

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis para obtención del Grado Académico de Magister en Docencia Universitaria

**“Aprendizaje, conocimiento y comprensión: análisis de experiencias
educativas en Metodología de Investigación Social en el aula
universitaria”**

Tesista: Prof. Mariné Nicola.

Director: Dr. Ernesto Meccia (UNL-UBA).

Co- directora: Mg. María Laura Sabas (UNL).

Santa Fe, 2021.

Agradecimientos

Cuando comenzamos a individualizar nombres que nos han acompañado y compartido tiempo, esfuerzo, dedicación, afecto corremos el riesgo de no mencionar a algunas personas que han sido fundamentales pero que en estos momentos no vienen al recuerdo, pido disculpas anticipadas por si esto llegase a suceder. Toda mención necesita un orden de enunciación, que en este caso, no tiene un orden de prioridad o relevancia, sino que se ordenan según van surgiendo en mi memoria nombres, personas, situaciones que hacen al tránsito por la experiencia de investigación y construcción de esta tesis que supone un profundo proceso de introspección. Quiero dejar expreso agradecimiento:

A los alumnos y alumnas que cursaron la cátedra Antropología Cultural y Social los años 2010 y 2011 como asignatura obligatoria en el marco de su carrera de grado de la Licenciatura en Administración de Salud, por su participación, su estudio, su dedicación y colaboración en las actividades que realizamos en el marco de la cátedra y en los proyectos de extensión, por sus comentarios, críticas y aliento en la realización de cada propuesta desarrollada.

A las alumnas y graduadas que realizaron sus adscripciones en docencia e investigación en la cátedra de Antropología Cultural y Social durante los años 2010 y 2011: Selva Montes, Daniela Peiró, Eliana Ramos, quienes participaron de las diferentes propuestas y actividades en sus instancias de formación y aportaron puntos de vista que enriquecieron las propuestas de enseñanza y el trabajo con los alumnos y alumnas.

A Christian Diaz, por sostener y acompañar parte de este proceso que fue intenso y extenso. A mis hijos, Martina y Francisco, que sabiendo o sin saber acompañaron, sostuvieron, alentaron y propulsaron la culminación de esta etapa. A ellos infinitamente agradecida por los tiempos muertos, tiempos en pausa o en suspenso que supusieron postergar o relegar actividades conjuntas; por el tiempo compartido, el afecto y el aliento que, sobre todo, en estos dos últimos años fueron el combustible necesario para culminar la escritura y poder dar un cierre –aunque sea parcial- en mi proceso de formación y perfeccionamiento profesional.

A mi gran compañera de estudio y amiga de la vida, la profesora Silvina Vecari, con quien compartimos la pasión por la historia (juntas transitamos la carrera de grado); el

compromiso con la enseñanza y la educación pública; la inquietud por el aprendizaje constante que nos llevó a innumerables noches sin dormir, estudiando, leyendo, debatiendo y realizando los trabajos finales de los seminarios de la Maestría en Docencia Universitaria; discutiendo nuestros avances en la investigación y compartiendo frustraciones, alegrías, marchas y contramarchas en este largo camino que fue el cursado de la maestría, la culminación de la indagación y la escritura de la tesis.

A Lidia Acuña, con quien me formé e inicié mi camino en la docencia e investigación; por su generosidad, su paciencia y constancia en su insistente labor de formar recursos humanos; por asomarme al mundo de los Estudios Culturales Ingleses y las problemáticas de cine y memoria; por estar siempre para la lectura atenta y el consejo certero; por formar parte de mi vida profesional y académica.

A María Laura Sabas, que supo orientar mis inquietudes e incertidumbres sobre los diferentes marcos teórico-conceptuales y discusiones en torno a la educación, la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos; sin sus aportes, comentarios, correcciones, largas charlas y discusiones no hubiese podido transitar el camino del análisis de las propuestas de enseñanza y la escritura de esta tesis. Mi gratitud hacia ella que, hoy también, pasa a formar parte del grupo de colegas amigos con quienes compartimos diferentes espacios de trabajo e investigación.

A Ernesto Meccia, gran sostén, motivador, maestro que con su calidez, sapiencia y paciencia orientó en distintos momentos y señaló cada mojón en el camino de la investigación y la escritura. Sin su invaluable ayuda este escrito hoy no sería posible, como ya se lo he expresado muchísimas veces, fue un baluarte y un potenciador de autoestima y capacidades cuando las cosas no se veían tan claras. Mi infinito agradecimiento a su dirección, contención, apoyo y acompañamiento en etapas difíciles que acompañaron la realización de esta tesis.

Fundamentalmente agradezco a la educación pública, principalmente a la Universidad Nacional del Litoral, a la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y a la Escuela Superior de Sanidad (ESS), que me brindaron las herramientas y me dieron las posibilidades para trabajar de aquello que elegí y en lo que comencé a formarme hace algunas décadas atrás: ser docente investigadora, sustentando mis prácticas en la crítica y análisis continua a partir de la formación, el trabajo colectivo y el perfeccionamiento constante, en palabras de Edith Litwin “...*En todas las configuraciones que planteamos*

como inscritas en la buena enseñanza, la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática.” (Litwin, E. 1997, p. 139).

Simplemente... Gracias infinitas!

Quien suscribe, Mariné Nicola, declaro que soy autora del presente trabajo, que lo he realizado en su integridad y no lo he publicado para obtener otros grados o títulos académicos. Declaro que he contado con la colaboración y orientación de Ernesto Meccia y María Laura Sabas, en tanto director y co-directora de esta tesis respectivamente.

Índice General

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introducción | 8 |
| Capítulo 1- Lineamientos para el abordaje de las propuestas educativas: | |
| objetivos, estudios previos y marco teórico-metodológico..... | 14 |
| 1.1- Objetivos generales y específicos de la investigación..... | 14 |
| 1.2- Estado de la cuestión y relevo bibliográfico en relación a la temática en estudio | 16 |
| 1.3- Metodología..... | 35 |
| 1.4- Marco teórico-conceptual que sustenta la propuesta..... | 38 |
| Capítulo 2- Antesala de la experiencia: las propuestas educativas en el marco de la enseñanza universitaria..... | 46 |
| 2.1- La educación pública universitaria: la tarea docente contextualizada..... | 46 |
| 2.2- Las propuestas educativas en tanto configuraciones didácticas..... | 54 |
| 2.2.1- El aula como ventana a lo real: desarrollando la teoría para interpretar la empiria | 54 |
| 2.2.2- Adentro y afuera: entre el aula y el campo buscando un equilibrio teórico-práctico..... | 58 |
| Capítulo 3- Qué corredor nos conduce a entender las propuestas educativas en tanto experiencias..... | 65 |
| 3.1- Primera entrada: la dimensión curricular..... | 65 |
| 3.1.1- El lugar de la asignatura en la estructura curricular de la Licenciatura en Administración de Salud de la Universidad Nacional del Litoral | 66 |
| 3.1.2- La relevancia del contenido: ¿Por qué enseñar metodologías y técnicas de investigación en la asignatura Antropología Cultural y Social?..... | 72 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2- Segunda entrada: la dimensión del contenido | 78 |
| 3.2.1- Tensión teoría-empiría desde la PEA | 81 |
| 3.2.2- Tensión teoría-empiría desde la PEC..... | 92 |
| 3.3- Tercera entrada: la dimensión del método..... | 104 |
| | |
| Capítulo 4- Lo que vale es la experiencia: las prácticas de enseñanza | |
| desde y como experiencias educativas | 118 |
| 4.1- Cuarta entrada: la dimensión de las percepciones, sentidos, | |
| sentimientos de los estudiantes | 120 |
| 4.2- Quinta entrada: la experiencia en tanto instancia subjetiva | |
| y personal | 134 |
| | |
| Por el corredor de las consideraciones finales..... | 141 |
| | |
| Bibliografía..... | 150 |
| | |
| Anexo..... | 164 |
| a)- Pautas trabajo Práctico-2010 | 164 |
| b)- Pautas Sondeo de opinión alumnos 2010 y 2011..... | 168 |
| c)- Encuesta elaborada por alumnos para realizar a los adultos | |
| mayores-2011 | 169 |
| d)- Guía de preguntas elaborada por alumnos para Entrevista | |
| semi-estructurada para realizar a los adultos mayores-2011..... | 171 |
| e)- Tapa y contratapa del film documental <i>Voces y memorias</i> | |
| <i>del Salado</i> (2012) | 173 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| f)- Nota invitación a la comunidad del “Centro Integral del Adulto” a presentación de los resultados del trabajo (2011) y del documental producto de la experiencia | 174 |
| g)- Pautas de Informe del Estudiante sobre actividades realizadas en el trabajo de campo- 2011 | 175 |
| h)- Auto-reflexión personal anónima de los alumnos-2011..... | 176 |
| i)- Cuadro Plan de estudios 2004- Carga horaria. Primer ciclo Licenciatura en Administración de Salud..... | 178 |

“Aprendizaje, conocimiento y comprensión: análisis de experiencias educativas en Metodología de Investigación Social en el aula universitaria”

“Mi objetivo es tener yo mismo una experiencia –que atreviese determinado contenido histórico-, una experiencia de lo que somos hoy, de lo que no es solo nuestro pasado sino también nuestro presente. E invito a los demás a compartirla. En suma, una experiencia de nuestra modernidad que nos permita emerger de ella transformados”

(Foucault, M. en Trombadori. 2010, p. 47)

Introducción

En esta tesis se aborda el análisis de dos propuestas educativas que se desarrollaron en función de la enseñanza de la Metodología de Investigación en el marco de la cátedra de Antropología Cultural y Social, asignatura correspondiente al plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Administración de Salud de la Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo”, Universidad Nacional del Litoral.

Somos sujetos con historia, múltiples historias que nos constituyen, nos cruzan, nos atraviesan. En el encuentro educativo, en cada experiencia educativa (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. 2010) se da una confluencia de sujetos e historias que convergen en un espacio y tiempo. Repensar de manera constante nuestras prácticas como educadores es una tarea tan valiosa, indispensable y ardua que es necesario emprender y sostener a lo largo de nuestra vida como docentes. Ser eternos aprendices enmarcados en una reflexión crítica continua en torno a nuestros supuestos, marcos teóricos y metodológicos en el desarrollo de nuestras prácticas de la enseñanza. Debemos ser lo suficientemente abiertos para mantener de manera constante el deseo y la capacidad de aprender no sólo en torno a la especificidad de nuestro campo de estudios, del área de conocimiento en la que nos enmarcamos, sino también de las dimensiones didácticas que constituyen nuestras prácticas en el aula. Es por ello, que este proyecto apunta a optimizar los aportes suministrados por diferentes seminarios de la Maestría en Docencia Universitaria en relación a marcos teórico-conceptuales en torno a la didáctica y la pedagogía, a su vez se recurre a insumos de la formación trans y multidisciplinar que me impulsan a trabajar en campos fronterizos, híbridos y a sostener

la vigilancia epistemológica en torno a las ciencias (Bourdieu, P; Chamboredon, J-C; Passeron, J-C. 2002) desde la cual fundamentar la enseñanza y responsabilidad ético-política que conlleva el enseñar...

Esta investigación aborda el análisis de dos propuestas educativas que se planificaron, desarrollaron y registraron al amparo del cursado de los seminarios de Taller de Investigación I (Diseño de Plan) y Taller de Investigación II (Metodología de investigación, trabajo de campo) de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Durante el cursado de ambos seminarios se planificaron, produjeron y se concretaron las prácticas educativas, cuyos materiales e interacciones producidas en el marco de esas experiencias, son objetos de indagación en la presente tesis.

Ambas propuestas educativas se desarrollaron en función de la enseñanza de la Metodología de Investigación Social en el marco de una cátedra de Antropología Cultural y Social en el aula universitaria. El abordaje de estas prácticas educativas nos permite analizar las múltiples dimensiones que se cruzan y conectan en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje, focalizando en el qué, para quiénes, cómo y para qué enseñar, cuestiones nodales en esta investigación. Nos focalizamos en la Unidad II del programa de cátedra vigente desde el año 2010 a la actualidad cuyo contenido consiste en la enseñanza de *Metodologías y Técnicas de Investigación Social*, cátedra de Antropología Cultural y Social para la carrera de Licenciatura en Administración de Salud, Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” de la Universidad Nacional del Litoral.

La Antropología Cultural y Social, como asignatura, se ocupa de la descripción y análisis de las culturas del pasado y del presente, estudia la vida social, las relaciones sociales, la estructura de la sociedad. Es por ello que se pretende acercar a los Licenciados en Administración de Salud a la complejidad que supone el análisis de la cultura y la sociedad, a la vez que, brindarles las herramientas para indagar en el “campo”¹, técnicas necesarias para estudiar las particularidades y diversidades culturales presentes en cada grupo humano a partir de la enseñanza de la metodología de

¹“El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades...”. Guber, Rosana (1990). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Argentina. Pág. 83.

investigación social. Como mencionamos anteriormente, esta cátedra se dicta en el marco de la carrera de grado Licenciatura en Administración de Salud, y los alumnos deben cursarla de forma obligatoria en el primer cuatrimestre de su segundo año de estudios de la carrera².

Para mirar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas, realizando una meta-reflexión sobre las experiencias educativas, nos resulta imprescindible recurrir a la noción de *configuraciones didácticas*, constructo explicativo edificado por Edith Litwin (1997), para analizar y dar cuenta de la manera particular que cada docente despliega en el aula para favorecer el aprendizaje, los procesos de construcción de conocimientos y la comprensión, abarcando los temas clásicos de la didáctica como ser el contenido y el método, aunque con un campo de acción más amplio, es decir “... *esto implica una elaboración en la que se puedan reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clases con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trate, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar...*” (Litwin, E. 1997, ps. 13-14).

