartido en su totalidad o sus páginas o en numerosas redes como Linkedin, Tmblr, Pinterest, Twitter, Scoopit, y Facebook entre otras. De las veces que se ha compartido su contenido en Facebook se destacan las páginas de:

-Biología molecular: 58;
-Interpretacion de las leyes de Mendel: 33;
-Replicacion y transcripcion del ADN: 26;
-Alteraciones cromosómicas: 25;
-Genética del sexo: 16.

Una gran lista de sitios educativos lo recomiendan a sus alumnos, como ser páginas web o web blogs o Edublogs así como plataformas educativas virtuales que conducen a sus alumnos a este Blog, ya sean de Universidades o colegios de educación media hasta el año pasado eran: 285 de este tipo, mayormente de otras partes del mundo.

Conclusiones

Este hecho nos hace reflexionar acerca de la interacción que se ha generado en la red y como formamos parte de una proyecto colaborativo, dónde tanto el blog deriva lectores a sitios web que profundizan en un modelo, otros derivan a sus lectores a este. El objetivo inicial del Blog no fue este sin embargo esta interacción es parte de la filosofía de la web2.0. Además abrió a la autora un espacio entre otros –*bloggers*– mediante intercambio de comentarios que le permitieron a este Blog conectarse con muchos otros y que estos lo recomienden también. De esta interacción con otros –bloggers– surgió una invitación a ser coautora de otra Blog de Divulgación científica ("La ciencia y sus demonios") de una gran trascendencia tanto de lectores curiosos como de aquellos altamente especializados en posgrados relacionados con los temas tratados.

Las derivaciones del Edublog hacen plantearse ahora nuevos objetivos y proyecciones a futuro. Una de ellas es la implementación de cursos de posgrado online con la asistencia de una plataforma virtual y la colaboración de las redes sociales. La segunda que se plantea es la fusión con otros Blogs o la incorporación de nuevos autores y administradores del sitio, tomar nuevas temáticas no sólo relacionadas con la genética sino con las ciencias biológicas en general, desarrollo de nuevas páginas con otros contenidos que escapaban a los objetivos iniciales del Blog

La divulgación de ejemplos de usos de la metodología de la investigación en genética y biología molecular has sido incluidas en gran parte en la página de "Técnicas de Biología molecular" Esto ha sido de gran ayuda a los estudiantes ayudantes de mi cátedra que se han incorporado a proyectos de investigación a lo largo del tiempo así como a los pocos estudiantes de tesis que he podido dirigir. Allí contribuye el uso de videos que muestran las técnicas que usan para

demostrar o contrastar hipótesis que son más comunes a muchos proyectos de investigación. Lo mismo ocurre con imágenes claras y reales y ejemplos concretos. A su vez y sin haberlo pretendido al comienzo, pudo además colaborar con otros estudiantes desarrollando sus proyectos de tesis.

Por otra parte este Blog ha sido distinguido como Blog del mes por la Fundación Educared/software libre en 2010 y ha resultado ganador del 1er premio de la UBA (Universidad de Buenos Aires)a la Divulgación de contenidos educativos en medios periodísticos Nacionalesen la Categoría Blogs individuales / Docentes terciarios,en el marco de la 6º edición del Premio UBA 2012 compitiendo con otros 357 inscriptos y la 2da Mención en el siguiente año 2013.

Quizás el mayor desafío sea plantearse nuevas entradas que fomenten de manera más directa la construcción del conocimiento por parte de los lectores, en especial a mis grupos de alumnos en Genética Veterinaria de la UNRN (Universidad Nacional de Río Negro) y fomentar la búsqueda de sitios web confiables y metodologías de investigación diversas utilizadas en la genética molecular

Bibliografía

"La situación actual: ¿Conocimiento de la verdad o valor performativo del conocimiento?" Artículo disponible en Wikipedia: Fecha de consulta 12/08/2015 http://es.wikipedia.org/wiki/Certeza_y_opini%C3%B3n#La_situaci.C3.B3n_actual:_.C2.BFConocimiento_de_la_verdad_o_valor_performativo_del_conocimiento.3F. Fecha de consulta, 11/08/2015.

CABERO, J. A. (2011) "Creación de entornos personales de aprendizaje como recurso para la formación. El proyecto DIPRO2.0". *Edutec. Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa. Revista electrónica de tecnología educativa* N° 38, diciembre. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/creacion_entorno_personal_aprendizaje_desarrollo_experiencia.html. Fecha de consulta, 11/08/2015.

CABERO, J.; BARROSO, J. y LLORENTE, M. C. (2010) "El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC". *Digital Education Review* N° 18, pp. 26-37.

CASQUERO, O.; PORTILLO, J.; OVELAR BELTRÁN, R.; BENITO, M. y ROMO, J. (2010) "iPLE Network: an integrated Learning 2.0 architecture from a university's perspective". *Interactive Learning Environments* Vol. 18, N° 3, pp. 293-308.

URSUA, N. (2002) "¿Por qué hay que divulgar el conocimiento científico-tecnológico? Un plan de acción de la Unión Europea para mejorar las relaciones entre ciudadanos científicos y políticos". *Revista internacional de los estudios vascos* (RIEV) Vol. 47, N° 2, pp. 371-386.

La racionalidad dialógica de la interdisciplinariedad. Reflexiones sobre una experiencia de investigación

Marta Inés Palacio[1]

Introducción

En esta ponencia presentaré algunas reflexiones sobre el proceso de construcción de la racionalidad dialógica desplegada a lo largo de la investigación realizada por un equipo interdisciplinario sobre los "Sentidos e indicios de vida de las prácticas religiosas urbanas. Estudio de caso: Parroquia 'Santa María de la Paz' 2011-2012".[2]

Para elaborar estas reflexiones, que auto-interpretan una experiencia vivida en el equipo de investigación, me posiciono en el giro hermenéutico de las ciencias sociales y su fructífero intercambio con ciertas corrientes de la filosofía contemporánea. Intento pensar y narrar la experiencia metodológica y teórica de la racionalidad dialógica puesta en escena por el entrecruzamiento de perspectivas efectuado en esta puntual situación dada. Al hacerlo me inscribo explícitamente en la tradición hermenéutica por el hecho de asumir la *intersubjetividad* como constitutiva del *logos*, razón, palabra, significado, es decir como *punto de partida* de todo pensar y conocer. No sólo porque el concepto de "intersubjetividad" denota el aspecto dialéctico-dialogal de la búsqueda de la verdad –aspecto socrático diríamos– sino porque con él se indica que todo pensamiento es siempre afección por el otro y respuesta dada al otro, donación de sentido en un encuentro entre lo propio y lo extraño, "fusión de horizontes" según la expresión de Gadamer

1 Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, Argentina. Contacto: martaipalacio@gmail.com.

2 La presente investigación fue llevada a cabo por el equipo radicado en Córdoba. Coordinadora: Marta Palacio. Integrantes: María José Caram, Santiago Castello, Fernando Kuhn, Sergio Navarro, Laura Altamirano Cometto. La investigación se realizó articulada en red con el Proyecto Internacional e Interdisciplinario de Investigación titulado "Pastoral Urbana. Las grandes ciudades latinoamericanas y los actuales procesos de transformación social, cultural y religiosa. Desafíos para la Iglesia católica y su pastoral", dirigido por la Dra. Margit Eckholt, radicado en la Universidad de Osnabrück, Alemania, bajo el auspicio del Grupo científico para tareas de la Iglesia Mundial de la Conferencia Episcopal Alemana.

(1984); en otros términos, es *comprensión*, condición de toda representación, observación y explicación ulteriores.

Considero, por tanto, oportuno introducir estas reflexiones con una somera exposición del giro hermenéutico de las ciencias sociales. Marco filosófico en el cual nos posicionamos desde el inicio en el equipo, a partir del que construimos e interpretamos finalmente nuestro objeto de estudio y desde el cual fuimos definiendo metodológicamente los pasos de la investigación llevada a cabo.

El giro hermenéutico de las ciencias sociales

La perspectiva hermenéutica de las ciencias sociales y humanas puso en el centro de la escena la cuestión del significado y del sentido del obrar de los agentes sociales en las distintas culturas, nutriéndose de varias tradiciones de pensamiento: la filosofía que va de Dilthey, Husserl, Heidegger, Gadamer, Ricoeur a Wittgenstein, y de la sociología comprensiva de Max Weber.

El giro hermenéutico-lingüístico consistió en considerar la realidad, no ya como entidad física natural como establecía la tradición positivista, sino como universo simbólico a interpretar, por lo tanto, desde una perspectiva lingüística. Si las palabras constituyen la trama de la realidad socio-cultural, desentrañar su significado es la tarea de las ciencias humanas y sociales.

Los primeros desarrollos de la hermenéutica comienzan en la antigüedad como arte o técnica de interpretar textos. De esta antigua exégesis, como disciplina técnica subsidiaria a interpretar textos religiosos, jurídicos y literarios, la reflexión filosófica girará desde principios del siglo XIX hacia el problema general de la comprensión e inteligencia de los signos y del lenguaje.[3] En el siglo XX se produce como novedad la implantación de la hermenéutica en la fenomenología y esto da origen al "giro lingüístico-hermenéutico de la filosofía". La hermenéutica se constituye en una disciplina filosófica con pretensión de universalidad: en adelante *la cuestión de la interpretación* se torna tema fundamental de la filosofía. A partir de la filosofía existencial de M. Heidegger, se abren nuevos caminos

3 Los planteos de F. Schleiermacher y W. Dilthey transforman el problema hermenéutico en problema filosófico al intentar fundar epistemológicamente las ciencias humanas o del espíritu (*Geistewissenschaften*) sobre otros moldes que los del positivismo triunfante. Con estas densas teorizaciones epistemológicas de la academia alemana, el problema de la interpretación desborda los límites del método y abarca desde cuestiones psíquicas sobre el autor del texto y quien lo comprende (empatía), planteos históricos sobre el contexto, la situación que da sentido al texto y la distancia temporal entre el documento y el lector, hasta problemas del lenguaje, significación y sentido, desembocando ineludiblemente la reflexión en el papel hermenéutico del sujeto.

para la hermenéutica: las filosofías de H. G. Gadamer, P. Ricoeur, E. Levinas y J. Derrida, concibiendo respectivamente de modos diversos la relación de la fenomenología con la hermenéutica, consolidan lo que se ha denominado el "giro hermenéutico de la filosofía" (Palacio, 2013).

Por su parte, un movimiento concurrente al de la filosofía, influido ciertamente por ella, acontece en las ciencias sociales y humanas a partir de la crisis de la idea de racionalidad científica de tipo naturalista. Se recuperan otras tradiciones para pensar el problema humano, y la *cuestión del sentido* de la realidad cultural pasa a colocarse en primer plano. Se produce un retorno a la hermenéutica como *teoría general de la interpretación* y una revalorización de las *metodologías cualitativas de investigación empírica* en el estudio de las culturas. La *interpretación es la vía metodológica* recuperada a partir de la tesis de que la interpretación no sólo es un método válido de indagación del mundo social sino que es un elemento primordial del mismo. Las ciencias humanas y sociales deben tratar con un universo simbólico que se ofrece a la interpretación y que requiere una *racionalidad dialógica* entre el científico social, intérprete interpelado por "lo que dice" esa realidad, y lo externo o lo otro, sea texto, práctica o palabra hablada (Lulo, 2002).

La reafirmación de la historicidad del objeto y del sujeto en el estudio de las culturas, que plantean pensadores de diversas raigambres y marcos teóricos, no hubiera sido posible sin los desarrollos de la hermenéutica filosófica y del "giro hermenéutico de las ciencias sociales", con sus intensos y variados intercambios conceptuales durante el siglo XX.

Un "estudio de caso" inserto en los Estudios Culturales

En trabajos anteriores (Palacio, 2011) planteé que los estudios sobre las culturas reclaman ineludiblemente un abordaje interdisciplinario; hecho que confirma la legitimidad del vasto campo de los *Estudios Culturales* o *Crítica Cultural*[4] como espacio teórico favorable para investigar las culturas urbanas. Esto implica, además de la necesaria concurrencia de varias estrategias metodológicas de las ciencias sociales y humanas, la instauración también de un ininterrumpido diálogo hermenéutico, fecundo y creativo, con los conceptos fundantes y las categorías de análisis de las diversas tradiciones de investigación social; diálogo

4 La denominación "Crítica cultural" es adoptada preferentemente por los autores latinoamericanos a fin de demarcar la autonomía conceptual y la tradición de análisis propio de los estudios del hemisferio sur respecto a los *Cultural Studies* anglosajones, intento realizado bajo cierto malestar provocado por el resquemor de reproducir vínculos de dependencia y/o subordinación gnoseológica y política con el norte.

al que se suman los estudios filosóficos y literarios, a fin de superar cortes y ópticas fragmentarias en el abordaje de las culturas urbanas. En este espacio epistemológico la hermenéutica aporta a los estudios sobre culturas una *concepción dialógica e intersubjetiva de la racionalidad* que sirve de fundamento a los métodos interpretativos y etnometodológicos aplicados en los trabajos de campo. A fin de estudiar los complejos modos culturales y formas de vida de los sujetos contemporáneos, los *Estudios Culturales* combinan novedosamente contribuciones filosóficas de corte hermenéutico con métodos empíricos cualitativos, etnometodológicos y de estudios de casos. Los trabajos de la Crítica cultural releen e interpretan varias tradiciones bibliográficas (filosofía, sociología, antropología, ciencia política, psicoanálisis, crítica literaria) asumiendo lo cultural como una *dimensión simbólica conflictiva*, una matriz en la que se entrecruzan múltiples relaciones de poder y que presenta el rasgo de la pluralidad como constitutivo.

Nuestra experiencia durante la investigación fue que la convergencia de disímiles disciplinas científicas y humanistas (sociología, crítica cultural, filosofía y teología), que cada uno de los investigadores aportaba al diseño y análisis de la investigación, al interrogar desde la frontera las tesis y puntos de vista de las demás, provocaban desplazamientos y corrimiento de los respectivos marcos epistémicos e introducían rupturas epistemológicas en los supuestos naturalizados que acarreábamos: lo que antes no era un problema se tornaba tal. La *racionalidad dialógica interdisciplinaria* implicó la continua elaboración de marcos conceptuales y métodos que dieran respuesta a los giros y cambios de perspectiva de análisis que cada disciplina nos planteaba respectivamente.

Estimo que en la experiencia de construcción del conocimiento de nuestro objeto complacimos la exigencia que señala Pierre Bourdieu respecto al necesario enfoque interdisciplinario para abordar lo social, debido a la complejidad dada por sus múltiples determinaciones, económicas, sociales y culturales que lo objetivaban (De Luque, 1997).

Nuestra investigación puede inserirse en la rica reflexión epistemológica-metodológica elaborada por Bourdieu en su obra colectiva *La miseria del mundo* (1999) en que presenta las conclusiones de diferentes "estudios de caso" realizados por él y sus colaboradores sobre un grupo diverso de sujetos sociales (obreros, inmigrantes, estudiantes, vecinos de urbanizaciones, etc.) a los que realizan entrevistas para conocer sus dificultades de existencia.

En el juego de la racionalidad dialógica desplegada en el equipo a partir de la escucha grupal, análisis y discusión de las entrevistas realizadas, compartimos el

punto de partida de la reflexión de Bourdieu: la constatación de la pluralidad de puntos de vista, muchas veces conflictivos, que se entraman en las representaciones sociales que los agentes poseen y que los llevan a pronunciar discursos diferentes sobre la misma realidad social. Según Bourdieu, esto obliga al cientista social posicionarse en un perspectivismo que, reemplazando toda pretensión de simplismo y de ilusoria neutralidad positivista, parte de la aceptación que la realidad social está construida por una pluralidad de puntos de vista con la que el investigador elabora su punto de vista. "El sociólogo no puede ignorar que lo propio de su punto de vista es ser un punto de vista sobre un punto de vista" (Bourdieu, 1999: 543). Desde esta inscripción privilegiada el analista social puede generar su reflexión que ha pasado antes por haberse puesto en el punto de vista de su objeto, su *alter ego*: el agente social. Las reflexiones aquí expuestas sobre la experiencia de racionalidad dialógica interdisciplinaria comparten ese movimiento de traslación de la mismidad a la alteridad y de ésta la intersubjetividad como fundante de la comprensión y explicación.

Con estas afirmaciones Bourdieu no está haciendo otra cosa que un indirecto reconocimiento a una de las tesis fundantes de la hermenéutica contemporánea que, como vimos, asume que la comprensión de la experiencia de los sucesos vividos se produce a partir de estar *posicionados en un "horizonte de sentidos"* del cual extraemos los significados que le otorgamos a las cosas, los fenómenos, las acciones y los acontecimientos. Asimismo, el sociólogo francés termina suscribiendo la tesis de la hermenéutica antropológica que dice que aquello que realiza el investigador social no es otra cosa que una hermenéutica de segundo grado, o interpretación sobre una interpretación ya realizada por un sujeto sobre su mundo vital (Lulo, 2002).

Marco de la investigación: relato de su génesis y conclusión

El estudio de caso realizado en esta parroquia ubicada en barrio Poeta Lugones, al noroeste de la ciudad de Córdoba, se concretó con un trabajo interdisciplinario de análisis e interpretación de los sentidos dados en las prácticas religiosas los laicos/as asistentes habituales a esta institución eclesial.

De algún modo la pregunta de la que surgió la investigación fue inspirada por ciertas presunciones derivadas de nuestras respectivas posiciones y trayectorias personales en el espacio social eclesial. Nos preguntamos "¿La parroquia sigue viva?" (Comblin, 2002: 7).

La investigación de corte exploratoria y descriptiva se originó en nuestro desconocimiento sobre los significados que tenían para los laicos/as concurrentes

sus prácticas religiosas en la parroquia "Santa María de la Paz", dados los innegables cambios observados en la vida religiosa contemporánea, particularmente en las instituciones religiosas tradicionales. La conjetura inicial fue la percepción que había un cambio relevante en los modos de vivir la fe por parte de los laicos/as, presumiblemente articulado a la heterogeneidad de sus perfiles subjetivos y a las diversas búsquedas existenciales desplegadas en respuesta a los cambios en el estilo de vida urbana.

Fuimos construyendo en sucesivos encuentros el objeto de nuestra investigación a partir de la hipótesis principal que intentó dilucidar la emergencia de los nuevos modos de religiosidad y de pertenencia a la institución parroquial en las prácticas de los actores sociales laicos que concurrían a esta parroquia. Este grupo social, constituido mayoritariamente por mujeres de mediana edad y con niveles de instrucción medio, había presumiblemente modificado sus modos de vivir la fe y de practicar la religión católica a partir de las condiciones de transformación de la cultura urbana experimentada en la Ciudad en los últimos 20 años, produciéndose en la lógica social nuevos sentidos de religiosidad urbana y construcción de sus subjetividades.

Luego de haber concluido la primera etapa del trabajo de campo, la fase de relevamiento de datos (observación participante y realización de diez entrevistas en profundidad), advertimos a modo de conclusión provisional que ninguno de los entrevistados/as explícitamente desechaba la estructura parroquial aunque hacían señalamientos críticos que sugerían y demandaban cambios eclesiales más a tono con las transformaciones socio-culturales contemporáneas.

Pudimos concluir que los laicos/as de esta parroquia la reconocían como un lugar o espacio válido, *"que está ahí"*, indicando con esta expresión tomada de una entrevista que su estabilidad crono-tópica contrasta fuertemente con la mutabilidad y vértigo de los flujos de la ciudad (interacciones sociales, intercambios económicos, transporte, comunicaciones). La permanencia de un espacio sagrado, metaforizado por la arquitectura de la torrecita de "Santa María de la Paz", enclavada sugestivamente tras un hipermercado y un gran emprendimiento comercial y turístico, contrasta con el ir y venir de los flujos urbanos señalando un interesante juego dialéctico de permanencia/cambio. La persistencia de la significatividad y relevancia de la parroquia, que expresan o connotan las prácticas de los actores sociales estudiados, indican que la parroquia, al igual que otras instituciones históricas, ha cobrado a través del tiempo una importancia que es difícil suplir, aunque haya mermado considerablemente el número de asistencia y participación activa de los laicos/as en sus actividades más específicas (misa, celebraciones litúrgicas, oraciones, etc.).

Construcción del objeto de investigación

Para dar concreción a la investigación nos reunimos periódicamente durante dos años una o dos veces al mes en encuentros de más de cuatro horas de duración. En un principio las reuniones giraron en torno a consolidar la interdisciplinariedad a la que el proyecto aspiraba: métodos, lenguajes, marcos teóricos y visiones conceptuales de la problemática fueron puestos en común. Esto fue muy importante para gestar un clima de trabajo dialógico, respetuoso y muy creativo, que fue transformando progresivamente nuestras propias categorías de clasificaciones y taxonomías epistémicas, ayudó a superar los prejuicios sobre el "sentido común" de la gente gracias a la escucha compartida de las entrevistas, y contribuyó a desarrollar una *racionalidad hermenéutica interdisciplinaria común* que, a medida que fue creándose, nos fue sorprendiendo gratamente a todos.

El objeto de investigación fue construido a partir de esta racionalidad hermenéutica dialógica. En la dinámica, nos hicimos cargo de la afirmación de Bourdieu (1999) respecto a la construcción de la interpretación del cientista como un proceso realista que se halla sometida a lo dado a partir del reconocimiento de la propia posición de observador y la explicitación de las prenociones o puntos de vista en el origen del acto de construcción, cuestionando los presupuestos y los acuerdos tácitos y de sentido común que poseen tanto el interrogador como el interrogado.

Para dar cuenta de nuestro objeto de estudio es importante mencionar aspectos del campo de investigación. La parroquia "Santa María de la Paz" cuenta con una jurisdicción de no más de diez barrios. Cada uno de ellos se ha incorporado edilicia y vecinalmente a lo largo de los últimos 50 años a la actual jurisdicción parroquial. Además, en cada uno de ellos se advierte la pluralidad cultural-social-política que caracteriza, en general, a las clases obrera-trabajadora y media de nuestro país. La extensión geográfica de la parroquia no es muy significativa; se la podría ubicar dentro de una parroquia media de la Arquidiócesis de Córdoba, abarcando una población de 24.000 habitantes aproximadamente. Podría decirse que en pocas manzanas se concentra un número significativo de habitantes por metro cuadrado edilicio. A su vez, la vida de estos barrios de la comunidad misma se ve indefectiblemente afectada por la presencia de dos grandes centros comerciales y de recreación (Hiper Libertad y Dinosaurio Mall, y el Orfeo Superdomo).

Como un supuesto de la investigación, que luego fue corroborado, consideramos que los asistentes laicos de la parroquia presentaban al menos tres modos de referencia a su espacio urbano: a) habitantes que residen desde hace más de 30 años aproximadamente –adultos mayores– y que se vinculan con las

referencias clásicas del barrio: iglesia, plaza, calles, etc., con una débil participación barrial en el centro de jubilados, centro vecinal, cooperadoras escolares, catequesis familiar; b) nuevos residentes –en su mayoría matrimonios jóvenes– que ocupan las edificaciones nuevas y/o viejas, y que no mantienen vínculos de solidaridad y compromiso con las clásicas referencias barriales. Este segundo grupo de residentes exhibe un cambio urbano en los modos de pertenencia barrial: la mayoría nacidos en la generación del '70, de clase media, profesionales, que presentan los rasgos culturales pos-dictadura argentina y del estilo de vida urbano: indiferentismo social, des-compromiso político, individualismo narcisista y consumista; c) "migrantes eclesiales": tercer grupo de asistentes que demandan los servicios tradicionales de la parroquia (casamientos, bautismos, misas, etc.) pero que no viven en la jurisdicción parroquial. Este tercer grupo de personas se trasladan con esfuerzo grandes distancias (en algunos casos hasta 10 km) a través de la ciudad de Córdoba que, a su extensión y alta densidad demográfica –típicas de todas las grandes urbes latinoamericanas–, se suma un considerable estado de saturación de sus accesos por la gran cantidad de automóviles y medios de trasportes. Este grupo de "migrantes religiosos urbanos" presentan un nuevo modo de participación religiosa que altera la concepción clásica de parroquia, asentada sobre un territorio delimitado, jurisdicción que organiza la vida sacramental de los creyentes.

La investigación en el trabajo de campo procuró dar respuestas a los siguientes interrogantes. Algunos se plantearon al inicio y otros se fueron agregando en el transcurso a medida que realizábamos las entrevistas y las discutíamos en las reuniones: ¿Cuáles son los sentidos de las prácticas de estos actores sociales en la parroquia y en sus servicios pastorales tradicionales? ¿Qué valores ligados al sentido de la propia existencia vital se vehiculizan en sus prácticas religiosas? ¿El género de los actores sociales influye en los roles que asumen en sus prácticas religiosas? ¿Qué lugar ocupa las transformaciones urbanas de la vida en la configuración de sus identidades y sus prácticas religiosas?

Estructura metodológica

A modo de dar cuenta del camino recorrido podemos distinguir cuatro momentos centrales en nuestro proceso de investigación:

1. Diseño[5] y ejecución del relevamiento, registro y abordaje de datos que incluyó: diez entrevistas a laicos y laicas que participan en la vida parroquial; observación de servicios religiosos (misa, adoración eucarística y el rezo del

5 En el siguiente punto desarrollaré con mayor profundidad el diseño metodológico de la investigación.

rosario); registro fotográfico de los barrios de la jurisdicción; recopilación y consulta de fuentes documentales: Actas del Consejo Pastoral y Plan Pastoral de la Arquidiócesis, así como también de recortes periodísticos relevantes y publicaciones barriales.

En este momento analizamos y comentamos la "Primera Encuesta sobre Actitudes y Creencias Religiosas en Argentina" (Mallimaci, 2008). Recuperamos esta investigación de corte cuantitativo como estudio previo –estado del arte- que nos permitió orientar nuestro trabajo, particularmente en los núcleos que nos interesaba conversar en las entrevistas. El interés fue tomar contacto con las preguntas de las encuestas y los datos estadísticos que se registraron allí. La consulta fue útil para la elaboración de un cuestionario orientador para nuestras propias entrevistas y observaciones. Los temas escogidos en primera instancia para realizar las entrevistas fueron los de pertenencia eclesial, expectativas pastorales, necesidades espirituales y búsquedas religiosas, representaciones de Dios, rituales, creencias, devociones, condicionamientos de género y liderazgo de mujeres. Resolvimos que nuestras entrevistas no fueron estructuradas ni semiestructuradas, sino abiertas, centradas en las experiencias vitales de los entrevistados/as.

2. Elaboración de categorías de análisis y codificación de entrevistas: los códigos fueron definidos a partir de la escucha y análisis de los discursos sobre la vida religiosa urbana (vivencias, expectativas, proyectos) relevados de las entrevistas de los/las laicos/as. Posteriormente deliberamos y definimos las categorías para organizar la información en el ATLAS.ti.

3. Producción colectiva de la hermenéutica teológica, filosófica, sociológica y crítica de los sentidos dados por los actores sociales en su participación en la parroquia en las entrevistas. Al mismo tiempo confrontamos estos datos con otras fuentes documentales y con las experiencias eclesiales de cada investigador/a con el fin de producir una comprensión hermenéutica del fenómeno estudiado.

La hermenéutica interdisciplinar y dialógica fue una constante construcción que fue acompañando todo nuestro trabajo, produciendo los acuerdos y definiciones metodológicas de los momentos anteriores, pero que se puso de manifiesto como un momento explícito en la instancia de la construcción de la *comprensión* del caso estudiado.

Esta fase crítico-hermenéutica de análisis y comprensión constituyó una segunda hermenéutica de los sentidos con que los actores sociales interpretaban su participación en la parroquia tal como surgieron en las entrevistas: en sus palabras, énfasis y tonos de voz, miradas, silencios, relatos, frases inconclusas, alusiones.

4. Redacción de las conclusiones en un texto académico destinado a su publicación y difusión.[6] Devolución a la diócesis y a la parroquia de los resultados de la investigación.[7]

Diseño metodológico de las entrevistas

El trabajo de campo se realizó mediante diez entrevistas realizadas a once laicos y laicas que participaban en la Parroquia "Santa María de la Paz".[8] La selección de entrevistados/as se realizó mediante una consulta hecha por el Párroco al Consejo Pastoral Parroquial, previa información sobre la finalidad del proyecto de investigación. Este Consejo sugirió la nómina de posibles entrevistados. La selección final se hizo dentro del equipo de investigación, teniendo como criterios de elección: género, condición social, nivel de instrucción, generación y formas de participación en la vida parroquial.

El acceso al campo se realizó con autorización del propio párroco. En el proceso de análisis y producción de conocimientos cada investigador/a se reconoció implicado con el objeto, del tal forma que también fue importante explicitar las propias experiencias eclesiales con las que nos sentíamos involucrados.

En consecuencia, el trabajo en equipo generó ejercicios de reflexividad muy ricos y significativos que lejos de constituir una mera reflexión abstracta, supuso: a) el reconocimiento de nuestra propia condición de creyentes cristianos como investigadores, b) la explicitación de la posición y "punto de vista" eclesial asumido en nuestras respectivas trayectorias de vida, y c) la conciencia de que no estábamos construyendo un conocimiento académico como un saber normativo que debía ser luego necesariamente "aplicado" en la pastoral eclesial.

Método dialógico-hermenéutico para el procesamiento de los datos

El método de análisis de los datos se realizó interdisciplinariamente y en equipo. En una primera etapa acordamos las pautas de trabajo y esbozamos un plan de actividades.

6 Las conclusiones se presentaron en el Congreso del Proyecto Internacional e interdisciplinario de investigación "Pastoral urbana", organizado por ICALA, la Universidad de Osnabrück, Alemania, y la Universidad Iberoamericana, México DF, 26 de febrero al 2 de marzo de 2013.

7 Se realizaron en dos instancias diferenciadas: un encuentro en la parroquia con participación abierta a los interesados, entre los que se hallaban varios/as de los encuestados; y un panel de presentación en una jornada organizada por la diócesis de Córdoba.

8 Una de las entrevistas fue realizada a dos personas conjuntamente. Por eso fueron 10 entrevistas realizadas a 11 personas.

Ya iniciado el trabajo de campo y contando con las primeras entrevistas grabadas y transcriptas, optamos por escucharlas a todas íntegramente en el equipo. De este modo pudimos comentarlas y discutir los temas sugeridos por la audición de las mismas. En todo momento procuramos situarnos lo más cerca posible de "la voz de los actores", haciéndolos dialogar con los presupuestos conceptuales de cada una de nuestras diversas disciplinas. El diálogo fue creativo y problematizador. La dinámica permitió esclarecer algunas temáticas que fueron planteadas o sugeridas por los entrevistados/as y a la vez abrir nuevos interrogantes. Estas reuniones del equipo fueron grabadas en archivos de audio que luego se transcribieron para poder consultarlas más fácilmente.

Esta instancia fue una auténtica práctica dialógica interdisciplinaria en que cada uno aportó la perspectiva y el análisis de su propio campo de saber sobre el mismo tema y, a su vez, cada investigador fue enriqueciendo y modificando sus propios marcos conceptuales. Esta manera de trabajar hizo posible la elaboración conjunta de informes en las diferentes etapas del proceso y posibilitó realizar decisiones consensuadas sobre la marcha del proyecto.

Entre las decisiones que tomamos se encuentra la de utilizar el programa ATLAS.ti. El proceso de análisis de datos cualitativos asistido por computadora en nuestro caso consistió en digitalizar la información registrada en el trabajo de campo, codificarla en unidades de sentido de los agentes (*codes*), para reconstruir el sentido de las prácticas asociando esas unidades de sentido (*family*) y sus posibles relaciones (*net*), y por último confrontar esta construcción de objeto con los supuestos conceptualizados desde los conceptos y teorías de nuestros marcos de referencia. Este análisis de los datos cualitativos fue correlativo a una síntesis teórica comprensiva que dio cuenta del sentido de las prácticas en un espacio social.

Desde el inicio asumimos la hermenéutica no como un mero método o técnica de investigación, sino como una perspectiva ética y antropológica que orientó epistemológicamente todo nuestro trabajo interdisciplinar. Distinguimos así dos niveles interpretativos: a) la interpretación que los actores sociales tenían de sus prácticas religiosas (primera hermenéutica), que salió a la luz en las entrevistas; b) la interpretación que realizamos que realizamos en el equipo sobre lo expresado por los sujetos entrevistados, contribuyendo cada uno desde las respectivas disciplinas a la construcción de esta segunda hermenéutica.

Ejes de la interpretación: comprensión del fenómeno

Englobamos la comprensión del sentido de las prácticas bajo algunos ejes o núcleos conceptuales a fin de gestar la comprensión global del fenómeno estudiado. Realizamos así la interpretación interdisciplinaria filosófica, crítica cultural, sociológica y teológica de los sentidos de las prácticas religiosas de los laicos/as entrevistados. Esta segunda hermenéutica se basó en una comprensión de aquello que los actores sociales y sus voces expresaron sobre su vida de fe, su vínculo eclesial, sus prácticas religiosas y sus identidades. Titulamos a estas líneas de comprensión de los sentidos de sus prácticas: *modelos eclesiales*, *prácticas de oración*, *autonomía y participación femenina*, *transformación urbana en la percepción del tiempo y del espacio.*

a. Modelos eclesiales

En los relatos de vida, fe y compromiso de los once actores sociales laicos/as entrevistados encontramos la convivencia de diversos "modelos eclesiales".

Al revisar cada entrevista pudimos notar elementos comunes a todos que reflejan como subyacente el modelo eclesial clásico: nadie cuestionaba a fondo la estructura parroquial como tal; el modo de ligarse o pertenecer denotaba una variedad de estilos y modelos, y el espacio parroquial era vivido en cierta solidaridad de sentidos.

Algunos actores sociales asemejaron la estructura de autoridad o jerarquía de la Iglesia a las organizaciones empresariales, más propias y comunes de los centros urbanos (estructura piramidal de la gerencia). Aparecen también en sus representaciones eclesiales elementos vinculados a experiencias afectivas vividas en la parroquia: la comunidad, lugar de pertenencia, lazo afectivo, arraigo. Algunos señalaron la estructura expulsiva de la Iglesia. Al respecto, una mujer encarnó la voz más crítica, a partir de su situación de divorciada y de su profesión como asistente social, cuestionando la distribución de la autoridad en la Iglesia y expresando la necesidad de profesionalización de algunos servicios pastorales.

b. Prácticas de oración

La oración fue un contenido relevante a lo largo de todas las entrevistas, ya sea porque los entrevistadores lo preguntaron explícitamente o porque los mismos entrevistados sacaron el tema. De una u otra manera, los datos aportados resultaron valiosos en orden al tema de nuestra investigación: la búsqueda de sentidos que presentaban las prácticas religiosas de las personas asistentes a la Parroquia "Santa María de la Paz". El testimonio de una práctica tan íntima y

tan profunda resultó revelador de sentidos y búsquedas existenciales. La mayoría de las personas entrevistadas habían tenido una experiencia religiosa ligada a instituciones católicas: familia, colegio, parroquia, a través de los grupos de catequesis y de jóvenes.

c. Autonomía laical y participación femenina en la parroquia

Advertimos en los relatos y entrevistas tanto una incipiente autoconciencia feminista, particularmente en las mujeres jóvenes, conducente a prácticas de emancipación y constitución de una subjetividad femenina autónoma, como también una permanencia de moldes androcéntricos, patriarcales y clericales.

La autonomía fue casi la tónica común del modo de vida religioso de los/las laicos entrevistados. Esta se expresó en la afirmación de la libertad de conciencia frente a las preceptivas morales, litúrgicas y teológicas propias de la institución, condensadas en la doctrina católica. Las creencias de los sujetos tenían el sello de la propia síntesis vital. Percibimos una gradual desafección respecto a la legalidad institucional y sus reglamentaciones, así como una mayor madurez frente a la estructura religiosa instituida. La autonomía moral provoca una tensión y un desafío interesante a la estructura parroquial-eclesial de la institución.

d. Transformación urbana en la percepción del tiempo y del espacio ("cronotopos")

En los relatos de los entrevistados/as aparecieron alusiones y descripciones del barrio, la ciudad, y el templo parroquial. En estos lugares fijos y geográficos se jugaron relaciones controvertidas de anonimato/pertenencia, vértigo/quietud, espacio hostil/refugio, que los transformaban en "espacios vividos" configurantes las vidas cotidianas de nuestros entrevistados/as.

La parroquia se develaba como una unidad temporal enclavada en un espacio social, resignificando el espacio geográfico o lugar. La parroquia aparecía en los relatos como un espacio de intercambios significativos, constituido por las prácticas válidas que la trasmutaba en "lugar vivido o espacio practicado" (Mongin, 2006; De Certeau, 2000). Las tramas de las historias de vida de nuestros entrevistados/as conectan entre sí "espacios": el hogar, el barrio, el centro y la periferia de la ciudad, con la parroquia.

La parroquia es vivida como espacio celebrativo en todos los entrevistados/as pero no como un espacio de experiencia vincular comunitaria, con algunas excepciones. Esto devela que el modelo eclesial de la Iglesia-comunión-comunidad es un *desiderátum* planteado desde la jerarquía o los documentos eclesiales, pero

que ha perdido pregnancia, significatividad y presencia en la subjetividad y prácticas de los laicos que concurren a la parroquia debido a los condicionamientos culturales de la vida urbana: hibridez, debilitamiento de vínculos de solidaridad, anonimato, indiferencia, hastío y reserva (auto-inmunización frene a la masividad), contactos secundarios superficiales y transitorios, segmentación social y múltiples interacciones que produce poblaciones altamente diferenciadas (Wirth, 1962).