Al respecto, lo planteado por Edith Litwin afianza y refuerza nuestras ideas en torno al papel de la didáctica en el ámbito de la educación, delimitando su campo de estudio alrededor de las teorías de la enseñanza pero sin perder de vista lo relacionado a las teorías del aprender. En definitiva, lo que todo docente busca, es la *buena enseñanza* (Fenstermacher, G. 1989) para cada tópico definido (Stone Wiske, M. 1999). Retomamos el concepto de *buena enseñanza*, ya que nos parece oportuno resaltarlo como objetivo primordial de nuestras prácticas docentes. Pensamos que una *buena enseñanza* en Antropología es tener en cuenta las dimensiones ética, política y específica que hacen a la disciplina, por ello es fundamental que nos posicionemos y justifiquemos la selección y priorización de los contenidos, las actividades, los recursos y los marcos teórico-metodológicos desde los que enseñamos.

²La duración total de la carrera es de 4 años y 6 meses, con una carga horaria de 3060 horas. Plan de estudios vigente (2004). Licenciatura en Administración de Salud. Escuela Superior de Sanidad. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Por ello, proponemos repensar nuestras prácticas, lo curricular y metodológico implicados en ellas, analizar críticamente nuestro accionar en el marco del aula universitaria a partir de abordar múltiples dimensiones que conforman nuestras propuestas de enseñanza enmarcadas en un proceso de construcción sociocultural, organizado a través del currículum. Desde la auto-reflexión, el análisis y la reflexión de los alumnos en torno a las propuestas de enseñanza, indagaremos en la relación dialéctica de lo teórico y lo práctico del objeto de enseñanza, con la finalidad de llevar adelante un análisis dialógico y constructivo de nuestras prácticas en la enseñanza en contextos situados y adentrándonos en los procesos de pensamiento, aprendizaje y conocimiento que estas prácticas propician en los estudiantes (Perkins, D. 2001). En palabras de Edelstein, “... es de valor conocer-comprender qué ocurre en el aula como una manera de incidir en esta práctica. Sobre todo, a partir de entender que la práctica áulica se desarrolla en contextos sociohistóricos concretos y no en ámbitos prefigurados...” (Edelstein, G. 2011, p. 16).

Entendemos que el docente no transmite o imparte *conocimientos*, sino que debe contribuir a la construcción de los mismos. Vale decir, que el alumno logre darle sentido a lo que aprende y a la propia actividad de aprender. Que lo aprendido le parezca relevante, significativo (Perkins, D. 1997); que supere la simple repetición de contenidos y procedimientos. En este sentido, es interesante el planteo de David Perkins, quien aborda el “*conocimiento frágil*” como uno de los problemas graves que se debe enfrentar en el aula y a nivel institucional; frágil porque suele ser, *conocimiento olvidado*, que desaparece o se esfuma fácilmente; *conocimiento inerte*, ya que termina siendo un saber adquirido pero que no se utiliza en forma activa; *conocimiento ingenuo*, porque pone énfasis en concepciones erróneas, estereotipos arraigados; *conocimiento ritual*, por ser un saber que sólo sirve para cumplir ciertas actividades, repetición de técnicas (Perkins, D. 1997).

Es por ello que recurrimos a múltiples investigaciones, dentro de las cuales podemos contar con las de D. Perkins, que “...sostienen que llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida. Esto se debe a la naturaleza social y cultural del conocimiento, y al carácter social y cultural de la adquisición de ese conocimiento. (...) Dado que la cognición y el aprendizaje están situados, debería estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se coproduce a través de la actividad –esto es, el pensar- implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos,

motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. La construcción de conocimiento situado se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, y por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas... ” (Litwin, E. 1997, ps. 79-80).

La situación problemática de esta investigación es abordar propuestas educativas donde se desarrollaron prácticas de enseñanza en torno a la Metodología de Investigación Social, indagando si motivaron en los estudiantes universitarios a pensar, conocer, aprender, comprender y aplicar conocimientos en su realidad circundante e intentando descifrar las múltiples experiencias que acontecieron en el desarrollo de estas prácticas. Para el desarrollo de esta investigación se elaboraron indicadores estándar que nos permitirán analizar de forma comparativa las propuestas y prácticas educativas objeto de nuestro estudio³ para comprenderlas en el marco de las *configuraciones didácticas*.

Abordamos el estudio del encuentro educativo de forma contextualizada, por lo tanto consideramos indispensable trabajar distintos niveles en los que se enmarcan las propuestas y experiencias educativas. Para ello proponemos diferentes capítulos a partir de los cuales recorrer, en una primera instancia, los objetivos, fundamentos y aportes teórico-metodológicos desde los que llevamos adelante la investigación. Luego damos paso a una breve contextualización de la educación superior universitaria de fines del siglo XX y comienzos del XXI como marco referencial donde anclan las propuestas educativas y desde allí focalizar en el análisis de las propuestas y prácticas de enseñanza desarrolladas en los años 2010 y 2011⁴ desde su dimensión curricular: la primera propuesta educativa de enseñanza de metodología de investigación social en el marco del aula universitaria, se planteó a partir del abordaje en clases teóricas y prácticas del contenido seleccionado, en adelante esta experiencia la enunciamos como PEA

³Estas ideas están desarrolladas en profundidad en el apartado Metodología del presente escrito, p. 33.

⁴Las propuestas y prácticas educativas objeto de nuestra investigación fueron planificadas, desarrolladas, documentadas y registradas a los fines de esta tesis durante los años 2010 y 2011. En el transcurso de años sucesivos hemos podido delimitar y completar los marcos metodológicos que nos permitan un análisis comparativo de ambas experiencias. A pesar del tiempo transcurrido, consideramos relevante este análisis dado que el Programa de Cátedra y el Plan de Estudios continúan vigentes en el marco de la carrera de Licenciatura en Administración de Salud; no se han modificado, por tanto, los contenidos abordados, la organización de asignaturas y el perfil del egresado. A su vez, no se han experimentado cambios paradigmáticos en la Antropología ni en la Metodología de Investigación Social, que modifiquen de alguna manera la especificidad de estas áreas del conocimiento. De igual forma, los marcos teórico-metodológicos de la Didáctica y la Pedagogía utilizados continúan vigentes para las investigaciones educativas. La confluencia de estas cuestiones enunciadas, resultan relevantes y fundamentales al momento de considerar la validez e interés por analizar estas prácticas de enseñanza donde ocurrieron experiencias educativas.

(Propuesta Educativa Áulica). En tanto, la segunda propuesta educativa se desarrolló a partir del contenido de metodología de investigación social, se centró en prácticas directamente relacionadas a realizar un trabajo de campo, acercando a los alumnos a una porción de lo real que deseábamos indagar desde una perspectiva antropológica, denominamos esta propuesta como PEC (Propuesta Educativa en Campo).

Para el análisis de estas prácticas de enseñanza desde los constructos teóricos aportados por Edith Litwin proponemos diferentes entradas que nos conducen al próximo apartado, donde profundizamos en torno a estas propuestas en tanto configuraciones didácticas desde los índices estándar que nos permiten trabajar las dimensiones del contenido, el método y lo subjetivo.

En tanto, en el último capítulo, nos adentramos en el análisis de las propuestas educativas desde la perspectiva de la experiencia, como aquello que acontece sin estar previsto o planificado, que agrega potencia e interés a las vivencias compartidas. A partir de analizar las propuestas y prácticas de enseñanza en tanto *configuraciones didácticas* y adentrarnos en la profundidad de las experiencias, nos proponemos encontrar esa delgada línea entre las prácticas y las experiencias, cómo desde las prácticas educativas planificadas, enmarcadas en tiempo-espacio, metodológica y teóricamente acontecen imprevistos, pasan cosas inesperadas, impensadas que trastocan, sacuden al sujeto y las situaciones constituyéndose en experiencias, en definitiva en *experiencias educativas...*

Capítulo 1

Lineamientos para el abordaje de las propuestas educativas: objetivos, estudios previos y marco teórico-metodológico

1.1- Objetivos generales y específicos de la investigación

Retomando los lineamientos de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre, partimos de sus ideas centrales en torno a la investigación educativa y buscamos encontrar a partir del análisis de dos propuestas de enseñanza el abordaje de la experiencia y hacia la experiencia; es decir, un posicionamiento, una mirada que abra nuestra escucha y atención al acontecer de toda relación educativa (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. 2010), para ello nos proponemos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Explorar la dinámica y desarrollo de dos propuestas educativas de enseñanza de Metodología de la Investigación Social en la cátedra Antropología Cultural y Social en el aula universitaria para alumnos de la Licenciatura en Administración de Salud en base a indicadores de enseñanza y de aprendizaje.

Preguntas del objetivo: ¿Qué relaciones existen entre los niveles de comprensión y los tipos de conocimientos? ¿Cómo se hacen presentes en cada propuesta educativa sobre enseñanza de metodología de investigación social en la cátedra de Antropología Cultural y Social las dimensiones relacional, pedagógica y axiológica que implica manejo de contenidos, materiales, actividades y prácticas? ¿Cómo y sobre la base de qué indicadores podría decirse para cada propuesta que constituye una buena enseñanza de la metodología de investigación social en el marco de la Antropología Cultural y Social? ¿Qué estrategias de enseñanza supone cada propuesta y que nivel de apropiación de contenidos y procedimientos posibilitan a los alumnos de la Licenciatura en Administración de Salud para encarar el estudio de la realidad social? y ¿Cómo aprenden lo que aprenden en relación a la metodología de investigación los alumnos en el aula universitaria en la cátedra Antropología Cultural y Social? ¿Qué elementos de la pedagogía de la comprensión están presentes en cada propuesta y práctica educativa? ¿Qué habilidades y desempeños de comprensión despliegan los alumnos en relación a ambas propuestas educativas?

Objetivos específicos:

- Objetivo específico 1

Identificar la relación entre niveles de comprensión y tipos de conocimientos propiciados en/por cada propuesta educativa de enseñanza de metodología en la cátedra Antropología Cultural y Social para estudiantes de la Licenciatura en Administración de Salud.

Preguntas del objetivo: ¿De qué formas los niveles de comprensión (de contenidos, resolutivo, epistémico e investigativo) se vinculan con los tipos de conocimiento, en especial con el “conocimiento relevante” relacionado a la metodología de investigación social en la cátedra Antropología Cultural y Social? ¿Qué ideas, valores y contenidos supone un “conocimiento relevante” sobre metodología de investigación social en un alumno universitario que estudia Licenciatura en Administración de Salud?

- Objetivo específico 2

Analizar las características de acceso al conocimiento que se propone en cada propuesta educativa en torno a la enseñanza de la metodología de investigación social en la cátedra Antropología Cultural y Social.

Preguntas del objetivo: ¿A través de qué actividades se impulsa la comprensión en los alumnos de la Licenciatura en Administración de Salud? ¿Qué tipos de puertas de entrada al conocimiento se utilizan en cada una de las propuestas y prácticas educativas en la cátedra Antropología Cultural y Social? ¿Cómo se promueven el pensamiento y el aprendizaje en cada una de las propuestas, qué tipo de materiales, actividades y prácticas llevan adelante los alumnos en relación con su contexto? ¿Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la cátedra Antropología Cultural y Social propician las condiciones de un buen aprendizaje humano, en el sentido que posibilitan el conocimiento, la representación, la recuperación y la construcción como pautas típicas del aprendizaje?

- Objetivo específico 3

Conocer, desde la perspectiva de los alumnos de la Licenciatura en Administración de Salud, las valoraciones (respecto de las habilidades mentales y del desarrollo de

capacidades empáticas) relativas a las dos propuestas de enseñanza y de aprendizaje de metodología de investigación social en la cátedra Antropología Cultural y Social.

Preguntas del objetivo: ¿Qué sentido le otorgan los alumnos a las propuestas y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de metodología y técnicas de investigación social en la cátedra Antropología Cultural y Social? ¿Cómo registran, reconocen, consideran al “otro” en tanto diferente, único, irreplicable en las experiencias educativas? ¿Qué representaciones sostienen acerca de las habilidades mentales y la dimensión empática que se requiere en la investigación de la realidad social?

1.2- Estado de la cuestión y relevancia bibliográfica en relación a la temática en estudio.

Al momento de buscar antecedentes y estudios previos vinculados a nuestra problemática, consideramos necesario nutrirnos de estudios relacionados a la reflexión en torno a la necesidad de investigar sobre las prácticas de la enseñanza en las Ciencias Sociales y la Antropología en el aula por un lado y, por otro, específicamente sobre las problemáticas, inquietudes y objetivos de la enseñanza de la metodología de investigación. Ya que nuestra investigación tiene una doble premisa, por una parte, investigar en torno a propuestas educativas que conllevan un saber específico en torno a la disciplina y el contenido a enseñar (la metodología de investigación en el marco de una cátedra de Antropología) y, por otro lado, una vigilancia epistemológica en relación al “saber” en torno a los paradigmas, dimensiones y objetivos sobre la enseñanza.

Hemos encontrado y relevado investigaciones que focalizan en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco del aula, partiendo de los planteos de Joan Pagés (2009) quien se formula una serie de interrogantes en torno a la disyuntiva de enseñar ciencias sociales o enseñar las disciplinas sociales adentrándose en un tema interesante, se cuestiona si a comienzos del siglo XXI en los niveles de educación obligatoria sólo se enseña un cúmulo de contenidos relacionados a ciertas disciplinas o enseñamos a pensar desde una perspectiva socio-crítica que permita comprender el contexto donde nos movemos como sujetos sociales. El autor sostiene que hay que enseñar ciencias sociales más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere

estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales particulares.⁵

Al mismo tiempo, son fundamentales los aportes brindados por Edith Litwin, principalmente en las investigaciones desarrolladas desde 1997 donde aborda el estudio de las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales de los docentes en la universidad argentina. Este trabajo se orienta en torno a dos problemas interrelacionados, por un lado, el reconocimiento de cuestiones didácticas en el nivel superior y, por otro, una búsqueda de reconceptualización de estas cuestiones. Para ello elabora un constructo conceptual, las configuraciones didácticas, que le permiten analizar y dar cuenta del entretejido que diseñan y llevan a cabo los docentes, para abordar la enseñanza de su campo disciplinario, con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento de los alumnos.

En posteriores trabajos Litwin y su equipo de investigación (2008) desarrollaron estudios donde se proponen construir categorías teóricas de análisis para las prácticas de la enseñanza en la universidad, en el marco de una nueva agenda para la didáctica. Los estudios desarrollados en este contexto, analizan la clase del docente universitario desde una diversidad de campos disciplinares, áreas de conocimiento o saberes profesionales tales como la sociología, la antropología, la política, la psicología social y las ciencias de la comunicación, entre otras, partiendo del análisis de las narraciones que despliegan los docentes en sus clases, abordando las diferentes formas de plantear la enseñanza: las clases magistrales expositivas y profundamente eruditas; las clases donde la integración es la estrategia que permite relaciones académico-profesionales, resolución de problemas, interpretaciones y análisis; las clases basadas en la pregunta como destreza para favorecer los procesos comprensivos y de integración para potenciar la reflexión.⁶

Otra de las investigaciones relevantes a considerar son las ideas desarrolladas en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (2008) también escrito por Edith Litwin, en este libro se intenta reconstruir y revalorar la enseñanza a partir de los contextos donde

⁵Pagés, Joan. “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, págs. 140-154. 2009.

⁶Litwin, Edith. “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria” en Anuario de Investigación de la UBA. Programación científica 2004-2007, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. 2008. Disponible en <http://repositorioubasibbi.uba.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=histoeduan&d=2008-31 htm> Fecha de última consulta 20 de Marzo de 2021

se desarrolla. La autora expone su concepción de la labor docente, privilegiando la enseñanza y propone la recuperación de los contextos escolares para comprender la enseñanza, implicando a los actores involucrados, educadores y formadores de docentes, mientras reflexionan acerca de la enseñanza y sus potencialidades para formar ciudadanos en una sociedad justa y armónica. La autora afirma que la formación teórica cobra sentido en lo social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico al tiempo que reafirma la profundización didáctica como teoría sobre las prácticas de la enseñanza en contextos reales, es decir apreciar la teoría a partir de la práctica en las realidades escolares, lo cual otorga soporte y credibilidad a la enseñanza y la docencia en las escuelas. A lo largo de todo el libro la consigna es analizar y reflexionar sobre la práctica.⁷

Por otro lado, es necesario mencionar los estudios emprendidos por Gloria Edelstein (2011), quien indaga en torno a las prácticas de la enseñanza como objeto de investigación, advirtiendo que en los últimos años hay una tendencia en desarrollo de investigaciones que buscan entender, conocer y comprender lo que ocurre en el aula con la finalidad de incidir en las prácticas de enseñanza. Esta autora hace un exhaustivo recorrido por diferentes corrientes de pensamiento y aportes que se convierten en antecedentes en el proceso de reflexión que relaciona la investigación y las prácticas áulicas. Destacando específicamente a autores como Fenstermacher, Stenhouse, Elliot, Eisner, Schön, Argiris, Zeichner, Tabachnik, Liston, Pérez Gómez, Angulo Rasco, Contreras, Arnaus, Salinas Fernández y Montero Mesa, entre otros. El objetivo central del trabajo de Edelstein está orientado a explicitar y fundamentar cómo se construyen desde los procesos formativos las relaciones entre reflexión e intervención respecto de las prácticas de la enseñanza, presentando vías de entrada al análisis de dichas prácticas prestando atención a las principales dificultades reconocidas desde la posición de formador, basada en la idea de formar y formarse en la enseñanza.⁸

En un sentido similar a los trabajos mencionados anteriormente, rescatamos las investigaciones de Elena Achilli (2008), esta antropóloga rosarina reúne y compila diferentes trabajos de su autoría que tienen como denominador común reflexionar en torno a la relación entre investigación y formación docente, su línea de trabajo se desarrolla en función de analizar la importancia y el significado que tiene incorporar la

⁷Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires. 2008.

⁸ Edelstein, Gloria. *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2011.

investigación como práctica en el marco de la formación docente, al mismo tiempo que, resalta la necesidad de realizar investigaciones sobre las prácticas docentes. Expone y analiza diferentes casos de prácticas docentes donde se ponen en relación investigación y formación docente a partir de un enfoque socio-antropológico que le permite llevar adelante sus investigaciones en torno a la educación y la cotidianidad del espacio escolar.⁹

Por otro lado, un artículo de María Paula Pierella (2015), nos acerca las conclusiones a las que ha arribado a través del análisis de entrevistas a estudiantes y docentes realizadas en el marco del trabajo de campo de su tesis doctoral entre los años 2009 y 2010 en facultades de la Universidad Nacional de Rosario. Su interés primordial es indagar los modos en que los jóvenes universitarios interpretan la cuestión de la autoridad pedagógica, arribando a una serie de conclusiones sobre la heterogeneidad existente en las formas de construcción de los vínculos entre docentes y estudiantes en la universidad contemporánea. Esta investigadora ha llegado a la conclusión que, independientemente de la facultad o carrera de pertenencia, los estudiantes asignaron autoridad a aquellos docentes que no sólo plantean un saber acerca de la disciplina, sino un saber sobre la enseñanza. En este sentido, recuerdan especialmente a aquellos profesores que “saben y saben enseñar”. Es decir, que para los estudiantes la clave disciplinar se complementa con la clave pedagógica. Contenido y forma quedan de este modo tan articulados que resulta imposible discernir la preeminencia de uno sobre el otro. En otras palabras, los saberes sobre la forma no pueden pensarse de forma aislada, por fuera del contenido a enseñar. Según la autora, el trabajo realizado lleva a pensar que la reflexividad sobre la propia experiencia formativa y profesional de los profesores universitarios, devenida en narración para sí mismo y para otros, puede contribuir a sistematizar un saber hacer sobre la enseñanza que en muchos casos se encuentra en estado implícito o tácito, pero que tiene toda la potencia de una sabiduría devenida en buenas prácticas pedagógicas.¹⁰

En el marco de la Antropología como disciplina científica las formas y procedimientos de indagación de la realidad cobran principal relevancia, porque cómo se diseñan e

⁹Achilli, Elena Libia. *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario. Argentina. 2008.

¹⁰Pierella, María Paula. “Enseñar en la Universidad. Saberes necesarios y experiencias de formación” en *Saberes*. Revista de Ciencias Económicas y Estadísticas N°7. UNR. 2015. Consultado en <http://www.saberes.fcecon.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/114/319> Fecha de consulta: 20 de abril de 2021.

implementan la metodología y las técnicas de investigación, repercutirán directamente en la relación que se establezca entre el que investiga y los actores sociales implicados en el recorte de lo real que se desee investigar y, por lo tanto, influirá en el proceso de investigación y las conclusiones. Por ello, la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza de la metodología de investigación social como contenido relevante a enseñar en el marco de la Antropología como disciplina científica.

Ante ello, decidimos iniciar una búsqueda bibliográfica de investigaciones que tienen como objeto específico de análisis la problematización de la enseñanza de la metodología de investigación, en tanto contenido a trabajarse en diferentes niveles de la enseñanza y espacios geográficos. Nos dispusimos a navegar en la Web y comenzar a consultar bases y repositorios para obtener información sobre publicaciones e investigaciones afines. Ello nos permitió, en un primer momento, acceder a tres artículos publicados en inglés en *Studies in Higher Education*¹¹. Un primer artículo consultado de Claire Wagner, Mark Garner y Barbara Kawulich del año 2011 se propone hacer un estado del arte de las investigaciones en torno a la enseñanza de métodos de investigación en las ciencias sociales. A partir de un exhaustivo relevo de revistas académicas y publicaciones científicas a lo largo diez años que van entre 1997 y 2007, los autores pueden detectar las lagunas y vacíos que existen en el campo de la investigación en relación a esta temática. Consideran que en las universidades de muchos países se está dando cada vez más importancia a la formación de los estudiantes para que realicen investigaciones, por ello la mayoría de los programas y planes de estudio de diversas carreras en el marco de las ciencias sociales ahora contienen metodología de investigación, como asignatura obligatoria. Aunque consideran que hasta el momento se le ha dedicado poca atención al análisis de una “cultura pedagógica” en los profesores expertos en la enseñanza de metodología de investigación. Sostienen que la literatura especializada no se centra en el análisis de la “cultura pedagógica”, refiriéndose al intercambio de ideas dentro de un clima de debate sistemático, investigación y evaluación que rodea todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de los métodos de investigación en ciencias sociales. Para los autores este

¹¹Plataforma on line de Taylor & Francis Goup contenidos. Publicación Estudios en Educación Superior (traducción propia). Diario digital de acceso abierto. Disponible en <http://www.tandfonline.com> Fecha de última consulta: 10 de Marzo de 2020

tema debe comenzar a formar parte de las nuevas agendas de investigación en torno a la enseñanza ya que la consideran un área vacante hasta el momento.¹²

Otro trabajo accesible en dicha plataforma es de Mark A. Earley (2014), que se dedica a examinar el grado de desarrollo de la investigación actual sobre la enseñanza y el aprendizaje de métodos de investigación. Los objetivos perseguidos por el autor son comprender los temas presentes en la literatura actual e identificar las brechas en nuestra comprensión de la forma en que enseñamos y cómo aprenden los estudiantes los métodos de investigación. Para el autor queda de manifiesto la necesidad de realizar otro tipo de investigaciones que profundicen sobre la enseñanza y el aprendizaje de los métodos de investigación, sobre todo llevando adelante estudios de caso que consideren las técnicas de evaluación y los aprendizajes de los estudiantes en torno a los métodos de investigación.¹³

El tercer y último texto que hemos relevado en esta publicación internacional dedicada a la difusión de estudios sobre docencia en educación superior, es escrito por Daniel Kilburn, Melanie Nind y Rose Wiles (2014), quienes investigan la necesidad de una “pedagogía emergente” en el Reino Unido para abordar la enseñanza de métodos de investigación en la educación superior. En el desarrollo del artículo dejan en evidencia la necesidad que los profesores de Metodología de la Investigación comiencen a considerar cuestiones pedagógicas en sus clases y, al mismo tiempo, estimular el debate en torno a los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de métodos de investigación que poseen los docentes del área.¹⁴

A su vez accedimos a múltiples escritos e investigaciones que dan cuenta de la relevancia e interés a nivel internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la

¹²Wagner, Claire (*University of Pretoria, Pretoria, South Africa*), Garner, Marcos (*University of Aberdeen, Aberdeen, United Kingdom*) y Kawulich, Barbara (*University of West Georgia, Carrollton, GA, USA*). “*The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture*” en *British Journal of Educational Studies*, Volumen 36, Número 1, febrero de 2011. Págs. 75-88. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070903452594> Fecha de última consulta 10 de diciembre de 2019

¹³Earley Mark A. “*A synthesis of the literature on research methods education*” en *British Journal of Educational Studies*, Volumen 19, Número 3, abril de 2014. Págs. 242-253. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2013.860105> Fecha de última consulta 10 de diciembre de 2019

¹⁴Kilburn, Daniel; Nind, Melanie y Wiles, Rose. “*Learning as Researchers and Teachers: The Development of a Pedagogical Culture for Social Science Research Methods?*” en *British Journal of Educational Studies*, Volumen 62, Número 2, abril 2014. Págs. 191-207. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2014.918576> Fecha de última consulta 10 de diciembre de 2019

metodología de investigación. Hemos localizado un trabajo que indaga en la enseñanza de la metodología en carreras relacionadas al campo de la salud, desarrollando cuestiones que se vinculan estrechamente con nuestro objeto de investigación. En su escrito, Carlos Calderón (2012), plantea la necesidad de incorporar la enseñanza-aprendizaje de investigación cualitativa para profesionales en el medio sanitario y servicios de salud en España. Centra el análisis en el desarrollo del Curso de Introducción a la Investigación Cualitativa en Atención Primaria que forma parte del Máster en Investigación en Atención Primaria (dictado online por la Universidad Autónoma de Barcelona) desde 2003 y durante ocho años consecutivos. Plantea que resulta de especial importancia buscar vías que contribuyan a la apertura de perspectivas en el conocimiento científico-sanitario incluyendo la incorporación de las metodologías cualitativas en sus prácticas investigativas más allá del medio universitario y del limitado periodo de formación académica.¹⁵

Otros investigadores españoles, Michela Montes, Aurora Cuevas-Cervero y María Teresa Fernández-Bajón (2017), retoman la inquietud de conocer la experiencia del alumnado de un Máster en Gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos de la Universidad Complutense de Madrid en el aprendizaje de la metodología de la investigación a partir de la realización de una encuesta a 26 alumnos del máster inscritos en los cursos del 2013, 2014 y 2015, tanto en la modalidad virtual como presencial. Las áreas exploradas en esta investigación incluyen la percepción del trabajo colaborativo, el papel de las emociones, las implicaciones de las competencias investigativas a nivel profesional, y finalmente el rol del tutor del Trabajo de Fin de Máster. Para estos autores la enseñanza de la metodología de la investigación es un tema emergente en el debate sobre la educación superior, especialmente desde que la formación del alumnado en investigación se ha convertido en un objetivo prioritario para muchas universidades.¹⁶

Ya en el contexto latinoamericano podemos acceder a un texto de Omar Barriga y Guillermo Henríquez (2004), que ha marcado la agenda de investigación en torno a la