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COMBLIN, J. (2002) *Os desafíos da cidade no século XXI*. Sao Paulo: Paulus.

DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*, *Vol. I. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

DE CERTEAU, M.; GIARD, L. y MAYOL, P. (2000) *La invención de lo cotidiano*. *Vol. II. Habitar, Cocinar.* México: Universidad Iberoamericana.

DE LUQUE, S. (1997) "La problemática valorativo-metodológica en las ciencias sociales", en: E. Díaz (ed.), *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 159-179.

GADAMER, H. G. (1984) *Verdad y método* Salamanca: Sígueme.

LULO, J. (2002) "La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología", en: G. Schuster, *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial, pp. 177-235.

MALLIMACI, F. (2008) *Primera encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina*. Buenos Aires: Foncyt, Ceil-Piette, Conicet.

MONGIN, O. (2006) *La condición urbana*. Buenos Aires: Paidós.

PALACIO, M. (2011) "La interdisciplinariedad en los estudios sobre la ciudad". *Artificium. Revista Iberoamericana de estudios culturales y análisis conceptual* Año 2, Vol. 2, pp. 126-140.

PALACIO, M. (2013) "La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética". *Areté. Revista de Filosofía* Vol. XXV, N° 1, pp. 133-152.

RICOEUR, P. (1995) *La explicación y la comprensión*. *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.

_____ (2001) *Explicar y comprender*. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WIRTH, L. (1962) *El urbanismo como modo de vida*. Buenos Aires: Ediciones 3.

Metodología de medición multidimensional de la pobreza

César Alberto Sione[1]

Introducción

Desde varias décadas, el estudio y medición de la pobreza es un tema de gran relevancia en la agenda pública. Medir la pobreza es crear un instrumento para monitorear a quienes se incorporan a ella y luego orientar en el diseño de las políticas destinadas a mejorar la calidad de vida de la población pobre, evaluando los efectos de las medidas aplicadas y comparando si las soluciones previstas lograron algún resultado en el tiempo.

En Argentina, las cifras oficiales registran progresos significativos en la reducción de la pobreza y la indigencia en la etapa post crisis 2001, pero los desafíos prevalecientes en materia de superación de la pobreza obligan a reforzar y complementar las políticas y programas sociales a fin de consolidar los logros alcanzados. Hacia ello se han encaminado muchas políticas como el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y el programa "El Hambre más Urgente", el Plan Familias, el Plan Nacer, el Argentina Trabaja. Otra cuestión a monitorear es el resultado de las relativamente nuevas políticas de transferencias condicionadas como la Asignación Universal por Hijo, destinadas primordialmente a la atención de la salud y la educación y su incidencia en intentar el rompimiento intergeneracional de la pobreza. A su vez, Argentina como país miembro de la Organización de las Naciones Unidas adscribe a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con compromiso a reducir a la mitad los niveles de pobreza hacia el año 2015, donde recordemos que estamos muy cerca de tener que evaluar los indicadores para dicha meta.

Claramente, la formulación de índices sintéticos de incidencia e intensidad de la pobreza para la identificación de las personas u hogares pobres no resulta sencillo y ha venido a ocupar un papel tanto relevante como polémico a la hora del reconocimiento de la magnitud real del fenómeno.

1 Facultad de Trabajo Social, UNER, Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: cesarsione@yahoo.com.ar.

Pobreza es un término relacional, polisémico, que adolece de una definición única y universal en ciencias sociales, y ésta es la primer complejidad; es un conjunto fluctuante de situaciones que viven y padecen las personas y los hogares. Además, es un problema que forzosamente implica observarlo de manera relacional. Se es pobre en función de un parámetro definido a modo de umbral; definirla depende del enfoque teórico desde el que se mira el fenómeno y a su vez, tal posicionamiento esculpe las metodologías empíricas que permiten cuantificarla.

Se resume que la pobreza es un fenómeno multidimensional complejo, heterogéneo y multifacético que se ha vuelto persistente y exige ampliar las miradas sobre el objeto y profundizar en las metodologías de medición más diversas y completas para mensurarla, buscando más precisión y cientificidad en la captación de la representatividad de ella en la realidad social.

La necesidad de un giro metodológico

Los recientes desarrollos teóricos y empíricos tanto a nivel académico como fáctico revelan que las metodologías aplicadas en organismos oficiales de medición en Argentina tendrían espacio para ser actualizadas y mejoradas desde perspectivas integrales de medición multidimensional de gran auge en la literatura reciente.

En Argentina la pobreza se midió desde el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) empleando los métodos tradicionales de ingreso (LP), necesidades básicas insatisfechas (NBI) y métodos integrados (MIP e IPMH). Éstos tienen sus limitaciones a la hora de dar cuenta de la incidencia, brecha y severidad de la pobreza y resultan insuficientes -o al menos reduccionistas- para reflejar la dinámica de los nuevos cambios socioeconómicos, lo que se traduce en indicadores puntuales y restringidos, que además han ido introduciendo modificaciones metodológicas forzadas que han sumido a las estadísticas públicas en un estado crítico al no concordar muchas de ellas con las percepciones que tiene la sociedad acerca de diversos indicadores, entre ellos, los que dan cuenta de la pobreza. Además, como lo señala Amartya Sen (2000), los marcos teóricos de los métodos tradicionales resultan igualmente acotados para conceptualizarla, existiendo abordajes más integrales desde las perspectivas de capacidades y derechos humanos.

La medición multidimensional de la pobreza

Constituye un enfoque relativamente nuevo que se puede considerar como una extensión multivariante del método de la línea de pobreza. El antecedente

fundacional de las metodologías multidimensionales es el método de las NBI y el Índice de Desarrollo Humano del PNUD, profundizado recientemente por el desarrollo o mayor difusión de los marcos conceptuales de "capacidades, libertad y derechos".

Los enfoques multidimensionales se centran en mensurar el nivel de satisfacción de las necesidades esenciales, fundamentales o básicas, pero ampliadas a la salud, la educación, el saneamiento, la vivienda, la integración social, etc. Miden el nivel de satisfacción de estas necesidades tanto a nivel de los ingresos como de los recursos colectivos, y caracterizan a la pobreza –tal como lo expresan Salama y Destremau, "como un cúmulo de desventajas o deprivaciones sufridas y vividas en diferentes planos de la vida cotidiana y social por los individuos o los hogares" (2002: 92).

Las propuestas que se toman como referencia en el presente trabajo son las de Alkire y Foster y la de Bourguignon y Chakravarty –entre otras consultadas– que dicen: "Un enfoque multidimensional de pobreza define a la pobreza como un déficit con referencia a una línea de pobreza en cada dimensión del bienestar de un individuo" (Bourguignon y Chakravarty, 2003: 27-28).

Podría decirse que en su estructura metodológica hay pautas comunes con el cálculo de las NBI. Las dimensiones a seleccionar y operacionalizar dependerán de cuales satisfactores se consideren en el enfoque teórico adoptado (bienestar material, capacidades o derechos humanos) y esto condicionará las variables, indicadores y umbrales que definen a un hogar o a un individuo como pobre.

Tampoco los indicadores a los que se arriba con la medición multidimensional son los mismos que permiten los métodos tradicionales, ya que es posible calcular otras medidas que amplían la mirada hacia nuevas informaciones sobre la pobreza como la incidencia ajustada, intensidad y severidad, entre otros. Según Amartya Sen "un concepto de pobreza debe incluir dos ejercicios bien definidos: a) identificación: un método para incluir a un grupo de personas en la categoría de pobres y b) agregación: un método para integrar las características del conjunto de pobres en una imagen global de la pobreza" (Sen, 1976: 219-231).

La identificación se puede hacer a partir de dos posibles estrategias como precisan Bourguignon y Chakravarty (2003): el enfoque de la unión o el enfoque de la intersección. Por su parte, Alkire y Foster (2008) proponen un enfoque intermedio (corte dual) de acuerdo al cual un individuo y/o un hogar es pobre si sufre privaciones en un número k de dimensiones.

El "enfoque de la unión" considera pobre a la persona u hogar si sus logros se encuentran por debajo del umbral mínimo en al menos una dimensión del

bienestar. Este enfoque tiene entre sus limitaciones que puede identificar como pobre una persona u hogar que no lo es, a causa de una privación en una dimensión que puede deberse a razones distintas a las de la pobreza.

El "enfoque de la intersección" requiere estar por debajo del nivel mínimo o umbral en todas las dimensiones consideradas para identificar a la persona u hogar como pobre. Al ser tan exigente, identifica solo una parte muy pequeña de la población como pobre.

En síntesis, las metodologías se centran en evaluar el nivel (de satisfacción o déficit) en cada una de las dimensiones consideradas. El ejercicio de identificación involucra delimitar quien es pobre según el criterio de pobreza multidimensional adoptado, es decir, los que no superan los umbrales de privaciones pautados.

Se enuncia a continuación algunos indicadores específicos de la etapa de agregación provistos por la literatura cuya noción es importante para comprender y trabajar los métodos de medición multidimensional. Cada uno amplía la mirada respecto a los utilizados en las medidas tradicionales:

Incidencia (H): se define como el porcentaje (ratio) de la población o de un grupo de población que padece algún tipo de carencia económica o social. En un contexto multidimensional se lo llama tasa de recuento o tasa de incidencia de la pobreza multidimensional.

Tasa de recuento ajustada (M0): es un indicador que combina información sobre el número de personas multidimensionalmente pobres y la proporción de privaciones que sufren. Surge del producto entre H y A, donde A es el promedio de la proporción de las privaciones entre los pobres.

Brecha de Pobreza (I): refiere a una distancia como una proporción de la línea de pobreza, también conocida como "déficit porcentual del ingreso medio de los pobres" según la definen Jalan y Ravallion (1998). En un contexto de medición multidimensional, la brecha de pobreza identifica la distancia entre los puntos de corte de cada dimensión y el desempeño de los pobres en las dimensiones en las que se encuentran en privación. A este indicador se le llama Brecha de Pobreza Ajustada (M1).

Severidad o Intensidad de la Pobreza (M2): permite conocer la contribución a la pobreza multidimensional de las distintas carencias que presenta la población. En un contexto multidimensional el indicador de severidad asigna un mayor peso a la profundidad de la pobreza de los más pobres.

Presupuestos teórico-epistemológico intrínsecos a la medición

Al medir pobreza es necesario explicitar el marco teórico-epistemológico desde

el cual se concibe al estudio de la pobreza y su medición. Con este propósito, se adoptó un triple andamiaje a manera de marco general que guía los presupuestos metodológicos a seguir en el plan de acción concreto. Estos conceptos referenciales son: *multidimensionalidad, teoría de las capacidades* y *enfoque de derechos humanos*.

Lo primero es *considerar a la pobreza como un concepto multidimensional*, ya que puede manifestase en privaciones en múltiples dimensiones del bienestar. Esta concepción supera la perspectiva unidimensional clásica y reduccionista de considerar sólo las manifestaciones materiales centradas en el ingreso. La multidimensionalidad permite "ver diferentes pobrezas, heterogeneidades y contemplarla como arquetípica en sus expresiones" (Bourguignon y Chakravarty, 2003: 27-28).[2]

Analizar las múltiples dimensiones o facetas de la pobreza implica también observar diferentes aspectos desde una mirada compleja donde el lente a utilizar será la *teoría de las capacidades de Sen*.

Medir solamente recursos y bienes conlleva a mirar a la pobreza desde las restricciones, y se evalúa desde el ritmo de la economía de un país, su riqueza, su producto bruto interno y la distribución del ingreso. Como Sen ha dicho, "(…) el rol del ingreso y la riqueza debe ser integrado a una representación más amplia y completa del éxito y la privación" (Sen, 2001: 51, en Atkinson, 2003). En este sentido, la teoría de las capacidades es superadora pues entiende que las grandes hambrunas están dadas en la desigualdad de derechos de propiedad de los recursos y entiende que las personas deben ser tratadas como agentes beneficiarios y adjudicatarios del progreso; y la vida de las personas pasa a tener más valor que los medios: "(…) el espacio focal son las capacidades y funcionamientos que se ubican en el plano de cómo vive la gente" (Sen, 2009: 230).[3] Por ejemplo, "el alimento" es un *bien* o *recurso*, "poder nutrirse" es una *capacidad*, "estar bien nutrido" es un *funcionamiento*. Sobre la base de este sencillo ejemplo, no es en la disponibilidad del bien o recurso donde se miden las capacidades sino en los funcionamientos o logros propuestos y alcanzados por las personas.

En un plano más abstracto, dice Sen: "las capacidades son las cosas que la gente valora o se supone que tiene razones para valorar" (Sen, 2000: 117). Así, las capacidades se relacionan con opciones de las personas (libertad) y con oportunidades que les brinda el contexto; pero estas dimensiones serían muy difíciles de medir y por eso se miden sobre los funcionamientos efectivamente alcanzados. Sin embargo, no todas las dimensiones que propone la teoría de

2 La cita en su idioma original, entre comillas. La traducción es propia.

3 La cita en su idioma original, entre comillas. La traducción es propia.

las capacidades podrán ser accesibles desde una fuente de datos secundarias como la que se pretende utilizar en esta propuesta de trabajo. Como se expresó en la cita del autor, existen otras capacidades en la teoría de Sen que son más subjetivas. Por esto se aclara que no se contó con indicadores de capacidades y funcionamientos sobre tales dimensiones subjetivas, pero que la fuente de datos secundaria seleccionada en esta oportunidad (la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC) habilitó a trabajar con las dimensiones más significativas que adoptan los principales estudios empíricos consultados en materia de medición de la pobreza a nivel internacional en otros países que también incorporan las teorías de Sen. Es decir, de los aportes de Sen que se tomaron para la propuesta a realizar, se pone énfasis en las capacidades y funcionamientos esenciales para superar la condición de pobreza consistentes en tener un trabajo decente, acceder a una educación de calidad, tener una vivienda adecuada, no vivir hacinados, tener agua potable, adecuadas condiciones sanitarias, acceso a la cobertura de la salud, entre otras que habilita la fuente de datos.

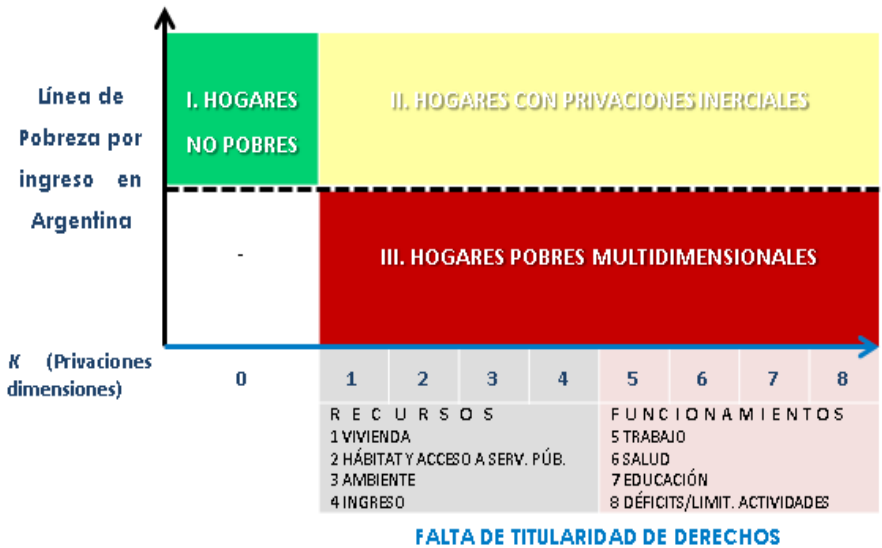
Finalmente, *el enfoque de los derechos humanos* es desde una perspectiva filosófica y ética el que se adopta como paradigma que guía y cubre la propuesta de trabajo, porque en definitiva lo que estaremos midiendo es la pobreza humana entendida como carencia de titularidad de derechos por parte de los sujetos. Es el más reciente enfoque para conceptualizar y medir la pobreza sugerido por la literatura (Townsend, 1979; ONU, 2000; Atkinson, 2003; Sen, 2009), que amplía aún más las claves para definir la multidimensionalidad de la pobreza y perfilar cuales satisfactores deberían considerarse como necesidades básicas y espacios para el desarrollo de capacidades y libertades.

Encuadrar un estudio de pobreza en el marco de los DDHH básicos es un reto a los gestores de políticas del Estado –pero también al debate académico y público– a garantizar el cumplimiento efectivo de los umbrales indispensables para reducir la pobreza (se invoca el derecho al trabajo, a la alimentación, a la vivienda, al vestido, a la educación, a la salud), temas que aparecen muy marcados en los discursos pero las realidades sociales siguen mostrando las asimetrías concretas de muchos grupos sociales.

Operacionalizando entonces un triple andamiaje teórico para establecer el primer paso de la metodología, se define que se está en presencia de una situación de pobreza cuando: *Def.) Un hogar y sus miembros se encuentran en situación de pobreza multidimensional si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios básicos para satisfacer sus necesidades y a su vez tienen privación de otros recursos materiales y funcionamientos, espacios garantidos en el marco de derechos humanos básicos.*

En el ejercicio realizado para esta ponencia en donde se muestran algunos resultados empíricos, los espacios de privación determinan grupos y cada hogar (la unidad de medición seleccionada para las mediciones) fue clasificado en una única categoría en relación a ello. A continuación se describen brevemente las características de cada uno de los grupos.

Figura 1: Modelo de clasificación de los hogares en estratos según la línea de pobreza y la cantidad de privaciones de recursos y funcionamientos que padecen



Fuente: Elaboración propia.

Estratos de Hogares:

Hogares No Pobres: son los que superan la línea de pobreza por ingreso y no presentan carencias de recursos ni de funcionamientos.

Hogares con Privaciones Inerciales: no son pobres por ingreso pero tienen carencias de acceso a recursos y funcionamientos. Se descompone en:

II.1: Hogares con privaciones de recursos (vivienda, hábitat y accesos a servicios públicos, ambiente e ingreso).

II.2: Hogares con privaciones de funcionamientos (trabajo, salud, educación y déficits o limitaciones en las actividades - discapacidad).

II.3: Hogares con privaciones convergentes (de recursos y funcionamientos)

Pobres Multidimensionales: hogares que se encuentran bajo la Línea de Pobreza por ingreso y además tienen carencias de recursos y funcionamientos. Se descompone en:

III.1: Pobres por ingreso y otros recursos.

III.2: Pobres por ingreso y funcionamientos.

III.3: Pobres por carencias convergentes (ingreso, otros recursos y funcionamientos).

Algunos resultados del ejercicio con la propuesta metodológica

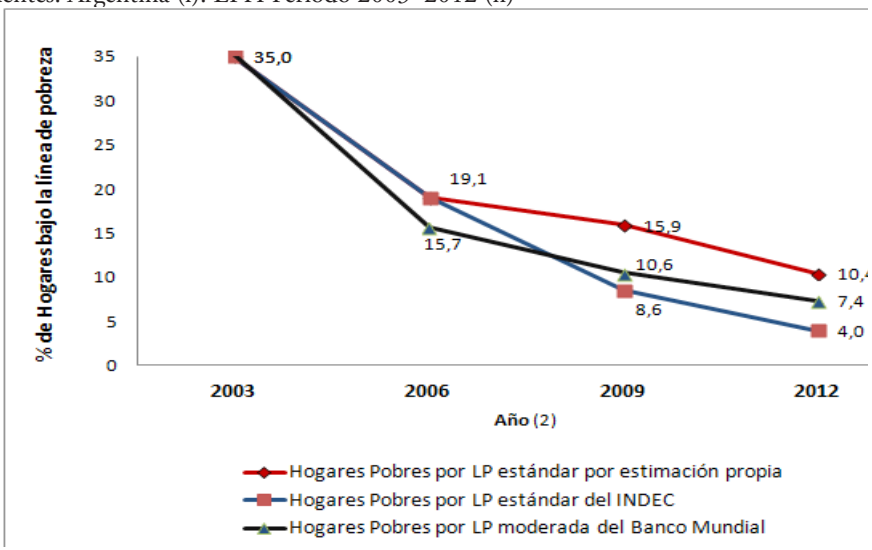
Para la interpretación de los resultados obtenidos es indispensable retrotraerse al concepto de pobreza multidimensional con el que vamos a mirar la información:

Def.) Un hogar y sus miembros se encuentran en situación de pobreza multidimensional si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios básicos para satisfacer sus necesidades (hambre e inseguridad alimentaria, baja capacidad de consumo, vestido inadecuado, etc.) y a su vez tienen privación de otros recursos materiales (como vivienda deficitaria, falta de techo propio, sin agua potable, instalaciones sanitarias inapropiadas, ubicación en villa, carencia de servicios públicos, etc.) y/o funcionamientos (desempleo, subocupación, precariedad e informalidad de los empleos, deterioro en la salud, bajo logro educativo, discapacidad, etc.), espacios garantidos en el marco de derechos humanos básicos.

Antes de combinar los enfoques de la línea de pobreza estándar con la propuesta multidimensional, fue necesario primeramente calcular dicha línea y para ello se realizó su estimación en base a cálculos propios. Para presentarse comparativamente, se recalcularon la línea de pobreza oficial que elabora el INDEC y la línea de pobreza moderada tal como la obtiene el Banco Mundial (BM).

En el Gráfico 1 se observan los diferentes porcentajes de hogares pobres que no superan las mencionadas líneas en los años bajo estudio y en las mediciones puntuales del trimestre seleccionado de la encuesta.

Gráfico 1. Líneas de pobreza por ingreso para hogares urbanos según distintos cálculos y fuentes. Argentina (i). EPH Periodo 2003–2012 (ii)



Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la EPH/INDEC.
Notas: (i) refiere a 31 de los aglomerados urbanos del país que abarca la EPH/INDEC. (ii) corresponde a datos de la EPH continua, tomados del 3er. trimestre de cada año.

En el cómputo para la estimación de las tres líneas se tomó los microdatos de la EPH y se siguió la misma metodología que aplica el INDEC. La diferencia se introdujo en la valoración de los precios de los bienes alimentarios y no alimentarios requeridos para satisfacer las necesidades y consumos de los hogares (costo de vida) en cada línea de pobreza.

En la estimación propia se utilizaron los costos de vida oficiales relevados por el INDEC para los años 2003 y 2006. A partir de las distorsiones en los índices de precios al consumidor (IPC) y los ajustes metodológicos que instrumenta el organismo estadístico en marzo del año 2007, se optó en este trabajo por apelar a índices de precios alternativos para completar la serie. Así, para la estimación del año 2009 se trabajó con el IPC/7 Provincias elaborado por las direcciones provinciales de estadística (DPE) de Jujuy, Neuquén, Entre Ríos, Chubut, Salta, La Pampa y Río Negro. Para la estimación puntual del año 2012 se utilizó el IPC/4 Provincias elaborado por las DPE de Chubut, Neuquén, San Luis y Santa Fe. Cabe aclarar que se optó por continuar utilizando información proveniente de organismos públicos y no recurrir a estimaciones de índices de precios privadas.

Para la elaboración de la línea del INDEC se utilizaron los precios que releva el mismo Instituto, es decir que se hizo simplemente un recalculo completo aplicando sin modificaciones la metodología de la Línea de Pobreza oficial (LP), arribando a las cifras oficiales que son de público conocimiento.

Para la estimación de la pobreza moderada del BM se utilizó en la valoración el monto que dicho organismo calcula como necesario para no ser pobre, fijado en U$S 2 diarios per cápita por día antes de agosto de 2008 y en U$S 2,5 hasta antes del año 2012. Desde 2012 en adelante se toma como rango de referencia los U$S 2,5 y U$S 4 por día por miembro del hogar para marcar la pobreza moderada.

En la comparación de las líneas se encontró que:

-Las estimaciones propias de la LP fueron idénticas a las del INDEC para los terceros trimestres de los años 2003 y 2006 dado que se siguió la misma base de sustentación empírica y consistencia metodológica con la que dicho organismo público trabajaba antes del año 2007. Las cifras difieren sustancialmente partir de las mediciones de 2009 y 2012. Puntualmente en 2009, el cálculo propio del porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza monetaria fue superior en 7,3 puntos porcentuales respecto de las cifras oficiales, mientras para el año 2012 la diferencia fue de 6,4 puntos más.

-La incidencia de la pobreza del BM resultó menor que la estimación propia, pero mayor que la del INDEC en las mediciones puntuales de 2009 y 2012 porque el organismo multilateral también considera que se necesitaron mayores ingresos mensuales en Argentina para cubrir la canasta básica total (CBT) a partir del año 2008. En términos relativos, cada estimación significó diferencias importantes de hogares considerados pobres por ingreso como se presenta en el Cuadro 1.

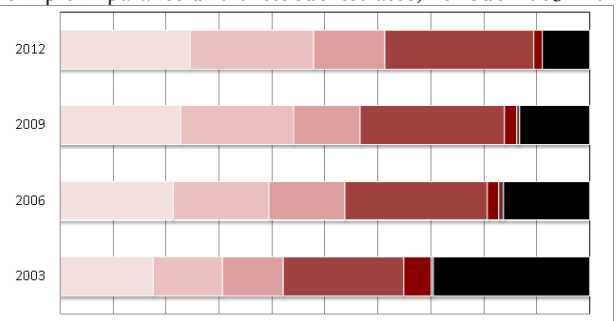
Cuadro 1. Incidencia de la pobreza en los hogares urbanos según distintos cálculos y fuentes. Argentina. EPH Periodo 2003-2012

Año	**2003**	**2006**	**2009**	**2012**
Línea de Pobreza	**% Hogares bajo la Línea de Pobreza**			
Pobre por LP estándar (estimación propia)	35,0	19,1	15,9	10,4
Pobre por LP estándar (INDEC)	35,0	19,1	8,6	4,0
Pobre por LP moderada internacional (BM)	35,3	15,7	10,6	7,4

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

Los resultados del ejercicio que combinan la línea de pobreza con la perspectiva multidimensional se presentan estratificados y sub-estratificados de acuerdo al modelo de clasificación de los hogares que se introdujo antes. El primer indicador que se calculó fue la tasa de recuento simple (*H)* para cada uno de estos siete sub-estratos en los años considerados de la EPH, cuya representatividad se aprecia en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Tasa de recuento simple *H* para los diferentes sub-estratos, Periodo 2003 -2012



ESTRATOS DE HOGARES:	2003	2006	2009	2012
I.No pobres	17,6%	21,4%	22,9%	24,6%
II.1 Con privación de recursos	13,1%	18,2%	21,3%	23,4%
II.2 Con privación de funcionamientos	11,5%	14,3%	12,6%	13,4%
II.3 Con privación convergente	22,7%	27,0%	27,3%	28,2%
III.1 Pobres por ingreso y otros recursos	5,2%	2,2%	2,4%	1,6%
III.2 Pobres por ingreso y funcionamientos	0,4%	0,9%	0,5%	0,0%
III.3 Pobres por ingreso y carencias convergentes	29,3%	16,1%	13,0%	8,8%

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

Entre las conclusiones preliminares, es de apreciarse en los extremos de la serie 2003-2012 que la tasa de los no pobres (Estrato I) ha aumentado del 17,6% al 24,6% tal como se encontró en los resultados obtenidos en la prueba de la metodología multidimensional en su primer variante. Los hogares del Estrato I disponen de un ingreso suficiente para lograr un nivel de vida adecuado y además satisfacen sus necesidades básicas, no tienen limitados sus funcionamientos y tienen la capacidad de integrarse plenamente a la sociedad. Por lo tanto, estos hogares que no se consideran pobres bajo ninguno de los métodos utilizados (ni por línea de pobreza ni por el multidimensional) y gozan de las condiciones de vida consideradas dignas por la sociedad.

Otra evidencia preliminar que se desprende de los valores obtenidos es que ha aumentado en todos los años el porcentaje de hogares con privaciones inerciales (Estrato II). En la medición del 2003 ascendían al 47,4% del total de los hogares, en 2006 al 59,5%, en 2009 al 61,1%, para finalizar en 2012 en un 65,0%. Una porción de dichos hogares está en una situación vulnerable y de inestabilidad dado que habiendo superado la línea de pobreza por ingreso (quizás coyunturalmente lo han logrado), tiene o mantiene privaciones de otro tipo que continúan marcando sus realidades; restricciones de recursos materiales o déficits en sus funcionamientos que no les permite alcanzar un estado consolidado de bienestar, libertad y plena titularidad de derechos básicos sustentable en el largo plazo. No obstante esta situación que puede ser ascendente o descendente en la escala social, cuentan con un ingreso que les permite alimentarse y acceder a los bienes y servicios que marca la canasta básica total de la metodología de la LP, aunque quedan atrapados en una situación de riesgo por parte de la metodología multidimensional. Tal situación resulta endeble pues están sujetos a los vaivenes de la estructura de la economía, ya que en esta movilidad ascendente o descendente que puede darse, siempre se presentan riesgos y fácilmente se puede volver a la vulnerabilidad de la pobreza si no se ha logrado una cierta capacidad y autonomía en los hogares como para sostener sus condiciones de vida.

De acuerdo a los valores se puede decir también que hay mejores condiciones de vida logradas o conquistadas por parte de los hogares con privaciones (Estrato III) porque hay una disminución de la tasa de pobreza multidimensional de casi 25 puntos porcentuales, pasando del 34,9% en el 2003 al 10,4% en el 2012. El Estrato III se compone por los hogares pobres multidimensionales, resultante de combinar la línea de pobreza por ingreso con una segunda línea de corte dual con k=2 dimensiones con privación del método multidimensional. Así, se consideran pobres a todos los hogares que no tienen un ingreso que les permita superar el valor de una canasta básica total de bienes y servicios para satisfacer sus necesidades cotidianas, y que a su vez padecen al menos una privación adicional en materia de recursos, y/o padecen al menos una privación adicional en materia de funcionamientos básicos.

Como se vio en el Gráfico 2, el Estrato III no es homogéneo pues lleva a distinguir diferentes sub-estratos que refieren a diferentes grados de privación.

Es así como el sub-estrato III.1 da cuenta de que los hogares que no superan la línea de pobreza por ingreso además arrastran otras privaciones materiales y/o estructurales. Sin embargo, a esta pobreza es posible asociarla a factores coyunturales pues si se tiene bajos ingresos pero se goza por parte de los miembros

del hogar de las capacidades necesarias para lograr funcionamientos como trabajo, salud y educación, es posible que puedan lograr en el futuro mejorar sus condiciones materiales de vida.

En el caso del sub-estrato III.2, su participación es muy baja ya que son pocos los hogares que teniendo bajos ingresos y limitados sus funcionamientos difícilmente puedan acumular capitales como para salir por si solos de las trampas de la pobreza. Esta falta de capacidades *per se* ha determinado posiblemente que sus ingresos sean bajos y que a su vez el contexto material en el que se desenvuelven estos hogares también sea precario.

El sub-estrato III.3 dentro del estrato de los pobres multidimensionales es el más crítico porque se manifiestan condiciones de pobreza estructural o crónica en el estilo de vida de las personas, donde además de insolvencia de ingresos y bienes materiales, convergen déficits en los funcionamientos de los miembros del hogar que condicionan las capacidades para el cambio que requiere revertir tal situación paupérrima.

De acuerdo a los valores obtenidos puede decirse refiriéndonos al contexto interno pero también incorporando el contexto externo, que entre 2003 y 2012 ha habido una serie de mejoras a través de medidas en materia de políticas económicas y sociales tendientes a la reducción de la pobreza (entre ellas la Asignación Universal por Hijo, las jubilaciones a adultos mayores, el sostenimiento del empleo en algunos sectores mediante el incentivo de la obra pública, etc.). De allí que una gran cantidad de hogares ha pasado de un estado de pobreza (Estrato III) a un estado de mejores condiciones de vida, pero aún con carencias inerciales (Estrato II).

Continuando con la interpretación de los resultados, los avances en la década han sido significativos en materia de superación de la pobreza. En valores absolutos y calculado sobre la cantidad expandida de hogares y personas del área urbana que abarca la EPH en cada medición considerada, el recuento de hogares pobres multidimensionales (reunidos en el Estrato III) ha pasado en la última década de más de 2 millones en 2003 a casi 831 mil hogares en 2012 como se registra en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Incidencia de la Pobreza Multidimensional del Estrato III, Periodo 2003 – 2012.

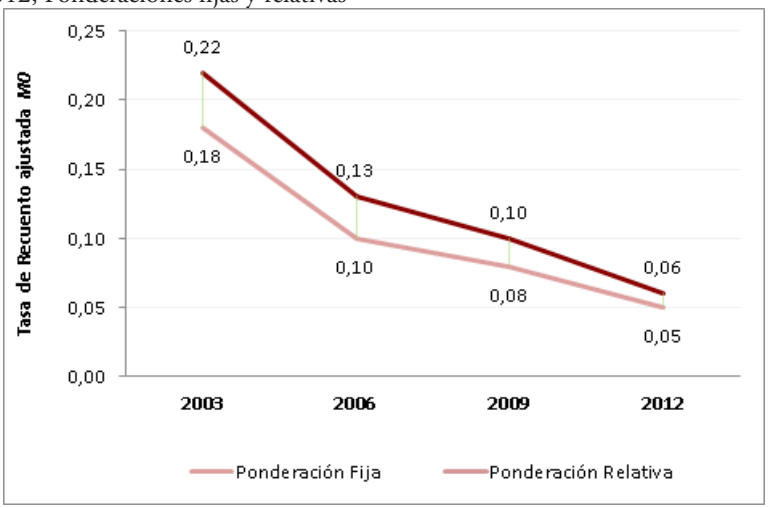
Año	**Incidencia de la Pobreza MMD *H***	**Hogares Pobres (Urbano)**	**Personas Pobres (Urbano)**	**Promedio de Privaciones en los Hogares (Dimensiones)**
2003	35,0%	2.387.372	10.461.906	4,1
2006	19,1%	1.397.304	6.400.190	4,3
2009	15,9%	1.219.221	5.745.325	4,1
2012	10,4%	831.253	3.905.698	4,0

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

Como se expresó anteriormente, la metodología propuesta tiene como unidad de conteo los hogares, y sólo a modo de ejemplo se multiplicó los hogares por la cantidad de miembros que tenían para obtener el recuento de personas pobres. Las cifras dieron que de más de 10 millones de personas pobres multidimensionalmente se pasó a menos de 4 millones en esa situación a lo largo de la serie de tiempo 2003-2012. Puntualmente, la intensidad de la pobreza que padecen en promedio los hogares que componen estas personas se posicionó en alrededor de 4 dimensiones del bienestar con alguna privación (del total de 8 consideradas), valores observables en la última columna del cuadro anterior.

La tasa de recuento ajustada *M0* que sopesa simultáneamente la cantidad de hogares pobres como el número de sus privaciones, muestra un importante patrón descendente como se ve en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Tasa de recuento ajustada *M0* para el Estrato III de hogares pobres, Periodo 2003–2012, Ponderaciones fijas y relativas



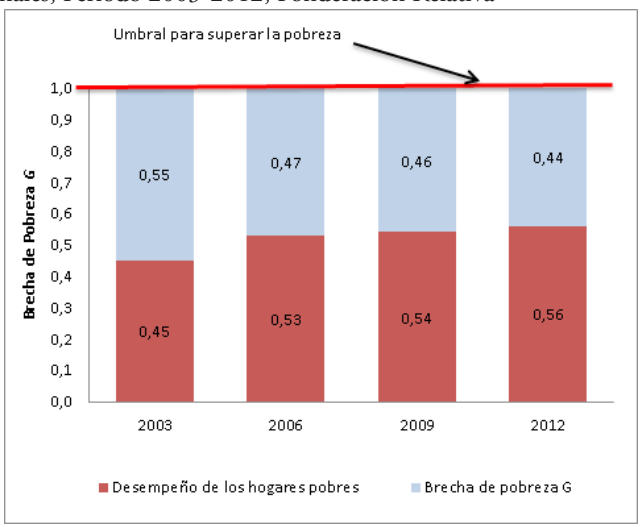
Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

La mejora de este índice de pobreza es más notoria entre 2003 y 2006 aunque tiende a desacelerarse hacia el final de la serie en 2012. En esa medición puntual del 2012, el valor del macro-indicador de pobreza *M0* ubicado entre 0,06 puntos (a ponderación fija) y 0,05 puntos (a ponderación relativa en el esquema de las privaciones) está significando que casi 4 millones de personas aún tienen derechos básicos vulnerados que obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía plena y en términos de Sen, con sentido amplio se puede decir que hay vulnerabilidad de derechos humanos.

La brecha *G* como medida cardinalizada que determina el índice *M1* de profundidad de la pobreza del conjunto de los hogares (Gráfico 4), indica que la distancia respecto del umbral al que necesitan llegar con sus logros para dejar de ser pobres multidimensionalmente ha disminuido claramente.