¹⁵Calderón, Carlos. "La enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa en el medio sanitario" en *Ciência & Saúde Coletiva* 17. 2012. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a04.pdf> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021

¹⁶Montes, Michela; Cuevas-Cervero, Aurora y Fernández-Bajón, María Teresa. "Enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales: el punto de vista del alumno de máster" en, *TransInformação*, Campinas. 2017. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862017000300333 Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021.

temática de la enseñanza de metodología de investigación en diversas partes del mundo. En el texto “Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social”, los autores consideran que las nuevas filosofías pedagógicas nos llevan a replantear ese ejercicio como uno de construcción del conocimiento por parte de los alumnos con apoyo del profesor donde se hace menos importante la transmisión de información y más importante el manejo de la misma. En este contexto, junto con la noción que la investigación se aprende haciendo, se preguntan si la formación en metodología debería reemplazar la aproximación "técnica" con una nueva aproximación "artesanal". Una forma de hacer docencia que minimiza el aprendizaje de las reglas de procedimientos investigativos (el cómo se hace la investigación) que genera esa visión técnica y maximiza la presentación de las formas en que hemos hecho investigación. Esta presentación de experiencias convierte la formación en metodología en algo más artesanal, en la presentación de una actitud de apertura a experiencias y orgullo en un trabajo bien hecho, del desarrollo de un espíritu creativo y artístico, donde la calidad de la investigación no está determinada por la complejidad técnica con que se abarca la temática sino por la forma en que se asume la responsabilidad de hacer buena investigación. Estos autores proponen diferenciar entre el objeto de estudio propio y el objeto de estudio ajeno: el primero es aquel objeto que nace de las inquietudes científicas del mismo investigador, de sus propios deseos de saber, en tanto el segundo tipo de objeto nace de las inquietudes de otros, a veces científicas y otras veces eminentemente prácticas, o sea de los deseos de otros de saber. Es necesario tener en cuenta esta diferenciación ya que la mayoría de los alumnos, al momento de ejercer su profesión, se encontrarán construyendo objetos de estudio ajenos y no propios.¹⁷

A partir de la consulta de investigaciones relacionadas a la enseñanza de la metodología de la investigación en diferentes áreas del conocimiento podemos constatar que el trabajo de Barriga y Enríquez (2004) ha signado la agenda de investigación en diversos ámbitos académicos. Nos encontramos con trabajos en diversos espacios geográficos que retoman estas ideas, por un lado en España, Mónica Izquierdo Alonso y Ana María Izquierdo Alonso (2010), parten del supuesto que no es lo mismo enseñar a investigar que hacer investigación. Ante ello consideran necesaria una didáctica específica para

¹⁷Barriga, Omar y Henríquez, Guillermo. “Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social” en, Cinta moebio 20. Universidad de Concepción. Chile. 2004. Disponible en <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26114/27414> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

formar y desarrollar el hábito investigador a partir de una dinámica grupal colaborativa desde un enfoque de investigación-acción. Sostienen que formar en investigación es mucho más que transmitir un conjunto de técnicas. Es un proceso social de producción y comunicación en el que se ha de desarrollar una compleja red de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas.¹⁸

Otra propuesta que parte de estos supuestos es la desarrollada por Oscar Morales, Ángel Rincón y José Tona Romero (2005) que ofrecen algunas propuestas para mejorar la enseñanza de la investigación y su acompañamiento en la universidad venezolana, dirigida a docentes de investigación tanto de pregrado y postgrado y a tutores o directores de trabajos de grado y tesis como alternativa para paliar la deserción de los estudiantes ante la incapacidad que sienten al momento de realizar una tesis. Conceptualmente sustentan su investigación en una concepción constructivista del proceso de aprendizaje y parten de la idea de enseñar a investigar investigando, con propósitos claros, en contextos reales para contribuir con el desarrollo de investigaciones de problemas de la sociedad¹⁹. En el 2009 Julia de Del Castillo considera que en los últimos años se ha incorporado en el diseño curricular de diferentes carreras del sistema universitario de Venezuela, la enseñanza de la metodología de investigación como un componente importante en la formación. Aunque la autora afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en la universidad actualmente tiene poca efectividad en los alumnos, ello genera preocupación en algunos miembros de la comunidad académica que se han interesado en estudiar el problema. La autora realiza una recapitulación de las diferentes investigaciones que se han desarrollado en el ámbito universitario venezolano y plantea algunas alternativas aplicadas en la Universidad de los Andes a partir de la construcción de un índice de modernidad instruccional.²⁰ Continuando con esta problematización en el espacio venezolano Fidas G. Arias (2016) sostiene que la Metodología debe insertarse

¹⁸Izquierdo Alonso, Mónica; Izquierdo Alonso, Ana María “Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción” en, *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 33. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Complutense. 2010. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021

¹⁹Morales, Oscar Alberto; Rincón, Ángel Gabriel; Romero, José Tona. “Cómo enseñar a investigar en la universidad” en, *Educere* Vol. 9, N°29, abril-junio, 2005. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021

²⁰De del Castillo, Julia. “La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes” en, *Visión Gerencial*; 2009. Año 8, Número ESPECIAL. Junio de 2009. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/47871632_La_ensenanza_de_metodologia_de_la_investigacion_en_la_Universidad_de_los_Andes Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

como un contenido fundamental en los programas de todas las materias que integran los planes de estudio para que el estudiante investigue sobre temas de cualquier asignatura y que no se considere la Metodología sólo como una herramienta necesaria para elaborar un trabajo especial de grado al final de la carrera. Sino que la Metodología de la Investigación debe enseñarse vinculando la teoría con la práctica, donde los aspectos metodológicos deben relacionarse con todas las áreas y aplicarse en el estudio y análisis de diversos temas. De esta manera propiciar conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan al estudiante y futuro profesional, la solución de problemas en su campo de acción mediante la aplicación del método científico y la generación de nuevos conocimientos.²¹

En el espacio chileno, las ideas de Barriga y Henríquez sobre la relación y la posibilidad de investigar en torno de un objeto de estudio propio o un objeto de estudio ajeno son retomadas en un trabajo de Diego Solsona Cisternas (2018), quien presenta el esfuerzo por explicitar una experiencia pedagógica en el marco del ejercicio de la enseñanza de las metodologías de la investigación en una disciplina perteneciente a las ciencias de la salud como lo es la terapia ocupacional en la Universidad de Magallanes (Chile). En su trabajo intenta dar cuenta de las implicancias de enseñar metodologías de la investigación en un contexto donde el docente proviene de una formación vinculada a las ciencias sociales y se encuentra con el desafío de adecuar su acervo de conocimiento metodológico a los problemas de investigación propios de la terapia ocupacional. Se llega a la conclusión que la investigación no se puede enseñar como procedimientos estandarizados, como recetarios, como panaceas exitosas o como ejercicios estáticos. La enseñanza de la investigación en el pre-grado debe promover en el estudiante la vigilancia epistemológica de un proceso complejo, dinámico y lleno de imprevistos como lo es el ejercicio artesanal de investigar.²²

Las ideas sostenidas hasta aquí también tienen su impronta en investigaciones realizadas en Argentina, en el trabajo de Mariano Hermida, Ariel Farias, Romina Gil, Nadia Pessina y Melisa Urdapilleta (2018) se aborda la cuestión del cómo, qué y para qué se

²¹Arias, Fidias G. "Importancia de la Metodología de la Investigación en la educación universitaria" en, *Otras Voces en Educación*. 6 de mayo de 2016. Venezuela. Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77516> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021

²²Solsona Cisternas, Diego. "Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. Nº15. Año 8. Abril-Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Disponible en <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/42> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

enseñan y se aprenden los contenidos de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, en el marco de las carreras de Sociología y Ciencia Política en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, partiendo del supuesto de que “la investigación se aprende haciendo” donde la práctica investigativa es el principal eje de la propuesta pedagógica.²³

En otro espacio geográfica argentino, Guillermo Gallardo (2018) sostiene que si los docentes pretenden que los alumnos que estudian Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales comprendan los diferentes paradigmas de análisis de la realidad y sus implicancias metodológicas, desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, deben, necesariamente, reconocer la vinculación entre el planteo epistemológico, teórico, metodológico y técnico en una investigación. Para ello, es necesario cambiar la mirada: de enseñar Metodología de la Investigación a enseñar a Investigar investigando, ello supone reconocer que las aptitudes que hacen posibles las actitudes y prácticas de investigación son aprendidas e incorporadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Para ello centra su análisis en el caso del Seminario de Investigación Educativa, espacio curricular de las carreras: Profesorado en Historia, Profesorado en Letras, Profesorado en Inglés, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Francés, Profesorado en Italiano, Profesorado en Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Sostiene que el desafío fundamental es analizar cómo se facilita a los alumnos las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social. En la investigación se afirma que sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes, y más importante aún, con los estudiantes. Ellos sólo aprenden a investigar, investigando.²⁴

En relación a la tónica de estas discusiones rescatamos los planteos de Ricardo Sánchez Puentes (2014), que estudia la enseñanza de la investigación como practica concreta,

²³Hermida, Mariano; Farias, Ariel; Gil, Romina; Pessina, Nadia; Urdapilleta, Melisa. “Construir el objeto: enseñar metodología desde la praxis investigativa. El caso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en las carreras de Sociología y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego” en, De Prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año 7, Número 9, 2018. Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales. Disponible en <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2807> Fecha de consulta: 19 de febrero de 2021

²⁴Gallardo, Guillermo. “¿Enseñar metodología de investigación o enseñar a investigar?”. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, del 7 al 9 de noviembre de 2018. Cuenca, Ecuador. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12635/ev.12635.pdf Fecha de consulta: 19 de febrero de 2021.

donde el referente empírico del estudio son los procesos, las prácticas y las estrategias de la formación de investigadores en diferentes dependencias de instituciones de educación superior, en especial la Universidad Nacional Autónoma de México. En sus indagaciones afirma que es necesaria una nueva didáctica de la investigación social y humana que entienda a la enseñanza de investigación como un proceso complejo. Cuando se enseña a investigar concurren numerosas operaciones que se relacionan, por un lado, lo que se enseña al enseñar a investigar y, por otro, cómo se enseña a investigar. Para el autor, ambos tipos de operaciones constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo. Cada campo científico particular tiene su manera específica de problematizar, de construir sus observables; de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis, es por ello que se debe enseñar a investigar a cada estudiante teniendo en cuenta la especificidad de su disciplina. Ante ello se hace hincapié en el poder revelador de la práctica y se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber práctico, es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente, aunque no se puede enseñar a investigar separando la teoría de la práctica.²⁵

Al mismo tiempo accedimos a una serie de investigaciones realizadas en diversos contextos de nuestro país, muchas de ellos focalizan en la enseñanza de la metodología de la investigación en el ámbito educativo (en diferentes niveles de formación), aunque priorizamos aquellos que se circunscriben al nivel superior y universitario.

En primera instancia, accedimos al trabajo de Vanina Fraire (2014) que desde la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) indaga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación utilizando fuentes secundarias, resultado de una encuesta diagnóstica a docentes de Nivel Primario y Secundaria que realizaron un Curso de Capacitación en Metodología de la Investigación en los años 2006 y 2007. El objetivo del trabajo gira en torno a brindar herramientas que permitieran reflexionar acerca de las implicancias epistemológicas, teóricas y metodológicas presentes en las

²⁵Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2014. Disponible en <https://www.elsaber21.com/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas> Fecha de consulta: 20 de enero de 2021

prácticas de enseñanza de las Ciencias (tanto Sociales como Naturales) que estos docentes llevaban adelante, y a su vez favorecer la incorporación de estos elementos – especialmente los metodológicos– en sus prácticas docentes futuras. En la investigación se concluye que la concepción de lo metodológico de estos docentes queda reducida a los pasos del método científico como receta infalible para lograr el resultado buscado, dejando de lado la posibilidad de reflexividad y de definición del proceso recíproco entre la teoría y los datos.²⁶

Al mismo tiempo, podemos destacar diversos trabajos realizados en universidades públicas de la provincia de Córdoba. Muchos de ellos los podemos localizar en la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba), desarrollados por equipos de investigación dirigidos y coordinados por el sociólogo e investigador del CONICET Adrian Scribano durante la primera década del 2000. Estos investigadores han publicado libros, artículos y comunicaciones en congresos y jornadas científico-académicas donde se problematizan diferentes dimensiones y aristas relacionadas a la metodología de investigación, los obstáculos y desafíos en el mundo académico para su enseñanza y aprendizaje.²⁷

Uno de los temas relevantes que aborda Scribano junto a su equipo se vincula a la enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación social e indagan en torno al espacio que separa el enseñar y el aprender, al mismo tiempo, las distancias que separan y se unen a los que enseñan y aprenden metodología de investigación social, donde el principal desafío es recrear los vínculos entre lo teórico y lo práctico²⁸. Desarrollan trabajos de indagación al comienzo y al final del dictado de su curso de Metodología de Investigación en la Universidad Nacional de Villa María en el año 2004

²⁶Fraire, Vanina. “La enseñanza de la Metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social”. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Disponible en <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/108/111> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021

²⁷Scribano, Adrian. “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. 2005. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/scribano.htm> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021.

Scribano, Adrian y Magallanes, Graciela “Enseñanza de la metodología de la Investigación: hacia una práctica reflexiva de la práctica académica”, en: Scribano, Adrián; Gandía, Claudia; Magallanes, Graciela y Vergara, Gabriela: *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Buena Vista Editores. Córdoba. 2007.