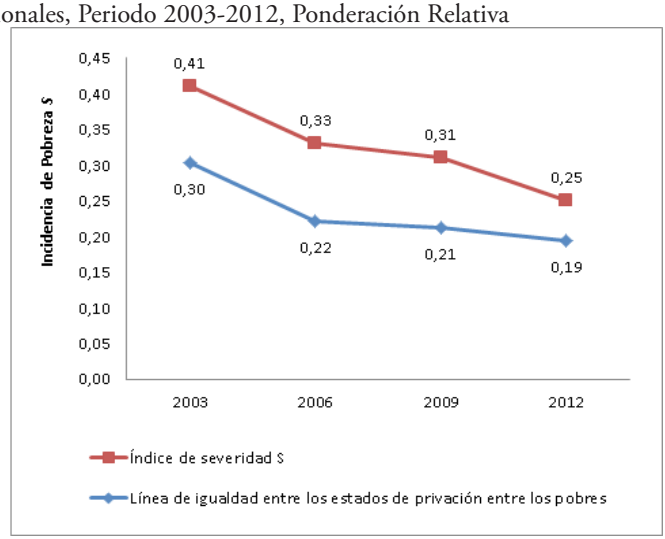
La severidad *S* que determina el índice *M2* ha variado como se observa en el Gráfico 5 reduciendo su valor de 0,41 a 0,25 puntos (a ponderación relativa), lo que indica que la heterogeneidad de la pobreza ha disminuido significativamente en todo el periodo analizado.

Gráfico 4. Brecha de Pobreza multidimensional *G* del Estrato III de hogares pobres multidimensionales, Periodo 2003-2012, Ponderación Relativa



Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

Gráfico 5. Índice de severidad de la pobreza *S* del Estrato III de hogares pobres multidimensionales, Periodo 2003-2012, Ponderación Relativa



Fuente: elaboración propia en base a microdatos del tercer trimestre de cada año de la EPH/INDEC.

Conclusiones

Los resultados obtenidos tras las pruebas de la metodología propuesta como ejercicio muestran una recomposición del nivel de vida en Argentina sobre todo de los hogares más pobres bajo la línea de pobreza. Aunque hay concordancia sobre los progresos sociales alcanzados, comparando en retrospectiva la línea de pobreza del sistema de estadísticas públicas que mide el INDEC, con el nivel de pobreza por ingreso calculado en este trabajo, resulta que la disminución de los índices no sería tan pronunciada como lo marca el Instituto. La incidencia de la pobreza según la estimación propia se ubicó prácticamente en el doble de las mediciones oficiales para el año 2009 y la diferencia se amplía aún más para las estimaciones del año 2012 que dieron un 10,4% de los hogares bajo la LP contra el 4% que calcula INDEC.

La incidencia de la pobreza según la metodología aplicada por el Banco Mundial también superó las cifras oficiales en las mediciones puntuales de 2009 y 2012 porque dicho organismo multilateral también considera que los hogares necesitaron mayores ingresos monetarios para cubrir la canasta básica total (CBT) a partir del año 2008 cuando eclosiona la crisis financiera internacional.

Los resultados de la metodología aplicada para el cálculo de la pobreza multidimensional también reflejaron mejoras como medidas del bienestar entre 2003-2012, pero con índices superiores al de la pobreza por ingreso al considerar variados aspectos que van más allá del ingreso. La tasa de recuento ajustada *M0* dio cuenta de un 15,30% de hogares pobres al finalizar el año 2012, cifra que no puede contrastarse con las estadísticas oficiales que no estiman con la metodología multidimensional que pondera aspectos estructurales de los hogares pobres.

La variante de la propuesta metodológica utilizada en este trabajo marcó la misma tendencia de la mejora en materia de recursos logrados y funcionamientos alcanzados por los hogares, reafirmando la bonanza que marcaron las medidas anteriores, pero visibilizando una franja de pobreza convergente que congrega aún al año 2012 al 8,8% de los hogares urbanos del país para los cuales se profundizan las brechas y severidad de la pobreza mostrando la fragilidad de este grupo, donde la desigualdad es otro factor tan persistente como las restricciones que vivencian de manera cotidiana.

Son de público conocimiento que la distorsión de los valores y del procedimiento metodológico de empalme ha llegado en nuestros días a tal punto que el INDEC ha suspendido los cálculos de pobreza a partir del año 2014. En tal sentido, las metodologías y los indicadores deberían ser instrumentos inexpugnables desde su validez científica que aporten información confiable y continua sobre los niveles

de pobreza en la Argentina, cuyo tamaño no debería sub-valuarse ni disimularse. Por el contrario, exponer las cifras de la pobreza "tal como son" aportaría al debate ético que demanda la sociedad; o bien, se clausura el debate sobre los "pobres" desde los estamentos oficiales y se habla sólo de "vulnerables", negando la real incidencia de la pobreza en la Argentina. En este señalamiento se acuerda con el pensamiento de Amartya Sen que hace un llamado a la sociedad toda a debatir la dimensión real que tiene el problema sosteniendo que: "(…) hay una presunción implícita de que la demanda ética subyacente sobrevivirá un escrutinio abierto e informado" (Sen, 2009: 358-359). En esto se agrega la importancia que tiene desnaturalizarla desde los sectores que no la padecen, donde actores de la sociedad civil y el estado están desafiados a ser protagonistas de este proceso.

Bibliografía

ALKIRE, S. y FOSTER J. (2008) "Recuento y medición multidimensional de la pobreza". *OPHI Working Paper* N° 7. University of Oxford.

ALKIRE, S. y SANTOS, M. (2010) *Acute Multidimensional Poverty: A New Index for Developing Countries*. Documento N° 11. PNUD–HDRO. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_11.pdf. Fecha de consulta, 10/07/2012.

ATKINSON, A. B. (2003) "Multidimensional deprivation: Contrasting social welfare and counting approaches". *Journal of Economic Inequality* Vol. 1, N° 1, pp. 51-65.

BANCO MUNDIAL (2013) "La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina". Washington D.C. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/LACINSPANISHEXT/Resources/Informe_Clase Media.pdf. Fecha de consulta, 10/07/2013.

BOLTVINIK, J. (2003) "Tipología de los Métodos de Medición de la Pobreza. Los Métodos Combinados". *Revista de Comercio Exterior* Vol. 53, Nº 5, pp.25-38. México.

BOURGIGNON, F. y CHAKRAVARTY S. R. (2003) "The Measurement of Multidimensional Poverty". *Journal of Economic Inequality* Vol. 1, Nº 1, pp. 25-49.

INDEC (2003) "Acerca del Método utilizado para la medición de la pobreza en Argentina". Bs. As. Disponible en: http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/74/pobreza2.pdf. Fecha de consulta, 10/08/2012.

JALAN, J. y RAVALLION, M. (1998) "Determinants of Transients and Chronic Poverty. Evidence of rural China". *The World Bank Policy Research Working Paper* Nº 1936, The World Bank.

KAZTMAN, R. (1995) *La Medición de las Necesidades Básicas Insatisfechas en los Censos de Población.* Oficina de Montevideo: CEPAL.

_____ (coord.) (1999) *Vulnerabilidad Activos y Exclusión Social en Argentina y Uruguay*. Santiago de Chile: OIT-FORD.

ONU (2000) *Declaración del Milenio*. (AG. Resol. 55/2). Asamblea General de Naciones Unidas. Nueva York.

SALAMA, P. y DESTREMAU, B. (2002) *Medidas de la pobreza desmedida*. Buenos Aires: Edin.

SEN, A. (1976) "Poverty: An Ordinal Approach to Measurement". *Econométrica* Nº 44, pp. 219-231.

_____ (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.

_____ (2009) *The Idea of Justice*. Cambridge: Press of Harvard University.

TOWNSEND, P. (1979) *Poverty in the United Kingdom.* Harmondsworth, U.K.: Penguin.

El acceso a las fuentes en la investigación y el problema de la privatización del conocimiento

Mariano Wiszniacki[1]

Introducción

El acceso a las fuentes, su validez y confiabilidad constituye una de las problemáticas de todo proceso de investigación. Cómo accedemos a ellas y, a su vez, cómo elaboramos indicadores que respondan a medir lo que dicen medir y lo hagan correctamente son interrogantes sobre los que deberíamos reflexionar en nuestra práctica científica.

Si bien el campo científico-tecnológico fue uno de los primeros ámbitos sobre los que se aplicaron las herramientas informáticas, lo cierto es que la masificación de tecnologías comunicacionales, la digitalización y el desarrollo de redes de interconexión a escala global ha amplificado el acceso al material científico, y por lo tanto a las fuentes bibliográficas.

El volumen de información disponible y circulante se ha incrementado notablemente y, sin embargo, la posibilidad de compartirlo y ponerlo a disposición de todos se encuentra sorpresivamente limitada. La privatización del conocimiento que ejercen los regímenes de propiedad intelectual sobre las publicaciones científicas, en su mayoría financiadas con fondos públicos, constituye una de las principales barreras para completar el sueño de la democratización de la información y el conocimiento, tan vociferado por los discursos celebratorios de esta supuesta nueva era.

En este contexto, el Congreso Nacional aprobó en 2013 la ley que garantiza que toda producción científica-tecnológica financiada con el erario del Estado deberá ser de libre acceso y puesta a disposición en repositorios digitales. Constituye esta normativa un intento de hacer frente a ese proceso de apropiación y monopolización del conocimiento que viene ocurriendo en el campo científico. Este trabajo, entonces, tomará como punto de partida esa regulación para profundizar en la problemática del acceso a las fuentes y la necesidad de alentar

1 Área de Metodología, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires. Argentina. Contacto: marianwis@gmail.com.

nuevas miradas sobre las políticas científicas, en las cuales, el conocimiento pueda salir del encierro de la *República de la Ciencia* para pasar a alimentar el acervo cultural de toda la sociedad.

La masificación de tecnologías comunicacionales, la digitalización y el desarrollo de redes de interconexión a escala global ha amplificado, durante los últimos años, el acceso al material científico.

El volumen de información disponible y circulante se ha incrementado notablemente y, sin embargo, la posibilidad de compartirlo y ponerlo a disposición de todos se encuentra sorpresivamente limitada. La privatización del conocimiento que ejercen los regímenes de propiedad intelectual sobre las publicaciones científicas, en su mayoría financiadas con fondos públicos, constituye una de las principales barreras para completar el sueño de la democratización de la información y el conocimiento, tan vociferado por los discursos celebratorios de esta supuesta nueva era.

Repositorios Digitales Abiertos

El 13 de noviembre de 2013 el Congreso Nacional aprobó la ley 26.899 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos. Esta normativa garantiza que toda producción científica-tecnológica financiada con el erario del Estado deberá ser de libre acceso y puesta a disposición en repositorios digitales. Constituye un primer intento para hacer frente a ese proceso de apropiación y monopolización del conocimiento que viene ocurriendo en el terreno cultural y el científico, por lo menos en los últimos 30 años a escala global.

Breve descripción de la normativa

La nueva ley establece obligaciones para dos actores. Por un lado, para los organismos e instituciones públicas que forman parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación a quienes conmina a desarrollar repositorios digitales (en otros términos, bibliotecas) de acceso público y abierto, propio o compartido en lo que se "depositará la producción científica-tecnológica resultante del trabajo, formación y/o proyectos, financiados total o parcialmente con fondos públicos".[2] Por el otro, para los investigadores, tecnólogos, docentes, becarios y estudiantes de posgrado cuya actividad también ha sido financiada con fondos del Estado, quienes deberán depositar o autorizar el depósito de una copia de sus producciones en esos repositorios. Esas producciones (tesis, artículos, informes

2 Ver: http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm.

de investigación, etc) deberán ponerse a disposición en un plazo no mayor a seis meses desde su publicación o fecha de aprobación. Asimismo, los datos primarios de una investigación, entendidos como datos en bruto (encuestas, entrevistas, pruebas, etc.), tendrán que estar accesibles en un término máximo de 5 años desde efectuada su recolección.

La normativa contempla a aquellos datos primarios que estuviesen bajo protección de regímenes de patentes o acuerdos previos con terceros, para los cuales los investigadores deberán garantizar el acceso a partir de vencidos los plazos de protección intelectual (para patentes) o de la extinción de los contratos.

En tal sentido, la ley hace frente a algunas tensiones del actual sistema de ciencia y tecnología en todo el mundo que dan cuenta de un proceso de paradójico de privatización del conocimiento. En primera instancia, para avanzar en sus carreras académicas los científicos/investigadores necesitan producir *antecedentes*. Esto es, publicar los resultados o avances de sus tareas en libros, capítulos de tales y revistas académicas. La publicación en estas revistas suele estar, además, sujeta a un sistema de revisión de pares, por lo cual las más prestigiosas, las que más *suman puntos* suelen ser revistas internacionales que tienen esta modalidad de aceptación de los trabajos (*cfr*. Rip, 1996; Campanario, 2002; Gérvas y Pérez Fernández, 2001). Dichas publicaciones establecen contratos por los cuales los investigadores ceden sus derechos para definir la forma de uso y distribución de la obra, quedando a disposición de la editorial la titularidad de los derechos de copia (copyright). Lo paradójico, entonces, es que conocimiento elaborado con fondos del Estado (para 2012 el 74% del gasto de financiamiento en I+D en la Argentina era del sector público)[3] no se pone a disposición de todos, sino que su divulgación es definida por actores privados quienes transforman en mercancía el producto de esas investigaciones, cuyo principal *cliente* son las instituciones del sistema nacional de ciencia y tecnología, desde las universidades a las agencias de investigación del Estado. Se establece un sistema perfecto desde el punto de vista de la rentabilidad para esas revistas y editoriales cuya inversión es mínima y el riesgo es pequeño, pues cuentan con un público cautivo (las universidades) que es, valga paradoja, el mismo que financia sus insumos. Asimismo, para los investigadores ser jurado, árbitro o participar del sistema de evaluación de una de estas revistas también incrementa el puntaje para la categorización, presentación para becas o dirección de proyectos. De tal modo, el sistema público de la ciencia y el investigador en particular quedan presos de este esquema, toda vez que para permitirle seguir investigando tiene que participar publicando y/o en rol de revisor

3 Ver: http://indicadorescti.mincyt.gob.ar/MAP/Charts.swf?prefix=ract&n=6.

de otros (en general, además, sin cargo) en revistas que no abren el conocimiento sino a aquellos que paguen (en moneda internacional) el acceso.

Está claro que la nueva ley, entonces, requerirá voluntad política para llevar a cabo un proceso de adaptación que reformule este esquema de modo tal de poder cumplir con la exigencia de que se divulguen en repositorios digitales esos materiales como máximo luego de seis meses de publicados, sin afectar las carreras de los investigadores. De otro modo, se establecerán trabas para el propio científico que hoy depende en parte de las publicaciones para desarrollar sus labores.[4]

Los antecedentes normativos

La Argentina es uno de los pocos países que tienen regulaciones en este sentido, aunque es tema de discusión en varias naciones incluyendo a Estados Unidos y la Unión Europea. La normativa está asentada sobre las Declaraciones de Budapest (2002), Berlin (2003), Bethesda (2003) y Salvador (2005). En la *Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto*[5] se define como tal a aquella publicación que cumplen dos condiciones. Por un lado, los autores otorgan un derecho "libre, irrevocable, universal y perpetuo de acceso y licencia para copiar, utilizar, distribuir, transmitir y presentar el trabajo públicamente y hacer y distribuir obras derivadas, en cualquier soporte digital para cualquier finalidad responsable, sujeto a la apropiada atribución de la autoría, así como el derecho de hacer una pequeña cantidad de copias impresas para su uso personal". Por el otro, se deposita una versión de la obra y materiales suplementarios en al menos un repositorio digital financiado por una institución académica. Asimismo, la *Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto*,[6] reconoce las dificultades del pasaje hacia un nuevo modelo de diseminación del conocimiento que el esquema de *open access* supone en materia legal y financiera, por lo que propone entre otras desplegar políticas para que "la publicación en acceso abierto sea reconocida como factor de evaluación para efectos de ascensos y tenencia". Finalmente, la *Declaración de Salvador sobre Acceso Abierto: la perspectiva de un mundo en desarrollo*[7] afirma que "en un mundo cada vez más globalizado, con ciencia que pretende ser universal, la exclusión al acceso a la información es inaceptable. El acceso a la información debe considerarse un derecho universal, independiente de las

4 Ver: http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2945-2013-12-08.html.

5 Ver: http://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html.

6 Ver: http://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf.

7 Ver: http://www.bvs.org.ar/pdf/Salvador-AccesoAbierto.pdf.

diferencias regionales". Es decir, está asentado sobre libertades consagradas tanto en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* como en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC). Ambos acuerdos adquieren en nuestro país rango constitucional desde la reforma de 1994. En el primero de ellos, el artículo 27 reconoce el derecho "a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten", mientras que en el PIDESC el art.15 también propone que los Estados garanticen "la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y la cultura". Sin embargo, tal como afirman Busaniche (2013) y Correa (2009) ambos artículos ponen asimismo en tensión los derechos de acceso a la cultura con los derechos autorales, toda vez que se les reconoce a las personas garantías para "beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora", tal como sostiene el inciso c del artículo 15 del PIDESC. La norma que regula el derecho de autor y copyright en Argentina, ley N° 11723 de Propiedad Intelectual, establece un marco ampliamente restrictivo en el reconocimiento del derecho de acceso a la cultura. Las excepciones y limitaciones, por ejemplo, para que las bibliotecas puedan hacer copias de obras protegidas por derechos de autor brillan por su ausencia y entran en colisión con los derechos culturales y educativos reconocidos en los pactos internacionales de derechos humanos a los que nuestro país está suscripto (*cfr*. Busaniche, 2013).

Por otro lado, la ley Argentina reconoce derecho de autoría desde una perspectiva utilitarista a efectos de fomentar la producción artística y científica, garantizando "por el término que le acuerde la ley"[8] la propiedad exclusiva de la obra para autores e inventores. Es decir, el Estado asigna a una persona durante un período finito, limitado de tiempo el derecho monopólico para explotar un bien intangible como es una obra artística, científica o literaria y usufructuar los beneficios derivados de esa explotación, bajo el supuesto de que eso estimulará la producción de conocimiento. Finalizado ese período, la sociedad toda podrá hacer libre uso de esa obra y beneficiarse de los saberes que emergen de esa expresión *original*.

Un poco de contexto histórico

Las iniciativas de acceso abierto surgen en la década de 1990 con el objetivo de facilitar la disponibilidad de contenidos especializados, hasta ese momento accesibles sólo mediante pago (De Volder, 2012). El movimiento de acceso abierto

8 Artículo 17 de la Constitución de la Nación Argentina.

está enmarcado en las luchas políticas-sociales-culturales que emergen unos años antes (con eje en las propuestas del movimiento de software libre) como modo de respuesta a un incesante proceso de cercamiento de bienes comunes inmateriales en una nueva faz del capitalismo especulativo post-industrial.

Peter Drahos y John Braithwaite (2002) han dado cuenta de cómo desde los años setenta las corporaciones y los *think tanks* norteamericanos presionaron al gobierno de ese país para endurecer sus políticas de comercio exterior relativas a la propiedad intelectual, particularmente patentes y copyright. Desde entonces las distintas administraciones de los Estados Unidos elaboraron una agenda de trabajo con distintas estrategias: multilaterales (desplegando políticas para incorporar a la propiedad intelectual en las rondas de negociación comerciales como el GATT), bilaterales y unilaterales (estableciendo sanciones a países que incumplían son los estándares de protección de EEUU). Así, la inclusión de la denominada Sección 301 de la Trade Act que permitía retirar beneficios comerciales a aquél país que no proveyese una adecuada protección a la propiedad intelectual estadounidense y la firma de los Acuerdos sobre Propiedad Intelectual Relacionados con el comercio (ADPIC) en el marco de la Organización Mundial del Comercio en 1994, son dos baluartes de esas estrategias.

Contradiciendo los discursos que sostienen que la propiedad intelectual es motivadora de la innovación y la creatividad, Drahos y Braithwaite explican, a su vez, que el éxito del desarrollo científico de los Estados Unidos durante el siglo XX y tres de sus principales avances tecnológicos (Internet, el ADN y la energía nuclear) "son fruto de la inversión pública en el talento científico de las universidades, no de la búsqueda comercial de los beneficios de las patentes o de los derechos de autor" (2002: 46).

El modelo del software libre y la ética hacker

Ya a principios de los años ochenta, Richard Stallman había comenzado a trabajar en lo que llamó proyecto GNU, reconociendo el proceso de limitación de prácticas que hasta ese momento eran de uso cotidiano para los programadores informáticos. Stallman sentó las bases de lo que fue luego el movimiento por el software libre definiéndolo por oposición a lo que denominó software privativo, en tanto aquellos programas y sistemas operativos que no permiten usar el programa con cualquier propósito, estudiar su funcionamiento, abrirlo, modificarlo, hacer copias y compartir las mejoras realizadas. Este físico norteamericano señaló desde entonces las transformaciones que sufrió el negocio del software a partir de su separación del hardware, la aparición de sistemas operativos multiplataforma y la

posterior masificación de las computadoras. Denunció la inclusión de restrictivas licencias de uso que impiden, por ejemplo, tener acceso a conocer en lenguaje comprensible para un humano cómo un programa hace funcionar una máquina.[9] Stallman además de iniciar un novedoso camino para elaborar colectivamente un sistema operativo libre desde cero (que redundará en lo que será finalmente el GNU/Linux), creó a su vez permisos de uso, primero para software y luego extensibles a obras culturales, que garantizan la posibilidad de compartir el conocimiento reconociendo las cuatro libertades esenciales del software libre.[10]

El modelo *copyleft* (una denominación para diferenciarse del *copyright*) siguió su curso, fundamentalmente cuando la masificación de las tecnologías digitales que facilitan la copia a costo casi cero, pusieron en discusión el sistema de derechos de autor/copyright a nivel mundial.

La militancia por el software libre sienta sus bases ético-filosóficas en el pensamiento de las corrientes tecnolibertarias de científicos, tecnólogos y estudiantes de las universidades e institutos de investigación norteamericanos y europeos de las décadas del sesenta y setenta. Así, los desarrollos técnicos tanto de los protocolos de Internet como de lenguajes como el html, el correo electrónico o los primeros browsers por sólo citar algunos casos, se ubican en la tónica de una mirada abierta, afín a un uso colectivo y descentralizado de las tecnologías en oposición "a la informática centralizada del movimiento militar y corporativo norteamericano" (Artopoulos, 1998: 53). Información libre, autoaprendizaje, descentralización, masificación de las computadoras como herramienta de liberación fueron algunos de los pilares de estos tecnolibertarios de aquellas décadas que, un poco ingenuamente, intuyeron el proceso de privatización del conocimiento que se vendría.

En su texto *La ética hacker y el espíritu de la era de la información* (2002), Pekka Himanen plantea líneas de continuidad entre un *ethos* de los hackers y de los científicos. Para este autor, el éxito del desarrollo científico redunda, al igual que el caso del software de código abierto, en un modelo en el cual "las teorías se desarrollan colectivamente y sus fallos e imperfecciones son detectados y gradualmente depurados mediante la crítica del conjunto de la comunidad científica" (Himanen, 2002: 88). Para esto, agrega, es determinante que se hagan públicos los resultados de la investigación "en beneficio de la comunidad científica" (*ibid*).

9 Ver "El proyecto GNU", de Stallman, Richard en *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Ediciones Fundación Vía libre, Córdoba, 2005.

10 Ver: https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html.

¿Por qué es importante para la metodología garantizar el acceso libre a la producción científica?

Juan Samaja (2003) propone desde una concepción de la metodología en sentido amplio recuperar el valor que el contexto de descubrimiento tiene como condición para el análisis de la producción de conocimiento científico. Es decir, no podemos dejar de considerar que cuando *descubrimos* científicamente lo hacemos haciendo uso de otros saberes científicos además de otras modalidades de obtener conocimiento. ¿Qué sería de la ciencia si los otros *métodos para fijar creencias* hubiesen sido privatizados?

En tanto docentes de metodología, una de las primeras tareas que enseñamos a un estudiante que se inicia en la práctica de la investigación científica es a bucear en el estado de la cuestión o estado del arte. Es decir, conocer a fondo: qué se sabe sobre el tema que piensan trabajar, cuáles son las líneas teóricas que lo describen, explican e interpretan, cuál es el estado actual de avance de la investigación sobre la problemática que abordarán, cuáles las respuestas disponibles, los resultados alcanzados. Esto resulta fundamental para delimitar la relevancia del proyecto, así como reflexionar sobre la factibilidad para llevarlo a cabo. Ahora bien, ¿qué ocurrirá cuando cada vez más se nos dificulte el acceso al conocimiento disponible? ¿De qué manera podremos iniciar una investigación sin detectar los *fallos* e *imperfecciones* de estudios anteriores? ¿Cómo garantizaremos que abordamos el estado actual del conocimiento sobre un tema si los sistemas de patentes y copyright fijan trabas para compartir tanto los procesos como los resultados científicos? Hoy es necesario garantizar, más aún en países como el nuestro, que el conocimiento que se produce con fondos públicos sea, ni más ni menos, un dominio público, de todos.

Bibliografía

ARTOPOULOS, A. (1998) "El futuro llegó hace rato…: usos alternativos de la informática centralizada en espacios urbanos", en: S. Finquelievich y E. Schiavo (comps.), *La ciudad y sus TICs*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

BUSANICHE, M.B. (2013*) Propiedad Intelectual y Derechos Humanos. Tensiones existentes entre la Ley 11.723 y el marco constitucional de los Derechos Culturales en Argentina*, tesis de Maestría en Propiedad Intelectual, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: http://www.bea.org.ar/wp-content/uploads/2013/10/Tesis.final_.Beatriz.Busaniche.pdf. Fecha de consulta, 01/08/2015.

CAMPANARIO, J. M. (2002) "El sistema de revisión por expertos (*peer review*): muchos problemas y pocas soluciones". *Revista Española de Documentación Científica* Vol. 25, N° 3, pp. 267-285.

CORREA, C. (2009) "Acceso a la cultura y derecho de propiedad intelectual: la búsqueda de un nuevo equilibrio", en: *¿Desea Guardar los Cambios?* Córdoba: Centro Cultural España.

DE VOLDER, C. (2012) "El acceso abierto en Argentina". *Boletín Electrónico ABGRA* Año 4, N° 2.

DRAHOS, P. y BRAITHWAITE, J (2002) "¿A quién pertenece la economía del conocimiento?", en: *Information Feudalism: Who Owns The Knowledge Economy?* Londres: Earthscan.

GERVAS, J. y PÉREZ FERNÁNDEZ, M. (2001) "La revisión por pares en las revistas científicas". *Atención primaria* Vol. 27, N° 6.

HIMANEN, P. (2002) *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino Libros.

RIP, A. (1996) "La Republica de la Ciencia en los Años Noventa". *Zona Abierta* N° 75/76.

SAMAJA, J. (2003) "Los caminos del conocimiento", en: *Semiótica de la Ciencia*. Libro inédito.

Eje 5.
La Metodología y los problemas metodológicos del campo disciplinar, en áreas o temas de investigación específicos

Estrategias metodológicas en estudios de subjetividades juveniles

Raquel Borobia[1]

Introducción

El trabajo muestra algunas estrategias metodológicas utilizadas en distintas experiencias de investigación con jóvenes, realizadas en la comarca Viedma, Provincia de Río Negro y Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires. Pone énfasis en la forma en que se fueron desarrollando las investigaciones, proponiendo una relación entre los resultados obtenidos y la pertinencia de los caminos elegidos. El objeto ha sido confrontar los sentidos sobre "lo juvenil", que los imaginarios epocales proyectan a partir de las prácticas y discursos de los jóvenes, con los sentidos que los propios sujetos jóvenes construyen en esas prácticas y discursos. Por ello, se eligieron estrategias que se corresponden con una *epistemología del sujeto conocido*, en términos de Vasilachis (2004), entre otros la *inducción analítica*, el *estudio de casos* con el sustento de muestreo teórico y comparación constante y la *discusión de dilemas morales*. Las categorías desde las que se recortó el objeto son valores éticos y políticos, asociando en uno de los casos la representación del tiempo. El marco teórico proviene de la filosofía. Se integran reflexiones sobre algunos puntos de discusión respecto de la investigación en ciencias sociales, resultado del análisis de los trabajos de investigación de la autora y de su experiencia en la cátedra de Metodología de la Investigación.

Respecto del *estudio de casos*, se desarrolló en oportunidad del Proyecto de Investigación "Producción de sentidos en los jóvenes de Viedma-Patagones y nuevas formas de subjetividad política" (Huergo, 2010) y su continuidad, el Proyecto de Investigación "Los jóvenes de Viedma y las redes sociales virtuales, como espacios resignificadores de culturas políticas" (Poliszuk, 2010),[2] la *discusión*

1 Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Viedma-Argentina. Contacto: gallur99@gmail.com.

2 Los Proyectos, además de las entrevistas y grupos de discusión, incluyeron técnicas propias de la ciberetnografía y administración de una encuesta amplia sobre acceso y uso de las TICs.

de dilemas morales se produjo en un Taller enmarcado en un Proyecto de Extensión, que devino investigación en la acción de esas discusiones (Borobia, 2005), y la *inducción analítica* fue utilizada en una Tesis del Postgrado en Metodología de la Investigación Científica en la Universidad que hoy alberga esta Jornada (Borobia, 2003; Borobia, 2010).[3]

La finalidad es mostrar algunas maneras de aproximación al objeto con el que hemos trabajado desde los años 90' en el campo de los estudios en juventudes. La investigación con jóvenes coexiste desde hace años con construcciones discursivas de "lo juvenil" que invisibilizan los discursos de los propios sujetos jóvenes. Esa construcción oclusiva sostiene un imaginario desde el que la sociedad y sus instituciones interpelan a los jóvenes en términos de estigmatización y a veces criminalización. En este contexto, la investigación en juventudes se compromete cada vez que pone en cuestión la homogenización que sostiene el estigma y contribuye a hacer visible lo invisible, desde una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2004) que nos permita reconstruir discursos y prácticas de jóvenes a partir de los cuales ellos se subjetualizan.[4]

Los estudios en juventudes constituyen hoy un campo propio en el marco del conocimiento científico y reciben aportes de la generalidad de las ciencias sociales y la filosofía. En el caso de las ciencias sociales, a pesar de su corta edad, han creado ya las suficientes herramientas metodológicas como para atender las cuestiones de su especificidad refutando los embates del positivismo respecto de su estatus científico. Recordemos al respecto una anécdota de Klimovsky sobre algunas disputas con Bunge. Cuenta Klimovsky (Sahade, 2007) que en el transcurso de ese debate epistemológico, Bunge lo interroga sobre "¿dónde están los laboratorios de los psicoanalistas?" y él responde: "frente a los laboratorios de los astrónomos" en una analogía contundente de la legitimidad científica del psicoanálisis con la de las ciencias naturales, mediante la apelación a la técnica de la observación.

Creemos que tampoco se sostiene ya la disputa cualitativo versus cuantitativo, en términos de dicotomía, aunque en algunos ámbitos académicos aún esté presente. Los datos cuantitativos en ciencias sociales, son finalmente cualitativos o cualificables: un 80 % en el nivel de pobreza, es una pobreza *extrema*, y *extrema*

3 Algunos ideas que se presentan en este trabajo han sido expuestas en los marcos metodológicos de otros trabajos que mostraron conclusiones de las investigaciones citadas.

4 Recuperamos el término "subjetualizar" con el que Dri (2006) propone reemplazar el de "sujeto" en tanto el primero supone una acción en la que el sujeto "se pone" a sí mismo, en un movimiento que lo define como tal.

es indudablemente un adjetivo calificativo. Más bien preferimos hablar de datos *estandarizables* o no *estandarizables*, e insistir en la fertilidad de la triangulación cuando esta sea posible y pertinente.

En esta necesidad de reconstruir discursos y prácticas para poner en tema las subjetividades de los jóvenes, pensamos que será la reflexividad del investigador la que lo guíe en las elecciones que sí consideramos necesario hacer: entre una epistemología del sujeto conocido y una epistemología del sujeto cognoscente, entre crear y verificar teoría, entre extensión e intensión. Creemos además, que esta toma de posición permanente deberá estar iluminada por la seguridad de que ninguno de los extremos es epistemológicamente posible ni metodológicamente prudente. Desde allí presentamos los relatos siguientes sobre estrategias utilizadas en nuestro trabajo de investigación con jóvenes.

Proyectos de Investigación 2007 y 2011

Para comenzar, mencionaremos el Proyecto de Investigación denominado "Producción de sentidos en los jóvenes de Viedma-Patagones y nuevas formas de subjetividad política" (Huergo y Poliszuk, 2010) iniciado en 2007. El propósito que nos guiaba fue el de identificar los sentidos acerca de lo político en las prácticas y trayectorias de los jóvenes en las citadas ciudades, y establecer relaciones con los sentidos que construyen los relatos de la política tradicional.

Trabajamos con jóvenes que participan en organizaciones sociales y culturales y en grupos autoorganizados, partiendo de la hipótesis de que algo de los sentidos singulares acerca de lo político, se construye también en el grupo o en los grupos. Es por esto que diseñamos la investigación como "estudio de casos múltiples", estudio intensivo de varios casos elegidos no en virtud de su representatividad respecto de otros o de una generalidad, sino, por el contrario, en función de sus particularidades, a partir de su originalidad, y donde los casos no significaban un colectivo.

Sabemos que como "caso" se puede entender tanto una persona, como un grupo, como una institución, es una unidad de análisis y puede tener sub unidades y, el estudio de casos, un proceso de indagación caracterizado por el examen comprehensivo y en profundidad del fenómeno, tendiente a producir una descripción holística y densa del objeto. Los conceptos se usaron de manera operacional, sin asignarles un valor explicativo sino comprensivo, es decir para expresar las relaciones que estaban en juego en la manera particular en que el caso se manifestaba.

Tal cual la estrategia lo propone, la selección se hizo teniendo en cuenta las peculiaridades de los casos y no bajo el criterio de representatividad. Se fijaron una serie de atributos que debía poseer cada unidad y se buscaron unidades que se ajustaran a esos atributos. Luego, según criterios de accesibilidad, riqueza informativa, viabilidad, variedad y equilibrio, de manera progresiva y secuencial se fueron incorporando nuevas unidades.

En este Proyecto operamos inicialmente "por cuotas" es decir luego de la identificación de sub grupos en el universo de estudio, extrayendo un número determinado de cada categoría, y según "casos comparables" es decir casos que compartieran características fundamentales y relevantes. Luego, fuimos incorporando progresivamente casos negativos que contradecían las explicaciones teóricas elaboradas y nos permitían valorar su grado de aplicación, y casos discrepantes, es decir, que no se ajustaran al conjunto y colaboraran a ampliar la explicación teórica. Estas herramientas funcionales al muestreo teórico, tienden incorporar información que permita contrastar dentro de contextos diversos, las hipótesis iniciales, surgidas en un contexto particular.

El análisis de la información obtenida con una encuesta preparatoria nos permitió combinar algunas categorías a fin de seleccionar grupos de jóvenes que pudieran compararse entre sí, selección que fue ajustándose en función del cuidado por minimizar y maximizar diferencias de forma de ampliar la posibilidad de generación de propiedades de las categorías de análisis y mostrar el grado en que estas variaban a causa de condiciones diversas por permitirnos la comparación constante. De esta manera pensamos atender al posible "efecto" de las características "particulares" de cada uno de los grupos en la producción de sentidos que nos interesaba reconstruir.

Así pudimos asociar en siete grandes "formas" ó "tipos", los grupos juveniles que relevamos. Estos son: 1) experiencias colectivas vinculadas a la ocupación de tierras; 2) grupos vinculados a experiencias artísticas; 3) grupos vinculados con movimientos mapuches; 4) grupos vinculados con la reivindicación de derechos humanos; 5) centros de estudiantes; 6) juventudes de partidos políticos; 7) grupos religiosos. Esta heterogeneidad en los "tipos" de grupos, da muestra de la intencionalidad de *maximizar diferencias*. La dicotomía en el constante *maximizar* y *minimizar diferencias*, se concretó además, al incluir grupos que mantuvieran entre sí tanto afinidades como contrastes de alguna índole en su constitución, como por ejemplo dentro del tipo "grupos vinculados a experiencias artísticas" la inclusión de grupos de una Escuela de Arte, murgas, grupos musicales diversos, o dentro del tipo "centros de estudiantes" incluir tanto de escuelas de enseñanza media, como de institutos superiores y universidades.

Para concluir diremos que, respecto de los jóvenes, el estudio se desarrolló no sólo con técnicas de exploración en los grupos sino, además, con entrevistas individuales. La triangulación de técnicas en este caso estuvo pensada también para conocer la manera en que la participación en el grupo contribuye a las configuraciones de sentido en sus participantes.

El siguiente Proyecto de Investigación del mismo equipo, se denomina "Los jóvenes de Viedma y las redes sociales virtuales, como espacios resignificadores de culturas políticas" (Poliszuk, 2010), y está actualmente en curso. En continuidad con el Proyecto anterior, se trabaja con tres de los grupos, pero triangulando con un encuesta amplia sobre acceso y uso a/de las TICs. Simultáneamente, por convenio con la Universidad de Baja California, México, se produjo un estudio, comparativo con jóvenes de aquella localidad. En esta parte del trabajo se incorporaron técnicas propias de la *ciber* etnografía como la apertura de un grupo de discusión en *Facebook* sobre un cuestionario base y con observación participante. Los resultados de este trabajo se dieron ya a conocer en *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos: un estudio con jóvenes argentinos y mexicanos* (Ortiz Marín *et al.*, 2013).