²⁸Scribano, Adrian; Gandía, Claudia; Magallanes, Graciela y Vergara, Gabriela. *Metodología de la Investigación Social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Buena Vista Editores. Córdoba. 2007.

para identificar las “distancias” entre lo que los alumnos sostienen al comienzo del curso y lo que expresan sobre metodología de investigación una vez finalizada la cursada a partir de considerar las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes.²⁹

A su vez, Claudia Gandía y Graciela Magallanes (2014) se acercan a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social y sus características a partir de una experiencia de enseñanza que se realiza en el Taller de métodos y técnicas de investigación social en la carrera de Licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de Villa María. A través de la realización de encuestas intentan poner en relación/ tensión los objetivos esperados en la experiencia de enseñanza-aprendizaje en lo que refiere a posibilitar a los estudiantes el conocimiento, profundización y utilización de la metodología y técnicas de investigación social.³⁰

Los investigadores Celia Galvalisi y Mauricio Grasso (2016), centran la mirada en la discusión y tensión recurrente, enseñar sobre investigación o enseñar a investigar, interpretada desde la didáctica de una pedagogía de la investigación, en relación directa con los planteos de Barriga y Henríquez desarrollados anteriormente. Para los autores cordobeses la pedagogía de la investigación, comprende la actividad científica como forma dialógica, como actividad social y académica de enseñanza, pone énfasis en la reflexión cognitiva y volitiva de todo el proceso, cuya base es el pensamiento epistémico e histórico y no un pensamiento teórico y abstracto. En dicho trabajo realizan análisis documental de los programas de las materias (espacios curriculares) destinados a la enseñanza de la investigación y de las expresiones de los docentes que los dictaron. Centraron el estudio en los programas de materias de las 8 carreras del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) que dictan uno o más espacios curriculares enfocados en la

²⁹Scribano, Adrian; Gandía, Claudia y Magallanes, Graciela. “La enseñanza de la metodología de investigación en Ciencias Sociales” en, Ciencias Sociales Online. Vol III, N°1. Universidad de Viña del Mar. Chile. Marzo de 2006. Disponible en http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Otros_IOT/IOT_003.pdf Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021.

³⁰Gandía, Claudia y Magallanes, Graciela. “La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología” en, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°6. Año 3. Oct. 2013-Marzo 2014. Argentina. Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionSocialYLasPerspectivasEnLaEnsenanza-5275919.pdf> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

formación para investigar. En total 11 (once) programas de 11 (once) espacios curriculares dictados en los años 2012 y 2013. Los autores concluyen que la formación en investigación no puede ser entendida como un contenido puntual o como un manejo metodológico descontextualizado, sino como un contenido transversal a la formación, situado y particularizado con los problemas, marcos de referencias, técnicas y métodos propios de la disciplina: afirman que a “investigar se aprende investigando”, se espera que el estudiante logre comprender a la metodología de investigación como una disciplina cuyo objetivo es el proceso cognitivo reflexivo que favorece la coherencia en la toma de las decisiones para la producción de conocimiento científico.³¹

En otra investigación desarrollada por miembros del mismo grupo de investigación, Celia Galvalisi y Paulina González (2017) trabajan con el corpus de programas de cátedras mencionados en la investigación anterior y con las once entrevistas a los docentes de esos espacios curriculares. En esta investigación, las autores se refieren al objeto de estudio “enseñanza de la investigación” en lugar de “metodología de la investigación”, sostienen que se ha mitificado a la “metodología de la investigación”, considerándola como técnicas, reglas y procedimientos que rigen un proceso de investigación y no como lo que fehacientemente es su hacer: “un proceso cognitivo y reflexivo sobre la investigación”; por ello, prefieren referirse a la “enseñanza de la investigación” dando importancia y promoviendo en los estudiantes una actitud investigadora, junto al desarrollo de conocimientos y competencias necesarias para llevar adelante un diseño, proyecto y proceso de investigación.³²

Acercándonos al espacio de investigación de la Universidad de Buenos Aires, Gladys Calvo (2013), intenta abordar la articulación entre teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la

³¹Galvalisi, Celia y Grasso, Mauricio. “Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación”. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf Fecha de consulta: 15 de febrero de 2021

³²Galvalisi, Celia y González, Paulina. “¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar? Camino recorrido y desafíos de una novel universidad pública” en, Sociales Investiga. Escritos académicos, de extensión y docencia. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María. 2017. Disponible en <http://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/121/138> Fecha de consulta: 15 de febrero de 2021

Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El objetivo es conocer cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico, las instancias curriculares que se proponen para la formación en investigación en las carreras de grado. La autora llega a la conclusión que las propuestas didácticas analizadas representan diferentes visiones sobre el alumno en instancias de formación en investigación, que lo consideran como ejecutor aplicacionista de procedimientos (ejercitación), como lector reflexivo pero aún aplicacionista en el uso de categorías (análisis reflexivo) o como problematizador de la realidad y productor del conocimiento.³³

En tanto en el marco de las cátedras de Metodología de Investigación de la carrera de Sociología encontramos trabajos que manifiestan la preocupación y la vigilancia constante en torno a cómo enseñan las prácticas investigativas. En “Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales”, María Mercedes Di Virgilio, Cecilia Fraga, Carolina Najmias, Alejandra Navarro, Carolina M. Perea y Gabriela S. Plotno (2007), parten del concepto de competencias para ordenar las prácticas de investigación propuestas por la Cátedra de Metodología de la Investigación Social en la Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires) y, a partir de pensar al estudiante como “agente activo” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperan las experiencias en el aula para evaluar la propia actividad docente. En dicha cátedra abordan la investigación como una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica – apoyada en un cuerpo teórico–, a partir de la aplicación de reglas de procedimiento rigurosas y explícitas. Consideran que hay tres elementos presentes e interrelacionados en todo proceso de investigación social: teoría, objetivos y metodología. Estos tres elementos deben estar articulados entre sí y no es posible afrontar una investigación sin tener presente la estrecha relación existente entre ellos. El artículo se inscribe en el ámbito de la práctica docente para la formación de jóvenes investigadores en Ciencias Sociales, específicamente en estudios cualitativos con trabajo de campo.³⁴

³³Calvo, Gladys. “La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias” en, X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013. Disponible en <https://cdsa.academica.org/000-038/777.pdf> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

³⁴Di Virgilio, María Mercedes; Fraga, Cecilia; Najmias, Carolina; Navarro, Alejandra; Perea, Carolina M. y Plotno, Gabriela S. “Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales” en Revista Argentina de Sociología, año 5, N°9. 2007. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021

El grupo compuesto por Angélica De Sena; Marcela Grinszpun; Carolina Montera; Gonzalo Zeid y Celina Halperin entre los años 2010 y 2014 han llevado adelante investigaciones relacionadas en torno a las valoraciones y las dificultades que los alumnos identifican al momento de estudiar la asignatura Metodología de Investigación I de la carrera de Sociología (UBA), intentan rastrear cuáles son las representaciones y las problemáticas que surgen respecto a la materia³⁵. En otra publicación, Angélica De Sena retoma algunas de las principales conclusiones a las que arribaron en las investigaciones desarrolladas y afirma que en relación a la asignatura, los objetivos pedagógicos no pueden limitarse a la incorporación y el manejo de nuevos conceptos ligados a la metodología como elementos estáticos por parte de los alumnos, sino que deben buscar estrategias para que los alumnos los vinculen en un proceso de búsqueda de avance en la producción de conocimiento verificable en forma intersubjetiva.³⁶

En un artículo reciente de Alejandra Navarro, Valeria Dabenigno, Martin Güelman, Sebastián Lemos, Carolina Rossi y Dolores González (2020), los autores comparten las decisiones pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas en el curso de Metodología de la Investigación Social III de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Esta materia se desarrolló en un contexto de educación remota de emergencia ante la suspensión de clases presenciales por la pandemia por COVID-19. Junto con la descripción de la propuesta pedagógica, analizan la recepción que las diferentes estrategias tuvieron entre los estudiantes, así como el reconocimiento de habilidades adquiridas en su formación como jóvenes investigadores en Ciencias Sociales. Se buscó indagar qué aprendizajes teóricos metodológicos y “saberes-hacer” en la investigación social reconocen los estudiantes, asumiendo que contribuirían a la

³⁵De Sena, Angélica; Grinszpun, Marcela y Montera, Carolina. “Sobre algunas dificultades en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de Metodología de la Investigación”. Ponencia presentada en Jornada preparatoria para el II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tres de Febrero; 2010. Disponible en https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=60582&congresos=yes Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

³⁶De Sena, Angélica. “Sociologando: Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología” en, Boletín Científico Sapiens Research Vol. 1 (1)- Sapiens Research Group. 2011. Disponible en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CuestionesMetodologicasOpinionesDeLosAlumnosDeLaCa-6181616%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CuestionesMetodologicasOpinionesDeLosAlumnosDeLaCa-6181616%20(1).pdf) Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

formación de un “habitus investigativo”, concebido como un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una investigación.³⁷

En el marco de investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), María Laura Pagani y Evangelina Odorizzi nos brindan algunas reflexiones y consideraciones acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación social, a partir de su experiencia como docentes de la materia Metodología de la Investigación Social I, de la Licenciatura en Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP trabajando con encuestas a alumnos de la cohorte 2009. El trabajo supone un intento por reflexionar sobre las problemáticas que subyacen a la enseñanza de la materia, así como la sistematización y el análisis de las dificultades más frecuentes que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Diferencian las dificultades identificadas en dos bloques: en primer lugar, el desafío de superar, en la propuesta de enseñanza, las dicotomías “teórico” versus “metodológico” marcando la relevancia del nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos, la elección de las variables y su medición. En segundo lugar, superar la dicotomía “metodología cuantitativa” versus “cualitativa”.³⁸

En tanto, Nieves Cendrón, María Pilar García Bossio, Santiago García Martín, María del Rosario Guzzo y María Clara Hernández parten de un proyecto que retoma problemáticas vinculadas a la formación en investigación en carreras de grado de ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 2012 a 2014. En particular, focalizan sobre la mirada de los docentes y sus correspondientes propuestas curriculares, seleccionando especialmente aquellas cátedras donde se tratan conocimientos ligados a la metodología y la investigación de las carreras de las cuales provienen los investigadores (Sociología, Comunicación Social y Trabajo Social). El objetivo es dar cuenta de las distintas estrategias de selección de contenidos, bibliografía y evaluación, como también indagar en las representaciones que estos

³⁷Navarro, Alejandra; Dabenigno, Valeria; Güelman, Martín; Lemos, Sebastián; Rossi, Carolina y González, Dolores. “Enseñar Metodología de Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo” en, *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. 2020. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/121593> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

³⁸Pagani, María Laura y Odorizzi, Evangelina. “La trastienda de la enseñanza de la Metodología de la Investigación Social” en, *Question/Cuestión*, Vol. 1, N° 27. 2010. Invierno (Julio- Septiembre) de 2010. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1028> Fecha de consulta: 22 de febrero de 2021.

docentes construyen sobre su práctica pedagógica en el área. En relación a la forma de enseñar metodología se concluye que comparten la idea de que no se trata únicamente de transmitir el uso correcto de ciertas técnicas, sino también de desarrollar en los estudiantes una mirada sensible capaz de abordar la realidad empírica desde una perspectiva sociológica.³⁹

Acercándonos geográficamente a nuestro medio relevamos investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La investigadora, Andrea Espinosa (2018) aborda algunas de las características respecto de la enseñanza de Metodología de la Investigación Científica en carreras de grado universitario en el contexto de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Una mirada inicial sobre la narrativa de los Planes de Estudios se realiza tomando el caso de Psicología como modelo dentro campos relacionados a las Ciencias Sociales. A partir del análisis de cuatro dimensiones básicas observadas en los documentos, así como en lo narrado por un docente (a través de entrevista abierta), puede observarse la complejidad del entretrejo de factores que influyen sobre la forma de pensar la enseñanza de contenidos metodológicos en este contexto.⁴⁰

Tenemos conocimiento que en la Universidad Nacional del Litoral se desarrolla un Proyecto CAI+D convocatoria 2016 dirigido por Norma Beatriz Battú y co-dirigido por Gustavo Papili bajo el título “¿Qué hacemos cuando enseñamos metodología de investigación?”, acreditado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El equipo de investigación ha trabajado a lo largo de estos años realizando entrevistas a equipos de cátedra y docentes responsables de dictar asignaturas de Metodología de Investigación en diferentes carreras dependientes de la UNL.

A partir del relevo y la lectura de la bibliografía relacionada a la temática que nos proponemos investigar podemos determinar la existencia de un sostenido interés de la comunidad científico académica en lo que refiere a la reflexión en torno a las prácticas

³⁹Cendrón, Nieves; García Bossio, María Pilar; García Martín, Santiago; Guzzo, María del Rosario; Hernández, María Clara. “La enseñanza de la metodología en ciencias sociales de la UNLP: Prácticas y representaciones pedagógicas docentes en la carrera de Sociología” en línea, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. 2014. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4570/ev.4570.pdf Fecha de consulta: 22 de febrero de 2021

⁴⁰Espinosa, Andrea. “Enseñanza de metodologías de investigación científica en la Universidad Nacional de Rosario. Una mirada sobre los planes de estudio. El caso de Psicología” en, Revista Perspectivas Metodológicas, Vol. 18, N°21. 2018. Universidad Nacional de Lanús. Disponible en <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1903> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

de enseñanza relacionados a la Metodología de Investigación en el aula. En concordancia con ello, reforzamos nuestra premisa de llevar adelante un estudio de caso que realice un análisis crítico de propuestas educativas (vinculado a la cuestión del método) que proponen como contenido a enseñar “la metodología de investigación social” en el marco de la disciplina Antropología Cultural y Social en el ciclo de educación superior universitaria.