Proyecto de Extensión Universitaria 2002 - 2005

Entre 1998 y 2001 participamos en una investigación sobre el rol de la escuela media en relación con la formación de la personalidad moral de los jóvenes (Barilá, 2001). Así pudimos visualizar *una doble ruptura:* la que se manifiesta entre los *propósitos* que formulan las *leyes educativas* acerca de la participación democrática de los estudiantes y su efectivo *logro*, y la que existe entre el *ideal de formación moral* que tanto la legislación como la *escuela* enuncian y las *acciones* necesarias para promoverlo. Mientras la escuela se propone la constitución de sus estudiantes como sujetos autónomos, respecto de la educación moral, promueve la *formación en valores*, por medio de la *transmisión* de valores y normas y presentando modelos deseables. No aparecen referencias a la promoción de las herramientas para desarrollar el diálogo y las discusiones necesarias a la producción de consensos, poner en tema la moralidad (reflexionar acerca de principios que puedan guiar la acción individual) y el origen y finalidad de las normas, ó analizar los fundamentos de las opciones elegidas, ó las consecuencias que de ellas se deriven. Pudimos ver que la distancia entre lo que se enuncia y las acciones tendientes a su concreción, está mediada generalmente por un *no saber cómo* que además se sostiene sobre la ausencia de espacios en los que los estudiantes sean protagonistas del proceso: la práctica los hace solo receptores de un discurso que paradójicamente los reclama activos.

El conocimiento resultante del Proyecto de Investigación hizo que diseñáramos un Proyecto de Extensión Universitaria (Borobia, 2005) cuyo núcleo central fue un Taller para Educadores pensado para construir con ellos abordajes funcionales al propósito de la escuela media respecto de la formación de la personalidad moral de los jóvenes, y su constitución como sujetos de derecho. La modalidad de Taller partió del convencimiento de que la experiencia personal en los procedimientos que queríamos mostrar sería, para los participantes, la mejor forma de comprenderlos y llevarse un modelo práctico a desarrollar en sus aulas. Varios de los docentes que asistieron a nuestro Taller, acreditaban cursos teóricos que abordaron exhaustivamente la temática y sin embargo seguían sin poder resolver la cuestión de sus prácticas.

Como el taller se pensó como un modelo que fuera posible replicar en la escuela con los estudiantes, organizamos nuestro trabajo en función de debates en torno de dilemas morales con toma de perspectiva, de manera de crear espacios donde se favoreciera tanto este último procedimiento como el desarrollo de la argumentación, en el marco que otorgan habilidades propias de la comunicación como lo son *hablar* y *escuchar*, y favorecen tanto el desarrollo cognitivo como el aprendizaje de la interacción. El debate sobre dilemas morales hace posible reconocer la secuencia que se da entre la situación en la que el sujeto se enfrenta con la necesidad de elegir, y la ejecución de la acción. En primera instancia permite observar que ante la presencia de dos alternativas igualmente positivas, el sujeto debe optar por una de ellas. En una segunda etapa, la situación puede ser identificada como antecedente de la acción y ésta como determinada por una decisión según la cual el sujeto toma partido por alguna de las opciones, apareciendo entonces el concepto de valor. La decisión se justifica mediante el juicio moral, que es la proposición que enuncia su fundamento. En oportunidad de la presentación de las justificaciones para la acción, se pueden trabajar también las nociones de autonomía y heteronomía moral y el significado de poder adoptar la perspectiva del otro, o ponerse *en el lugar de*. Durante todo el proceso, los profesores participantes fueron analizando las perspectivas desde las que fundamentaban sus afirmaciones, las suyas propias y las de los otros miembros del grupo. En todo momento se destacó que mientras estábamos siguiendo un proceso en el Taller, por el hecho de volver reflexivamente sobre él, estábamos viendo cómo puede seguirse ese mismo proceso con sus estudiantes.

Simultáneamente al desarrollo del que había sido el propósito de nuestro trabajo, paulatinamente el Taller se fue constituyendo en un espacio de construcción de conocimiento acerca de la práctica de los docentes y muchos de los preconceptos

sobre la que se sostiene. Estas ideas previas quedaban al descubierto tanto en las argumentaciones que sostenían sus enunciados en los debates, como en sus posicionamientos toda vez que se analizaban modelos de escuela democrática.

Los dichos de los profesores nos fueron señalando que estos esquemas frecuentemente tienen que ver con dificultades para dar lugar al pensamiento de los estudiantes, acompañadas por una visión de la función de la escuela, que no incluye la participación de ellos en sentido real. Además, por lo general los profesores consideran que son "apáticos", "sin ideales", "no comprometidos", "carentes de valores" mientras que algunos también creen en la inutilidad del debate de ideas o lo consideran "político", dando al término un sentido peyorativo. Por otra parte, en la mayoría de los casos se presenta la imposibilidad de visualizar como situación de enseñanza-aprendizaje, un desarrollo diferente de *la clase magistral.* El sentido de lo que llamamos "la clase" parece haberse construido en una compleja trama de reproducciones de prácticas y representaciones que han naturalizado que en el aula debiera haber un lugar para alguien que hable (o intente hablar, ya que muchas veces los profesores denuncian la imposibilidad de hacerse oír) y, del otro lado, un lugar para alguien que escuche (o de quien se espera que escuche). Estas ideas previas aparecen como *adquiridas e incorporadas* de tal manera que les dificultan construir modelos diferentes. Sin embargo, aunque en minoría, hay que consignar algunos resultados que muestran prácticas que resisten ese modelo comunicacional.

La observación participante y los registros de la discusiones en el Taller nos acercaron a las perspectivas de estos profesores, y así pudimos establecer, en términos de conocimiento, algunas de las condiciones "ocultas" sobre las que se sostiene la *brecha* que hoy existe entre "uno y otro lado", en las aulas de las escuelas medias y los obstáculos que impiden en muchos casos su participación en el proceso de desarrollo moral de los estudiantes.

Resultados de un trabajo de Tesis

En *De Utópicos y Reformistas: y otros pensamientos de jóvenes en un estudio por inducción analítica* (Borobia, 2010) mostramos resultados de nuestra Tesis de Postgrado sobre jóvenes, utopía y representación del tiempo (Borobia, 2003), investigación de carácter exploratorio y descriptivo que buscaba generar teoría a partir de los datos.

Se analizaron los contenidos de cada una de las entrevistas aplicadas a jóvenes de la comarca Viedma-Carmen de Patagones, sobre una muestra constituida no al azar, por procedimiento abierto, según el cual a medida que avanzaba la

investigación se agregaron nuevos casos, cada uno de los cuales sumaba información adicional. La muestra estuvo integrada por jóvenes varones y mujeres, de entre diecisiete y veinte años de edad, estudiantes de nivel medio o superior de todo tipo de establecimiento educativo, en las mencionadas ciudades.

Nuestro problema de investigación fue determinar en el universo de valores de estos jóvenes, la existencia o no de valores que se correspondan con la *utopía* y, de ser así, si tienen incidencia en proyectos de transformación de la realidad. Pensar la utopía como el lugar ideal que no existe hoy, sino proyectándose, y por ello entender como sus categorías fundantes *cambio*, *ideal* y *tiempo futuro*, nos planteó también un interrogante sobre la posibilidad de que la representación del tiempo subyacente condicionara este imaginario. Es por eso que en nuestro trabajo, el análisis se ha construido en función de tres grandes categorías: *utopía*, *posibilidades del cambio y de agencia del sujeto* y *representación del tiempo*, las modalidades de aparición de estas tres categorías y las relaciones entre ellas en el discurso de los jóvenes.

El tratamiento de los datos, tanto en la recolección como en la codificación, fue por inducción analítica. Esta estrategia de procesamiento de los datos en investigación, constituye una posibilidad de análisis riguroso, condición necesaria para otorgar legitimidad a una lectura de la realidad que pretenda ser científica.

En el momento en que realizamos este estudio el único antecedente cuya existencia pudimos relevar en Argentina fue la Tesis de Pablo Vila en la Universidad del Salvador, aunque no pudimos acceder a ella. Las primeras referencias que encontramos fuera del país, se remontan a Znaniecki en 1934 y más adelante fue utilizada por Lindesmith y Cressey en las investigaciones que realizaron, respectivamente, sobre la adicción al opio y los abusadores de confianza o desfalcadores y Becker (1971) quien la desarrolló en su estudio sobre los consumidores de marihuana, editado por primera vez en 1963 y reeditado recientemente en español.

Según la inducción analítica, luego de la definición tentativa del fenómeno y la formulación de los presupuestos teóricos que operarán como hipótesis de trabajo o provisional, se procede al estudio de un primer caso para ver si la hipótesis se ajusta. Si no lo hiciera, se re-formulará la hipótesis para incluir el caso examinado o redefinir el fenómeno. En sucesivos casos adicionales se buscarán activamente anomalías, que si aparecen determinarán casos negativos y refutarán la nueva hipótesis. La naturaleza de las anomalías proporcionará la información acerca de cómo deberá revisarse la hipótesis o redefinir el fenómeno, de manera que encaje el caso que ha probado que la hipótesis estaba equivocada. De esta manera

la muestra se va constituyendo caso a caso. En su estudio sobre sociología de la desviación, dice Howard Becker que trató "de llegar a un enunciado general" y que para ello, el "método requiere que todos los casos recogidos en la investigación confirmen la hipótesis. Si se encuentra un caso que no la confirma, el investigador está obligado a modificar la hipótesis para que esta pueda ajustarse al caso que ha refutado la idea inicial" (1971: 51). Es decir que si resulta que en varias ocasiones se ha confirmado la hipótesis, el proceso continuará hasta que esta se haya puesto a prueba adecuadamente, examinando una amplia serie de casos, todos los cuales tendrán que ser contemplados en una hipótesis última que habrán de sostener, y que tratará de representar lo más exactamente posible la realidad de la situación. Según la inducción analítica, no es una explicación perfecta el resultado cuyo logro deberá probarse, sino la *distancia* recorrida por sobre los casos negativos, desde el estado del conocimiento del que partíamos hasta la hipótesis final.

En nuestra investigación, el orden o plan de análisis original se construyó partiendo del marco teórico y de las primeras hipótesis de trabajo aunque, luego, el análisis de los datos se fue realizando caso por caso, cumpliendo con la estrategia metodológica que nos habíamos propuesto. Siguiendo la estrategia del muestreo teórico se eligieron casos que pudieran compararse y contrastarse minimizando y maximizando diferencias. Por selección secuencial además, se procedió a la elección de casos negativos, con el fin de que cada uno de ellos operara como excepción de la regla emergente e hipótesis nula tendiente a la refutación del constructo. De esta forma se buscaba delimitar el grado de aplicabilidad de los datos emergentes y las condiciones o circunstancias de su validez. El proceso de selección se detuvo tal cual la inducción analítica lo determina, cuando estimamos que no había ya casos negativos que indicaran limitaciones del constructo.

Las respuestas de los jóvenes en las entrevistas se fueron desglosando en las tres categorías núcleos del análisis. Inmediatamente comenzamos la codificación de los conceptos que fueron surgiendo dentro de cada grupo o categoría mayor. Primero se construyó una lista con los indicadores que sobre la misma categoría surgían de las respuestas de los jóvenes. Luego se constituyeron, al interior de cada categoría, familias de indicadores agrupándolos por afinidad. Por último se determinó la frecuencia con que los indicadores estaban presentes en el discurso de todos los jóvenes entrevistados y se consignó también en qué contexto y con qué particularidades aparecían. Esta segunda faceta del análisis, nos permitió sumar al análisis de los casos el análisis del discurso en general.

Nuestra hipótesis preliminar había sido que en el universo de valores de los jóvenes de fines de los noventa, se encuentran ideales semejantes a los que

constituyeron las utopías de los sesenta-setenta. Sin embargo, estos ideales no son motor para el cambio, sino sustento de la mera enunciación.

Se supuso también que esta característica tiene relación bien con la presencia en el imaginario de los jóvenes de una idea de fatalidad o destino, bien con una representación del tiempo como *solo presente*, cualquiera de las dos circunstancias o ambas, condicionantes de su imposibilidad de proyectar y reconocerse agentes de cambio.

A los efectos de ilustrar de manera sencilla el proceso en cuanto a la estrategia metodológica empleada, nos referiremos solamente a la categoría *utopía* señalada en la primera parte de la hipótesis inicial.

Luego del primer caso, la hipótesis preliminar debió ser modificada acerca de la presencia de ideales utópicos, ya que de las características de la utopía, solamente aparecía la condición de *igualdad natural entre los hombres*, y no por ejemplo la *búsqueda de las causas de los males de la sociedad actual*, ni la *descripción global de una sociedad alternativa deseable*. Nuestra nueva hipótesis se confirmó con el segundo caso, en algunos aspectos pero no en otros, y así sucesivamente, debimos ir modificando hipótesis a medida que analizábamos los siguientes, que fueron relevados en la búsqueda de casos negativos, tal como la inducción analítica lo propone. Nuestro trabajo fue así hasta llegar a la hipótesis final, que tiene la ventaja de no atribuir la presencia de ideales utópicos o su ausencia de manera global sino más bien, mediante una sucesión de proposiciones, demostrar la complejidad con que las distintas características propias de lo utópico se enlazan entre sí o con sus opuestos, permitiéndonos la formulación de una tipología. Los cuatro tipos básicos fueron nombrados: utopistas, no-reformistas, no-utopistas y reformistas.

La descripción completa de cada uno de los cuatro tipos en su conjunto, constituyó una nueva hipótesis, y en términos de la inducción analítica, lo que su enunciación nos muestra es el camino recorrido desde el estado inicial de nuestro conocimiento sobre el tema, hasta el momento de finalizada la investigación.

La manera en que el método fue operando se desarrolla paso a paso en un anexo metodológico que integra la obra (Borobia, 2010).

Algunas conclusiones

Los Proyectos de Investigación sobre la construcción de la subjetividad política en jóvenes y su relación con las redes sociales virtuales, en los que aplicamos la estrategia de estudio de casos múltiples, nos permitieron poner en práctica una permanente interrelación entre la recolección de información y la conceptualización

en todas sus etapas. En esa secuencia el enfoque es abierto en las etapas iniciales y, en la medida que van apareciendo interrogantes, el enfoque se orienta más en una dirección, tal como ocurre en los diseños que están predominantemente dirigidos a la creación de teoría. El procedimiento de constante comparación es posible por la forma en que se opera la selección de los grupos de manera que lo que aparece como común o compartido en el surgimiento de las categorías puede ser cuidado y ayude a sostener la legitimidad de las hipótesis que van surgiendo. Simultáneamente, la triangulación de la información obtenida por las entrevistas, la encuesta y las discusiones en *Facebook*, colaboran a fortalecer la validez interna y la riqueza en la construcción de los datos. El modo en que opera la triangulación de los datos estandarizables construidos a partir de la encuesta con el resto, que no lo son, se muestra en nuestro trabajo "De una epistemología del sujeto a su interpretación en el diseño de un estudio sobre jóvenes y redes sociales" (Borobia *et al.*, 2013)

La *discusión sobre dilemas morales* con los profesores de enseñanza media, que inicialmente fuera pensada solamente como ejemplo de la actividad que luego podrían llevar a cabo con sus jóvenes estudiantes, confirmó la fertilidad de la investigación en la acción. La reunión en torno de un trabajo en común, con el objetivo de abordar una situación problemática compartida, buscando instrumentos compartidos, se constituye en una excelente estrategia metodológica para reconstruir con todos los involucrados las situaciones condicionantes del problema, surgiendo así conocimiento nuevo en torno de él.

Dado que en la *inducción analítica* los conceptos se utilizan como *sensibilizadores*, la investigación sobre la relación de los jóvenes con la utopía y su representación del tiempo, nos permitió un ida y vuelta de la teoría a los datos y de estos nuevamente a la teoría, modificando esta última toda vez que fue necesario a la luz de un nuevo dato. Además, como veíamos, este tipo de investigación permite que a partir de los registros, una vez finalizada la tarea, se puedan conocer todos los estados de desarrollo de la teoría partiendo desde el análisis del primer caso hasta las conclusiones finales, de tal forma que de la lectura del reporte se pueda juzgar la adecuación o suficiencia del procedimiento y el grado de evidencia para las conclusiones, con lo que confiamos haber sorteado la tendencia a subsumir los datos a la teoría previa, y poner a disposición nuevos elementos de comprensión de la subjetividad de jóvenes de nuestra época.

Sostenemos esta práctica metodológica en una concepción de la ciencia como situada y necesariamente comprometida con la sociedad, y del conocimiento científico como una construcción nunca totalmente desinteresada, en la que

mucho tiene que ver el grado de compromiso-distanciamiento del investigador frente al objeto, y fundamentalmente su reflexividad en el proceso.[5]

Pensamos que esta perspectiva puede anudarse a las estrategias de investigación que mostramos a lo largo de nuestra presentación. Tanto la inducción analítica, que garantiza solamente el camino recorrido en el estudio, como los grupos de debate de dilemas, las discusiones en las redes sociales y la teoría fundamentada como sostén de los estudios de caso, son apropiados para construir conocimiento cuidando la no extensión de resultados fuera de los límites en que el conocimiento ha sido construido. Las mismas estrategias nos parecen útiles para confrontar las pre-construcciones del objeto, con que nos encontramos al comenzar nuestras investigaciones, con los sentidos mediante los cuales los propios sujetos de nuestro discurso científico, configuran tanto el mundo como su singularidad.

Creemos que otra de las condiciones necesarias a los estudios sociales como los que nos convocan en el campo de estudios en juventudes, es la valoración de toda conclusión a la que se arriba, únicamente como una nueva hipótesis, ya que al reconocer los condicionantes del conocimiento, nuestras conclusiones pueden ser tomadas sólo como testimonio de la interpretación de algún aspecto de la realidad, en su complejidad dinámica e inagotable.

Bibliografía

BARILÁ, M. I. (dir.) (2001) "La educación moral en la encrucijada: entre las políticas educativas, la cultura escolar y la práctica de los actores educativos". Proyecto de Investigación. Informe final. Viedma, CURZA, Universidad Nacional del Comahue.

BECKER, H. S. (1971) *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

BOROBIA, R. (2003) "Adolescencia y utopía en los noventa. Análisis sobre una muestra de estudiantes de la comarca Viedma - Carmen de Patagones". Tesis de Postgrado. Director Floreal Forni. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.

5 Nuestro trabajo es deudor de los invalorables aportes de filósofos, científicos sociales, epistemólogos y metodólogos como Jürgen Habermas, Jean Paul Sartre, Ruben Dri, Arturo Roig, Enrique Dussel, Rodolfo Kush, Norbert Elías, Karl Mannheim, Floreal Forni, Leopoldo Bartolomé, Alicia Gutiérrez, Gregorio Klimovsky, Juan Samaja, Howard Becker, María Teresa Sirvent, Irene Vasilachis, Rosana Guber, Barney Glaser, Anselm Strauss, Eduardo Bericat, Gregorio Rodríguez Gómez, Miguel Valles, Ana Lía Kornblit y Leonor Buendía, entre otros.

_____ (dir.) (2005) "La formación ética en la escuela media". Taller para docentes de enseñanza media. Proyecto de Extensión Universitaria. Informe final aprobado. Viedma, CURZA, Universidad Nacional del Comahue.

_____ (2010) *De utópicos y reformistas, y otros pensamientos de jóvenes en un estudio por inducción analítica.* Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

BOROBIA,R., ROS, D. y PONCE, G.(2013)"De una epistemología del sujeto a su interpretación en el diseño de un estudio sobre jóvenes y redes sociales",en: A. M. Ortiz Marín, S. Poliszuk y M. I. Barilá (coords.), *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos: un estudio con jóvenes argentinos y mexicanos.*General Roca, Río Negro: Universidad Autónoma de Baja California-UNComahue-Publifadecs.

DRI, R. (2006) *La revolución de las asambleas.* Buenos Aires: Diaporías.

HUERGO, J.(dir.) y POLISZUK, S. (co-dir.) (2010) "Producción de sentidos en los jóvenes de Viedma - Patagones y nuevas formas de subjetividad política" Proyecto de Investigación. Informe final aprobado. Viedma, CURZA, Universidad Nacional del Comahue.

ORTIZ MARÍN, Á. M., POLISZUK, S.y BARILÁ, M. I. (coords.) (2013)*Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos: un estudio con jóvenes argentinos y mexicanos.* General Roca, Río Negro: Universidad Autónoma de Baja California-UNComahue-Publifadecs.

POLISZUK, S. (dir.) (2010) "Los jóvenes de Viedma y las redes sociales virtuales, como espacios resignificadores de culturas políticas". Proyecto de Investigación en curso. Viedma, CURZA, Universidad Nacional del Comahue.

SAHADE,M.C.,ADESDEABADI,N.ySCHVARTZMAN,J.(2007)"Entrevista a Gregorio Klimovsky". *Aperturas psicoanalíticas. Revista de Psicoanálisis* Nº26. http://www.aperturas.org/articulos.php?id=453&a=Entrevista-a-Gregorio-Klimovsky

VASILACHIS de GIALDINO, I. (2004) "Teoría e investigación empírica o las formas posibles de ser de una relación" Ponencia, *Simposio Metodologías cualitativas y creación de teoría*. Buenos Aires, IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos de Investigación

La triangulación metodológica como herramienta para construir conocimientos en torno a la problemática del uso de plaguicidas

Javier Souza Casadinho[1]

Introducción

La agricultura de tipo industrial se ha expandido en toda Argentina. Dado que los monocultivos son insustentables requieren de la aplicación de un paquete tecnológico en el cual los agrotóxicos resultan esenciales. En todas las producciones ha incrementado la utilización de plaguicidas, los cuales poseen impacto ambiental. Asistimos, en nuestro país, a un incesante debate en torno a la toxicidad, modalidad de uso e incidencia en la salud de los agrotóxicos. De esta manera mientras que productores agrícolas, las asociaciones que los representan, funcionarios públicos y una parte del sector académico minimiza el impacto en la salud haciendo hincapié en las condiciones de utilización, los grupos ambientalistas, miembros de comunidades afectadas y otra parte del sector académico enfatizan en las características toxicológicas de los productos y las relaciones sociales de producción. Se trata de un problema de investigación complejo en el cual se pueden reconocer múltiples objetos y aristas de estudio. Este trabajo se propone analizar de qué manera la combinación y triangulación de estrategias metodológicas, fuentes de información y de instrumentos ha permitido conocer la dinámica de uso, áreas de riesgo e impacto en la salud de los agrotóxicos. A partir de la recreación de conocimiento se ha podido trabajar en proyectos de intervención a fin de sensibilizar a los actores, analizar y modificar estrategias productivas como también en la sanción de ordenanzas que restringen el uso de los tóxicos. Mientras que las estrategias cuantitativas nos han posibilitado reconocer a los plaguicidas más utilizados y obtener información sobre las modalidades de uso, las estrategias cualitativas, a partir de los campos sociales, posibilitaron reconocer que se esconde más allá de las palabras y como el cuerpo nos habla y muestra las huellas de un modo de producción y vinculación con los bienes comunes naturales desaprensivo, incluso para los seres humanos.

1 Cátedra de Extensión y Sociología Rurales. FAUBA. Red de Acción en plaguicidas y sus Alternativas de América Latina. Argentina. Contacto: javierrapal@yahoo.com.ar.

I. Marco teórico

a. Los plaguicidas

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define a los plaguicidas como "un grupo de productos agroquímicos destinados a destruir plagas de todo tipo o luchar contra ellas (OIT, 1993). La industria que importa, fabrica y fracciona, envasa estos productos suele llamarlos "defensivos" o "fitosanitarios" .Se le asigna un nombre que lo relaciona con su utilidad para mantener la sanidad de los cultivos defendiéndolos de sus potenciales enemigos. Los grupos ambientalistas llaman a estos productos "plaguicidas" enfatizando la posibilidad de matar plagas agropecuarias, pero reforzando su carácter peligroso, enmarcado en la terminación "cida". Esta última hace referencia a aquello "que extermina" o "que mata" o en su carácter de tóxico "veneno" o sustancia que puede dañar los organismos. Por último, los productores y en mayor medida los trabajadores rurales suelen llamar a estos productos "remedio" o "veneno". Mientras que el termino remedio evoca la posibilidad de curar que poseen los "agroquímicos", la de eliminar insectos u hongos en los cultivos el término "veneno" denota su carácter perjudicial. El nombre asignado provocará distintas reacciones y estrategias de prevención en los potenciales usuarios. La neutralidad pretendida con el nombre fitosanitario evita que el usuario tome una real dimensión del carácter tóxico del producto y de los problemas derivados de un uso inadecuado (Souza Casadinho, 2000). Los plaguicidas pueden causar daño a partir de su ingreso en el organismo por cualquiera de las siguientes vías: dérmica o por piel, bucal o por ingestión y nasal o por inhalación. Este daño puede tener una rápida manifestación conocida como intoxicación aguda –cefaleas y vómitos– o por el contrario presentar una manifestación tardía denominada intoxicación crónica. En este caso, los síntomas aparecen cuando la acumulación del tóxico en el cuerpo alcanza un nivel de daño o se altera lo suficiente el órgano afectado. Son un ejemplo de ello la aparición de distintos tipos de cánceres, disrupciones en el sistema endocrino y mal de Parkinson (Davies, 1989). En general- y esto se halla extensamente documentado en la bibliografía (Davies, 1989, García, 1997), el desecho de líquidos remanentes se realiza sin tomar las mínimas normas de prevención, arrojándose a los cursos de agua, acequias o canales de riego. Se produce así la contaminación del suelo y del agua. En el análisis de los agroecosistemas desempeña un papel central la percepción y la interpretación que los seres humanos, en lenguajes populares o científicos, han hecho de su relación con el ambiente, en otras palabras, las ideas sobre la naturaleza resultan primordiales desde el enfoque agroecológico. La percepción de los riesgos es producto de un proceso social, que supera cualquier

abordaje psicológico e individual del fenómeno. El principio de selección, construido socialmente, posibilita que las personas puedan vivir cotidianamente, pues una percepción objetiva y completa de los riesgos conduciría a un estado de inmovilidad social. La selección de los riesgos relevantes conlleva una evidencia científica, la cual tiene un papel esclarecedor (Guivant, 1994). Las plagas en la agricultura moderna han coevolucionado con los plaguicidas, que han sido aplicados bajo la premisa de que las plagas podían combatirse individualmente aparte del sistema como un todo. (Norgaard y Sikor, 1999). Este enfoque no niega que los actores sociales intervienen directamente en las características del ambiente y las trasforman, pero si resalta como quedan restringidas las posibilidades para percibir y resolver problemas ambientales dentro de los modos dominantes de valoración, pensamiento y organización.

b. Los campos sociales

La agricultura como toda actividad productiva puede ser atendida como un campo de juego. Un campo con dimensiones, características y construcción propia en el tiempo. Dice Bourdieu

> Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de sus ocupantes…existen leyes generales de los campos, un campo se define entre otras formas definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos…para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego y de lo que está en juego, etc. (Bourdieu, 1990: 108).

La estructura de un campo es un estado de la distribución en un momento dado del tiempo, del capital especifico que allí está en juego (Gutiérrez, 1995). En este campo los actores involucrados poseen diferentes cantidades de capital. Aquellos con una menor dotación de capital especifico –por ejemplo en la agricultura pequeños productores, medieros, asalariados– están dispuestos a "jugar", a entablar relaciones, comprometiendo su exiguo capital, solo con el objetivo de incrementarlo. Solo entendiendo que ese capital ha sido acumulado en luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes es posible analizar sus estrategias. Esas estrategias buscan mantener, modificar y subvertir la estructura

del campo. Los términos "capital" y "lucha" aplicados al campo, permiten interpretar las diferentes visiones o análisis que cada uno de los agentes dan a su vínculo y estrategias de utilización de los agrotóxicos. A partir del análisis de estas estrategias –sobremanera en la ausencia de provisión y uso de los equipos de protección durante la aplicación de plaguicidas– se intuye una lucha entre sujetos. En ella, los mecanismos de enfrentamientos y alianzas, pueden modificarse según la posibilidad de acumulación de capital propio, las perspectivas de perder ese capital y la evaluación de esos mismos parámetros en resto de los actores del campo.

II. Objetivos

Analizar las estrategias metodológicas puestas en juego en diferentes instancias de investigación, para desde allí indagar acerca de qué manera la combinación y triangulación de perspectivas de análisis, enfoques de investigación, fuentes de información y de instrumentos ha permitido conocer la dinámica de uso, áreas de riesgo de los agrotóxicos así como el impacto en el ambiente, incluida la salud de los seres humanos, han producido estos insumos utilizados en actividades agrarias.

III. Estrategia metodológica

En este trabajo nos proponemos hacer una relectura de trabajos de investigación realizados en los últimos 20 años en los cuales se aborda la utilización de agrotóxicos en actividades agrarias intensivas como la hortícola y la producción de tabaco, así como los problemas socioambientales derivados de las estrategias y prácticas de manejo relacionadas con la particular vinculación establecida con éstos insumos. A partir de allí se analizarán los enfoques metodológicos establecidos, las fuentes de datos consultadas y los instrumentos utilizados, a fin de considerar no solo la viabilidad y confiabilidad de las primeras, la sensibilidad, confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos sino su propia capacidad para ser aplicado en determinadas unidades de análisis a fin de obtener información adecuada.

IV. Resultados

En términos generales, los enfoques cuantitativos y cualitativos son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimientos y utilizan en general, cinco fases similares y relacionadas entre sí; llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones a partir de los procesos anteriores, demuestran

el grado en que las suposiciones poseen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis y proponen nuevas observaciones o evaluaciones para esclarecer, modificar o fundamentar las suposiciones e ideas, o incluso generar otras (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Ahora bien el enfoque cuantitativo por lo general usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. La recolección de datos se fundamenta en la medición de las variables. Esta medición o recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados o aceptados por la comunidad científica. Debido a que los datos son productos de mediciones, se presentan mediante números y se deben analizar a través de métodos estadísticos. Se debe evitar que sus creencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los proceso. En este tipo de investigación se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo, la muestra, a todo una colectividad mayor, el universo, Se busca o pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre los fenómenos. La búsqueda cuantitativa ocurre en una realidad externa al individuo. La realidad es objetiva e independiente de las creencias. Por su parte el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. En este proceso el investigador plantea un problema pero no sigue un proceso claramente definido. Si bien los planteamientos no son tan específicos como el enfoque cuantitativo debe haber claridad. El investigador, en vez de comenzar la investigación con una teoría particular y luego "ir" al mundo empírico para confirmar si esa teoría es apoyada por los hechos, comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa que ocurre. Estas investigaciones se fundamentan más en un proceso inductivo en el cual se explorara y describe, y luego generan perspectivas teóricas. Se procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. El enfoque se basa en la recolección de datos no estandarizados, sin efectuarse numéricas por lo cual el análisis no es estadístico. Se busca obtener las perspectivas o puntos de vista de los participantes, siendo de interés las interacciones entre personas, grupos, y colectividades. Se recaban datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales son descriptos y analizados. El investigador conduce la investigación de manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación participante o no participante, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusiones grupales,

evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida, interacción e introspección con comunidades. El proceso de investigación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre los eventos y la teoría, Se busca en reconstruir la realidad tal como los actores sociales la observan dentro de un sistema social previamente determinado. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de del significado de las acciones de los seres vivos. En este caso, convergen por lo general varias realidades, la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Realidades que se van modificando conforme se desarrolla la investigación, evaluando el desarrollo natural de los sucesos, sin manipulación, ni estimulación del propio investigador. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y así se construye el conocimiento, siempre es consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Este tipo de investigación es naturista porque estudia a los objetos y actores sociales en sus contextos y ambientes naturales e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Seguramente ningún método es superior a otro, ambos enfoque s resultan valiosos a fin de recrear y caracterizar objetos de estudio, construir y aplicar instrumentos, analizar la información y comprender la realidad. Cada investigador tomará uno u otro, o mejor aún se complementarán, según el contexto de investigación. La lógica de la triangulación se apoya en sus dos funciones principales, diferentes pero relacionadas entre sí. La primera de ellas proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando a la recogida inicial de datos y su posterior interpretación , se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se añaden diferentes datos. La segunda de ellas procede del aumento de la confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta, cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otro colega o por la contrastación empírica con otra serie de datos (Olabuénaga, 2003).

Tratar de describir la problemática derivada del uso de plaguicidas, comprender resolver la situación implica la construcción y reconstrucción de diferentes objetos de estudios relacionados, condicionados y dependientes entre sí. El principal presupuesto de una investigación es que el objeto de estudio sea inteligible es decir que por un lado, debe ser posible describirlo, identificar sus elementos componentes y por otro lado, caracterizarlos, debe ser posible reelaborarlo conforme algún patrón de asimilación a las evidencias de nuestra razón (Samaja, 1993). Reconstruir un objeto de estudio relacionado con la

problemática del uso de plaguicidas no es sencillo, se confunden límites y niveles de integración para lo cual resulta beneficioso tomar la noción de matrices de datos tal como lo propone Samaja; "Todos los datos de todas las investigaciones científicas de todas las disciplinas poseen una estructura invariante que se puede llamar matriz de datos, todas las investigaciones científicas contienen datos de distinto tipo y de diferentes niveles de integración… no definen un sola matriz de datos sino un conjunto de matrices de datos que guardan entre sí relaciones lógico-metodológicas determinada. Dicho de otra amanera, toda investigación determina un sistema de matrices de datos" (1993: 162).

En dicha matrices de datos presentan una estructura común, los elementos de las unidades de análisis, las variables que deseamos conocer, los valores que alcanzan las variables en las unidades analizadas y los indicadores o procedimientos aplicados a dimensiones relevantes de las variables a fin de efectuar su medición y conocer el valor.

Atendiendo a la referencia del sistema de matrices de datos en el caso de los plaguicidas es posible reconstruir el objeto de estudio centrándonos en una parte del objeto pero atendiendo a un criterio de participación y partición (Samaja, 1993). Así se hace referencia a su inclusión a un sistema mayor que lo contiene y condiciona. Por ejemplo en los casos analizados en este trabajo, y en referencia a las áreas de riesgo en el manejo de los plaguicidas, nos podemos centrar en la dosificación - pero a sabiendas que esa área se haya dentro de un proceso de mayor que comienza con la adquisición y culmina con el desecho de envases. A su vez cada etapa, ejemplo la aplicación, se halla constituida por momentos que también puede ser analizado como una unidad, por ejemplo el uso de equipo protector, las tecnologías utilizadas, etc... Poder reconocer la inclusión y relación lleva a la posibilidad de analizar el proceso de aplicación como un todo donde las etapas están constituidas por momentos integrados y que diversos factores de índole social, cultural, económica o ambiental pueden producir una intoxicación. En referencia a la recreación de los objetos de estudio, la selección y determinación de las variables que las caracterizan constituye una actividad clave. Por ejemplo nos podemos centrar en una etapa, el desecho de envases, y analizar sus características; sitio de acumulación, forma en que se lo hace, grado de peligrosidad del modo escogido, etc. Luego tendremos que construir los instrumentos –los cuestionarios o los criterios de observación– a fin de conocer el valor, por ejemplo, y en referencia al desecho de envases, "arrojados en contenedores urbanos".

Ahora bien esta construcción y reconstrucción de los objetos requiere en principio cierta habilidad metodológica, experiencia en el tema y capacidad de

percepción de la dinámica impresa en la integración y relación entre procesos. Quizás, uno de los elementos notables se refiere tanto a las partes de integración de los objetos como a sus características intrínsecas, las propias variables y en este caso a su relevancia, nivel de integración y relaciones.

Es posible integrar abordajes cualitativos y cuantitativos frente a la compleja dinámica del uso de los agrotóxicos y su efecto en la salud. Es así que en 2006 realizamos el trabajo de investigación "La problemática de los agroquímicos y sus envases, su incidencia en la salud de los trabajadores, la población expuesta y el ambiente en la zona hortícola bonaerense" (Souza Casadinho, 2006). En este trabajo nos proponíamos como objetivos; Realizar el relevamiento de los agroquímicos más utilizados en cada una de las áreas de estudio determinadas, efectuar el estudio desde la venta de los agroquímicos y sus envases, desde la perspectiva de quien los aplica y su disposición final y realizar el relevamiento sanitario de una muestra de aplicadores de plaguicidas y de sus familias. Para cumplir dichos objetivos se estableció la siguiente estrategia metodológica; se desarrolló una encuesta estandarizada la cual posibilitó entrar en contacto con el productor y su realidad, teniendo la posibilidad de ingresar al predio y observar las prácticas de manejo de agroquímicos. El muestreo fue del tipo aleatorio estratificado por tipo de cultivo y por tamaño de los Establecimientos Agrícolas Productivos (EAPs) mientras que la estratificación fue por asignación proporcional. Para este procedimiento de selección se contó con la lista detallada de todas las unidades a muestrear de cada una de las Regiones incluidas en el estudio. La grabación de la información surgida de las mismas se hizo en una Base de Datos especialmente diseñada para este proyecto. Dado que las encuestas se realizaron en el predio de los productores fue posible observar las prácticas agrícolas desarrolladas, las marcas que en cuerpo dejaron los plaguicidas, observar y analizar los lugares en donde almacenan los agrotóxicos y aún donde se guardaban los envases a desechar. Es decir pese a que se trataba de un estudio con una perspectiva de tipo cuantitativo fue posible utilizar otras herramientas como la observación participante, fundamental para comprobar, por lo menos en parte, lo asegurado en las encuestas.