1.3- Metodología

Esta investigación se desarrolló desde una estrategia metodológica cualitativa a partir de un estudio comparativo de dos propuestas educativas que tienen como objeto la enseñanza de la Metodología de Investigación social: por un lado la Propuesta Educativa en Aula (PEA) del 2010 y por otro, la Propuesta Educativa en Campo (PEC) implementada en 2011. El análisis comparativo se realizó en función de indicadores estándar que buscaron determinar las potencialidades de estas prácticas de enseñanza desde la perspectiva de una pedagogía de la comprensión, intentando dilucidar qué niveles de comprensión se potencian en cada propuesta, analizando las instancias de pensamiento y aprendizaje que se promueven y su relación con diferentes tipos de conocimiento a partir de diversas actividades, materiales, métodos utilizados para el desarrollo del contenido, es decir de la enseñanza de la Metodología de Investigación Social. A partir de la confrontación comparativa de la PEA desarrollada en 2010 y la PEC puesta en práctica en 2011, se establecieron similitudes y diferencias y ello nos permitió identificar las limitaciones y las posibilidades o fortalezas que poseen cada una de las propuestas de enseñanza desde las características de las configuraciones didácticas, contemplando cómo se relacionan las diferentes dimensiones implicadas en cada una de ella (curricular, contenido, método y lo subjetivo), para luego indagar en las experiencias que se sucedieron en el marco de cada propuesta.

Según Flick “... *la investigación cualitativa se orienta a analizar los casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales...*” (Flick, U. 2007, p. 27). Nos permitió focalizar en la subjetividad, en las interpretaciones de cada actor implicado en las propuestas, en las interacciones y los significados individuales y/o grupales otorgados a cada acción o práctica en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el método comparativo se analizaron e interpretaron las propuestas educativas, los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las ideas de enseñanza y de aprendizaje, las interacciones, reflexiones meta-cognitivas y la profundidad epistemológica que se desprendieron de los documentos de registro de cada experiencia.

Los materiales, registros y documentos con los que contamos para realizar el análisis de las prácticas educativas son diversos, aunque ambas propuestas comparten el mismo Programa de Cátedra de Antropología Cultural y Social y el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Administración de Salud (ESS-FBCB-UNL).

Por un lado, la primera propuesta educativa de enseñanza de metodología de investigación social en el marco del aula universitaria, se desarrolló a partir del abordaje en clases teóricas y prácticas del contenido seleccionado, en adelante esta experiencia la enunciamos como PEA (Propuesta Educativa Áulica). Para el estudio de la PEA contamos con cronograma de planificación y desarrollo de clases y actividades; power points para desarrollo de clases teóricas; ejercicios de clases sobre el tema; propuesta de trabajo práctico; trabajos prácticos resuelto por los alumnos; registro narrativo⁴¹ de clases realizado por una alumna adscripta en docencia; sondeo de opinión anónimo individual realizado a los alumnos sobre el contenido abordado y la forma de trabajarlo en las clases.

Por otra parte, realizamos una segunda propuesta educativa a partir del contenido de metodología de investigación social, en esta oportunidad nos adentramos directamente a realizar trabajo de campo, acercando a los alumnos a una porción de lo real que deseábamos indagar desde una perspectiva antropológica. Durante el transcurso del trabajo de campo fuimos abordando en las clases teóricas y prácticas cuestiones relacionadas a las técnicas y métodos de investigación social y perfeccionando técnicas e instrumentos de investigación que luego los alumnos aplicaron en el campo. Para referirnos a esta segunda experiencia la denominamos PEC (Propuesta Educativa en Campo), para abordar el análisis de la misma contamos con cronograma de planificación y desarrollo de clases y actividades; filmaciones de los distintos momentos del trabajo de campo (registro fílmico de observación realizado por alumnos); bitácora de campo (programación de las actividades y anotaciones en campo que sirven como

⁴¹Pérez Serrano, Gloria. "Técnicas de investigación. Exigencias científicas. Técnicas de investigación en educación social. Perspectiva etnográfica" en *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Ed. La Murralla S.A. Madrid. 1998.

complemento de las filmaciones realizada por una alumna adscripta en docencia); modelo de encuesta elaborada y aplicada en el campo por los alumnos; análisis y procesamiento de los datos de las encuestas hecho por los alumnos; modelo de entrevista semi-estructurada elaborada y realizada en el campo por los alumnos; registro fílmico de las entrevistas semi-estructuradas realizadas y filmadas por los estudiantes; informes de los alumnos sobre las actividades realizadas; fichas de auto-reflexión individual anónimas de los alumnos sobre el trabajo de campo; power point clases; informe de adscripta graduada en la cátedra sobre el desarrollo de los contenidos en aula y en campo; material audiovisual realizado de forma colectiva por alumnos y docentes luego de finalizado el trabajo de campo.

Estos materiales se constituyeron en los insumos que utilizamos para realizar un estudio comparativo de ambas propuestas educativas a través de los indicadores estándar elaborados para su análisis, para luego adentrarnos en la identificación y estudio de las experiencias. A continuación desarrollamos estos indicadores estándar a partir de los cuales interpretamos las diferentes dimensiones presentes en las propuestas y prácticas educativas:

1.1) Tensión teoría-empiría.

- Identificación de problemas;
- Identificación de Unidad de Análisis y Unidad de Estudio;
- Identificación de técnicas de investigación;
- Aplicación de técnicas de investigación;
- Ventajas y desventajas de cada una de las técnicas de investigación;
- Fortalezas y debilidades de cada técnica de investigación según los objetivos;
- Confrontación teoría-datos.

1.2) Niveles de comprensión.

- Nivel de contenido;
- Nivel de resolución de problemas típicos de la disciplina;
- Nivel epistémico;
- Nivel de investigación;
- Conocimiento de orden superior: destrezas y habilidades en diversos contextos.

1.3) Significaciones y sentidos de la experiencia.

- Empatía;
- Pareceres y sentires;
- Meta-cognición;
- Reflexión crítica;
- Imprevistos, rectificaciones y ajustes.

Al confrontar cada propuesta educativa con el entramado de indicadores estándar pudimos obtener elementos que nos permitieron considerar el desenvolviendo de cada práctica en función de los niveles de comprensión del contenido relacionado a la Metodología de Investigación Social en el marco de la cátedra de Antropología Cultural y Social. Al mismo tiempo, analizamos las propuestas educativas desde el constructo de configuraciones didácticas a partir de las diferentes dimensiones implicadas en las prácticas de enseñanza. Para finalmente profundizar en las experiencias que se constituyen, que suceden, que acontecen a partir de las dos propuestas de enseñanza desarrolladas en años académicos diferentes, 2010 y 2011, con dos cohortes de alumnos de 2º año de la Licenciatura en Administración de Salud.

1.4- Marco teórico-conceptual que sustenta la propuesta.

Nos centramos en el estudio de propuestas de enseñanza a partir del constructo teórico de configuraciones didácticas (Litwin, E. 1997), analizando su planificación, desarrollo y prácticas de enseñanza en tanto favorecen el desarrollo de procesos reflexivos y críticos en las instancias de construcción de conocimientos incorporando el nivel de comprensión epistemológica, considerando las formas de obrar en el oficio de un experto (reconocer las prácticas inherentes al oficio) y las explicaciones y justificaciones específicas de la disciplina (diversas perspectivas teóricas en torno a un tema). Se debe mantener una actitud vigilante poniendo en tensión las imágenes mentales preexistentes o previas de los alumnos para construir nuevas, reformulando o rompiendo aquellas ideas falaces e incompletas, provocar el pensamiento reflexivo a través de la problematización del contenido y la ponderación de contradicciones en el estudio de casos y la resolución de problemas. El desarrollo de la enseñanza alrededor de temas centrales para la disciplina que permitan múltiples ramificaciones y derivaciones en lo epistemológico y a nivel de contenido favoreciendo la construcción de ideas potentes en los alumnos.

El adentrarnos en el qué y cómo enseñar nos conecta directamente con la dimensión curricular. En tal sentido, consideramos fundamentales los planteos de Flavia Terigi (1999), principalmente cuando resalta el hecho de que todo currículum propone una selección prescriptiva de los contenidos de la enseñanza que están determinados por un proyecto cultural, pero advierte que el carácter de la prescripción acerca de la enseñanza siempre es variable, ya que sus componentes son diversos (resulta difícil hablar de un proyecto cultural unívoco), sólo mínimamente se prescribe sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza. Por ello considera que el currículum no se agota en las prescripciones, en este sentido hay que tener en cuenta los procesos curriculares, entendiendo por tales a procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. Por su parte, Shirley Grundy (1991), sostiene que a menudo, cuando se habla de currículum se manejan ideas que incluyen los conceptos de plan, pauta, diseño, receta, entre otros; sin embargo, el currículum no es un concepto sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto por fuera de la experiencia humana, sino que consiste en una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas para las cuales se debe tener una definición clara en torno a qué enseñar y para quiénes.

Ante lo desarrollado hasta el momento es imprescindible considerar las prácticas y experiencias educativas en el marco de la propuesta curricular en las que están contenidas, estrechamente vinculado al qué, cómo, para qué y a quiénes se enseña. Estas líneas de indagación mantienen estrecha vinculación con la idea que sostenemos sobre la función que deben tener las universidades públicas en nuestro país. Es imprescindible que el paso por las aulas universitarias aporte al actor social, no sólo un corpus actualizado de conocimientos en torno a un determinado campo del saber sino que genere una conciencia crítica y política en torno a los problemas sociales que nos circundan y a las acciones posibles en su medio para solucionarlos. En tal sentido, reconocer que la universidad “... *no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política...*” (Litwin, E. 1997, ps. 25-26). Como lo planteara Juan Carlos Portantiero allá por los comienzos de la década de 1990, sosteniendo claramente que la función de la universidad argentina no es solamente ser buena en el otorgamiento de títulos idóneos, sino que también debe

cumplir una función crítica sobre la sociedad en la que está inmersa como institución y en la que se desempeñarán los profesionales allí formados.⁴²

Estas ideas se vinculan estrechamente con la noción de *buena enseñanza* (Fenstermacher, G. 1989) en donde se tiene en cuenta las dimensiones ética, política y específica de lo propio que se enseña y cómo se enseña. Al rescatar las dimensiones ética y política de la enseñanza no consideramos “buena” como adjetivo calificativo que acompaña a la enseñanza en relación a obtener determinados logros –asociado a una visión más instrumental- es decir, alcanzar resultados acordes con los objetivos que se plantearon anticipadamente. Por el contrario, definir la buena enseñanza se relaciona con la explicitación de lo ético y lo político en las prácticas de la enseñanza, se trata de valores inherentes a la condición humana pero resignificados en un contexto concreto que es el aula universitaria.

En tal sentido, los protagonistas de las propuestas educativas (docentes y alumnos) no transmiten o imparten *conocimientos*, sino que se apela a la construcción de los mismos a la obtención de saberes mediante el tránsito por la experiencia vivida, palpitada, recorrida. Es imprescindible analizar las actividades de comprensión desarrolladas en el marco de cada propuesta educativa que conlleven explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización. Para de esta manera considerar a la comprensión como un estado de capacitación e intentar poder diferenciar conocimiento de comprensión, es decir, utilización activa del conocimiento, intrínsecamente relacionado al conocimiento relevante o de orden superior. Nos resulta indispensable considerar el paradigma de la enseñanza para la comprensión, desde cual podemos establecer múltiples relaciones con los conceptos seleccionados ya sean de David Perkins como el de “buena enseñanza” construido por Gary Fenstermacher. Principalmente porque el enfoque de una pedagogía de la comprensión prioriza la dimensión metodológica en la enseñanza.

Ante ello, David Perkins entiende a “...*la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión y la desarrollan, se denominan*

⁴²Ideas expresadas por Juan Carlos Portantiero en entrevista a Adriana Puiggrós y citado en Edith Litwin. 1997. Op. Cit.

'actividades de comprensión'. (...) *las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento (...) la comprensión no es algo 'que se da o no se da'. Es abierta y gradual*" (Perkins, D. 1997, ps. 82-83). Por ello recurrimos a la categoría de *niveles de comprensión* al momento de analizar las propuestas educativas. Al respecto, procuramos reconocer los siguientes niveles: *nivel de contenido*, conocimientos y prácticas referentes a los datos y procedimientos de rutina (un ejemplo es la búsqueda de información, elaboración de ejes que permitan comparación); *nivel de resolución de problemas*, conocimientos y prácticas referentes a la solución de problemas típicos de la disciplina (las actividades características son de comprensión); *nivel epistémico*, conocimientos y prácticas referentes a la justificación y la explicación en la disciplina (la actividad de comprensión típica es generar explicaciones y fundamentaciones); *nivel de investigación*, conocimientos y prácticas referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia (algunas actividades típicas son plantear hipótesis, cuestionar supuestos, entre otras).

A los niveles de comprensión que desarrolla Perkins, le sumamos su desarrollo en torno a la distribución del conocimiento, diferenciando el conocimiento del nivel de contenido (que permite el manejo de hechos y procedimientos sobre un tema) y el conocimiento de orden superior, que incluye estrategias para la resolución de problemas adecuados para la disciplina, los modelos de justificación, explicación e investigación específicas de la misma. Pero también, este tipo de conocimiento supone no sólo el dominio del orden académico sino la aplicación, adaptación y resolución de situaciones en la vida cotidiana (Perkins, D. 2001). En definitiva la enseñanza debe perseguir este tipo de conocimientos de orden superior, un conocimiento que se constituye en relevante, significativo para el alumno en tanto sujeto socio-histórico inmerso en un contexto específico. El *conocimiento de orden superior*, debe estar en la persona, en su mente, relacionado a todo tipo de habilidades referidas a la distribución ingeniosa del pensamiento y aprendizaje para intervenir e interactuar en el entorno que lo rodea.⁴³

Entendemos que al abordar el análisis de los niveles de comprensión podemos abordar los problemas del "*pensamiento pobre*" y del "*conocimiento frágil*" (*olvidado, inerte, ingenuo, ritual*), muchas veces presentes en el aula universitaria. Para superar las dificultades que los estudiantes suelen tener para razonar, hacer inferencias, argumentar,

⁴³Perkins, D. "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje" en *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Salomón, G. Buenos Aires. Amorrortu. 2001.

relacionar; para potenciar prácticas que permitan utilizar los conocimientos en forma activa y estratégica, Perkins señala que, “...*pensar con lo que se aprende es por cierto uno de los fines de la educación...*” (Perkins, D. 1997, p. 39).