Pero también es posible abordar esta problemática desde un abordaje cualitativo es el caso del trabajo de investigación "Trabajo familiar, distribución de roles y vinculación con los agrotóxicos". En este trabajo nos propusimos; Analizar el modo en que se articulan las tareas domésticas y productivas en las familias productoras de tabaco del paraje "El Lavarropas" –Misiones– y las familias productoras de hortalizas de la localidad de Zelaya –Pilar, Bs. As.–. A

su vez describir las tareas implícitas en los cultivos hortícolas y de tabaco y a partir de allí se examinar la vinculación con los agrotóxicos y el posible desarrollo de enfermedades agudas y crónicas. Para cumplir estos objetivos se utilizó una estrategia metodológica de tipo cualitativo, un estudio de casos, en el cual se realizaron 15 entrevistas a productores tabacaleros y 10 entrevistas a productores hortícolas. Cuando fue posible se entrevistó a otros miembros de la familia aspecto que permitió complementar, triangular o reinterpretar los dichos de los jefes de familia. También se entrevistó a docentes de escuelas medias y primarias, médicos y trabajadores de la salud, técnicos de instituciones de investigación agrícola y a proveedores de insumos. El muestro fue intencional tratando de llegar a la saturación en las respuestas obtenidas. En esta metodología no se realiza un muestreo estadístico, que por otra parte sería imposible dada la inexistencia de un registro real y fidedigno de intoxicaciones, sino un muestreo teórico. Conforme se registra y analiza la información se van buscando un mayor número de informantes, bien que confirmen la información analizada o que aporten nuevas variables o categorías de análisis. Dentro de los abordajes cualitativos, como el que se describe, es posible a su vez integrar diferentes representaciones e instrumentos. Las historias de vida han resultado fundamentales a fin de conocer cómo se van construyendo el vínculo con los plaguicidas desde la misma infancia de las personas que los manipulan. Las historias de vida son relatos, narraciones de las propias experiencias de vida, es decir construcciones que le dan forma a la vida, ese decir y/o la escritura hacen literalmente la historia, la crean, se hace con una materia prima preexistente, pero tampoco a partir de todo, de un todo histórico que supuestamente constituido, que solo habría que relatar, que reproducir. Los relatos de vida son elaborados en el dialogo de una entrevista con características excepcionales y que se elabora ante la demanda y expectativas de otro (Chirico, 1992). Como ya se expresó a partir de las historias de vida fue posible conocer que el vínculo con los plaguicidas se realiza a edades tempranas a partir del acompañamiento a los padres, como parte de los juegos, un paso lento pero inexorable hacia el mundo de los adultos. Desde la infancia se van recreando hábitos, maneras de ser, disposiciones duraderas, que van impregnando su modo de relacionarse con los tóxicos, sus modos de percibir, sentir y reaccionar frente por ejemplo a una intoxicación. Así, las mismas son parte de su trabajo, "un accidente" que tiene que pasarle. Estos hábitos van recreando la visión de que es posible dominar a los tóxicos, de que si "trabaja despacio" "con cuidado "no va a "pasar nada". Las intoxicaciones no son más que lesiones corporales, son parte de la experiencia. Esas historias de vida muestran que a lo largo de su trayectoria

se han producido intoxicaciones , varias de las cuales pasaron desapercibidas, que aunque dejaron marcas reconocibles en su cuerpo, no fueron registradas , solo fueron dolores, mareos sin consecuencias palpables, enfermedades que podrán desarrollarse en un futuro próximo determinando, además, su egreso del campo de acciones . Los relatos, la observación, los intercambios permiten reconstruir una relación establecida que minimiza los impactos de los plaguicidas. Estas historias de vida también nos relatan una situación desigual en la distribución de bienes que los obligan a exponer su cuerpo en pos de trocar capital corporal en capital económico. Combinando los relatos y la observación, el encuadre dentro de la perspectiva de los campos sociales ha posibilitado entender que esos hábitos se recrean en un campo de dado en el cual los trabajadores poseen un dotación de capital exiguo lo cual los obliga a exponer, a explotar su cuerpo a fin de acumular capital monetario, aspecto que quizás les posibilite ocupar una mejor posición y así explotar a otros (Souza Casadinho, 2000). En esos campos sociales se establecen relaciones entre los actores y se aceptan normas y reglas, normas no escritas que es preciso cumplir si se desea participar en el campo de acciones. Es así que se aplican plaguicidas hasta casi la época de cosecha para mejorar la calidad formal del producto, no se utilizan equipos de amparo, porque se puede aplicar despacio y además es de hombres no usar protección –tampoco sería humanamente posible dadas las condiciones climáticas–. Poseedores de capital corporal, de su cuerpo y el de la familia, deben sobre exigirlo a fin de obtener un capital más valorado en ese campo de acciones, el capital monetario, la tierra, los vehículos, capital que le permitirá mejorar su posición. Se juega una carrera contra el tempo obtener recurso económicos antes que el capital corporal se deteriore en ese mismo proceso de acumulación, y en este caso el vínculo con los plaguicidas y las intoxicaciones son una parte de ese camino. A lo largo de los últimos 20 años en sucesivas investigaciones se indagó sobre las practicas, se buscó la interpretación de los propios actores, se reinterpretaron, se examinó la posibilidad de modificarlos dado su vinculación con la salud. Como se expresó se van reconstruyendo a lo largo del tiempo, desde cada ser humano pero perteneciendo a una sociedad, cultura, grupo humano, familia, es decir desde el individuo pero perteneciente a un grupo dado. También es posible modificarlos. Existen productores /trabajadores que los han podido modificar, ya a partir del cambio en las condiciones objetivas, por ejemplo la capitalización y la posibilidad contratar mano de obra externa al grupo familiar como la de internalizar, a partir de un proceso de análisis individual/familiar, la necesidad de cambiar de actividades y de modo de relacionamiento con los agrotóxicos. Es así

como productores de tabaco al capitalizarse, de manera coyuntural o estructural, van progresivamente dejando de producir tabaco para realizar ganadería o ante un suceso de intoxicación que impacta en el núcleo familiar, por ejemplo en el padre de la familia, se modifican las acciones (Souza Casadinho, 2011). Esto último no siempre ocurre, la existencia de múltiples intoxicaciones familiares así lo demuestran (Souza Casadinho, 2000).

La observación ha resultado fundamental en esos procesos de investigación. Se reconoce que esta técnica de recolección de datos consiste en el registro sistemático, valido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Como toda herramienta utilizada en los proceso de investigación se reconoce la necesidad de definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar aunque se debe contar con la suficiente capacidad y flexibilidad para registrar aquellos hechos que circunstancialmente se presenten en el trabajo de investigación. En los trabajos de campo realizados fue importante la observación para reconocer las prácticas relacionadas con el manejo integral de los agrotóxicos, así como las "marcas en el cuerpo" producto de dicha utilización. En el primer caso se pudo confrontar los dichos , verbalizaciones, conductas y hábitos "declarados" por los entrevistados con lo que ocurre en la realidad; fue posible establecer el lugar donde verdaderamente se almacenan los productos químicos, como se aplican, donde se arrojan los envases remanentes, incluso cuales son las conductas luego de la aplicación , por lo general no existe aseo personal o recambio de ropas, aspecto que puede ligarse tanto a la existencia de condiciones estructurales como a la repetición de conductas. En el caso de la existencia de alteraciones en el cuerpo, costras, llagas, problemas físicos fue posible reconstruir el proceso en el cual estas se produjeron, analizando en conjunto las prácticas establecidas en la utilización de plaguicidas. A su vez se hace necesario reconocer que las especificidades de la observación, es decir las circunstancias en las cuales estas se realizan y la información que recrean. La particular situación posibilitó la realización de la triangulación metodológica aplicando distintas técnicas –la entrevista y la observación– dentro del mismo abordaje (Forni, 1993). Esta combinación permitió relacionar datos que no convergían en primera instancia, ordenar resultados o aprender vínculos entre actores sociales y la dinámica de utilización de los plaguicidas.

El conocimiento científico se desarrolla como un ir y venir entre las experiencias vividas y registradas no solo en los papeles, sino en el propio cuerpo e imaginario de los investigadores, las acciones de investigación y la teoría construida por el u otros pares. La explicación o comprensión científica es la operación que resulta

de ese movimiento. Se trata de un movimiento de mediación; mediación de la experiencia por la teoría y de la teoría por la experiencia, un proceso que requiere de habilidades para captar aquello que sucede y comprenderlo en un espacio dado en conjunto con el resto de los actores. No solo reconocer las prácticas, como el manejo de agrotóxicos, sino comprenderlas, si es que queremos generar procesos de reflexión hacia una verdadera praxis ambiental entendida como acciones, las operaciones consientes, producto de un proceso de reflexión profunda, recreadas en un contexto y tiempo dados y que derivan en la edificación de relaciones y practicas específicas. Las mismas deben no solo derivar en acciones consientes para preservar el propio cuerpo y el entono ambiental, sino asumir la necesidad de conocer el funcionamiento de ese medio, las relaciones que se dan en el –incluyendo a todos los seres de la naturaleza– y las posibilidades de acción concretas. En primer lugar se busca respetar los saberes y prácticas locales asumiendo que solo a partir de un análisis profundo podremos enriquecernos y producir cambios.

Algunas consideraciones finales

Los plaguicidas se han constituido en insumos de uso cotidiano por parte de trabajadores y productores agrícolas, en ausencia de un plan integral que evite el desarrollo de plantas silvestres o de insectos perjudiciales. En este sentido tanto la dinámica de uso de los agrotóxicos como las intoxicaciones derivadas son problemas actuales y que merecen una investigación integral que reconozca su complejidad, la labilidad de un objeto de estudio escurridizo con múltiples aristas, clivajes y posibilidades de aprehensión.

Los proyectos de investigación establecidos han demostrado la necesidad de reconocer las potencialidades y carencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos así como la riqueza que produce la triangulación de métodos, fuentes e instrumentos. Si bien es posible afirmar que las estrategias cualitativas basadas en las historias de vida, las entrevistas y la observación participante han posibilitado conocer en profundidad los vínculos establecidos con los agrotóxicos, las condiciones de vida, los vínculos establecidos así como los caso de intoxicación, no se deben dejar de lado los enfoques cuantitativos. En el caso del registro de intoxicación solo pudieron ser reconstruidos como un proceso integral desde el dialogo, la reflexión conjunta, el análisis cuidadoso en el cual entrevistador y entrevistado, despojados de roles, en un tiempo que se detiene, son capaces de vivenciar juntos sus propias practicas dentro de una estructura que condiciona pero no asfixia. Un dialogo, que trata de reconstruir historias, que

posibilita analizar el presente y atisbar el futuro. Las repreguntas, los replanteos, los análisis diacrónicos han resultado sustanciales para comprender lo que sucede aquí y ahora. Si bien las perspectivas cuantitativas posibilitan abarcar y contener un mayor universo de unidades de análisis, comprobar hipótesis, realizar mediciones en variables cuantitativas requiere de la demarcación de un problema de estudio delimitado y concreto, situación que no siempre ocurre en relación al uso de plaguicidas y a las intoxicaciones derivadas. Tampoco es posible tener bajo control el proceso con lo cual no siempre es permisible excluir la incertidumbre y minimizar el error, de la misma manera que no es factible seguir un seguimiento del proceso estructurado y predecible. La complejidad de los estudios sobre el uso de plaguicidas y las intoxicaciones requiere claridad y especificidad, pero ductilidad para cambiar y registrar aún aquello que no se sospecha de existencia. Se requiere voluntad y capacidad para reconocer, analizar, describir y comprender el mundo real desde el campo social en el cual se realizan las acciones, Así vamos caminando juntos con los actores, indagándonos, de manera flexible, recreando información, analizándola, volviendo a recrear información, acción y reflexión, campo y teoría. Reconstruyendo juntos esa realidad desde la mirada de los actores que "la padecen" y de nuestra mirada que solo "transitamos" un tiempo en ese campo de acciones y por lo tanto podemos comprender de manera parcial. La idea es entender las acciones realizadas por los actores para construir datos y de prácticas interpretativas, comprender el mundo real, para poder transformarlo, desde las mismas condiciones estructurales que condicionan y determinan esas acciones.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

CHIRICO, M. (1992) *El retorno a lo biográfico. En los relatos de vida*. Buenos Aires: CEAL.

DAVIES, J. (1989) *Enfoque agromédico sobre manejo de plaguicidas*. Washington: O.M.S.

FORNI, F. (1993) *Métodos Cualitativos II*. Bs As. Buenos Aires: CEAL

GARCÍA, J. (1997) *El mito del manejo seguro de plaguicidas*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica

GUIVANT, J. (1994) "Percepción de los agricultores del Gran Florianópolis (SC) sobre los riesgos derivados del uso de agrotóxicos". *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional* Vol. 22, Nº 82.

GUTIÉRREZ, A. (1995) *Pierre Bourdieu, Las Prácticas sociales.* Posadas, Misiones: Universidad Nacional de Misiones Posadas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDEZ, C; COLLADO P. y PILAR, L. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

NORGAARD, R. y SIKOR, T. (1999) "Metodología y práctica de la agroecología", en: M. Altieri (ed.), *Agroecología Bases Científicas Para Una Agricultura Sustentable*. Montevideo: Nordan-Comunidad,

OLABUÉNAGA, J. (2003) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Madrid: Universidad de Deusto.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1993) *Guía sobre seguridad y salud en el uso de productos agroquímicos.* Ginebra, Suiza

SAMAJA, J. (1993) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.

SOUZA CASADINHO, J. (2000) *Estudio de la dinámica de los pesticidas en cuatro partidos de la región hortícola bonaerense tendiente a conocer los factores con incidencia en las intoxicaciones humanas.* Tesis de graduación, Maestría en Metodología de la Investigación, Entre Ríos, Argentina: UNER

_____ (2006) *"La Problemática de los agroquímicos y sus envases y su incidencia en la salud de los trabajadores, la población expuesta y el ambiente".* Becas Multicéntricas. Carrillo–Oñativia. Buenos Aires: Unidad de Investigación y Desarrollo sustentable. Secretaria de ambiente y desarrollo Humano. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación.

_____ (2011) *Utilización de agrotóxicos en las producciones agrícolas desarrolladas en el Paraje "el Lavarropas" Misiones. Prácticas cotidianas y percepción de enfermedades VII jornadas de Estudios interdisciplinarios Agrarios y Agroindustriales.* Buenos Aires: FAUBA

Eje 6.
Los problemas en la enseñanza de la Metodología en el grado y posgrado

Sobre el proceso heurístico en la elaboración del objeto de investigación y su expresión teórica[1]

Moraga Marcelo Héctor[2]

1. Introducción

Siendo la metodología de la investigación un proceso reflexivo sobre el desarrollo de un objeto de investigación a partir de la elección del método, considero necesario reflexionar sobre las estrategias utilizadas para la elaboración de ese objeto a conocer, desde una perspectiva potenciada por la experiencia del proceso de enseñanza/aprendizaje entre alumno y profesor.

Problematizo sobre los modos que se expresan en la elaboración de un objeto de investigación, haciendo énfasis en la necesidad de generar un ejercicio heurístico, en tanto que acción práctica, creativa y propositiva, que empodere al investigador respecto de lo que busca conocer, obteniendo con ello claridad y seguridad hacia la definición de su objeto de investigación por teorizar y desarrollar.

2. El objeto de investigación. Dos polaridades de un continuo

Tal como señalan Barriga y Henríquez (2004) y Cottet (2006) un objeto de investigación es aquello que se desea saber con una investigación, independiente de cuáles sean las motivaciones, argumentos o predisposiciones normativas y condiciones institucionales que justifican u orienten la decisión de investigar (Merton, 1964; Samaja, 1994; Alexander, 1990).

A partir de la práctica he observado que es posible llegar a concebir o construir un objeto de investigación a partir de una estrategia que ejercite e identifique un tipo de objeto al que llamo “diagramático”, y que luego delimite teóricamente su abordaje (objeto teórico), hacia la definición y adaptación del método al objeto ya formalizado (como práctica metodológica).

1ANALECTAS Una versión ampliada de esta ponencia fue publicada en la Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social RELMIS N°9, año 5. Con el título "Notas sobre el proceso heurístico en la elaboración del objeto de investigación y su expresión teórica". Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190.

2 Universidad de Concepción (Chile). Contacto: marcmoraga@udec.cl.

Ese objeto diagramático, no forma parte de la discusión en los manuales de metodología de investigación, en tanto que se concibe al objeto teórico, como punto de partida de la investigación, inclusive bajo la forma de una pregunta de investigación (eminentemente conceptual, que abre paso al despliegue de objetivos específicos).

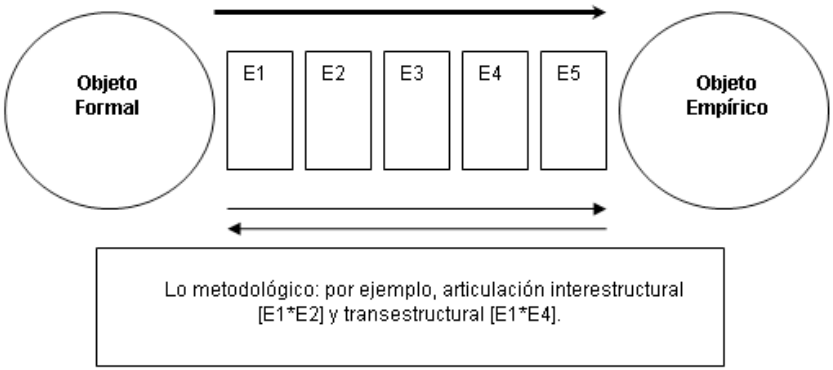
Antes de iniciar la discusión sobre la producción del objeto diagramático, desde el ejercicio heurístico, y de definirlo como tal, conviene situar una imagen que nos permita asociar lo que propongo en este trabajo con lo que comúnmente entendemos por proceso de investigación formal.

En ese proceso de investigación, distingo dos polaridades en tanto que extremos singulares de un continuo; tanto la polaridad formal, u objeto formal (lo que se desea conocer con la investigación), y la segunda es la polaridad empírica, u objeto empírico (lo que es finalmente conocido).

Entre ambas polaridades –en tanto que continuo– existen una serie de estructuras que, siendo institucionalizadas a través del tiempo desde la práctica científica, hoy podemos ordenarlas y definirlas como estructuras que se relacionan de forma interdependiente entre sí, expresión de lo metodológico (Esquema N°1). Sostengo que para que un objeto formal devenga en un objeto empírico es necesario articular dichas estructuras, en cada una de ellas accione una función que permita ir generando un conocimiento de carácter empírico.

La articulación se expresa en dos modalidades: a) Es interestructural en la medida en que, por ejemplo, la técnica de análisis [E3] debe estar asociada a un tipo de resultado por generar [E4], y b) Es transestructural en el sentido en que, por ejemplo, dicho resultado [E4] debe estar asociado con el alcance de los objetivos de la investigación [E2], y además, con los supuestos epistemológicos de la misma [E1].

Esquema N°1. Recorte tradicional con las polaridades del objeto.



Fuente: Elaboración propia.

El ir y venir entre las estructuras, expresado en las dos flechas que contraponen sus sentidos, supone una permanente vigilancia de los ensamblajes que se producen entre las mismas, procesos normativos que tienen por misión organizar lo inestable por conocer. Esto descansa en un esquema ciertamente compartido por buena parte de la comunidad de científicos sociales (Sautu, 2001; Marradi, Piovani y Archenti, 2007; Barriga y Henríquez, 2004), el cual –en términos generales– va desde una *formalización-por conocer* para llegar a producir una *forma conocida* o "el producto de la investigación" (Samaja, 1994), lo cual se expresa en la flecha superior, en el Esquema N°1, que va desde lo formal hacia lo empírico. Así, y tal como lo señala Cottet "(…) se trata de esto: elaborar deductivamente la continuidad entre el saber disponible de la ciencia sobre un fenómeno y lo que es posible interrogarse como un *no-saber-por-saber*" (2006: 189).

3. El objeto de investigación formal: modo diagramático y modo teórico

Lo que me interesa problematizar es la gradiente de delimitación con la cual es construida la formulación del objeto de investigación, es decir; las estrategias que permiten pensar, elaborar, y delimitar un objeto a investigar.

El proceso de investigación reporta dos polaridades: la formal y la empírica. Así, al interior de la primera polaridad (formal), identifico dos modos, donde, uno de ellos no ha sido problematizado con la misma cuota de trabajo e interés con la cual ha sido abordado el otro modo dentro de la misma polaridad (objeto teórico), así como también la relación de las dos polaridades en general (formal

y empírica), y que a mi juicio resulta de vital importancia para quienes se inician como estudiantes de metodología de la investigación, para aquellos que la utilizan en la elaboración de sus proyectos de grado, o también para los egresados que inician sus primeras investigaciones o para terceros.

En primer lugar, en la polaridad que he denominado "formal" distingo al objeto diagramático del objeto teórico. La distinción no sólo es de secuencia o estructura (forma o de contenidos), sino que también lo es en relación al empoderamiento del investigador con su objeto (llamo a esto la dimensión "instituyente" del proceso de investigación).

La práctica docente me ha permitido observar que cuando un alumno pasa de un problema por investigar a la formulación de un objeto teórico es posible que no tenga claro cuáles son los alcances de su investigación, y que al descubrir –a través de la operacionalización o focalización– el rendimiento conceptual de sus ensamblajes teóricos dude de la pertinencia del "cuerpo teórico" con su "visión" respecto del horizonte de la investigación. Por eso el empoderamiento del investigador con su objeto debe pasar por una actividad heurística que haga proyectable y aprehendible aquello que todavía es ajeno y tentativo de ser formulado teóricamente.

3.1 La elaboración del objeto diagramático

Defino objeto diagramático al resultado de una aproximación cognoscente que, posibilitada por un ejercicio propositivo, práctico y creativo, es decir, heurístico, permite al investigador generar una visión en la cual saber ubicar espacialmente –a modo de diagrama libre– a su objeto por conocer, articulando:

a) Nociones coloquiales de acción, con

b) Situaciones de referencia, articuladas con esas nociones.

Bajo este punto de vista, el objeto diagramático puede ser entendido como un "proto objeto de investigación", y a la vez como un esquema de pensamiento que permite ejercer cierta soberanía sobre el proceso de investigación (proceso instituyente), donde el punto de partida, a un nivel epistemológico, es la "conquista de la proyección" de lo que se desea conocer (Bachelard, 1987).

Expresiones de dichos actos de vinculación son, por ejemplo: "Me gustaría saber la opinión de los trabajadores respecto de cómo viven, y cómo se relacionan con la jefatura y el sindicato de su empresa"; "Quisiera tener información sobre cuáles son las radios y los programas que escuchan en la región", "Me gustaría tener información sobre lo que sienten cuando los vecinos vienen acá a hablar por

la radio comunitaria", o bien "Me interesa saber la opinión que tienen de ellos sobre sí mismos y qué es lo que saben de su historia común".

Sucede que en cada una de esas "visiones" hay situaciones de referencia vinculadas con nociones coloquiales de la acción, independiente de si esas situaciones (instituciones, lugares, personas) son presentadas de forma explícita o bien latente en la forma de enunciarlas (y que de forma difusa responden a la idea de "contexto").

En un área como la Comunicación Organizacional, por ejemplo, la "opinión" de alguien, en tanto que *información* de un sujeto respecto de su relación con la organización, puede estar expresando parte de un objeto diagramático que, bajo cierta orientación y tradición disciplinar, devenga en objeto teórico, expresándose –según la decisión del investigador– en "Fidelización", "Notoriedad", "Prestigio", o bien desde el concepto de "Imagen corporativa". Los cuatro conceptos teóricos están situados en campos disciplinares ya formalizados, cada cual "interpretando" de manera distinta a la realidad a la cual hace referencia el objeto diagramático.

En este plano, la diferencia entre lo diagramático y lo teórico es sustancial, en la medida en que, por ejemplo, la noción "opinión" permite ubicar –a modo de diagrama relacional– lo que "honestamente" el investigador o alumno busca generar con su investigación, conectándose de forma más sincera y transparente con el problema de investigación, y sobre todo permite al investigador "gobernar" la orientación de su investigación (dimensión instituyente). Sin este ejercicio, a mi juicio, es muy posible que persista una cuota de inseguridad en el investigador que puede presentarse -inclusive- en los "momentos empíricos" del trabajo.

Es por ello que la cuestión "teórica" y su aproximación conceptual al objeto es una práctica que, para quien se inicia en investigación social, pero también para avezados y experimentados investigadores, debiese funcionar en un segundo momento, y no como punto de partida.

De forma extensiva, sostengo que con el objeto teórico el investigador evalúa cuál es la mejor opción para expresar al objeto diagramático, a partir de una operación dialéctica que sitúa a la revisión y discusión bibliográfica como la estructura que, bajo situación de "encuentro" con lo heurístico, permite dar posibilidad de existencia al objeto teórico, como tercero resultante. Una "dialéctica" del objeto formal, conformada entonces por a) una estructura heurística (objeto diagramático), b) una estructura normativa (revisión y discusión bibliográfica) y c) una estructura teórica como propuesta de investigación por realizar (objeto teórico). Es el investigador quien las pone en situación de relación.

En base a mi experiencia como estudiante y luego como profesor, me parece que a nivel institucional el ejercicio heurístico se realiza de forma casual, accidental e inconsciente entre alumno y profesor, o a veces entre los mismos alumnos. Es decir, no es una práctica sistemática para la elaboración y maduración de objetos de investigación a nivel de la academia (inclusive, en muchos manuales se aconseja que el alumno lea y sistematice mucha teoría y producción empírica, y que posteriormente elabore una visión de lo que desea saber; desde mi posición, el análisis y fichaje de *papers* debe ir siempre en un segundo momento, o bien en paralelo al ejercicio heurístico, nunca antes).

Un adecuado trabajo de elaboración heurística del objeto diagramático debiese iniciarse con una revisión de lo que sería el problema de investigación como visión inicial (identificar cuál es el vacío de conocimiento por satisfacer o "llenar"), diagramar aquellos actos de vinculación (nociones coloquiales + situaciones de referencia) que propositivamente "llenarán" ese vacío de conocimiento, para finalmente sistematizar dicha información a través de un instrumento con orientación didáctica (Cuestionario de Auto Orientación) que facilite y optimice la generación de "puentes" entre el objeto diagramático y el objeto teórico por venir. Importante: para el caso de los estudiantes de pregrado, todo momento debe ser orientado por el profesor a cargo, o por el encargado de la tutoría. Sin esta supervisión, el trabajo heurístico puede tener dificultades para finalizar y deviniendo *ad eternum*.

En relación al instrumento de orientación didáctica, en los dos últimos años donde he guiado proyectos de titulación he aplicado un "Cuestionario de Auto orientación", que tiene por objetivo clarificar la visión de la o el estudiante y permitirme, como guía, orientar teórica y metodológicamente el trabajo. El cuestionario contiene preguntas referentes a la situación del estudiante en relación con su investigación. Algunas de éstas son: 1.-¿Qué aspectos "forman" tu problema de investigación? (ejemplo: "no sabemos cómo está siendo evaluado el servicio", "no sabemos qué piensan de nosotros", o bien "el sindicato desea información sobre cómo lo *ven* sus asociados"); 2.-¿Qué es lo que quieres conocer o saber con la investigación? ("qué piensan los vecinos sobre el servicio que se les entrega", "quiero saber sobre las experiencias de los públicos con los cuales nos relacionamos", "me interesa conocer cómo se relaciona el nivel de ventas de la organización con la imagen que proyecta"); 3.- ¿Con qué sujetos se vincula lo que quieres investigar? ("son clientes antiguos", "son trabajadores", "son personas en prisión preventiva", "son ciudadanos organizados"). 4.- De lo que

conoces y has leído, ¿qué conceptos consideras que mejor expresan aquello que deseas saber con la investigación? ("Me parece que se trata de un diagnóstico en Comunicación Interna dado que…", "creo que la Cultura Organizacional me aporta en…", "puede tratarse de Identidad territorial", o bien sobre "Capital social en organizaciones"). Por otra parte, el uso de la teoría de conjuntos, de relaciones vectoriales, y tipos de líneas (gruesas, continuas o punteadas) permiten complementar los antecedentes derivados del cuestionario, generando una batería de insumos estratégicos para la elaboración de un objeto diagramático, hacia la teorización posterior del objeto.

3.2 La elaboración del objeto teórico

Defino al objeto teórico como la formalización que permite a un investigador proponer un conocimiento por generar, desde conceptos teóricos que remiten a uno o más campos disciplinares, y por lo tanto, que se expresan a través de un lenguaje científico (sociológico, antropológico, psicológico, *interdisciplinario*, etc.).

El enunciado clave para entender la relación entre lo diagramático y lo teórico, es que a través del objeto teórico el investigador evalúa cuál es la mejor opción para expresar lo diagramático, desde un lenguaje científico ligado al campo disciplinar. En este punto me gustaría plantear que si bien nos "empoderamos" a través de un objeto diagramático, conocemos o "vemos" científicamente a través de un objeto teórico. ¿Por qué? Al menos por tres razones.

1) En primer lugar, tal como señalan Samaja (1994), Barriga y Henríquez (2004), Cottet (2006), y Marradi, Piovani y Archenti (2007), el conocimiento científico requiere de un ámbito de referencia normativo donde "habite" lo conocido (lo estructurado), que a su vez permita construir un nuevo saber por estructurar.

En ese sentido, cabe mencionar que "vemos científicamente" la realidad, es decir, le damos la condición de finitud a la *completud* desde la teoría (Osorio, 2001), sea ésta general, de alcance intermedio o sustantiva; es decir, desde series de conceptos o enunciados conceptuales que, asociados lógicamente entre sí a campos disciplinares, permiten interpretar aquello que se presenta como un continuo abstracto por conocer, produciendo lo empírico. Además, e independiente de si nuestra estrategia de investigación tiende a "estructurarse" o a "flexibilizarse", es importante mencionar que leemos la realidad desde ciertos conceptos orientados empíricamente, donde lo empírico no se agota totalmente

en el referente conceptual que utilizamos para representarlo (Koselleck y Gadamer, 1997). Es decir, hay siempre una fuga que escapa a la capacidad interpretativa de la etiqueta que utilizamos para conocer los fenómenos. Una definición *ad hoc* de teoría social debe ser planteada como una visión interpretativa de lo social, construida empíricamente.

2) En segundo lugar, pues las "nociones coloquiales de acción" y las "situaciones de referencia" son sólo instrumentos heurísticos, que no reportan a un campo de conocimiento científico donde el lenguaje utilizado debe mantener la condición disciplinar del objeto. Esta idea deviene a su vez en una nueva advertencia: si no hacemos esta traducción, del objeto diagramático al objeto teórico, es muy probable que nuestras investigaciones tengan problemas de validez teórica, y que –dependiendo del método– podamos tener también problemas de equivalencia funcional con otras investigaciones del mismo campo disciplinar.

3) Finalmente, tal como lo plantea Merton, la definición de conceptos permite prevenir las controversias que se presentan desde lo empírico cuando los mismos conceptos se encuentran mal definidos, "(…) de suerte que los datos organizados según tales conceptos difieren en sustancia y así presentan tendencias que a simple vista se contradicen (…) el investigador obtiene consecuencias diferentes para la investigación empírica cuando cambia su aparato conceptual" (1964: 100-101). Es decir, siempre llegaremos a campos del conocimiento diferentes a través de, por una parte, "la *opinión* de los vecinos sobre el nuevo parque industrial" (enunciado diagramático), y por otra, a través de la "*Controversias ciudadanas* en la instalación del parque Industrial Nuevo Amanecer" (enunciado teórico).

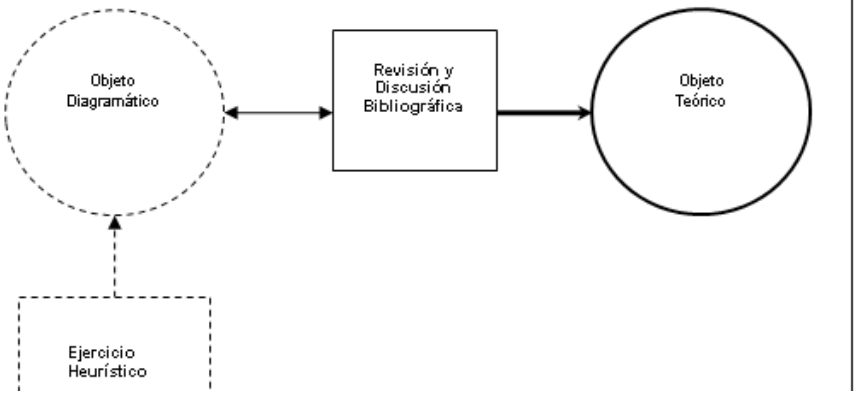
Hacerse un objeto diagramático es clave, como también lo es traducirlo a un objeto teórico. El objeto teórico mantiene la mirada hacia los campos disciplinares, tal como el objeto diagramático elabora la proyección instituyente del objeto de investigación.

En relación a lo anterior, al revisar formulaciones sobre lo que se busca conocer en el ámbito de la investigación social, es plausible sostener que la forma regular de todo objeto teórico de investigación tiende a ser formulada bajo la siguiente asociación:

[Conceptos] con [Cuerpos o sujetos de enunciación].

Y dentro de los conceptos: conceptos teóricos + conceptos de vínculo (complementarios y opcionales que dicen sobre los conceptos teóricos).

Esquema N°2. Dialéctica del objeto formal.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la diferencia entre los conceptos teóricos y los conceptos de vínculo, cabe mencionar que los primeros expresan referentes que –ubicados en la teoría– pueden ser "observados" o "desarrollados" empíricamente, en tanto que a su vez descansan en el "habitad" de lo conocido, en cambio los conceptos de vínculo son expresiones cuyos referentes verbales y/o sustantivos dicen ciertos "vectores" sobre los primeros ("efecto", "impacto", "asociación", "influencia"). Ejemplos de objetos teóricos ya formulados:

a) Influencia (concepto de vínculo) del "capital cultural" (concepto teórico 1) en las "estrategias de negociación" (concepto teórico 2) de los "dirigentes sindicales de la minería del cobre" (cuerpos o sujetos de enunciación).

b) "Comunicación interna" (concepto teórico 1) y "Clima organizacional" (concepto teórico 2) en el "departamento de salud de la Municipalidad de Concepción" (cuerpos o sujetos de enunciación).

Siguiendo el último ejemplo, sostengo que para que "Comunicación Interna y Cultura Organizacional en el departamento de Salud de la Municipalidad de Concepción" haya fungido, de manera clara y segura, como objeto de investigación formal, antes debió existir un ejercicio de diagrama en el cual fueron ubicadas las nociones coloquiales de acción con los cuerpos de la enunciación en relación a dichas nociones. Entonces, vemos la realidad a través de los ojos de la teoría –de ahí la importancia conceptual– pero proponemos una realidad a estudiar desde un diagrama instituyente.

Cabe hacer una última aclaración respecto de la relación entre lo diagramático y lo teórico: ¿En qué momento se define el método? ¿Cómo definir la pertinencia de una etnografía o bien de un *survey*? En el ejercicio heurístico surgen necesidades que "avisan" o "sugieren" recorrer ciertos "caminos" para llegar a conocer, los cuales se encuentran, a modo de repertorios, en trabajos empíricos los cuales se encuentran en la misma revisión y discusión bibliográfica, en su acepción metodológica. Así, el enunciado: "no me interesa tanto la opinión de quienes trabajan en la compañía, como sí el conocer sus actos diarios; observar lo que hacen cuando están trabajando" nos entrega una orientación, un vector, respecto de qué técnicas pueden comprometerse y hacerse cargo de recorrer el camino hacia lo que busca la investigación. Habrá que preguntarse si esa "necesidad de observación" busca profundizar en el sentido de dichos actos (generar los sentidos que expresan dichos actos, en tanto que significaciones) o bien sí reportará dimensiones o variables que permitirán observar la distribución de éstas en la población estudiada. Esto último también debe permitirlo el Cuestionario de Auto orientación, de modo que en la revisión y discusión bibliográfica, como segundo momento dentro de la dialéctica del objeto formal, esta disyuntiva "madure", produciendo el tercero resultante ya mencionado.

En cuanto a una posible ruptura epistemológica entre el objeto diagramático y el teórico, mi posición es que si el objeto diagramático se encuentra bien desarrollado, lo que tenemos es más bien es una "depuración teórica" y no una "ruptura epistemológica". Tal como lo señalan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1985), el paso de un fenómeno a investigar a un objeto por investigar expresa una ruptura respecto de la posición desde la cual se conoce. En la presente propuesta pensar en nociones coloquiales de acción y situaciones de referencia ya expresa la decisión de distanciarse de las respuestas a priori.

Por ejemplo, la siguiente es una respuesta centrada en un ejercicio heurístico: "Me interesa conocer cuál es la opinión de los socios del sindicato *a-b-c*, y cómo son las opiniones por ocupación, sexo, edad, antigüedad, etc.".

Tenemos una visión que expresa nociones coloquiales de la acción ("conocer la opinión"), la situación de referencia ("socios del sindicato N°2"), y también una leve propuesta epistemológica sobre el punto de vista desde dónde se conocerá ("cuáles son las opiniones por *clase social, sexo*…"), condición que está orientando la elección del método a través del cual se generará la información. El cuestionario o instrumento que canaliza el ejercicio heurístico debe facilitar la generación de todas estas condiciones.

Es por eso que la ruptura epistemológica se da entre las "respuestas sin conocimiento científico" (sentido común) y la "decisión de elaborar objetos y preguntas para la producción de conocimiento científico", proceso donde ya ocurre el ejercicio heurístico -como ya he señalado- a modo de un "proto objeto de investigación".

4. ¿Estructuras imperativas del objeto de investigación? Un cuadro aclaratorio

Más allá de la extensión del objeto diagramático hacia el objeto teórico, llamo la atención respecto una posible estructura imperativa a cada objeto de investigación, que no tiene que ver con la llamada "matriz de datos" que propone Samaja (1994), en tanto que ésta trabaja el desafío de la "operacionalización", sino que da cuenta de dos componentes constitutivos del objeto de investigación, y que se expresan en formas distintas en los modos diagramático y teórico: la "información" y el "sustrato".

Sostengo que la "información" es aquello que expresándose como una "sustancia contenida", o como "palabra latente", es imperativo u obligatorio para la generación de conocimiento científico social. Pero la "información" requerida sólo es la forma, la existencia de una información por buscar (el "qué"). El lugar de dicha información, la corporeidad de dicha información, es lo que llamo el "sustrato" (el "dónde"), que es justamente el cuerpo, materia, o sujeto, donde la información descansa explícita o latente.

Una propuesta cercana a la planteada es la que ha comunicado Cottet, cuando señala que "(…) construir el objeto de investigación para las ciencias sociales es siempre objetivar un sujeto y un saber atribuido a tal subjetividad" (2006: 195).

Así, por ejemplo, la "información" requerida en el objeto diagramático se formula bajo las "Nociones coloquiales de acción" y en el objeto teórico como "Conceptos teóricos (y de vínculo); por otra parte, para el caso del objeto diagramático el "sustrato" se expresa como "Situación de referencia", y "Cuerpos de la enunciación" para el objeto teórico.

Tabla 1. Modos y estructuras del objeto de investigación.

		Modos del *objeto de investigación formal*.	
		Modo 1: Objeto Diagramático	Modo 2: Objeto Teórico
Estructuras del *objeto de investigación formal*.	1.-*Información, o el ¿qué?*	Nociones coloquiales de acción	Conceptos teóricos (y de vínculo).
	2.-*Sustrato, o el ¿dónde?*	Situación de referencia.	Cuerpos o Sujetos de la enunciación.

Fuente: Elaboración propia.

Estructuras y modos pueden ser concebidos como dos ejes de coordenadas "cognoscentes" que permiten la visualización del proceso de formalización de un objeto de investigación, en tanto que "conocimiento por venir". A continuación un ejemplo:

Tabla 2. Ejemplo sobre los modos y estructuras del objeto de investigación.

		Modos del *objeto de investigación formal*.	
		Modo 1: Objeto Diagramático	Modo 2: Objeto Teórico
Estructuras del *objeto de investigación formal*.	1.-*Información, o el ¿qué?*	"Lo que hacen, lo que les importa, y lo que sienten o creen en materia política".	"Cultura Política"
	2.-*Sustrato, o el ¿dónde?*	"Estudiantes que van a la universidad en Talcahuano"	"De los estudiantes universitarios, entre 17 y 25 años, que residen y estudian en Talcahuano"

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en los ejemplos anteriores, el concepto Cultura Política es presentado como el resultante de la dialéctica del objeto formal, en tanto que a

través de dicho proceso el investigador consigue la transformación de un objeto diagramático en uno teórico, a través de la revisión y discusión bibliográfica del tema como mediación entre ambos modos.

Así también, los cuerpos o sujetos de enunciación aportan sobre las particularidades de las Unidades de Observación y las Unidades de Información, según como se configure dicho sustrato a nivel de enunciado, y que serán desarrolladas posteriormente en torno al diseño metodológico, [E3] en el Esquema N°1.

5. ¿Cuál es tu objeto diagramático? ¡Haz (siempre) tu propio ejercicio!

El objeto diagramático, posibilitado gracias a un ejercicio heurístico, precede al llamado objeto teórico, siendo posible esa traducción a través del proceso de revisión y discusión bibliográfica en torno a los instituyentes del objeto diagramático. Más allá de este recorte, analizado anteriormente, es relevante mencionar que el esquema ampliado debe dar cuenta de la existencia de un continuo que supera a la relación formal-empírico, en tanto que lo empírico será material con el cual, en otra investigación, se desarrollará una dialéctica del objeto formal dando cuenta de un nuevo objeto teórico por desarrollarse.

El proceso de investigación, en ese sentido, es más que la suma de las estructuras normativas que componen el continuo formal-empírico (Esquema N°1), ampliándose, por una parte al ejercicio empírico con su producto diagramático, así como también, por otra parte, el rol del material empírico en investigaciones venideras.

Así, lo que he propuesto en esta presentación es una problematización sobre la necesidad de realizar un ejercicio que profundice en una instancia clave en el reconocimiento de lo que se busca conocer con una investigación, que pueda ser canalizada –en un segundo momento– por un objeto teórico que permita ser accionado por las estructuras específicas del proceso de investigación.

Es por eso que al proponer el ejercicio heurístico busco combatir aquél viejo anhelo mecanicista de querer "aplicar" conceptos a una situación por estudiar (la "realidad"), como si la investigación fuese producto de un calco y no un proceso creativo y artesanal (Marradi, 2002), es decir, centrado en el quehacer cognoscente del investigador; pero también combatir el fetiche tecnicista, hoy expresado en el culto al software, de querer conocer los fenómenos desde las tecnologías con desidia de la teoría.

La invitación es, entonces, a realizar *ejercicios heurísticos*, los que sistematizados pueden ser de mucha ayuda tanto para satisfacer la necesidad de gobernar la investigación desde su inicio, como también para en el desarrollo objetos de investigación formales, alojados en visiones honestas y definidas respecto de lo que "realmente" se desea conocer.

Bibliografía

ALEXANDER, J. (1990) *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.

BACHELARD, G. (1987) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ, G. (2004) "Repensando el conocimiento y la ciencia para la investigación social del Siglo XXI: Algunas reflexiones preliminares". *Cuadernos de Trabajo Social N°* 1, pp. 48-54.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C, PASSERON, J.C. (1985) *El oficio de sociólogo*. México. Siglo XXI.

COTTET, P. (2006) "Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL", en: M. Canales (editor), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Chile: Editorial LOM.

KOSELLECK, R., y GADAMER, H.G. (1997) *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

MERTON, R. (1964) *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

MARRADI, A. (2002) "El método como arte". *Papers. Revista de Sociología* N ° 67, pp. 107-127.

MARRADI, A., PIOVANI, J., ARCHENTI, N. (2007). *La metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

OSORIO, J. (2001) *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

SAMAJA, J. (1994) *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

SAUTU, R. (1995) "Acerca de qué es y que no es investigación social", en: C. Wainerman y R. Sautu, *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Eudeba.

Los desafíos al posgrado de metodología leídos desde el grado y a partir de la perspectiva de los estudiantes

Martín Moreno, Nora Morales y Magalí Katz[1]

Introducción

Este trabajo se propone aportar al debate de las dificultades ligadas a la formación metodológica que expresan los estudiantes de grado[2] y describir la valorización que de la misma realizan quienes se encuentran prontos a egresar, a partir de su propia proyección profesional. Dicha información es clave para identificar los obstáculos con los que los ya profesionales se enfrentan en sus estudios de posgrado en metodología, así como para el diseño de planes de estudio y estrategias didácticas en esta temática. Para ello se presentarán algunos de los datos construidos en el marco del proyecto "La enseñanza de metodología de investigación en sociología: una mirada desde los estudiantes",[3] que entre sus líneas de indagación estudia la valorización de las materias "metodológicas" en la propia proyección profesional de los estudiantes de sociología de la UBA.

En la primera parte, se avanzará en la problematización de la relación entre teoría y método, –una de la claves para entender las formas que asume la formación metodológica de los sociólogos -y se describirán brevemente los desafíos que plantea el mercado laboral a la formación de los futuros egresados. Luego se profundizarán los ejes mencionados relación teoría-método y formación metodológica y proyección profesional - pero desde la mirada de los estudiantes de la Carrera considerando sus avances en sus recorridos formativos.

---

1 Facultad de Ciencias Sociales, UBA y Centro de Estudios de Población–CENEP. Contacto: martinmoreno@cenep.org.ar; nora_morales@hotmail.com; magalikatzok@gmail.com.

2 El universo de trabajo de esta ponencia está compuesto por los estudiantes de grado de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, segmentado según sus niveles de avance en la misma.

3 Dicha investigación forma parte de la programación UBACyT 2012-2014 y está dirigida por el Prof. Martín Moreno. El resto del equipo está conformado por: Gustavo Álvarez, Patricia Fernández, Soledad Ferrazzi, Guadalupe López, Enrique Jontef, Magalí Katz y Nora Morales.

Los datos analizados provienen de relevamientos efectuados en el marco del proyecto citado. Para evaluar si existen diferencias en la perspectiva de los estudiantes al progresar en la Carrera se conformaron tres grupos de trabajo: el de quienes inician su trayecto metodológico, el de quienes se encuentran finalizándolo[4] y el de los estudiantes próximos a culminar sus estudios de grado. Para los primeros, se diseñó la Encuesta de Perspectiva de la Formación Metodológica –EPFM– tendiente a identificar variaciones en el juicio sobre la formación metodológica conforme adquieren los conocimientos específicos previstos. Para quienes estaban finalizando el trayecto –cursando Metodología III– se trabajó con la Encuesta de Expectativas de Aplicación de Metodología –EEAM– que ponía el acento en la identificación de la proyección de dichos estudiantes acerca de su futuro curricular y profesional. Finalmente, se diseñó la Encuesta de Opinión sobre Formación Metodológica en Sociología -OFMS- que se aplicó a los estudiantes próximos a egresar.[5]

Algunos aspectos conceptuales

Los estudiantes poseen múltiples influencias que, articuladas, modelan su particular mirada respecto del ejercicio profesional y del aprendizaje de las competencias requeridas por el mercado de trabajo. Algunas de dichas influencias se relacionan con aspectos institucionales ligados directamente con el aprendizaje, destacándose entre éstas las concepciones respecto de la sociología y su relación con las materias "metodológicas", las prácticas desarrolladas en el aula por sus docentes y la adquisición de nuevos conocimientos específicos de la disciplina,

4 Para los alumnos que se encuentran transitando los niveles del trayecto metodológico se ha trabajado con los cursantes de la cátedra a cargo del Profesor Néstor Cohen, por ser la que cuenta con mayor cantidad de inscriptos. Los datos se construyeron con la información generada por relevamientos cuatrimestrales, basados en cuestionarios autoadministrados, entre el segundo cuatrimestre del 2011 y el primero del 2013.

5 En dicha oportunidad se cubrieron treinta asignaturas de grado entre–seminarios, talleres y sociologías especiales. Por *estudiantes avanzados* se entenderá en este artículo, al conjunto de estudiantes que, durante el 2do.cuatrimestre del 2013, se encontraban cursando algunas de las sociologías especiales o seminarios o talleres de investigación, en cualquier banda horaria y tenían, al menos, cursada la materia Metodología III, conformando un universo de 371 alumnos. La OFMS se administró durante las clases teóricas o en todas las comisiones de prácticos de las materias optativas, seminarios y talleres, de acuerdo a lo convenido con cada docente titular. Aprovechamos también esta ocasión para agradecer a todos los docentes que nos abrieron las puertas de sus cursos -prácticamente todos los contactados-, a sus estudiantes y a los 420 que respondieron el cuestionario posibilitando así la realización de esta parte de la investigación.

entre otras (Morales *et al.*, 2011). Entre las que se relacionan más indirectamente con el aprendizaje hay que mencionar al entramado de relaciones sociales en las cuales se inserta el estudiante (Scribano y Gandía, 2004), los conocimientos previos basados en su propia experiencia, (Gil Pérez, 1986; Carretero, 1997) y la propia lógica que impone el mercado profesional. Las determinaciones impuestas por éste, se les revelan a los estudiantes a partir de la inserción de sus docentes y de la propia experiencia en tareas vinculadas con la sociología.

Entre las influencias institucionales se describirá la relación entre la teoría y el método a través del plan de estudios de la Carrera. Su análisis permitirá comprender la importancia relativa y la articulación prevista entre el conjunto de competencias y saberes necesarios para el ejercicio de la profesión y así entender algunos supuestos que subyacen en la relación bajo análisis. Esto significa abordar el estudio de la articulación entre las asignaturas "teóricas" y las materias "metodológicas", en el plan de estudios.[6] Éste organiza las materias obligatorias en tres ejes, entre los que se encuentran el *eje teórico* y el *eje metodológico*.[7] Mientras que el primero "tiene por objeto lograr una formación básica suficiente en los temas y escuelas teóricas principales",[8] en las materias que componen el segundo eje "(…) se plantea el problema de la producción del conocimiento y se enseñan los métodos y técnicas utilizados en la investigación social".[9] Tal como se especifica en el plan de estudios, los ejes teórico y metodológico no parecen intersectarse, expresándose ya, desde el diseño mismo de la Carrera, una separación entre ellos. Sólo en el área *formación como investigador*, el estudiante desarrolla algunas de las prácticas específicas vinculadas con la investigación, considerada fundamental a la hora de definir un sociólogo. Dicha área "…se complementa con los ejes teórico y metodológico y tiene como objetivo iniciar y guiar al estudiante en su formación como investigador por medio de prácticas concretas de investigación que se podrán desarrollar en distintas formas a opción del alumno…".[10]

Ahora, podría pensarse que el hiato que se registra en el plan de estudios es sólo una limitación propuesta por la necesidad de plasmar en un documento,

6 El Plan de estudios actualmente vigente data del año 1988.

7 Aquí es necesario aclarar que este último eje reúne a la materia Epistemología – relacionada con los problemas que plantea la producción de conocimiento- junto con los tres niveles obligatorios de metodología.

8 Plan de estudios de la Carrera de Sociología, disponible en: http://sociologia.fsoc.uba.ar/plan/plan.htm. Fecha de consulta: 15/03/2014.

9 Ibídem.

10 Ibídem.

las intenciones referidas a la organización de la currícula. Sin embargo, tal como lo señalan Cohen (2013)[11] y Tenti (2013),[12] si se analiza la manera en que es encarada la enseñanza de la teoría en la Carrera, puede asumirse la existencia de un efecto específico del propio campo de la enseñanza de la sociología –"efecto pedagogía" Tenti (2013)– que da lugar a una evocación de la teoría más como un "conocimiento para ser enseñado" que como "una herramienta para hacerse preguntas". Es decir, la separación que se evidencia en el plan de estudios, expresa una práctica real que prevalece en la enseñanza y tiene efectos sobre la teoría y sobre el método.

Por un lado, provoca una reificación de la teoría al no precisar las formas concretas de construcción de los conocimientos teóricos trabajados en el aula. Así, los cuerpos teóricos aparecen más como dados que como construidos. Y por el otro lado, se deja plasmado un desplazamiento de los aspectos teóricos que hacen al método que, paradójicamente, se presenta como un conjunto de saberes autónomos cuyo desarrollo en nada se relaciona con la teoría. Esto no es así en todas las disciplinas; en ese sentido se puede mencionar el trabajo de Calvo (2013) referido a la Facultad de Filosofía y Letras, o estudiar los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales ambas de la UBA.

Uno de los efectos más usuales provocados por la separación entre los aspectos teóricos y el método se expresa cuando los estudiantes de posgrado –también los de grado– se enfrentan con la necesidad de generar preguntas de investigación. Esta dificultad, que aparece en los talleres de tesis, en los seminarios de investigación, o en las materias optativas del último tramo de la Carrera, denota la ausencia del ejercicio de interpelar a la teoría. En efecto, no hay una dificultad de "orden metodológico" en la construcción del interrogante en sí, sino "teórico": plantear una pregunta interesante y novedosa que articule el campo teórico con la realidad social. A ésta no se la interpela con una encuesta o con una entrevista por más correcto que sea su diseño, sino a partir de ejes teóricos que ayudan a ser aprehensible la complejidad de lo social.

De todos modos no puede soslayarse el desarrollo de estrategias en algunas materias del grado, tendientes a suturar la separación entre teoría y método. Por ejemplo el dispositivo de acompañar a los alumnos en todas las etapas por la que transcurre una investigación, desde la formulación del problema hasta el análisis de los datos, intenta enfrentar a los estudiantes a las decisiones y dificultades propias

11 Disponible en: en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/metcohen/index%201.htm. Fecha de consulta, 15/03/2014. Última actualización, 12/08/2013.

12 Se agradece al autor haber brindado una versión preliminar del trabajo.

de la tarea investigativa en el marco de la articulación teoría-método. Algunas de estas experiencias se vienen desarrollando en asignaturas "metodológicas", y sería clave compartir las mismas con docentes de las materias "teóricas" en las cuales podría visibilizarse la estrategia a partir de la cual se han construido los presupuestos que constituyen los cuerpos teóricos de nuestra disciplina o sus usos en lo que a interpretación de la realidad social se refiere.[13]

Pasamos ahora a considerar brevemente los desafíos que impone a la formación el mercado de trabajo. No pocos profesores de la Facultad se dedican de manera exclusiva al trabajo académico sino que, acompasados con los cambios ocurridos en la inserción laboral de los sociólogos (Rubinich y Beltrán, 2010), muchos comparten esa actividad docente con diversas experiencias ocupacionales. Estos autores también refieren a la diversificación y complejización del campo sociológico que brinda nuevas posibilidades de inserción laboral. Se fortalecen así otros espacios "no académicos" y, como consecuencia de ello, es plausible suponer que ese "nuevo" contexto tiene efectos sobre la valoración acerca de la forma de enseñanza, de lo aprendido y la proyección profesional, por parte de los estudiantes. Es interesante destacar los aportes de Rubinich quien reconoce que dentro del campo sociológico (referido al argentino y en el presente) pueden distinguirse

> (…) dos grandes zonas: la que corresponde a una serie de actividades desarrolladas en instituciones universitarias y de investigación científica, a las que usualmente se denominan espacio académico, y otra gran zona marcadamente heterogénea en términos institucionales (que incluye organismos de estados nacionales, provinciales y municipales, departamentos de grandes empresas, consultoras de opinión y de investigación de mercado, y organismos no gubernamentales) identificada como la de realización de actividades profesionales. Hay, además, una zona de confluencia entre los puntos más dinámicos y prestigiosos del campo académico y un espacio cultural más amplio que puede nombrarse como el de intervención intelectual (…)
>
> En verdad, cada uno de estos espacios es portador de una heterogeneidad importante y particularidades generadoras de subespacios que, en algunos casos, adquieren una relativa autonomía… estas situaciones se dan tanto en algunos espacios de especialización en el mundo académico

13 Dos de los autores de este trabajo participan en cátedras de metodología de investigación que han desarrollado y desarrollan estas estrategias.

> (sociología del trabajo, de la religión, urbana, por ejemplo) como en el mundo profesional… que le dan identidad al subespacio de los sociólogos especialistas en encuestas de opinión, al de los que se dedican a la investigación de mercado, o a los que se dedican a las consultorías en distinto tipo de políticas públicas (Rubinich, 2010: 9 y 10).

Interesa por último señalar que, acordando con lo expresado por este autor, la relación entre sociología, –y su enseñanza en la universidad– y el mercado de trabajo no deja de ser controvertida cuando se postula una subordinación lineal o "mecánica" de la formación de sociólogos al mercado de trabajo. La importancia de una sólida "formación que les permite abordar cuestiones de la vida social apoyados en los grandes pilares de la teoría social y en los estilos de trabajo metodológicos y técnicos" (Rubinich, 2006: 19), estriba en que les posibilita pensar en diversos de hechos sociales. Concluye que "no es posible formar a un profesional para una posición exclusiva y puntual del mercado de trabajo, ya que esa posición puede resultar inexistente cuando el profesional esté formado" (Rubinich, 2006: 19).

La mirada de los estudiantes

Aquí se abordará, desde la perspectiva de los estudiantes, la relación entre las materias "teóricas" y las "metodológicas" en lo que a producción de conocimiento se refiere, y la valorización de la formación metodológica en función de su proyección profesional, conforme van avanzando en la carrera. Se comenzará con una breve descripción de su inserción laboral ya que la experiencia profesional en contacto con otros que llevan adelante actividades para las cuales uno se encuentra en proceso de formación- es un hito importante tanto para la propia mirada sobre la profesión y la formación recibida como para empezar a diseñar una estrategia de inserción. Así, poco más de las tres cuartas partes de los estudiantes que finalizan el trayecto metodológico (77,4%) y de los estudiantes avanzados (78,3%), trabajan o han trabajado alguna vez. Pocos tienen experiencia en tareas vinculadas con la sociología aunque ésta aumenta al progresar en la Carrera (28,3%, 39,5% y 44,6% para Metodología I, III y próximos a egresar, respectivamente). Entre las "tareas sociológicas" prevalecen

encuestador[14] (41,0%, 54,9% y 31,6% respectivamente);[15] y *técnico en la función pública*, (30,7%, 14,7% y 24,4% entre los estudiantes de Metodología I, III y próximos a egresar, respectivamente). Algo más lejos se encuentran los *asistentes en investigación académica* (entre 6,7% y 11,8%, Metodología III y próximos a egresar) y los *asistentes en investigación privada* –de mercado y de opinión– entre 6,7% y 12,6%, este último correspondiente a los "avanzados", donde además casi todos corresponden a la "investigación de mercado" (no se presenta cuadro).

La articulación teoría -método

En relación a la perspectiva de los estudiantes referida a la articulación teoría-método,[16] se consideró la importancia de la metodología en la construcción de conocimiento científico y su articulación con las materias "teóricas" para llevar adelante una investigación y/o para profundizar el campo de la teoría. A partir de la información obtenida (Cuadro Nro.1) se puede sostener que las asignaturas "metodológicas" son valoradas positivamente como herramientas para la producción de conocimiento científico, evaluación que se acrecienta al progresar en la Carrera.

14 Las opciones fueron presentadas en el cuestionario de manera "cerrada". Éstas se construyeron teniendo en cuenta los principales campos de aplicación para el sociólogo, expresados en el plan de estudios de la carrera y el conocimiento de los autores respecto de las inserciones profesionales de los estudiantes. Los estudiantes debían seleccionar entre las siguientes opciones: *Encuestador/a, Supervisor/a o Jefe de campo/ Coordinador de relevamiento estadístico, Asistente en equipo de investigación académica, Asistente en investigación de opinión pública, Asistente en investigación de mercado, Personal técnico/a en la función pública, Docente universitario en materias afines a la Sociología, o Recursos humanos, selección de personal.*

15 Puede uno preguntarse cuán "sociológica" es esta tarea; aunque claramente se inserta en una técnica de indagación social, es muy frecuente encontrar personas que habitualmente realizan esta tarea sin relacionarse con la disciplina sociológica, y conformando –de hecho– un oficio.

16 Las proposiciones sobre las cuales se les solicitaba expresar su grado de acuerdo eran las siguientes: "*La materia Metodología no provee herramientas pertinentes para la creación de nuevos conocimientos en el campo de lo social*"; "*La relación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología posibilita formar profesionales capaces de diseñar e implementar investigaciones sociales*", y por último "*La vinculación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología no llega a profundizar sobre las teorías explicativas de los procesos sociales*.

Cuadro 1: Estudiantes por grado de acuerdo con las proposiciones seleccionadas, según nivel de avance en la Carrera de Sociología y experiencia en el campo de la Sociología.

Proposiciones	**Grado de acuerdo**	**Nivel de avance en la Carrera de Sociología**			**Próximos a egresar y experiencia**	
		Método I	**Método III**	**Próximos a egresar**	**Con**	**Sin**
La materia **no** provee herramientas pertinentes para la creación de nuevos conocimientos en el campo social	De acuerdo	16,8%	21,5%	18,0%	23,6%	13,8%
	Ni de acuerdo ni en desac.	38,7%	31,4%	24,9%	24,3%	26,1%
	En desacuerdo	44,5%	47,1%	57,1%	52,0%	60,1%
La relación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología posibilita formar profesionales capaces de diseñar e implementar investigaciones sociales	De acuerdo	45,8%	43,8%	39,4%	36,2%	41,7%
	Ni de acuerdo ni en desac.	37,4%	30,6%	31,6%	28,9%	33,3%
	En desacuerdo	16,8%	25,6%	29,0%	34,6%	25,0%
La vinculación entre las asignaturas teóricas y la materia Metodología **no** llega a profundizar sobre las teorías explicativas de los procesos sociales	De acuerdo	46,8%	54,1%	60,1%	63,5%	56,7%
	Ni de acuerdo ni en desac.	41,5%	30,2%	28,5%	27,7%	29,6%
	En desacuerdo	11,7%	15,7%	11,4%	8,8%	13,8%

Fuente: EPFM, EEAM y OFMS

Entre los estudiantes próximos a egresar y con experiencia sociológica, las apreciaciones positivas tienden a disminuir (bajan a un 52%); esto podría relacionarse con que al incorporar algunos aspectos que hacen a su experiencia

profesional –por incipiente que ésta sea– los estudiantes se confronten con más facilidad con las carencias de su formación. Al examinar la articulación entre las asignaturas "metodológicas" y las "teóricas" aparecen algunas precisiones interesantes para pensar la formación en el grado y en el posgrado. Por un lado la relación entre dichas materias, desde la mirada de los alumnos, posibilita formar profesionales capaces de diseñar e implementar investigaciones sociales, –disminuyendo el juicio positivo al avanzar en la Carrera–. Controlada la relación por la experiencia profesional sociológica, las miradas se hacen más críticas, bajando –en el grupo de los próximos a egresar y con experiencia en dicho campo– a un 36.2%.

En relación al juicio que refiere a si el vínculo entre las asignaturas otorga elementos que aporten a la explicación de los procesos sociales, la mirada es crítica y se refuerza entre quienes poseen experiencia profesional sociológica, para los próximos a egresar (63.5%). Probablemente esto se relacione con una apreciación negativa acerca del conjunto de los contenidos trabajados durante el grado. Vistas conjuntamente las tres proposiciones puede concluirse que las asignaturas "metodológicas" y su articulación con las "teóricas" son revalorizadas en lo que a la producción de conocimiento empírico se refiere y en ese punto se podría pensar que el "efecto pedagogía" ya señalado, pareciera aplacarse, al menos discursivamente. Los estudiantes parecen reconocer que no es la metodología quien reúne el conjunto de saberes que les permitirá desempeñarse como investigadores sino que justamente una investigación aúna procesos teóricos que la orientan y metodológicos que, guiados por aquéllos, contribuyen a definir la estrategia de indagación. Sin embargo, la mirada crítica se acrecienta conforme progresan en la Carrera y entre éstos, en el grupo que posee alguna experiencia en ocupaciones afines a la sociología. Este es un período en el cual los estudiantes están más consustanciados en el abordaje de materias optativas las cuales, en principio, se relacionan con temáticas que le son más afines. Lo que se expresa ante la última proposición (La vinculación entre las asignaturas "teóricas" y la materia Metodología no llega a profundizar sobre las teorías explicativas de los procesos sociales) también podría relacionarse, al menos preliminarmente, con la identificación desde la perspectiva de los estudiantes, de un fuerte déficit del campo sociológico en general en la producción de un conocimiento que dé cuenta de manera más profunda de los procesos en desarrollo.

También se trabajó con la valoración de los estudiantes, próximos a egresar, respecto de la adecuación de los contenidos y las formas de enseñanza[17] de las

17 Las preguntas eran: *¿Los contenidos de la materia Metodología son los adecuados para*

asignaturas "metodológicas" para la formación en investigación, y si ellas brindan herramientas para desempeñarse en el ejercicio investigativo.[18] Los datos obtenidos (no se presenta cuadro) ponen de relieve el juicio crítico de los estudiantes en relación a la formación en investigación en las materias "metodológicas". Éste es más importante entre quienes tienen experiencia en investigación, probablemente ya que, en más o en menos, conocen algunos aspectos que hacen a dicha tarea. De todas maneras, la mirada crítica se refiere tanto a los contenidos, 51,6% oscilando entre 63,0% y 47,8%,[19] como –y con más fuerza– a las formas de enseñanza que se despliegan en dichas materias: 70,2% con oscilaciones entre 78,3% y 67,9%.[20] Es posible que estas valoraciones estén influidas por los prejuicios existentes. Es un interrogante que se abre y para el cual sería necesario profundizar en otras líneas de indagación.

Metodologías y proyección profesional

Avanzamos ahora en el estudio de la valorización de la formación metodológica en la proyección profesional de los estudiantes y de la identificación que éstos realizan de sus limitaciones y capacidades -adquiridas durante la formación metodológica- para llevar adelante tareas vinculadas con el ejercicio de la profesión. Para ello, el análisis se centrará en quienes finalizan el trayecto metodológico obligatorio y los próximos a egresar.

Un primer aspecto a considerar es en qué medida los estudiantes perciben que las materias "metodológicas" brindan herramientas facilitadoras en su posterior inserción laboral profesional. Como se observa en el Cuadro Nro. 2 casi la mitad de los estudiantes de Metodología III considera que sí brindan esas herramientas, algo más de una cuarta parte no lo sabe, en tanto que casi un tercio sostiene que no las brindan. La situación es bien diferente entre los estudiantes más avanzados en la Carrera: una quinta parte considera que las metodologías sí brindan herramientas que facilitan aquélla inserción, un tercio todavía no puede brindar una opinión al respecto, mientras que quienes sostienen que no brindan herramientas facilitadoras se incrementa a casi la mitad.

---

formar un investigador social?, *¿La forma de enseñanza en la materia Metodología es la adecuada para formar un investigador social?* y *¿La materia Método brinda las herramientas para desempeñarse en la investigación social?*

18 Dado que se trabajó sólo con los estudiantes próximos a egresar, la perspectiva que ellos expresan, remite a la diversidad de cátedras y materias de Metodología de la Carrera.

19 Para quienes tienen y no, experiencia investigativa, respectivamente.

20 Nuevamente, para los con y sin experiencia en investigación, respectivamente.

Focalizando en la investigación social aparecen algunas diferencias tornándose algo más "favorable" la valoración de las materias "metodológicas". Así, entre los de Metodología III la proporción de quienes estiman que sí se brindan elementos para facilitar la inserción en la actividad investigativa aumenta y entre quienes piensan que no los brindan, disminuye (Cuadro Nro. 2). Por su parte, entre quienes se encuentran más próximos a graduarse aumenta respecto de la facilidad para la inserción laboral como sociólogo, la proporción de los que las valoran positivamente: un tercio manifiesta no saberlo pero los que no las encuentran facilitadoras son menos, aunque se mantiene en una proporción elevada, 4 de cada 10 encuestados. Por otra parte, de acuerdo a lo manifestado por estos estudiantes, el avance en la carrera modifica la percepción respecto de los aspectos analizados.

Cuadro 2. Estudiantes por acuerdo con las proposiciones seleccionadas, según nivel de avance en la Carrera.

Proposiciones	**Acuerdo**	**Metodología III**	**Próximos a egresar**
La materias de Metodología han dado herramientas necesarias para facilitar la posterior inserción laboral como sociólogo	No	29,9%	46,8%
	No sé	26,1%	33,5%
	Sí	44,0%	19,7%
La materia Metodología da herramientas para desempeñarse en la investigación social	No	22,8%	39,0%
	No sé	28,6%	33,6%
	Sí	48,5%	27,4%

Fuente: EEAM y OFMS

Continuando con la formación metodológica y queriendo ahora conocer la valoración que los estudiantes le otorgan en relación a su proyección profesional, se les requirió que manifestaran cuán capacitados creían estar para desarrollar ciertas actividades, propias del desempeño laboral de un sociólogo,[21] con independencia del campo de inserción. No se observan diferencias muy significativas en la estructura de las opiniones referidas a estos temas entre los dos grupos (Cuadro Nro. 3). Podrían identificarse de manera clara tres bloques de tareas en función de la evaluación de su propia capacitación. En ese sentido,

21 Las actividades estaban propuestas en el cuestionario y eran las siguientes: *Diseñar proyectos de investigación, Construir instrumentos de registro (cuestionarios, guías de entrevista, etcétera) Producir datos primarios Analizar datos secundarios, Interpretar resultados muestrales, Tomar decisiones metodológicas adecuadas ante imprevistos* y *Redactar informes.*

Tomar decisiones metodológicas adecuadas ante imprevistos, es sin duda la opción que más concentra el reconocimiento de la falta de formación, junto con *Diseñar proyectos de investigación*. Podría pensarse que, la mención de la primera tenga que ver con una falta de claridad respecto de qué es lo que puede ser imprevisto, mientras que la segunda denota una evaluación de la falta de formación en tareas que revelan un conjunto de decisiones teórico metodológicas relacionadas con el hacerse cargo de una investigación. También se identifican con claridad las tareas para las cuales visualizan que se encuentran capacitados desde la formación metodológica, en los dos grupos. Las mismas están ligadas con la construcción de datos y con el análisis de datos secundarios: *Construir instrumentos de registro*, *Producir datos primarios* y *Analizar datos secundarios*. Finalmente puede identificarse un tercer bloque compuesto por *Interpretar resultados muestrales* y *Redactar informes*. En estas dos actividades una proporción importante de los estudiantes (de Metodología III y avanzados) opinan que están capacitados para realizarlas. No obstante cerca de la cuarta parte manifiesta no estar capacitado para desarrollarlas. Una excepción la constituye *la interpretación de datos muestrales* en el grupo de estudiantes del trayecto metodológico, en donde son muy pocos los que declaran no tener capacidad para ello. En lo que a *Redactar informes* se refiere, probablemente quienes se encuentran próximos egresar por el propio grado de avance, sientan que tienen una formación más acabada para desarrollarla, siendo éste un contenido que no aparece trabajado tan profundamente en las materias "metodológicas". También podría concluirse que entre los estudiantes avanzados parece aclararse cuáles son las tareas para las cuales la formación metodológica ha brindado una capacitación que les permite, según su mirada, resolver la tarea, ya que en casi todas las actividades la categoría *No sé*, tiende a disminuir.

Cuadro 3. Estudiantes por evaluación acerca de su capacidad para realizar tareas del campo de la Sociología, según grado de avance en la Carrera.

Percepción acerca de su capacidad para realizar tareas	**Grado de avance en la Carrera**					
	Metodología III			**Próximos a egresar**		
	No	**No sé**	**Sí**	**No**	**No sé**	**Sí**
Diseñar proyectos de investigación	33,5%	31,0%	35,6%	34,8%	27,2%	38,0%

Construir instrumentos de registro	21,4%	26,5%	52,1%	21,2%	15,8%	63,0%
Producir datos primarios	13,4%	20,5%	66,1%	21,5%	23,9%	54,6%
Analizar datos secundarios	10,9%	25,1%	64,0%	13,6%	17,9%	68,5%
Interpretar resultados muestrales	15,9%	36,4%	47,7%	27,5%	28,3%	44,1%
Tomar decisiones metodológicas adecuadas ante imprevistos	36,6%	47,9%	15,5%	42,7%	42,7%	14,7%
Redactar informes	22,6%	31,8%	45,6%	23,4%	22,6%	54,1%

Fuente: EEAM y OFMS

Interesó también identificar, desde la percepción de los estudiantes, las limitaciones y capacidades brindabas por la formación metodológica para desempeñarse en diferentes campos de inserción profesional;[22] insumo interesante para evaluar de manera más focalizada la formación profesional.

Referido a las *áreas* profesionales en que un sociólogo puede desempeñarse eficazmente los estudiantes de Metodología III distinguen principalmente la *investigación académica* y la *investigación de mercado:* son éstas las dos que reciben mayor proporción de menciones[23] (Cuadro Nro. 4). La *docencia* y la inserción en el *sector público,* les siguen a las citadas con similar proporción de menciones. Mucho menos identificada resulta el área de *recursos humanos/selección de personal*. Entre los estudiantes avanzados, la *investigación académica* y la *docencia* son las áreas más mencionadas, seguidas por los *estudios de opinión pública,*[24] la inserción

22 Se brindó la posibilidad de seleccionar hasta 3 opciones de las 7 presentadas en el cuestionario.

23 Los encuestados (Metodología III) hicieron 558 menciones al respecto, en tanto que señalaron 520 limitaciones; los estudiantes avanzados realizaron 828 y 883 menciones, respectivamente. En el relevamiento realizado sobre los estudiantes de Metodología III, no se incluyó separadamente el área Opinión Pública.

24 El ítem *investigación de mercado* fue "abierto" en esas dos categorías en el cuestionario de los avanzados.

en el *sector público* y la *investigación de mercado*.

Comparando a los alumnos que se encuentran más avanzados respecto de los que están cursando Metodología III pueden señalarse dos diferencias de relativa importancia: hay una disminución de menciones en el caso de la *investigación académica*, y un incremento notorio de la *investigación de mercado* (agruparlas). En lo relativo a las limitaciones que la formación metodológica recibida supone, de acuerdo a lo visualizado por los estudiantes de Metodología III, paradójicamente se señalan como con limitaciones a varias de las áreas mencionadas también como las que con mayor eficacia puede desempeñarse un sociólogo. Tal es, particularmente, el caso de la i*nvestigación académica* y la *de mercado,* y la inserción en el *sector público.*

Cuadro 4. Menciones de los estudiantes por su evaluación acerca de su capacidad/ limitación para desempeñarse profesionalmente en distintas áreas, según su grado de avance en la Carrera.