Estas últimas ideas mencionadas nos conducen a la posibilidad de analizar las experiencias educativas que se dan desde, ocurren a partir de, propuestas y prácticas de enseñanza que el docente desarrolla y despliega para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. De esta manera podemos vincular dos caminos diferentes pero estrechamente interrelacionados en el análisis: por un lado, la investigación de las propuestas educativas como aquello planificado en el marco de las prácticas de enseñanza, aunque siempre en la tensión planificación-desarrollo acontece lo imprevisto y ello nos posibilita adentrarnos en, por otro lado, las experiencias educativas. Nos adentraremos en la narración de prácticas de enseñanza que devienen en experiencias educativas donde lo no planificado, lo azaroso, lo no deseado o pensado, lo imprevisible de la interacción con otros, pasa, nos pasa. Es en el encuentro, en ese diálogo con otros donde utilizamos saberes que son la sedimentación de otras experiencias anteriores.

Partimos del concepto de *experiencia educativa* de José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré (2010) que implica tanto conocimientos como saberes, experiencia, acción y práctica, los sentidos otorgados por los protagonistas/ sujetos implicados en la experiencia, por lo que se considera el ser y estar, razón y sentimiento, sentidos otorgados y percibidos en toda aquella experiencia que es pedagógica, o sea mirar la educación como experiencia desde el lugar que habitamos, cómo lo habitamos. Por ello el ser y estar son imprescindibles para abordar la investigación de las experiencias educativas desde esta perspectiva. “*Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que ‘sucede’ sino algo que se tiene...*” (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.2010, p. 24). Lo subjetivo, hecho carne en el cuerpo sexuado, como singularidad e individualidad que entra en contacto en el marco de las experiencias educativas habilitando múltiples relaciones, tensiones, encuentros y desencuentro. “...*Lo que proponemos no es simplemente investigar ‘experiencias’ educativas, sino mirar a la educación en cuanto que experiencia...*” (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.2010, p. 22). Posibilita la investigación de la educación como experiencia personal, subjetiva que supone el encuentro con otros en el marco de un contexto real

que nos condiciona, interpela y que al mismo tiempo modelamos, modificamos, tratando de analizar los sentidos y sinsentidos de la experiencia en el encuentro con otros sujetos reales, abriéndonos a la posibilidad de sorprendernos, explorar e interrogarnos en torno al tipo de saber necesario en la educación. Los autores retoman los planteos de María Zambrano para explicar la relación que establecen entre experiencia y saber, retomando la categoría de *saber de la experiencia*, diferenciándolo del conocimiento y considerándolo como aquel saber que nace de la reflexión y autorreflexión de la experiencia, pensada, procesada y que sirve como guía para la vida, consideran que es un saber indispensable en educación. De esta manera, la investigación de experiencias educativas se convierte en una experiencia en sí misma que abre múltiples posibilidades de conocer, aprender y preguntarse-cuestionarse por el sentido de lo educativo.

Estas ideas relacionadas a las potencialidades que trae el estudio de la experiencia para el campo educativo han sido desarrolladas ampliamente por Jorge Larrosa (1996; 2006) quien nos propone pensar *la experiencia y desde la experiencia*, resaltando las posibilidades de un pensamiento de la educación a *partir de la experiencia*. Para ello desarrolló algunos principios que nos permiten adentrarnos en el análisis de la experiencia ya que ésta supone un acontecimiento, que nos pase algo de lo cual no tenemos control, no depende de nosotros “...no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad...” (Larrosa, J. 2006, p. 44). En tal sentido, se habla del principio de alteridad o de exterioridad, incluso de alienación.

Si se considera como *principio de exterioridad*, es porque focalizamos en la idea de ex que contiene la experiencia, ese “algo” o “alguien” que es exterior a mí y que sin su aparición no se constituye la experiencia; es exterior a nosotros y no le hemos dado o considerado algún lugar dentro de nosotros, de lo que soy y donde estoy. Si lo entendemos como *principio de alteridad*, es porque lo que pasa es otra cosa que yo, no es otro yo u otro como yo, sino que es algo “otro”, completamente otro. Si lo tomamos como *principio de alienación* es porque eso que pasa no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o apropiado por mis palabras, ni mis ideas, ni mi voluntad. (Larrosa, J. 2006, p. 45)

Por otra parte, siguiendo los planteos de este autor, podemos considerar el *principio de subjetividad* o de *reflexividad*, incluso de *transformación* a partir de la experiencia. Si focalizamos en “lo que me pasa” es porque *se reflexiona en torno a la experiencia*, ese movimiento de ida y vuelta: movimiento de ida porque supone un proceso de exteriorización, de salida hacia afuera que va al encuentro con eso que pasa, con el acontecimiento; movimiento de vuelta, en tanto la experiencia supone que el acontecimiento me afecta, tiene efectos en mí, en lo que pienso, en lo que soy, en lo que quiero. Si lo llamamos *principio de subjetividad* es porque el lugar de la experiencia es el sujeto, un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, por lo tanto es un sujeto abierto, sensible, vulnerable. Ello supone que no podemos hablar de la experiencia en general sino que siempre es experiencia de alguien, cada uno hace o padece su propia experiencia de un modo único, singular, propio. Si tomamos el *principio de transformación* es porque la experiencia forma y transforma, ya que en la experiencia el sujeto hace la “experiencia de algo”, de ahí la relación con la formación y la transformación del sujeto. (Larrosa, J. 2006, p. 46).

Por último, se destaca que si la experiencia es “eso que me pasa” se relaciona con aventura, con travesía, por lo tanto tiene algo que ver con la incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. Es decir, se relaciona con “el pasar” por algo, recorrer el camino o viaje de lo acontecido, en este sentido hablamos del *principio de pasaje*. Pero hay otro sentido, “eso que me pasa” deja una huella, un rastro, una herida, una marca en mí, por lo que la experiencia no se hace sino que se padece, aquí nos referimos al *principio de pasión*.

Por lo tanto para Larrosa hay varias dimensiones de la experiencia en las que podemos focalizar la atención: exterioridad, alteridad y alineación, relacionado al acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con *eso* que pasa, “*eso que me pasa*”; en tanto, reflexividad, subjetividad y transformación, tiene que ver con el *sujeto* de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “*eso que me pasa*”; y por último, pasaje y pasión que se relacionan con el *movimiento* mismo de la experiencia, con el *pasar* de “*eso que me pasa*”. (Larrosa, J. 2006, p. 47)

De esta manera podemos relacionar lo que nos deja la experiencia en tanto constitutiva y constituyente del sujeto en relación a valores. “*El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo*

como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)..." (Larrosa, J. 2006, p. 54)

Desde estos aportes la idea de experiencia nos permite profundizar la relación con la formación y transformación de lo que somos, estrechamente vinculado a la subjetividad de los actores implicados en las propuestas educativas, cómo la formación nos transforma para llegar a ser quiénes somos y lo que somos...

El recorrido que proponemos en este trabajo nos sumerge ante la posibilidad de contar con diferentes entradas a partir de las cuales abordar el análisis de procesos de enseñanza y de aprendizaje contextualizados. Ya sea en el contexto sociohistórico donde se encuentra inmersa la universidad pública contemporánea, como las características fundamentales que adquiere la educación superior al momento de desarrollarse las propuestas educativas para considerar las dimensiones, tensiones y políticas que cruzan a la educación superior universitaria donde se localiza al sujeto que aprende, nuestros alumnos. Al mismo tiempo, nos adentramos en el análisis de la propuesta curricular en la que está contenida la asignatura, el plan de la carrera de la Licenciatura en Administración de Salud y el programa de cátedra donde se aborda el estudio de las "Metodologías y Técnicas de Investigación Social" como contenido. Analizamos lo planificado en las propuestas educativas desde una perspectiva comparativa para observar las limitaciones o potencialidades, en tanto configuraciones didácticas que persiguen la construcción de un conocimiento potente, significativo y relevante. Para luego adentrarnos en la ocurrencia imprevista de cosas que pasan, que nos pasan en la interacción educativa, en el encuentro y que conllevan experiencias, formación y transformación de los sujetos implicados en la educación.

En tal sentido, en los apartados subsiguientes se trabajarán las dimensiones contextuales (que hacen) desde el amplio espectro de la educación pública superior hasta llegar al estudio de las "Metodologías y Técnicas de Investigación Social" como contenido central en el marco del programa de cátedra de la Antropología Cultural y Social, para abocarnos al análisis y comparación de las propuestas educativas considerando las diferentes dimensiones implicadas en cada una de ellas desde los indicadores estándar: el contenido, el método, las percepciones. Para finalmente, abordar la indagación y las potencialidades de las diferentes prácticas de enseñanza en tanto experiencia educativa.

Capítulo 2

Antesala de la experiencia: las propuestas educativas en el marco de la enseñanza universitaria

2.1- La educación pública universitaria: la tarea docente contextualizada

Antes de comenzar a reflexionar en torno a las propuestas y experiencias educativas, permítasenos hacer una breve digresión y adentrarnos en el contexto socio-histórico donde se desarrollan dichas prácticas; contexto y particularidades del sistema universitario argentino contemporáneo del que forman parte docentes y alumnos implicados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje objetos de nuestra indagación.⁴⁴

Estos párrafos se constituyen en espacio de contextualización institucional, las premisas y tensiones que atraviesan a la educación pública universitaria. Para ello, realizamos un acercamiento a lo que sucede en la Universidad Nacional del Litoral, espacio institucional donde desarrollamos nuestras propuestas y prácticas educativas, considerando el impacto y la reconfiguración que se ha venido dando en toda la educación superior y el sistema universitario argentino a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995.⁴⁵

Ante ello, consideramos necesario plantear algunas ideas generales para abordar lo ocurrido con la universidad en estas últimas décadas, rescatamos los planteos de Boaventura de Sousa Santos (2005), quien identifica tres crisis que están interrelacionadas entre sí, las cuales plantean distintos desafíos a la universidad a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Primero señala una *crisis de hegemonía*, que surge por contradicciones entre los objetivos que tradicionalmente tenía la universidad y las demandas e intereses propios del desarrollo capitalista a lo largo del siglo XX, es decir, formar sujetos que integren los sectores políticos y económicos dirigentes y por otro lado, hacer frente a las demandas del mercado laboral. Situación que posibilita el

⁴⁴Estas ideas comenzaron a tomar forma en debates desarrollados en el Seminario “Sociopolítica de la Educación Superior”, dictado por los profesores Griselda Tessio y Darío Macor en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria y plasmadas en el trabajo final realizado por la tesista para su acreditación. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2007.

⁴⁵Ley de Educación Superior N° 24.521. Argentina. 1995. Fecha de última consulta 20/01/2021. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

surgimiento y el desarrollo de otras instituciones que buscan suplir las demandas del mercado y compiten directamente con las ofertas educativas universitarias.⁴⁶

De igual forma, se plantea una *crisis de legitimidad*, porque se busca la excelencia académica a partir de diversos criterios de selección interna y la formación de las élites dirigentes mientras que, también, debe dar respuesta a la demanda de la sociedad de democratizar el acceso a distintos sectores sociales. Por último, y tal vez la más evidente, es que asistimos a la *crisis institucional*, producto de la contradicción entre la defensa de la autonomía universitaria y los intentos por organizar esta institución en torno a los principios del mercado, como ser *calidad, eficiencia, equidad, competitividad*. A lo cual se suma los sucesivos recortes presupuestarios del Estado para financiar la educación e investigación en las diversas unidades académicas universitarias. Frente a estas múltiples crisis que atraviesa la universidad, De Sousa Santos plantea que “...*las debilidades institucionales antes identificadas –que no eran pocas- en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial*” (De Sousa Santos, B. 2005, p. 19).

En Argentina, en estas últimas décadas fue generalizada la percepción de un deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria. Ariel Toscano manifiesta que “...*en el establecimiento de las causas de la crisis de la Universidad se juegan relaciones de poder porque según cuál sea el diagnóstico se impondrá una determinada receta*” (Toscano, A. 2001, p. 10). Este proceso se vio atravesado por distintos intereses, que se entretejieron en alianzas o enfrentamientos. Diversos actores sociales intervinieron en los debates acerca de las causas de la crisis y en sus posibles soluciones: el Estado, los organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO), los sectores productivos y empresariales (con demandas de cierto tipo de profesional), los docentes, los investigadores, los estudiantes, las autoridades universitarias, el personal no docente: “*La universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que*

⁴⁶A partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521–promulgada el 7 de agosto de 1995- se conforma el sistema universitario nacional, en el cual las universidades públicas nacionales comparten la enseñanza superior universitaria con universidades provinciales, privadas e institutos universitarios reconocidos por el Estado nacional.

la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber.” (Mollis, M. 2003, p. 205).