Menciones sobre áreas a evaluar su propio desempeño	**Metodología III**		**Próximos a egresar**	
	Desempeño eficaz	**Limitaciones**	**Desempeño eficaz**	**Limitaciones**
Investigación académica	25,1%	21,2%	20,8%	18,3%
Investigación de mercado	21,1%	17,7%	15,5%	18,1%
Opinión pública			17,0%	16,4%
Docencia	18,6%	12,7%	20,2%	10,6%
Sector público	17,7%	19,4%	16,4%	16,9%
RRHH, selección de personal	7,0%	16,3%	5,6%	17,1%
Otra	5,0%	6,9%	0,4%	0,5%

Fuente: EEAM y OFMS

A partir de considerar la formación metodológica recibida durante el avance logrado por los estudiantes en sus estudios, se propuso conocer -por un lado- el interés y –por el otro– las posibilidades que ellos visualizaban en insertarse en las áreas profesionales consideradas en la investigación[25]. En cuanto al mayor interés

25 En este caso, también se brindó la posibilidad de seleccionar hasta 3 opciones de las 7 presentadas en el cuestionario. Se obtuvieron, en el caso de los estudiantes avanzados,

en la inserción, los estudiantes de Metodología III, muestran –de acuerdo al total de menciones- similar interés en desempeñarse en la *investigación académica, docencia* e inserción en el *sector público*, sin que las restantes inserciones adquieran relevancia. Entre los estudiantes avanzados, el *sector público* es el que se destaca, seguido por la *investigación académica* y la *docencia*; mucho más alejados se encuentran los *estudios de opinión pública.* Por su parte, entre los estudiantes del último tramo del trayecto metodológico se visualizan con mayores posibilidades de inserción, las mismas áreas profesionales que las que les resultan de interés (aunque con proporciones ligeramente menores), destacándose entre estos estudiantes la visualización de la *investigación de mercado* –que no fue mencionada prácticamente como área de interés- como una posible área de inserción profesional. Por su parte, la *docencia* seguida -algo más lejos- por la inserción en el *sector público*, la *investigación académica*, la *investigación de mercado* y los *estudios de opinión pública*, son visualizadas por los estudiantes avanzados como las que brindan mayores oportunidades de inserción profesional.

Las brechas más importantes entre el interés y las posibilidades de inserción se encuentra en el *sector público* (12,5 puntos porcentuales), seguida por la *investigación académica* (8,5 puntos porcentuales) entre los avanzados, donde el interés en esas áreas resulta mayor que las posibilidades visualizadas. En el caso de los estudiantes que cursan Metodología III, las posibilidades de inserción en la *investigación de mercado* son mayores (11,9 puntos porcentuales) que el interés manifestado por ellos.

Pensando… en los desafíos a los posgrados de metodología…

Este trabajo se propuso aportar elementos al debate de la formación de los futuros sociólogos (en la UBA). Reflexionamos desde nuestras miradas particulares las cuales son fruto de nuestras heterogéneas y cambiantes inserciones laborales, como las de un buen número de docentes de dicha casa de estudio. Como docentes, transitamos principalmente en áreas vinculadas con la metodología, como investigadores dentro del ámbito universitario y, por fuera de él, en distintos espacios de la gestión pública o en el marco de centros de investigación independientes. Estos múltiples anclajes nos han permitido desarrollar distintas competencias que les son requeridas a los sociólogos y hemos experimentado la

863 y 739 menciones para las áreas de más interés y las de mayor posibilidad de inserción, respectivamente. En el caso de quienes cursan Metodología III esta pregunta sólo fue incluida en el segundo cuatrimestre de 2012, y las menciones alcanzaron a 217 y 201 para el interés y la posibilidad de inserción, respectivamente.

dificultad de encontrarlas en los espacios formativos que brinda la universidad. A lo largo de estas páginas han sido retomados algunos elementos que cuestionan la articulación entre la teoría y el método y las formas de enseñanza, que –no pocas veces- dificultan la comprensión de la necesidad de articular, antes que escindir, esos dos aspectos, sin los cuales no es posible la construcción de conocimiento sustantivo, válido, fiable y pertinente. Frente a la separación (teoría-método) que parece convertirse en una práctica real, ¿es pertinente repensar secuencias, áreas y su ubicación en las currículas que permitan superar este hiato? ¿Se logra que el conocimiento acumulado (teoría) no sea pensado como un elemento a ser enseñado sino como herramienta para formular preguntas que "disparen" la necesidad de investigación?

La mirada de los estudiantes muestra -aspecto difícil de soslayar al momento de reflexionar sobre la formación brindada- que ellos revalorizan la articulación entre las materias "metodológicas" y "teóricas"; al momento de "enseñar teoría" y "metodología", ¿tenemos en cuenta, valoramos y reafirmamos dicha articulación?

Sin embargo, ¿por qué estos mismos estudiantes se manifiestan críticamente acerca de la formación en investigación que brindan las materias "metodológicas" (en general) en cuanto a los contenidos y a las maneras de su dictado? ¿Por qué se acentúa la evaluación negativa entre quienes han tenido alguna experiencia investigativa? ¿Alcanza con adjudicar esa mirada a los prejuicios existentes (materias "técnicas", no "comprometidas con la realidad", "mero contenido estadístico–cuantitativo"), o con manifestar que "los estudiantes no llegan a comprender su importancia"? No tenemos suficientes elementos para afirmaciones concluyentes, pero sí para plantear la necesidad de una detenida consideración al respecto.

Al estudiar qué evaluación tenían los estudiantes sobre su formación de grado y en su proyección profesional, a partir de los conocimientos adquiridos en el área metodológica, aquélla en la cual –como dijimos– nos desempeñamos como docentes, identificamos puntos clave que nos ayudan a especificar algunos aspectos a repensar y reflexionar: ¿Por qué una proporción importante de los estudiantes (tanto entre los que se encuentra finalizando el trayecto metodológico como quienes están en el último tramo de la Carrera) asumen que no tienen capacidad para diseñar un proyecto de investigación –aspecto imprescindible al momento de realizar una tesis de maestría o doctorado-, o de tomar decisiones metodológicas adecuadas ante imprevistos, siendo que a esa altura ya tienen la posibilidad de insertarse dentro de proyectos de investigación y de presentarse a becas de investigación? Dicha dificultad, ¿es de orden teórico, metodológico o es producto de la manera en que se articulan dichos aspectos en la propia enseñanza

de la sociología en el grado? ¿Por qué ellos manifiestan que no han adquirido herramientas metodológicas para su inserción profesional ni la actividad investigativa?

Y para finalizar, ¿por qué cuando indagamos[26] sobre el interés en hacer una materia optativa que sirviera para profundizar la formación metodológica -indicador de un déficit sentido- dos tercios (67%) de los entrevistados respondió de manera afirmativa?[27] También debe tenerse en cuenta que, al preguntarse el motivo de su interés o demanda, entre los que pretenden reforzar lo aprendido en las tres metodologías obligatorias, se pueden diferenciar dos tendencias: una visión positiva de lo impartido en el trayecto metodológico (a partir de lo aprendido buscan reforzar, sistematizar y profundizar) y otra que manifiesta una visión insuficiente de las mismas (postura crítica respecto a lo brindado en dicho trayecto y necesidad, entonces, de cursar materias optativas vinculadas con la temática para superar lo que identifican como insuficiente transmisión de contenidos y/o poco desarrollo de los mismos). Estas demandas, que no son siempre resueltas en el grado, se trasladan y deben considerarse en los posgrados.

Frente a las dificultades e interrogantes presentados, y propendiendo a su superación y respuesta, nos hemos comprometido con la enseñanza de la metodología de la investigación –incluyendo la transmisión de nuestra experiencia investigativa– no para "transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio" sino como "un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y que señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular (Bourdieu *et al.*, 2002: 16).

26 Entre los estudiantes avanzados. Para mayor información cfr. Jontef, Enrique, Guadalupe López y Patricia Fernández: "La profundización de la formación metodológica en el trayecto de grado", ponencia a ser presentada en Primera Jornada de los Posgrados de Metodología de la Investigación. Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el Campo de la Investigación y la Producción Metodológica. Paraná Entre Ríos 5-6 de Junio 2014. Se agradece a los autores haber brindado una versión preliminar de la misma.

27 Un 20% manifestó no tener interés en tanto que el 13% de ellos "no sabe".

Bibliografía

ALVAREZ, G. y MORALES, N. (2012) "Acuerdo con la formación metodológica recibida entre estudiantes de sociología: análisis exploratorio de su faz multidimensional." VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5-7 de diciembre, La Plata, Argentina.

BELTRÁN, G. J. y GOLDFARB, L. (2002) "La sociología argentina en los ´90: inserción laboral y nuevos límites del campo". V Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

BLOIS, J. P. (2009) "La sociología en argentina desde la vuelta a la democracia. Vocación crítica y nuevas inserciones laborales*". Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* N° 23. Publicación Electrónica de la Universidad Complutense.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C. y PASSERON, J.-C. (2002) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CALVO, G. (2013) "La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias". Ponencia, X Jornadas de Sociología de la UBA "20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos políticos para el siglo XXI". 1-6 de julio de 2013, Buenos Aires.

CARRETERO, M. (1997) "Construir y enseñar las Ciencias Experimentales". Disponible en: http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/documents/PPD/IdeasPrevias.pdf. Fecha de consulta, 24/08/2015.

COHEN, N. y GÓMEZ ROJAS, G. (2003) "Los objetivos, el marco conceptual y la estrategia teórico-metodológica triangulando en torno al problema de investigación", en: S. Lago Martínez, G. Gómez Rojas y M. Mauro (coords.), *En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*. Buenos Aires: Proa XXI editores.

COHEN, N. (2013) Programa. Disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/metcohen /index%201.htm. Última actualización 12/08/2013. Fecha de consulta 15/03/2014

GIL PÉREZ, D. (1986) "La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas". Disponible en: www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewArticle/50876/0. Fecha de consulta, 24/08/2015.

JONTEF, E.; LÓPEZ, G. y FERNÁNDEZ, P. (2014) "La profundización de la formación metodológica en el trayecto de grado", Primera Jornada de los Posgrados de Metodología de la Investigación. FCEco-UNER. Paraná Entre Ríos 5-6 de Junio 2014.

MORALES N.; AGUILAR, M.; JONTEF, E. y TORRES SALAZAR, M. (2011) "Imagen de la Metodología de Investigación. La mirada de los estudiantes de Sociología de la UBA", ponencia XXVIII Congreso Internacional ALAS, 6-10 de Septiembre, Pernambuco, Recife.

MORENO, M.; REDONDO, A.; MORALES, N.; JONTEF, E.; TORRES SALAZAR, M. y GONZÁLEZ, M. (2005) "Percepciones en torno a la Metodología y el rol del sociólogo en la formación de grado". XXV Congreso ALAS, agosto 2005, Porto Alegre, Brasil.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA Nº 2282/88 C.F.R. (1988).

RUBINICH, L. (2006) "Prólogo: Tres notas sobre el para qué", en: B. Lahire, *¿Para qué sirve la sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2010) "Cómo relatar aquello que hacen los sociólogos", en: L. Rubinich y Gastón J. Beltrán (eds.), *¿Qué hacen los sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia.

RUBINICH, L. y BELTRÁN, G. (2010) "Prácticas heterogéneas y trayectorias complejas. Algunos comentarios sobre el campo de la sociología analizado a partir de las ocupaciones de los sociólogos", en: L. Rubinich y G. Beltrán (eds.), *¿Qué hacen los sociólogos?* Buenos Aires: Aurelia.

SCRIBANO, A. y GANDÍA, C. (2004) "Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales". *Revista de Investigaciones Sociales* Año VIII, N°13, Lima, Perú.

SUÁREZ, N.; SICILIANI, P. y BACIGALUPI, D. (2007) "Las trayectorias profesionales de los graduados de Ciencias de la Comunicación, Relaciones del Trabajo y Sociología. Un estudio comparativo". V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, abril de 2007, Montevideo.

TENTI FANFANI, E. (2013) "Teoría, y efectos de academia," Conferencia Primeras Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNC, 10 de mayo de 2013, Mendoza.

La metodología de la investigación literaria como práctica formadora en el grado y su impacto en el posgrado

Mirian Pino[1]

Introducción

En primer lugar quisiera celebrar la importancia de un evento como este ya que permite el intercambio de preocupaciones teóricas metódicas en las ciencias sociales y humanas. La propuesta enviada en su momento fue una elección a partir de un conjunto de ejes que si bien estaban desagregados suponen un holismo porque investigar potencia una lógica desde donde miramos el objeto y también el mundo. Investigación e historicidad de la investigación en cualesquiera de los campos disciplinares, inter o trans disciplinares supone una elección y una trama donde el que investiga está atravesado por un sinnúmero de condicionamientos que no son posibles soslayar. Quizá porque me formé con una maestra que me enseñó a investigar investigando, consejo que luego lo recupero de las reflexiones de Catalina Wainerman (Wainerman, 2011. Las directrices de Gastón Bachelard en *La formación del espíritu científico,* texto que potencia la unidad indisoluble entre el obstáculo pedagógico y epistemológico, involucran la atención a la educación en investigación y, por extensión, es posible articular con la formación en grado.

La enseñanza, el contexto de educación, revela que estamos frente a un proceso que supone un conjunto de valores, que en mi caso particular está relacionado con una unidad académica donde la investigación, por las políticas de gestión y la juventud de la facultad, se soslayó al potenciar la enseñanza de la didáctica de las lenguas extranjeras como si estas estuviesen apartadas de la cultura. Y en las cátedras de cultura y literatura se privilegió y privilegia "el dato histórico" como nodo a través del cual se elaboran los "análisis de textos". Asimismo, la Facultad de Lenguas es una unidad académica abierta a la novedad, por ejemplo, con la presencia de lecturas sobre el ecologismo en cultura y literatura se construyen objetos de estudios doblemente artificiales que no suponen la pregunta desde dónde abordamos los objetos de estudio.

1 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: mirianpinofly@gmail.com.

La relación grado-posgrado es casi inexistente porque este último está constituido por una cultura endogámica y atravesada por el arancelamiento, con excepción de la maestría en Lenguajes e Interculturalidad, creada hace aproximadamente cinco años. Así, el grado que debiera ser la primera grada a través de la cual los alumnos adquieren las herramientas en investigación se ven afectados en término de acceso al conocimiento; este pasa a constituir parte de la cultura arancelada del posgrado. Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia allí detonan similares preocupaciones que en el grado ya que si los alumnos no cursan, por ejemplo, las metodológicas porque estudian traductorado, acceden al posgrado con un conocimiento nulo en investigación. También es lícito acotar que las modificaciones en el plan de estudio propuestas por egresados y alumnos pueden representar cierto avance en términos de democratización del conocimiento.

Con respecto al grado el primer abordaje que la cátedra realiza es asediar los conceptos de método y metodología como así también la relación entre teoría literaria y métodos al uso. La primera unidad de trabajo se dedica al estudio de la semioepistemología a partir de entender la metodología como una actividad procesual e históricamente situada. En esta dirección, perseguimos que los alumnos al final del cursado sean capaces de diseñar un proyecto de investigación en el cual se potencian las fases que lo constituyen y un especial énfasis en el marco teórico metodológico. Dicho énfasis supone que a partir del contexto de educación es posible sostener que la investigación no es privilegio del posgrado, sino que en las universidades públicas comienza en el grado. Asimismo, y a partir de las continuas demandas académicas a través de diversas actividades como jornadas y coloquios, desde Metodología de la Investigación Literaria (MIL) se propuso la reforma en lo tocante a que los tesistas de licenciatura puedan diseñar y legitimar sus proyectos como antesala de la escritura de tesina de grado, aspecto que no estaba contemplado y cuya novedad data de hace dos años; asimismo el trabajo final puede realizarse en lengua castellana y no solo en la lengua que el alumno ha cursado. En este sentido, la propuesta es vigente tanto para tesinas en el área de cultura y literatura como así también en Lingüística. Asimismo, he de acotar que la Facultad de Lenguas a través de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Ciencia y Técnica otorga en la actualidad becas para los alumnos tesistas de grado, con lo cual se ha avanzado en fortalecer el devaluado grado. Otra debilidad detectada es la calidad de la formación académica del estamento docente cuya formación en investigación y en términos de capital académico es compleja si pensamos que son directores de tesinas y tienen a cargo equipos de

investigación cuya cultura en investigación y posgrado es un obstáculo que está siendo superado paulatinamente.

El carácter procesual mencionado con antelación implica que desde el año 2005, momento en que me hago cargo de la cátedra MIL como profesora titular por concurso, comienzo un trabajo sostenido de la enseñanza de la metodología de la investigación. El primer obstáculo a sortear fue que los alumnos, al ser una cátedra común, provienen de las distintas lenguas y culturas. Y como la materia es en español nos encontramos con un primer obstáculo pedagógico ¿cómo proceder con alumnos, especialmente los de inglés, a los cuales se les enseña a pensar en dicha lengua? En primer lugar la enseñanza en metodología de la investigación con objetos que se inscriben en lo literario supone un aprendizaje de cómo leer, desde dónde leer la relación indisoluble entre teoría y metodología. Pero ¿qué teoría del amplio paraguas existente? Nuevamente entonces el contexto de educación me interpela con el fin de seleccionar aquella teoría y/o marcos conceptuales que supongan evidenciar y problematizar los obstáculos epistemológicos que están ahí, para ser superados. La junción entre lengua y literatura permite acceder a los marcos conceptuales de cuño intercultural con el fin de potenciar la primera pregunta ¿desde dónde estudiamos la carrera de lengua y cultura inglesa, francesa, alemana e italiana, etc.?

Los objetivos de la cátedra

Si recuperar diferentes líneas teórico-metodológicas que abordan el objeto de estudio "literatura" y optimizar las propuestas de proyectos de investigación son los objetivos generales sobre los cuales se trabaja, el obstáculo se presenta cuando los alumnos presentan fuertes dificultades de comprensión para el acceso a la teoría. De modo que en la cátedra más que recuperar es "*hacer ver*" por vez primera, con su respectiva antesala, es decir, ¿cómo leer?, ¿desde dónde leer? Esto implica la selección de líneas teóricas, como expresé anteriormente; dicha selección abreva en los marcos interculturales con el fin de que los alumnos comprendan a través de la lectura de un conjunto de bibliografía cómo estudiar lengua y cultura extranjeras en la relación colonialidad y decolonialidad. Esta propuesta supone una comunión de valores que tocan el centro del conocimiento a sabiendas que hasta no hace más de un siglo se le negó a América Latina la existencia de poder teorizar, es decir, producir conocimiento. Dimensión que ha tenido principal incidencia en la importación de teorías a través de las traducciones o en fuente directa.

El diálogo América Latina y países centrales se convierte así en un piso sumamente rico porque tampoco se trata de negar la tradición europea y americana, sino fundamentalmente de asumirla de acuerdo al principio de necesariedad. La validación de lo que es teoría o no, de lo que es rentable o no para el objeto de estudio implica también ir camino hacia la comprensión de las formas de leer para evitar el falso rigor. En este sentido, los marcos interculturales pensados para objetos de estudios (alejados de la literatura en la mayoría de los casos), constituyen la caña teórica sobre la cual gira la materia, ubicada entre el cuarto y quinto año de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En esta dirección, los alumnos sortean los primeros obstáculos derivados de la novedad que implica pensar desde un suelo teórico e revisar sus prácticas. Suele suceder, lo que se supone que tenemos que recuperar es una operación inexistente ya que los alumnos han visto escasa teoría, y esta se privilegia, en literatura, tras un recorrido relacionable con el "estilo del autor", o la percepción de los recursos expresivos, des-historizando el estilo del autor. Cuestión que la teoría literaria ha realizado aportes insoslayables como los de Mijaíl Bajtin. El núcleo teórico del estudioso ruso y la perspectiva socio cultural abona los marcos interculturales para poder desde los textos las cuestiones de identidad cultural, otredad, etc. en situación colonial/decolonial.

De la correlación con otras materias

La materia MIL se cursa entre el cuarto y quinto año de la carrera de las secciones de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y es optativa para los profesorados. En el diseño curricular, esta materia posee un sesgo transversal se articula con otras dos áreas del saber: por un lado, Teoría y Práctica de la Investigación y por otro, Teoría Literaria. De esta forma, los alumnos que cursan Metodología de la Investigación Literaria ingresarían, con conocimientos previos que son recuperados en esta materia. El programa propone un desarrollo coherente con las materias correlativas y sus articulaciones con el fin de transferir a los alumnos marcos conceptuales y unidades de análisis que sean pertinentes para una correcta investigación.

Hay un recorrido reflexivo en torno a diversos marcos teórico-metodológicos, con acento en la sociosemiótica y la interculturalidad para la producción de diseños hipotéticos que se elaboran en la articulación necesaria entre la teoría y el método. En este sentido, es viable *dar a ver* diferentes operaciones metódicas cuyo objeto es el texto literario no sólo en su totalidad autosuficiente, sino también aquellos marcos conceptuales que tienen en cuenta las condiciones de producción.

En un segundo momento, se detiene en la perspectiva teórica metódica señalada con el fin de abordar la importancia de la investigación literaria que ponga en relación áreas culturales centrales con otras periféricas. Esta perspectiva permite observar que existen importantes relaciones de préstamos y metabolizaciones "entre literaturas" y entre culturas.

Es decir, el diseño del programa supone:

-Articulación con las problemáticas generales de la investigación literaria como marco de referencia para la configuración de proyectos de investigación a partir de la interculturalidad.

-Articulación con marcos teórico-metodológicos que atienden a la literatura como signo cultural.

La Metodología de la Investigación Literaria

La enseñanza de los alcances de la investigación literaria y su inserción en las ciencias humanas y sociales en el recorrido programático no estabiliza ningún concepto estanco de lo que es posible entender por "literatura" como objeto de estudio. Así, en la revisión de las genealogías teórico-metodológicas europeas del siglo XX el objeto de estudio "literatura" se coloca en cuestión. Luego, a partir del modelo clásico del protocolo "proyecto", los alumnos tienen acceso a un proyecto de investigación en literatura. Nos detenemos en detalle en una dimensión clave como es la coherencia del plan de trabajo: el tema, los objetivos, y la hipótesis. Presencia de obstáculos epistemológicos en el trazado del marco teórico-metodológico. Justificación del marco teórico-metodológico en relación al objeto de estudio.

Enseñar a confeccionar un tema-problema es enfrentarnos a fuertes obstáculos de comprensión entre el tema y el planteo. Determinamos el problema en relación con el objeto de estudio. Cómo se interroga y por qué. Importancia del marco teórico y su articulación con el objeto de estudio, los objetivos y el método.

Luego abordamos el desarrollo práctico. El método utilizado: justificación de la pertinencia en relación con la/s hipótesis y con los objetivos del diseño. Cronograma, fases. Bibliografía. Revisión de la factibilidad del proyecto de investigación. Justificación e impacto del proyecto, para luego pasar a la perspectiva intercultural. La Teoría Literaria en relación con la agenda intercultural visibiliza la funcionalidad de las unidades de análisis en un marco teórico "entre culturas". Esto supone operaciones de bajada o articulación con objetos de estudio que nacen de una selección ajustada a las necesidades de las diferentes lenguas y culturas. Interculturalidad y problemas de frontera en la creación literaria es otro

nodo de importante riqueza con el cual los alumnos pueden observar otra forma de aprehender los objetos.

Metodología de trabajo

En los primeras clases de MIL realizamos un diagnóstico que consiste en una serie de preguntas orales que el alumno deberá contestar con el fin de detectar el nivel de conocimiento, especialmente de dos áreas del saber: Teoría y Práctica de la Investigación y Teoría Literaria. Una vez registrada esta fase se procede a realizar un número determinado de ejercicios que consisten en transferir ciertas unidades de análisis que evidencien la capacidad de los cursantes en recuperar mínimamente lo que se han aprendido en otras cátedras. Este diagnóstico tiene en cuenta la comprensión de unidades de análisis como texto, discurso, cultura, intersubjetividad, interdiscursividad, etc., y si son capaces de definir cómo se trazan los objetivos generales y particulares, qué es una hipótesis abductiva en ciencias humanas, entre otros aspectos.

Dado que el eje de la materia es la Interculturalidad como teoría y método es necesario que los alumnos sepan utilizar diversas categorías con el fin de lograr una buena rentabilidad para el proyecto de investigación. En estas clases teóricas se insiste en torno a este aspecto, su pertinencia y se insiste en los obstáculos epistemológicos que son diversos.

La metodología de la materia supone una relación dinámica de trabajo entre el profesor y el alumnado, la transferencia a situaciones concretas de investigación es sumamente necesaria y los alumnos pueden proponer problemas, temas, etc. importantes para futuros proyectos de investigación.

En las clases teóricas me detengo acerca de la Interculturalidad *situada*; dado que esta perspectiva fagocita un número importante de marcos teóricos. Los diferentes ítems a tener en cuenta son:

-La interculturalidad como teoría y método en literatura: su relación con la/s teoría/s literaria/s. Articulación y adecuación necesaria. Ejemplificaciones a través de un marco teórico metodológico. Temas: baterías proporcionadas por la profesora titular, los profesores asistentes y los alumnos.

Estas dimensiones de estudio, confeccionadas en las unidades programáticas, son desarrolladas en clases teóricas, teórico prácticas y evaluadas en gradas a través de prácticos cuantitativos y cualitativos como así también en tres parciales. Se prevé que los alumnos puedan lograr las destrezas necesarias para la elaboración de un proyecto de investigación en marcos interculturales, sepan seleccionar un marco teórico rentable, utilizar la bibliografía teórica metodológica adecuadamente y desarrollar un espíritu crítico.

De las evaluaciones en MIL

Evaluar en MIL en grado implica convertirnos en una suerte de parásitos que fagocitamos o vivimos de los errores que son necesarios que se cometan en el contexto de educación. Es decir, cuanto más, mejor y si son superados entonces el conocimiento sucede. De modo tal que un proceso constituido por evaluaciones cuanti y cualitativas implica que los alumnos atraviesen también fronteras de comprensión a través del reconocimiento de los errores y las correcciones que ellos realizan una vez que pueden detectar cuál es la dificultad y por qué se cometió el error. Esta forma de evaluar es interesante porque la dificultad que no se logra reconocer se arrastra a las otras fases; por ejemplo si un tema problema es un enunciado dóxico en la preguntas o interrogantes estos tendrán ese matiz. Si es demasiado general tendrán problemas en el trazado de los objetivos, etc. La autocorrección es una fase necesaria una vez que el error se ha detectado y comprendido para luego continuar avanzando.

Bibliografía

BACHELARD, G. (1972) *La formación del espíritu científico.* México: Siglo XXI.

DÍAZ, María E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad.* Argentina: Biblos. Selección de capítulos.

MERLEAU-PONTY, M. (2013) *El ojo y el espíritu*. España: Trotta. Cap.I

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2011) *La trastienda de la investigación.* Argentina: Manantial.

Perspectivas Tres T(t): "Todo con tesis"[1]

Dora Luján Coria y Beatiz Massuco[2]

Introducción

Los procesos de producción de trabajos finales presentan problemáticas multicausales; prácticas tutoriales/de dirección que se sostienen desde diferentes perspectivas teóricas; tesistas que, según el nivel de graduación, más que en sujetos de aprendizaje se constituyen en sujetos epistémicos.

El tutor/director es un *mediador* y el graduante/posgraduante un sujeto con capacidad de producir; ambos situados en una tradición institucional, sujetos a una normativa, a rutinas administrativas e inmersos en un proceso dinámico, irreversible en cada una de sus instancias, atravesado por diferentes grados de incertidumbres: metodológicas, cognoscitivas, éticas e incluso políticas y vivenciales.

Las herramientas construidas en la perspectiva 3T(t) que venimos afianzando desde la práctica hace ya años se va convirtiendo en instrumentos útiles cada vez que en la situación de intercambio y, de acuerdo a los horizontes disciplinares, se juegan singularidades que utilizan de ellas desde las decisiones compartidas.

Pensarlas tanto desde las que toman tesistas como tutores nos lleva a abordar el conocimiento situado: permite desarrollar el trabajo final de graduación/posgraduación y se manifiesta como producto de la actividad en un contexto, en el marco de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Las Propuestas 3T(t) jerarquizan y proponen actividades para una interacción colaborativa, no sólo tutor/director-tesista, sino tesista-tesista que se fundamenta en aspectos teóricos y en experiencias que se fueron desarrollando en estos años desde diferentes contextos institucionales, disciplinares, comunicacionales. Esta interacción requiere de un diálogo interactivo en la presencialidad y en la virtualidad que pueda agilizar acciones, demoler mitos, visualizar fantasmas,

1 ANALECTAS "¿Es esto un manual? Propuesta Integral Tres T [t] (Herramientas para el acompañamiento de tesistas)". Editorial Fundación La Hendija, 30/07/2015. I.S.B.N. 978-987-3900-10-5.

2 UNCPBA / UAI Contacto: kukycoria@gmail.com; deltiempo1988@gmail.com.

muchas veces compartidos. Y este diálogose verá dinamizado si la tutoría puede realizarse en equipo y así favorecer las miradas interdisciplinarias que abran las decisiones que necesariamente tendrá que tomar el tesista en el marco de la complejidad actual que transversaliza la producción académica para concretar su producto.

Una miradadiagnóstica y algunos desafíos

La información que podemos recopilar sobre los diferentes problemas que se detectan en el desarrollo de los procesos de producción de trabajos de graduación y/o de postgraduación (TFI, tesinas, tesis) nos ha convocado a profundizar en el tema desde hace más de una década.

Desde algunos diagnósticos relacionados a estilos tutoriales tradicionales (Ruiz Bolívar, C. 2005) y los datos sobre las tasas de finalización de estudios Superiores con tesis aprobadas según datos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es significativa la problemática que venimos a abordar en estas jornadas-.

En general predomina una estimación sobre las tasas de graduación que oscila entre bajas y aceptables, ciertamente con matices que se corresponden con las diferentes instituciones.

En las actas de los cinco Simposios 3T[t] que ya hemos realizado entre 2003 y 2013, se dispone de un conjunto de trabajos presentados por especialistas, investigadores, tutores/directores, tesistas y coordinadores de talleres de tesis que ofrecen un interesante mapeo de problemas que, más allá de las propias instituciones e incluso de países, aportan miradas, experiencias e información más que valiosa para alcanzar un diagnóstico compartido acerca de esta difícil actividad de gestionar producción de conocimiento científicamente válido.

En un panorama complejo que se manifiesta en los procesos de producción de trabajos finales se entraman: problemáticas multicausales; prácticas tutoriales que se sostienen desde diferentes perspectivas teóricas; tesistas que según el nivel de graduación que transitan más que sujetos de aprendizaje se constituyen en sujetos epistémicos al modo en que lo concibe Mario Testa. Es decir, un sujeto producente que "pasa de una lógica que tiene que ver con el sentido de las cosas" a una "lógica del significado de las palabras, conceptos y relaciones que adquieren una precisión de la que carecen en la vida cotidiana" (Testa, M: 1995: 150).

En la multicausalidad de la problemática aparecen también cuestiones procedimentales y operativas, tanto en las decisiones lógico-metodológicas como en las escriturales, vinculadas al vacío de propuestas o a las posibilidades de apropiación para la producción de conocimientos que se manifiestan en la formación de grado y postgrado.[3]

3 Ya en el recorrido del Simposio 3T, 2005, referíamos a las necesidades de la formación

El tesista, sujeto producente en constitución, interactúa con otro sujeto epistémico que, a su vez, tiene la función de conducir/orientar/acompañar/mediar: el director/tutor, quien también interviene en la primera instancia de evaluación del producto realizado.

Es en esta trama de interacciones y de funciones donde creemos detectar los desafíos más allá de la singularidad o la generalidad de los diagnósticos, más allá de los contenidos disciplinares específicos que se abordaran en la producción.

En este sentido, Edgar Morin (2002) nos da claves de dichos desafíos: los aspectos culturales, sociológicos, cívicos que implícita o explícitamente subyace. Es claro, entonces, que el reto insoslayable es el de reformar nuestro propio pensamiento, que depende también de la disposición de cada quien para organizar el conocimiento y revisar críticamente las prácticas.

Sin duda el tutor/director es un *mediador* y el graduante/posgraduante un sujeto con capacidad de producir; ambos situados en una tradición institucional; ambos sujetos a una normativa, a una rutina administrativa e inmersos a la vez en un proceso dinámico, irreversible en cada una de sus instancias que se ve atravesado por diferentes grados de incertidumbres: metodológicas, cognoscitivas, éticas, políticas y vivenciales.

¿Incertidumbres de quiénes?

¿Del tutor/director? ¿Del tesista? ¿De ambos? ¿De la institución?

Consideramos que una repuesta posible a estas preguntas es la clave para comprender las concepciones de ciencia tanto del tutor/director como del tesista; cosmovisión que a su vez nos permitirá saber si nuestro pensamiento es determinista o se proyecta como pensamiento que interpela, que comprende lo indeterminado, que acepta el desafío en el que están inmersos para todos los sujetos de la relación que se entabla. Desafío de estar dispuestos a múltiples rupturas epistemológicas (Bachelard, 1994).

Esto exige un esfuerzo de tutor/director y tesista que permita tanto producir conocimiento científicamente válido (ruptura con el conocimiento precientífico) como restituir a la comunidad el producto alcanzado, considerando a la ciencia como una actividad transformadora.

¿Cómo pensamos entonces, la relación entre tutor/director y tesista? Ambos están centrados en la lógica del proceso de producción de la tesis; es decir: situados también en un objetivo común que determina la relación entre ambos.

Pensamos esta relación en un contexto de educación superior en el que el tesista tiene que decidir entre su vocación para investigar y la posibilidad de

para lograr integraciones de conocimientos en los TFI.

profesionalizarse. Y en el que el tutor/director suele tener más de una función, de tal manera que a veces deviene en tutor/director más allá de su propio deseo y en algunos casos no conoce la lógica de su rol.

¿Por qué 3T[t] pensada como perspectiva?[4]

En la bibliografía relacionada con las propuestas para solucionar, mejorar, avanzar en la resolución de las múltiples problemáticas que se detectan en los procesos de producción de trabajos finales de graduación/postgraduación, encontramos que muchas de ellas se definen como *modelos.*

Sin intentar aquí hacer un abordaje crítico de las propuestas, considerando que son complementarias entre sí y que incluso las 3T[t] se pueden reconocer también en ellas, en algunas caracterizaciones y planteamientos, preferimos desistir de llamar *modelo* a la nuestra.

El concepto *modelo*, si bien está sujeto a diferentes definiciones, puede remitirnos a pensar en arquetipos; en una representación simplificada de la realidad, en un espejo en el cual mirarse. Tampoco nos parece adecuado bucear en la multiplicidad semántica del concepto para encontrar aquella definición que mejor caracterice nuestra propuesta.

Por ello, preferimos que las 3T[t] sea una *perspectiva* en el sentido de una apertura hacia el diálogo interactivo (y no de una argumentación formalizante) de manera que cada implementación sea solidaria con su tiempo, el espacio, las características del proceso, la reflexión ética y la posibilidad de producir más que un recetario, estrategias alternativas para que la interacción director/tutor y tesista puedan encontrarse en pos de ese objetivo común que los conecta.

Las herramientas que proponemos

En el marco de las *Propuestas Integrales 3T[t]* entendemos a las *herramientas* como recursos heurísticos, que faciliten la toma de decisiones, que expongan las diferentes lógicas involucradas en los procesos de producción de trabajos finales y las mediaciones necesarias para alcanzar un producto.

Están relacionadas con la acción, en tanto orientan el trabajo de producción de TFI y de acompañamiento de tutor/director. Remiten a aspectos "macro", en los que se juegan decisiones administrativas que regulan el accionar de la relación y la producción, como así también las cuestiones en escala "micro" que hacen a la dinámica de la interacción tutor/director-tesista.

4 Propuestas integrales TRES T [t] tesis-tesistas-tutores [tiempo]: herramientas integrales para el acompañamiento de tesistas y producción de TFI. DNDA EXP: Nro. 5160928/2014

Las herramientas construidas en la perspectiva 3T[t] que venimos afianzando desde la práctica, se van constituyendo en instrumentos útiles *abiertos* y *dinámicos* que no son recetarios; son orientadoras y como tales, no deterministas. Se han pensado y puesto en práctica en relación a las decisiones a tomar cuando se planifica un TFI en cualquiera de sus versiones y también en los distintos contextos y condiciones de producción. Esto es, para situar a los procesos de producción tanto en sus singularidades como en los marcos regulatorios comunes.

Es necesario explicitar que la propuesta 3T[t] abreva en aportes teóricos que las fundamentan. Entre otros, el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)" propuesto por Vigotsky, que nos permite sostener la necesidad de que tanto el acompañamiento del tutor/director como la colaboración de sus pares favorezca que el tesista potencie sus capacidades para la toma decisiones lógico-metodológicas para producir su TFI/TESIS, desarrolle su singularidad en la búsqueda de estrategias para superar obstáculos propios del proceso de planificación y producción de TFI/TESIS.

La Propuesta 3T[t] jerarquiza y sugiere actividades para una interacción colaborativa, no sólo tutor-tesista, sino tesista-tesista que se fundamenta en los aspectos teóricos mencionados y en las experiencias que se fueron desarrollando en estos años desde diferentes contextos institucionales, disciplinares y comunicacionales. Este intercambio requiere de un diálogo interactivo en la presencialidad y en la virtualidad que pueda agilizar acciones, demoler mitos, visualizar fantasmas, muchas veces compartidos. Esto se verá dinamizado si la tutoría/dirección puede realizarse en equipo y así favorecer las miradas interdisciplinarias que orienten las decisiones que necesariamente tendrá que tomar el tesista en el marco de la complejidad actual que transversaliza la producción académica.

Abordar la epistemología de la complejidad nos convoca a pensar en los aportes de Morin respecto de un pensamiento complejo que jerarquice su organización, en la cual orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de movimiento recursivo; se refiere a lo enredado, al desorden, a la ambigüedad, a la incertidumbre, que necesita de un pensamiento múltiple y diverso. Esto nos convoca a una ruptura epistemológica, una transformación que nos coloque en la reflexión y la acción desde la interdependencia de fenómenos y contextos que "Con la cabeza bien puesta" (Morin, 2002) avancemos hacia la transmisión de saberes que favorezca la autonomía, la apertura, una visión integradora multidimensional que posibilite la comprensión de la realidad desde la multiplicidad de lenguajes, desde la ecología de saberes.

Es así, que el tutor/director acompañará procesos de producción de TFI/Tesis en los que la convergencia de conocimientos y saberes será parte de los desafíos a los que estamos convocados los actores que intervenimos desde distintas funciones en la producción.

La propuesta 3T[t] nos invita permanentemente a revisarlos reduccionismos, la disyunción, la separación del conocimiento de la realidad y los saberes cotidianos, la abstracción, las relaciones sujeto-objeto, en el marco de las tradiciones disciplinares e institucionales desde herramientas lógico metodológicas y comunicacionales.

Entonces, consideramos imprescindible revisar las especializaciones en el marco de una propuesta interdisciplinaria que, según plantea R. García (1994), al aplicarse a estudios particulares complejos como son los sistemas ambientales, sociales o culturales, proponga la explicitación del objeto de estudio y paso siguiente, la manera de estudiarlo ; punto de partida interdisciplinario con una metodología que sirva de instrumento para analizar los procesos, los comportamientos y la evolución de una totalidad organizada que se va construyendo desde la interacción.

De acuerdo a las directrices teóricas adoptadas, pensar la construcción del conocimiento nos remite a la necesidad de que el tesista adquiera herramientas para tomar decisiones lógicas, metodológicas, vivenciales que le permitan ir resolviendo situaciones problemáticas, modificando ideas y acciones en un proceso dinámico, participativo e interactivo; de tal manera que el conocimiento que produzca en su TFI/Tesis sea una auténtica construcción de integración realizada por un sujeto cognoscente.

Desde esta mirada el tutor/director acompañará y orientará recorridos específicos que se tensarán con metodologías diversas acorde a la naturaleza del objeto de estudio y a las decisiones lógicas, políticas y éticas que vayan posicionando en el devenir de las acciones a los tesistas.

En una dimensión macro, la producción de tesis se enmarca hoy en la complejidad de la crisis civilizatoria actual y por ello la propuesta científica de la modernidad (que en gran parte colaboró con el deterioro medio ambiental y humano) es trascendida desde el planteo de Funtowicz y Ravetz (1993) en torno a la propuesta de una ciencia posnormal que no sólo requiere de un aprendizaje minucioso, interpelador de lo establecido y que trasciende el laboratorio, sino que también abre perspectivas de inclusión participativa democratizando el conocimiento y advirtiendo el fin de la verdad absoluta de la ciencia.

Es desde esta perspectiva epistemológica, que la producción de conocimiento a la cual se abocan tesistas y tutores/directores desde sus funciones diferenciadas,

necesita una comunicación dialógica, participativa que se aleje de las prescripciones recetarias, reproductivas. Esto nos obliga a la lectura interpelante de las Ciencias Sociales y la Pedagogía del Caos.

Por lo expuesto ,consideramos que lo aprendido en la formación (tanto para TFI/Tesis de grado como postgrado) tiene que tener un nivel de determinación en la profesionalidad que posibilite acompañar los cambios y transformaciones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares que propone la complejidad del mundo actual en prácticas transformadoras en las que el tutor/director también tiene que apropiarse de herramientas que le facilite intervenir /mediar en cada uno de los momentos del proceso de producción los TFI/Tesis.

Por lo dicho, tenemos la convicción de que tutor/director no se "*nace", se "hace"*. Es decir, se aprende a ser tutor/director tanto andando los recorridos de la transmisión de conocimientos desde la rigurosidad disciplinar, como desde la apertura a la interdisciplina y a la improvisación -lo que no significa ser improvisado-así como desde una comunicación fluida, pertinente, respetuosa de las lógicas posibles que pueda estimularla creación.

En la improvisación puesta en juego en la transmisión se evidencian la responsabilidad del intercambio comunicacional, la socialización de conocimientos y saberes que se manifiestan en cada encuentro entre tutores y tesistas o, en algunos momentos de los encuentros. En la potencialidad de la continuidad de la improvisación, que se sostiene en conocimientos disciplinares y comunicacionales rigurosos, se manifiesta una perspectiva clave que facilita la creatividad fundada, trabajada tanto desde la espontaneidad como de la sistematicidad que se andamia en saberes, posicionamientos, vivencias que van a favorecer (si son reconocidos por los actores) a que se trasciendan gran parte los obstáculos de la producción de TFI/Tesis.

Entre la "cocina" de producción de un TFI/Tesis y el sistema que regula el mismo, se entraman en las "Propuestas integrales 3T[t] con las dimensiones epistemológicas y pedagógicas esbozadas con las lógicas de investigación, las actividades cognoscitivas que incluyen las capacidades en el marco de la escritura y oralidad académica.

Proponemos imprescindibles como herramientas de abordaje de las decisiones lógicas, metodológicas, escriturales en la producción de conocimiento en el marco de los TFI/Tesis las capacidades cognoscitivas referidas a:

- Interpelar: acción que requiere de la observación densa, interesada que alterne con la focalización de la mirada; de la lógica interrogativa que recupere obviedades gramaticales para resignificarlas en el marco de lo estudiado, que

facilite entrar en comunión con lo otro y avanzar en nuevos horizontes de sentido a través de la práctica transformadora que implica producir conocimiento con sentido crítico.

- Totalizar: aportar una mirada ecológica de la problemática en estudio.

- Destotalizar: desorganizar los componentes de la totalidad en un movimiento de acción reflexivo que resignifique lo determinado en una nueva constitución de la totalidad.

- Relacionar: alcanzar articulaciones de conocimientos y saberes dinámicos, fluidos que provisoriamente queden estáticos para poder avanzar en la construcción de conocimiento.

- Integrar: favorecer la búsqueda sistemática, la apropiación conceptual y operativa crítica en el diálogo interdisciplinario participativo, en un producto comunicable desde las normas académicas mediante un proceso en el cual el sujeto cognoscente detecta las relaciones que determinan a un concepto, y lo habilita para aplicarlo a situaciones teóricas y/o prácticas. Por lo tanto no es resumir, ni operar sumatoriamente. Es un proceso que requiere, entre otras competencias, la posibilidad permanente de la interrogación.

Un punto de partida clave es construir confianza en la comunicación y evite que el tutor /director se convierta, aun provisoriamente, en otro obstáculo epistemológico para el tesista.

Para avanzar nos valemos de la "logística" considerando el término un sentido amplio, jugando con las analogías que ofrecen los procesos de trasmisión, producción y difusión de productos. En esta presentación el particular, producto que representa el conocimiento académico-científico en la producción de TFI/ Tesis de grado y postgrado.

Entendemos que la administración y gestión de procesos de integración de conocimientos, que las articulaciones entre teoría y práctica pueden ser analogadas a cuestiones logísticas en tanto el tesista tendrá que recorrer (acompañado por tutor/director): la exploración, el manejo, control y archivo de información; la planificación y organización de actividades; el desarrollo de estrategias para la integración de conocimientos, la comunicación escrita. Desde la logística podemos visualizar el proceso de integración del TFI/Tesis como procesos en los que se distribuyen eficientemente los saberes, conocimientos y recursos propios de tutores/directores y tesistas.

Para acompañar los procesos y producciones de TFI/Tesis hemos diseñado *Orientadores* de trabajo que favorecen la producción autónoma y crítica de los tesistas es decir, que lo acompañen en "la cocina" en la cual planificará. Producirá y escribirá el producto final de carrera.

Diferenciamos a los orientadores de las guías de trabajo, ya que éstas proponen cumplimentar su resolución respondiendo a una lógica lineal que limita al tesista en la posibilidad de integración y generalmente se andamian en una lógica binaria y excluyente.

Los orientadores ayudan a la toma decisiones lógico-metodológicas y escriturales de acuerdo a la problemática en estudio, a la naturaleza de los campos disciplinares, a los requerimientos institucionales.

Estas herramientas de trabajo colaboran con las actividades del tutor/director y lo acompañan para dialogar con la lógica del otro, revisar posicionamientos, promover una tarea rigurosa y creativa.

Es así que hemos propuesto orientadores que son implementados en los talleres que realizamos para:

- Formulación de área-tema-problema-hipótesis-objetivos-propósitos: utilizando la interrogación como clave pasar de problema real, a problema de conocimiento para llegar al problema de investigación desde una formulación interrogativa que lo asocie a la respuesta conjetural en el enunciado de la hipótesis. Desde la revisión, proponer las acciones que refieran a las expectativas de logro y se diferencien de las acciones de transferencia.
- Matriz de estado de arte: para favorecer un diálogo entre la propuesta y las investigaciones realizadas que permitan una sistematización orientativa.
- Elaboración de marco teórico: desde el fichaje bibliográfico, el mapeo semántico a la construcción argumentativa.
- Formulación de aspectos metodológicos: de acuerdo a alcances y precisiones de los corpus de estudio posibles, y del campo observacional.
- Cuadro de coherencia interna: entre delimitación conceptual, procedimental, operativa del objeto de estudio.
- Cronograma de elaboración de TFI/Tesis y seguimiento tutorial: según recursos que remiten a la factibilidad.
- Claves para la escritura y reescritura académico-científica: en relación a especificidad disciplinar, errores más comunes, estilos.

Cada orientador media los diálogos entre el tesista y la recuperación de sus saberes y conocimientos previos; entre la necesidad de integrar los conocimientos y saberes aportados por la carrera de grado o posgrado realizada. Entre el tesista y la naturaleza disciplinar de su objeto de estudio; entre el tesista-tutor/director en la medida en que favorece la toma de decisiones en el posicionamiento teórico-empírico que vaya construyendo el tesista en la integración.

Los orientadores son acompañados con formatos visuales para el trabajo colaborativo de los tesistas en relación a las decisiones tomadas y a la escritura. Se analizan errores más comunes, se especifican códigos de corrección, se identifican estilos que se alejen de la coloquialidad y de los saltos lógicos gramaticales en la comunicación académica.

La implementación de los orientadores como herramientas heurísticas, invita al tesista a revisar sus "avances antes de avanzar "a la vez que dan la oportunidad a los tutores/directores de hacer un seguimiento también procesual de las instancias de producción , y la evaluación del producto alcanzado que tendrá en sí misma sentido de integralidad. Asimismo, su uso favorece el intercambio cooperativo.

Para finalizar, queremos compartir que hemos trabajado desde la función tutor/director desde un acompañamiento enir realizando rupturas epistemológicas (Bachelard, 1994) desde la interrogación y la firmeza argumentativa sin descartarla dimensión vivencial que se pone en juego entre los sujetos y que también requiere trabajar las implicancias para llegar a buen puerto.

Bibliografía

BACHELARD, G. (1994) *Epistemología.* Barcelona: Síntesis.

CORIA K, MASSUCO, B. (2001) *Orientadores y apostillas para la producción de TFG*. Documentos de Cátedra. Disponible en: www.sai.com.ar/KuCoria. Fecha de consulta, 24/08/2015.

CORIA, K. y MASSUCO, B. (2011) *Compilación de Actas de los simposios I a IV de "Las Tres T(t)".* (2003-2005-2007-2009) ISSN 1669-8800. Buenos Aires: SAI.

_____ (1999) "Taller de trabajo final en clave de crónica pedagógica". *Revista Propuestas* Vol. 5, N° 9, pp. 59-87.

_____ (2011) *Actas 5to Simposio 1eras Jornadas de "Las Tres T(t)*". CD ISSN 1669-8800. Buenos Aires: SAI.

_____ (2014a) *Espacio transdisciplinario de improvisación*. Instituto Virtual del tiempo. Disponible en: http://www.institutodeltiempo.com.ar. Fecha de consulta, 24/08/2015. Exp.: 51609227/2014.

_____ (2014b) *Propuestas integrales Tres T [t] Herramientas integrales para el acompañamiento a tesistas*. Dirección Nacional del Autor Exp. Nro. 910162/2011/Exp. nro 5160928/2014.

FUNTOWICZ, S. y RAVETZ, J. R. (1993) *Epistemología política: ciencia con la gente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

GARCÍA, R. (1994) *Interdisciplinariedad y sistemas complejos*, en: *Ciencias Sociales y formación ambiental*. México: Gedisa, UNAM.

MORIN, E. (2002) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

TESTA, M. (1995) *Pensamiento estratégico y lógica de la programación* Buenos Aires : Lugar Editorial.

RUIZ BOLIVAR, C (2005) "*Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el Postgrado". Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* Vol. 6, N° 1, pp. 61-83 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

VIGOTSKY, L. (1993) "Pensamiento y lenguaje", en: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.

_____ (s.f) *La zona de desarrollo próximo y el andamiaje*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF. Fecha de consulta: 31/08/2015.

La percepción de la imagen de la ciencia en los estudiantes de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía (encuesta aplicada en el año 2013)

Graciela Mingo de Bevilacqua, Andrés Gamarci, Gabriel Weidmann y Hugo Díaz[1]

Introducción

Al iniciar el desarrollo de la Asignatura Metodología de la Investigación, como docentes de las carreras de Contador Público y Licenciado en Economía que se dicta en el segundo año de ambas carreras, intentamos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje obtener una aproximación diagnóstica –a modo de un paneo general– respecto a la imagen de la ciencia que tienen los estudiantes cursantes. Entendemos que quienes llegan a esta instancia han transcurrido al menos un año compartiendo distintos conocimientos dentro del ámbito universitario con docentes y alumnos en las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas y esta indagación es posible.

Nuestro interés está en examinar el imaginario de la ciencia adquirida por los estudiantes, actividad que está conectada con los objetivos de la asignatura Metodología de la Investigación, cuando planteamos: "Contribuir a formar un graduado con un pensamiento y una actitud abierta y constructiva sobre los procedimientos científicos, métodos, metodología en ciencias sociales, en particular, en la ciencia económica, en el marco de una estrategia articulada de investigación – aprendizaje – servicio" (Programa de Catedra , 2013).

En el desarrollo de la materia –cuatrimestral– intentamos despertar la curiosidad y la duda como actitudes válidas de nuestros estudiantes respecto a cuestionarse sobre los acontecimientos de la realidad social y económica actual, dejando de lado las intuiciones, sesgos y percepciones infundadas y afianzar así una actitud abierta y fundamentada inherente al campo científico. Se busca dotarlos de los mismos de elementos teóricos tanto en la lógica de los métodos de la investigación, los supuestos epistemológicos subyacentes y distintas herramientas

1 FCEco. UNER. Paraná. Entre Ríos. Argentina. Contacto: gbevi@arnet.com.ar; andresgamarci@yahoo.com.ar; gabrielweidmann@gmail.com.

que incentiven a encontrar respuestas aproximativas a través de la crítica y sostener luego la argumentación en las respuestas posibles de elaborar en una instancia de formación, siempre conscientes de la limitación analítica que implica estar en el segundo año de la carrera.

Se trabaja en las clases estimulando a los estudiantes a que indaguen a través de interrogantes, entendido como el método de la reflexión en la instancia de promover la interpelación del contexto y de lo que nos rodea (Di Vicenzo, 2013). Es un preguntar no ensimismado, sino que se abre en una relación al dilucidar de manera más profunda los marcos con respuestas concisas y fundadas científicamente. Es una forma de hallar el porqué de los acontecimientos, superando los obstáculos o barreras propias que se instalan en el contexto histórico y desde una visión superficial.

Esta forma de encarar conforma en parte el proceso de aproximación al conocimiento científico y se engarza desde una actitud pedagógica en donde la duda y sus herramientas de contrastación se dan a través de la investigación, venciendo los obstáculos que se sostienen desde la evidencia intuitiva en que "lo dado" se asienta como algo cierto y que Bachelard (1987) dice se debe vencer, por ser obstáculo epistemológico para poder alcanzar el saber con espíritu científico.

Previo a encarar el proceso en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en el primer encuentro de clase realizamos un sondeo, a modo de paneo, pidiéndoles que respondan a una encuesta de expectativas sobre la imagen de la ciencia, los científicos y cómo relacionan ese hacer científico adquirido previamente con sus carreras seleccionadas.

La percepción de la ciencia a través de la encuesta

La decisión tomada de aplicar la encuesta sobre la percepción que tienen de la ciencia, nos pareció oportuna realizarla en los primeros encuentros del desarrollo de la asignatura. Esto implicó un trabajo sistemático cuyos resultados dan luz a cuestiones adquiridas en sus trayectorias familiares y estudiantiles tanto en el nivel de los estudios secundarios, como en el nivel universitario –precoz–, como también, a la divulgación realizada a través de los medios de comunicación. Por las preguntas efectuadas, sus respuestas son el puente en la identificación de lo que creen que es la ciencia, se trata de reactivar la memoria cuando expresan quiénes son para ellos los científicos más destacados y luego, proyectando sus ideas, den cuenta de lo que esperan encontrarse con el desarrollo de la asignatura. Hay una idea de recuperar el ayer, pensar el hoy e imaginar el mañana a través de lo que esperan de la asignatura.

La intencionalidad está en escudriñar acerca de la percepción pública sobre el contenido de la ciencia, tema que en algunos países se trabaja a nivel del público en general, pero nosotros lo hacemos en esta oportunidad con nuestros estudiantes. A esta práctica la asumimos como instancia de aproximación al conocimiento en la apropiación social que de la ciencia se ha hecho, tanto por lo asimilado desde el proceso de la comunicación social recibida a través de los medios de comunicación como por la manera en que se les ha enseñado a nivel escolar (Cortassa, 2012; Quintanilla, 2002).

Los ejes en el diseño de la encuesta

En el momento de diseñar la encuesta partimos de ciertos ejes: primero referido a qué esperan de la cátedra y luego sobre algunos supuestos vigentes en los imaginarios del científico y la labor del mismo.

El tipo de preguntas condensa en cierta forma las expresiones e identificaciones recogidas en los diferentes años de clases, y proviene de los diálogos entablados, donde ellos expresan lo que creen que es la ciencia al momento de trabajar los temas específicos.

Las decisiones en el diseño de la encuesta estuvieron impregnadas tanto por las creencias, las conjeturas de los otros y las nuestras que empapan los diferentes imaginarios respecto a la labor científica, la lectura de artículos específicos sobre la percepción pública de la ciencia, siendo todo esto fuente de inspiración al momento de plasmar las preguntas traducidas en la simpleza con que las escribimos y en la manera de realizarlas. Se sumaron además dentro de los ejes preguntas referidas a las reglas y valores propios del hacer científico inherentes a la visión de la cultura científica que pueden tener y se les requiere la enunciación de palabras referidas a la labor científica y luego ver si están asociados o no al modelo tradicional e impartido de la ciencia.

Se tipifica a partir del modelo tradicional y hegemónico que es lo más difundido, esa primacía dada por el papel predominante que tuvieron las ciencias físico-matemáticas en la configuración de la Modernidad, dejando en un segundo plano el lugar otorgado a las ciencias sociales que en los siglos XIX y XX intentan encontrar un lugar diferente y con legitimidad científica.

La última pregunta tiene como basamento la postura de cátedra de que la economía es una rama de las ciencias –fundamentalmente de las ciencias sociales– y se les pregunta cómo imaginan el trabajo de investigador, cuyo sentido pretende develar si hay una asociación inmediata con el modelo hegemónico de un investigador en el campo de la economía asimilado a las ciencias naturales

cuando señalan si las actividades están referenciadas sólo al laboratorio, a un trabajo individual, etc.

Síntesis de las expresiones y las respuestas esgrimidas por los estudiantes

Esta encuesta con preguntas abiertas la hemos aplicado en el año 2013 para 4 (cuatro) comisiones: dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo cuatrimestre de ambas carreras. La modalidad de procesamiento fue sistematizar las repuestas por reiteración, manteniendo así las expresiones de las voces de los estudiantes.

Cuadro 1: ¿Qué esperan de la cátedra?

Brinde herramientas para investigar	49%
Buenas clases, fácil de comprender	22%
Aprobar	10%
Aprender sobre metodología y los métodos científicos	8%
Encontrar la relación con la carrera	3%
Gusto por cursarla	3%
Aplicar a otras materias	2%
Mejorar técnicas de estudio	2%
Clases participativas – debates	2%

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes a través de sus repuestas (49%) esperan poder comprender el proceso de investigación, luego se refieren a la modalidad con que esperan comprender las clases (22%) y llevar adelante investigaciones (71%), así como otras respuestas son muy superficiales al decir aprobar (10%) y confusas al asociar la cátedra con técnicas de estudio (2%).

El mencionar por parte de los estudiantes "poder hacer investigaciones", es una expresión incentivadora para con la propuesta pedagógica. Es cuando transformamos la clase en un taller de investigación al entender que "investigar se aprende investigando" (Samaja, 1996).

Cuadro 2: ¿Qué sentido le encuentra en la formación universitaria que han elegido a esta materia?

Poder realizar investigaciones	71%
Mejorar el rendimiento en las otras materias	19%
Generar una posición crítica en general	10%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: ¿Cómo explican ustedes lo que es la ciencia?

Conjunto de conocimientos, obtenidos con un método	47%
Conjunto de conocimientos	23%
Saber específico sobre cierto tema	8%
Saber teórico	5%
Saber con lenguaje específico	3%
Conocimiento verdadero	3%
Conjunto de métodos para adquirir conocimientos	2%
Rama del conocimiento	2%
Elemento por el cual se investiga	2%
Construcción social histórica	2%
Disciplina (que intenta dar respuestas)	2%
Estudio de aspectos de la vida y seres vivos	2%

Fuente: Elaboración propia.

Al momento de definir el contenido de la ciencia aparece el acento muy marcado en la idea del método y la construcción de conocimiento (47%), es muy importante porque se la valora desde el proceso de edificar un saber especifico, aunque subyace en esas respuesta más lo teórico que lo práctico y aparece con un peso mínimo la asociación con seres vivos propia de las ciencias naturales. Así mismo, esta identificación de la ciencia un poco aséptica, está asociada a que el conocimiento y su método deja de lado la identificación de aquélla con una actividad específica, aunque un 2% menciona que es una construcción histórica, es decir es muy débil la visión de integración con el contexto, precisamente lugar en donde surgen dichos conocimientos.

Cuadro 4: ¿Dónde escucharon hablar sobre ella?

Materias anteriores de la Facultad	38%
Escuela	34%
Medios de comunicación	19%
Todos lados	9%

Fuente: Elaboración propia.

Al indagar dónde escucharon hablar sobre la ciencia, la vida universitaria va dejando sus huellas y lo expresan en Materias anteriores de la facultad (38%), más que el recuerdo de la escuela y los medios de comunicación. Esta expresión permite revalorizar el tránsito universitario en la adquisición de saberes referidos a la ciencia, pues se está legitimando este espacio donde van a consolidar su futura formación profesional. Mencionar en segundo lugar a la escuela nos permite expresar que los aprendizajes y asociaciones logradas por estos estudiantes se han dado dentro de la educación formal, lo cual es importante remarcar en este sondeo pues deja traslucir que los aprendizajes dentro del sistema institucional no se han perdido, por más que prime una visión tradicional de la ciencia.

Cuadro 5: ¿Podrían mencionar un científico?

Einstein	46%
Newton	24%
Darwin	9%
Galileo	6%
Nash	4%
Curie	4%
Pasteur	3%
Kepler	1%
Sócrates	1%
Stephen Hawking	1%

Fuente: Elaboración propia.

En la instancia de identificar a científicos e investigadores afloran, por las menciones realizadas, los nombres de científicos más tradicionales (Einstein, Newton, Darwin, Galileo) figuras claves y emblemáticas de las ciencias naturales

y la matemática y dejan entrever que el modelo tradicional y, hasta podríamos suponer, lineal, está presente en la percepción que tienen los estudiantes sobre la ciencia y los científicos, debilitando posibles identidades de científicos dentro de su propio campo de conocimiento el económico- social, más aún cuando muchos de ellos tienen sus consagraciones como premios Nobeles en Economía.

Como ya expresamos, el modelo tradicional ha dejado las ideas transmitidas más fuertes y la imagen más arraigada sobre la ciencia, dado a través de las instituciones, respondiendo a concepciones hegemónicas tanto en su divulgación, como en la ejemplificación, recurriendo a ejemplos de las ciencias naturales, que han prevalecido en los imaginarios de los estudiantes, quizás enraizados en los imaginarios de los propios docentes como del público en general, por ello esos nombres de científicos mencionados.

Asimismo, este resultado puede contraponerse con el cuadro anterior, donde se resalta a la Facultad como institución donde se ha oído hablar de la ciencia. A pesar de esto, se da una notable falta de referentes o profesionales de la ciencia cuya actividad esté en conexión con las disciplinas que se enseñan en la Facultad de Ciencias Económicas.

Cuadro 6: ¿Qué es la investigación para Uds.?

Búsqueda de información	44%
Procedimiento para estudiar cierto tema	22%
Técnica para obtener conocimiento científico	8%
Etapas para llevar a cabo un trabajo	8%
Método de hipótesis-contraponer la hipótesis con info	7%
Búsqueda de nuevos conocimientos	3%
Método de profundización de cierto tema	2%
Satisfacer necesidades de inquietud	2%
Trabajo de personas especializadas	2%
Actividad orientada a determinado objetivo (resultado, conclusión)	2%

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les preguntó qué era investigación, asomó allí un cierto reduccionismo instrumental creyendo que es la búsqueda de información (44%), el procedimiento para estudiar cierto tema (22%), siendo ésta, además, una respuesta confusa. Otras respuestas expresan la necesidad de contraponer las hipótesis con

la información, o mencionan a las técnicas para obtener conocimiento. No se encuentran expresiones referidas a la problematización, tema que nosotros nos referimos, como asociado a la duda y a las interrogaciones necesarias de utilizar al poner en tensión la complejidad de variantes que pueden incidir en un fenómeno económico, en el momento de delimitar el objeto de investigación y luego construir argumentativamente los hallazgos de las investigaciones, tratando de avanzar en nuevos conocimientos y reflexionando sobre los vigentes.

A modo de síntesis

Hemos expuesto la decisión de trabajar la percepción pública y social que se tiene de la ciencia y se fue narrando y explicitando, una mirada de los estudiantes reivindicatoria de lo aprendido a nivel de la educación formal valorado en el camino institucional desde un acercamiento a la labor científica, más aún lo aprendido en las materias a nivel de sus trayectorias universitarias, de acuerdo a sus propias expresiones.

Hay una relación lineal al asociar a la ciencia con el conocimiento científico y con el método, como si existiera un solo camino que pivotea entre las hipótesis y la información, lo cual restringe las implicancias que tiene la ciencia y los procedimientos que se ponen en la práctica en contextos determinados para la construcción de conocimiento Los imaginarios de los estudiantes consideran que se erige la investigación desde un solo y único método, siendo esta expresión propia de la mirada del modelo tradicional de la ciencia, consolidando las ideas directrices en el entramado con que ha tejido la ciencia y sus precursores. El *ethos* de la modernidad ha primado, y se ha naturalizado en las expresiones ese reconocimiento a las ciencias físico-matemáticas como ciencias con status de legitimidad científica. Aspecto que no se modifica a pesar de la importancia que debiera tener en la transformación de las concepciones de ciencia, el pasaje por la Facultad.

Se ha planteado las respuestas recogidas en el sondeo, y con sentido crítico hay un nuevo desafío para el equipo de cátedra, que dejamos plasmado a través de un interrogante: ¿lograremos con el desarrollo de la asignatura producir una apertura en nuestros estudiantes y fomentar el sentido crítico?

Esta pregunta nos interpela en dos niveles por un lado perfeccionar el instrumento de captación o encuesta, y por el otro, deberíamos aplicar al finalizar el dictado de la asignatura nuevamente dicho instrumento y allí encontrar alguna respuesta a nuestra pregunta y a la práctica pedagógica impartida. Lo que se trata es de entender y romper con los esquemas refijados y el mito, superando el

miedo y, como bien lo expresa Paenza al referirse a las matemáticas "de antemano la sociedad lo prepara para que no entienda. Le advierte de todas las maneras posibles que es un tema difícil" (2010: pág. 2), cuando el desafío es desentrañar problemas de la vida cotidiana.

Estaríamos en condiciones de conocer si los debates de los diferentes métodos y perspectivas metodológicas que se proponen en las clases han producido un cambio en los estudiantes, ampliando la visión tanto de la ciencia, como de la implicación de la investigación en el campo de lo social, y que esto se traduzca en la mención de científicos afines al campo de su propia formación profesional, como así también en la comprensión de que el conocimiento científico se imbrica entre lo teórico, lo práctico y lo instrumental apoyado por los cambios que se experimentan en la sociedad. Tríada que lleva en sí misma la reflexión permanente en la construcción del conocimiento científico y por ende en la divulgación de lo que encierra socialmente la ciencia.

Bibliografía

BACHELARD, G. (1987) *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

CORTASSA, C. (2013) *Concepto de cultura científica*. Buenos Aires: Mimeo.

DI VINCENZO, J. A. G. (2013) *La interrogación filosófica*. Disponible en: http://contraelmetodo.blogspot.com.ar/2013/04/la-interrogacion-filosofica.html. Fecha de consulta, 24/08/2015.

PAENZA, A. (2009) "El miedo a la matemática, reflexión antigua y filosófica". Blog EDUMATE PERU. Disponible en: https://edumate.wordpress.com/2009/01/14/miedo-a-la-matematica/. Fecha de consulta, 03/09/2015.

POLINO, C.; FAZIO, M. E. y VACCAREZZA, L. (2003) "Medir la percepción pública de la ciencia en los países iberoamericanos. Aproximación a problemas conceptuales". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación de la OIE* N° 5.

PROGRAMA DE CATEDRA DE METODOLOGÍA DELA INVESTIGACIÓN (2013) Mingo *et al*. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Paraná

QUINTANILLA FISAC, M. A. (2002) "Tecnología y cultura", en: A. Aibar y M. A. Quintanilla (eds.), *Cultura Tecnológica, Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Barcelona: Horsori. pp. 15-38.

SAMAJA, J. (2006) *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

Apreciaciones en la instancia de cierre

Elisa Sarrot

Graciela Mingo abrió con la palabra, invitando a compartir apreciaciones del encuentro.

Desde las primeras intervenciones, el clima se fue entibiando y el húmedo final del otoño del afuera quedó suspendido. Ya no sentimos frío ni cansancio, sino que, pidiendo prestados los términos a Adrián Scribano, fuimos cuerpos y emociones re-inaugurando la esperanza.

Pude tomar algunas notas de estos intercambios, procurando no salirme por ello del diálogo que se estaba gestando. Mis anotaciones fueron pocas. Palabras más bien sueltas, pero que sirven para escribir ya, frases que después escudriñaremos para transformarlas en ideas y principios de un trabajo compartido hacia el futuro. Aquí las comparto con todos ustedes.

Estas Jornadas fueron "amplias" y se constituyeron como un ámbito de "contención", con actores diversos provenientes de distintas disciplinas. Hubo debate, en ese "compartir una vez más" en el tema convocante, la metodología en sentido amplio. Sus dilemas disciplinares, sus vínculos epistemológicos, su enseñanza, su desarrollo, su naturaleza de "disciplina de la interrogación", su función social en el ámbito político, institucional, profesional y académico, y también su función en la desnaturalización de la vida cotidiana.

Se tejieron "entramados", "intercambios". Se produjeron "aperturas" y en permanente diálogo. Esa multiplicidad permitió "abrir la cabeza" en la diversidad de espacios en que se produjo el encuentro. La diversidad fue protagonista. Y en las exposiciones emergieron cuestiones que desbordaron la posibilidad de enmarcarse en una ponencia, exigiendo instancias más profundas de debate.

Esa multiplicidad disciplinar, no comprendida por CONEAU, abrió las puertas para "hablar" sobre Metodología desde formaciones diferentes, y no obstante ello, "entender -nos".

Este compartir en las jornadas nos hizo sentir que la soledad puede devenir acompañamiento, por las dudas expresadas, los obstáculos encontrados y la creatividad puesta en algunas superaciones.

¿Será un lujo no haber acreditado por escaparnos de algunos estándares? ¿O es un nuevo desafío posible de encarar?

El ámbito de estos posgrados ofrece a algunos "trashumantes", un "humo particular muy atractivo" y potencia la creatividad heurística.

La vivencia desde la convocatoria comenzó con una duda inicial: ¡Jornadas de Metodología!... mmm ¿Seremos muchos? ¿Podemos convocar a los graduados? ¿Qué están haciendo actualmente con la formación recibida? Y luego decidir estar de todas formas, para comprobar felizmente que ¡Somos tantos!

Fue recurrente el agradecimiento por la propuesta inclusiva que posibilitó advertir en muy poco tiempo, alta diversidad pero con preocupaciones concomitantes, hubo re-encuentro, entre compañeros, entre ex alumnos y entre alumnos y docentes, para actualizar y recrear las experiencias.

El trabajo "por detrás" de la organización fue el cimiento para un clima "relajado en la posibilidad de discusión" alrededor del eje convocante "metodología", debatiendo desde lugares diferentes pero desde posturas siempre críticas aunque constructivas. En las mesas de trabajo pudieron identificarse "zonas de discusión" y "vacancias". Y eso es semilla para seguir trabajando.

Emerge la idea de la metodología en el nivel de posgrado, pues a ella accedimos sin venir de carreras de grado en metodología. Cuestión original para pensar.

Los posgrados marchan gracias a equipos de trabajo generosos, que además de la formación brindan espacios para escribir las producciones. Fue posible advertir la creatividad en lo metodológico, la innovación, los desarrollos que enriquecen y hacen madurar a nuestra disciplina.

Un indicador del clima humano de estas jornadas fue que "nadie expuso y se fue". Hubo "cohesión". Eso se agradece. Y, aunque con diálogos breves, por el corto tiempo, se vivió un "querer estar" y "querer dialogar". Estas cuestiones nos amigan con la esperanza, en el sentido de prácticas anticipatorias de futuro.

A partir de escuchar al otro, y pensar colectivamente "qué podríamos empezar a pensar para el mañana", se construyó un andamio para la reivindicación del "tener esperanza en alguien" tan vilipendiado, en pos de "recuperar la estética –y la ética– de los vínculos".

Hay que seguir fortaleciendo la formación en metodología para las jóvenes generaciones. No podemos permitir que se aniquile en ellas la capacidad de preguntar. La realidad siempre nos debe interpelar y de allí disparar formas de interrogarse por parte de otros: los más jóvenes Para ello debemos trabajar en Red, con otras Redes, al estilo de una microfísica del poder.

Debemos vigilar la presencia de la metodología en las currículas, avizorando que en esta nueva coyuntura lo metodológico está opacado bajo lo meramente instrumental para la acción, con el plus de peligro que implica el hecho de que la comunidad científica suele "seguir las modas". Se está poniendo en jaque a la formación en metodología, dejándola en alguna carrera como "optativa", y sin embargo, se acentúa la exigencia de que los jóvenes y no tan jóvenes acrediten posgrados, doctorados, post doctorados. ¿Cómo y con qué se responderá a esta exigencia si se debilita la formación en metodología?

Uno de los ejes más fuertes de estas jornadas fue el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología, vital para que podamos irradiar más allá, a los campos político, institucional, profesional y académico, y a la desnaturalización de lo cotidiano, como arranque de la posibilidad de transformación.

Gracias por estas ideas. Nos dan semilla y abono.

Desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica

Primera Jornada de los posgrados en metodología de la investigacion 2014

Este texto ensambla parte de las producciones de los participantes de la Primera Jornada de los Posgrados de Metodología de la Investigación, cuyo lema fue "Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el Campo de la Investigación y la Producción Metodológica"; actividad impulsada desde los posgrados Especialización y Magister en Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas UNER los días 5 y 6 de junio de 2014.

Estas producciones fueron seleccionadas por sus contenidos, sus abordajes temáticos, junto a las formas de profundizar las técnicas de investigación.

El lector podrá encontrar, según la secuencia presentada, en primer lugar, las ideas rectoras sobre la metodología en la formación de posgrado y las huellas que se hicieron cuerpo en las prácticas investigativas construidas en el ámbito universitario, desde una síntesis de las exposiciones de los panelistas. En segundo lugar, las páginas ilustran una nutrida selección de ponencias cuyas propuestas reflejan experiencias realizadas que nutren a las prácticas investigativas y académicas, tanto en lo que refiere a su hacer como a su presentación formal, y aportan reflexiones metodológicas que fueron ameritando los procesos vividos en esas experiencias.