En nuestras universidades públicas estas contradicciones –de las cuales la Universidad Nacional del Litoral no está exenta- quedan en evidencia a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior aprobada en 1995. Con su sanción se intenta cumplir con el “*proceso de modernización*” de la educación a partir de un conjunto de cambios significativos en la relación entre el Estado y la Universidad: se promueve que el Estado delegue ciertas responsabilidades en materia de educación en manos de agentes privados; se crean la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA). Como consecuencia de ello se ponen en marcha procesos evaluativos y de acreditación así como búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento (contribuciones voluntarias en carreras de grado, pago de aranceles en los posgrados y en las carreras a distancia o “virtuales”, entre otras formas de obtener dinero) en aras del manejo eficiente de los recursos.⁴⁷

Al mismo tiempo, asistimos a una diversificación y expansión de cursos, licenciaturas y carreras de grado y posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) atendiendo a las demandas de la sociedad y el mercado. Hay una tendencia que orienta la función de la universidad pública a generar “capital humano” altamente calificado para el mercado laboral, cuadros técnicos útiles a la productividad, la competitividad y la rentabilidad empresarial, formando profesionales para la empresa y la administración como forma de fortalecer el orden de cosas establecido; relegando y desalentando, en ciertas ocasiones, la formación intelectual, cultural y crítica. Si esto se concreta definitivamente la universidad perderá su sentido social al ponerse al servicio de una parte de la sociedad, los empresarios.⁴⁸

⁴⁷Datos extraídos de Mollis, Marcela. “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas” en, *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO. 2003. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> Fecha de última consulta 16/12/2020

⁴⁸Ornelas Delgado, Jaime: “Neoliberalismo y capitalismo académico” en “*Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*”. Homosapiens Ediciones CLACSO. Rosario. 2009. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229021002/cap3.pdf> Fecha de última consulta 16/12/2020. El autor analiza y describe el proceso de transformación a través del cual la educación universitaria se ha ido convirtiendo en “*mercancía*”, así como la creciente importancia que adquieren en las universidades públicas las actividades que sirven para ganar “*clientes*” y obtener mayores ingresos. Así las universidades procuran resolver sus dificultades financieras solucionando los problemas de las empresas de capital privado, con lo que se establecen entre las universidades públicas y las empresas privadas profundas relaciones mercantiles que ponen en riesgo la esencia y las funciones propias de la universidad pública.

Según diversos estudios, la universidad argentina desde fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI se encuentra en el desafío de compatibilizar las demandas de modernización del sistema de educación superior impuesta por las políticas neoliberales y los imperativos de eficiencia, competitividad y eficacia por un lado y por otro, las exigencias de la sociedad que la considera el lugar de creación, apropiación, crítica y transmisión de saberes, valores y representaciones que rigen la vida de lo social. Estos imperativos y demandas son los que deben compatibilizarse en la planificación y desarrollo de las actuales políticas universitarias en nuestro país (Mollis, M. 1995; García de Fanelli, A. 2009; Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. 2011; Fernández Lamarra, N. 2018)

En este marco de situación, la Universidad Nacional del Litoral en tanto institución pública de educación de nivel superior, sostiene su propuesta académica en torno a tres misiones fundamentales: docencia, investigación y extensión, preocupándose por la construcción de conocimientos y la apropiación de los mismos por distintos sectores de la sociedad, atendiendo a las diversas demandas e intereses propios de la región. En su Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2010-2019) sostiene que *“...las universidades públicas son instituciones que contribuyen al desarrollo sustentable de sus áreas de inserción y del país en su conjunto, interactuando con el Estado y sectores sociales y productivos, para avanzar hacia una mayor inclusión social, profundizar la democracia y fortalecer la Nación (...) La UNL se fue construyendo con profunda convicción democrática, autónoma, crítica y creativa, asumiendo su compromiso social y promoviendo, a través de sus políticas institucionales, la más amplia expansión del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad”*⁴⁹. En pos de sostener sus postulados en torno a la educación pública, en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) que se desarrolló en la ciudad de Córdoba en 2018, la UNL manifiesta expresamente que considera a la Educación Superior como bien público y social que no debe ser objeto de mercantilización, oponiéndose a la inclusión de la educación superior en acuerdos de libre comercio. A su vez, se manifiesta que las profundas transformaciones socioculturales interpelan a las Instituciones de Educación Superior en la búsqueda de nuevas propuestas educativas, de nuevas formas de enseñar y de aprender, de novedosas prácticas para la construcción

⁴⁹Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario. 5 de noviembre de 2010. Aprobado por Asamblea Universitaria Res. AU N° 07/10. Pág. 3. Disponible en https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/215_unl_pdi_2010-2019.pdf
Fecha de última consulta 15/04/2021

social del conocimiento en pos de la democratización y apropiación social del conocimiento, en la participación en nuevos procesos de innovación y en el involucramiento en proyectos de desarrollo locales y regionales. Al mismo tiempo, debe afrontar uno de los principales desafíos que se le presentan actualmente, el de lograr más inclusión y sostener el acceso de un mayor número de estudiantes de la región a la Educación Superior.⁵⁰

Ante lo expuesto, es que entendemos necesario mencionar cómo repercuten en la universidad pública las múltiples aristas que conllevan las demandas externas tanto de la sociedad como del mercado, cuestiones sumamente interesantes de ser profundizadas en posteriores estudios. En esta instancia, una forma de aproximarnos al análisis de esta coyuntura es tener en cuenta los distintos factores que Guy Neave clasifica en tres tipos: *“Por un lado, están los cambios producidos en la demanda estudiantil; por otro, la restricción de los gastos y, por último, las diferentes maneras en que el gobierno percibe la relación entre los sectores que componen la enseñanza superior y el mercado laboral, en permanente evolución.”* (Neave, G. 2001, p. 138). En definitiva, el Estado y el mercado van a influir directa o indirectamente en la decisión de los estudiantes al momento de la elección de una carrera universitaria con vistas a una salida laboral “asegurada” a corto plazo.

Ello nos conduce a prestar atención por conocer lo que sucede al momento de la inscripción e ingreso de los estudiantes a las carreras ofrecidas por la Universidad Nacional del Litoral. Con respecto a la oferta académica y el número de inscriptos a las carreras de grado se constata que el nivel de ingresantes se mantuvo en los últimos años, en palabras de Alejandro Pivetta (2009), Secretario de Bienestar Universitario, esto se debe a *“... una diversificación en la oferta de la educación superior por la aparición de carreras de corta duración y con pocas horas de cursado, que han sido receptoras de buena parte de los jóvenes”* (Pivetta, A. 2009, p. 8). Aunque, según un informe reciente acerca del perfil de los nuevos ingresantes universitarios, se puede observar que transcurridos los primeros años del siglo XXI, en la UNL hay siete carreras que permanecieron entre las diez más elegidas, éstas son Abogacía, Bachiller en Ciencias Económicas, Arquitectura, Licenciatura en Nutrición, Diseño Gráfico, Medicina,

⁵⁰Información extraída de UNL-Noticias. “La UNL ratifica la Educación Superior como derecho humano universal”. Domingo 10 de junio de 2018. Disponible en https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_unl_ratifica_la_educaci%C3%B3n_superior_como_derecho_humano_universal_2 Fecha de última consulta 15/04/2021

Veterinaria e Ingeniería Informática (desde el 2006 se incorporó Ingeniería Agronómica a esta lista y, al año siguiente, Medicina, al incluirse a la oferta académica de esta universidad). Podemos concluir provisoriamente, que los ingresantes continúan optando por las comúnmente llamadas “profesiones liberales” o “carreras tradicionales”, en detrimento de las carreras enmarcadas dentro de las Ciencias Sociales, cuya oferta también se ha diversificado en los últimos veinte años, al incorporarse carreras como Sociología, Ciencia Política, Filosofía.⁵¹

Estas cuestiones nos llevan a centrar la atención en torno al sujeto de la enseñanza, el sujeto que aprende, qué pasa con ellos al momento de elegir el cursado de una carrera universitaria. Para ello nos centramos en el número de alumnos inscriptos en los años 2009 y 2010 a la carrera de Licenciatura en Administración de Salud ya que son ellos los que deben cursar a comienzos de su segundo año de carrera, 2010 y 2011 respectivamente, la cátedra Antropología Cultural y Social; son estos estudiantes, en tanto sujetos del aprendizaje, con quienes hemos trabajado en las propuestas de enseñanza objeto de nuestro análisis. Según datos consultados la cantidad de interesados que se inscribieron para cursar la carrera en el año 2009 fueron un total de 66 (sesenta y seis) inscriptos, de los cuales 5 (cinco) de ellos culminaron su carrera de grado; en tanto, en el año 2010 se inscribieron 89 (ochenta y nueve) interesados y culminaron sus estudios universitarios 3 (tres) estudiantes, que ahora son Licenciados en Administración de Salud.⁵²

Estos datos nos colocan ante uno de los principales problemas a los que debe hacer frente la educación superior, el abandono y deserción. Las estadísticas que se manejan en diferentes estudios demuestran que la mayor deserción escolar que sufre la educación superior argentina se concentra en los dos primeros años de la carrera, expulsando a más de la mitad de los estudiantes de la educación formal (García de Fanelli, A. 2006 y 2009; Ezcurra, A. M. 2011 y 2019; Fernández Lamarra, N. 2018; Pacifico, A. y otros, 2017 y 2019; Trevignani, V. 2016 y 2019). Dado que esta temática excede el objeto de nuestra investigación, no contamos con datos suficientes para corroborar si los alumnos implicados en las propuestas y experiencias educativas analizadas pueden ser considerados dentro de estas estadísticas. Pero podemos dar cuenta que de un total de 68

⁵¹“¿Cómo es el perfil de los nuevos universitarios?”, en El Paraninfo, publicación mensual de distribución gratuita, Universidad Nacional del Litoral, Año 7, Nº 54, Marzo de 2009, Santa Fe.

⁵²Datos suministrados por el Departamento de Alumnado. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Escuela Superior de Sanidad. Universidad Nacional del Litoral. Abril 2021.

(sesenta y ocho) inscriptos para cursar la cátedra Antropología Cultural y Social en el año 2010 sólo terminan de cursar y obtienen su regularidad 31 (treinta y un) estudiantes. Mientras en el año 2011 se inscriben 89 (ochenta y nueve) alumnos para cursar la materia y obtienen la regularidad 41 (cuarenta y un) estudiantes⁵³. Estos datos sumados a la cantidad de inscriptos a la carrera de Licenciatura en Administración de Salud durante los años 2010 y 2011 cotejado a la cantidad de alumnos que egresaron, no deja de ser un dato preocupante al momento de pensar y delinear políticas de ingreso y permanencia a las carreras ofrecidas por la UNL.

Si relacionamos estos datos con lo expuestos anteriormente donde cotejamos la cantidad de inscriptos de estas cohortes para realizar la carrera universitaria y la cantidad de egresados, podemos ir teniendo un panorama un poco más preciso de lo que sucede con nuestros alumnos y la deserción o abandono de los estudios universitarios. Tema sumamente relevante y de interés pero que excede los objetivos y premisas de nuestra investigación. En el análisis sobre los diferentes itinerarios transitados por los estudiantes al culminar la escuela media, inscribirse e ingresar a estudios de nivel superior en la UNL, diversas investigaciones sostienen que se deben considerar múltiples dimensiones o representaciones que convergen en dichos procesos: las expectativas hacia la educación superior universitaria; la vinculación y/o articulación entre las escuelas medias y el ámbito universitario; la permanencia en los primeros años de carrera y la cultura institucional y el diseño curricular de cada unidad académica de la UNL. Múltiples cuestiones que exceden nuestro estudio pero constan con un desarrollo exhaustivo en investigaciones preexistentes sumamente interesantes de profundizar (ver Pacífico, A. y otros, 2019; Trevignani, V. 2019; Serovich, L. y otros, 2020).

Frente a estos procesos de reforma que fuimos recorriendo y se dieron en nuestro país de forma acelerada desde mediados de la década de los '90 del siglo XX, surgen diferentes estrategias en el interior de las universidades públicas que implican la aceptación, el rechazo, la resistencia, la adaptación, entre otras. A su vez, se genera el espacio para discutir determinadas cuestiones, como las prácticas docentes, las problemáticas de planificación y diseño académico, la formación de posgrado; son debates que se desarrollan como un efecto no previsto por las políticas educativas

⁵³Datos suministrados por el Departamento de Alumnado. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Escuela Superior de Sanidad. Universidad Nacional del Litoral. Abril 2021.

neoliberales. En los intersticios del nuevo sistema universitario se replantean los lineamientos generales y se intenta construir vías alternativas o resistir en la defensa de tradiciones universitarias. Al respecto Mollis (2003) expresa que “...entre la heteronomía producida por el marco regulatorio y los agentes de control, y la autonomía de las instituciones, quedan los actores, los únicos sujetos con capacidad de apropiarse de los conflictos para mejorar y ayudar a crecer –o no- su propia institución” (Mollis, M. 2003, p. 92).

Uno de los desafíos actuales de la educación superior en general y de la Universidad Nacional del Litoral, en particular, es poder sostener y contener a los estudiantes, buscando estrategias para asegurar el ingreso y permanencia de los jóvenes que deciden emprender una carrera universitaria (Trevignani, V. 2016; 2017). Al mismo tiempo, es necesario contemplar qué pasa con la dimensión curricular en sentido de tornar accesible el ingreso y permanencia en la educación superior, al respecto nos parece relevante remarcar uno de los primeros objetivos propuestos en el Plan Institucional Estratégico previsto para el período 2020-2029, donde se establece “Garantizar el efectivo derecho a la educación pública a través de políticas que consoliden el ingreso, la permanencia y la graduación en las distintas áreas del conocimiento, y desarrollar transversalmente propuestas curriculares flexibles, atendiendo las transformaciones del mundo del trabajo (...) que garanticen un desempeño sustentado en principios éticos en el ejercicio profesional y/o científico de sus graduadas y graduados...”⁵⁴. Estas premisas constituyen el camino que comenzamos a transitar y que, seguramente, nutrirán el desarrollo de futuras investigaciones específicas al respecto.

Luego de recorrer algunos puntos y temáticas que implican al sistema universitario argentino y a sus estudiantes en tanto actores sociales inmersos en una realidad socioeconómica cultural e institucional específica –actores sociales que se constituyen en el “sujeto que aprende” de nuestra investigación-, ahora nos adentramos en el análisis de las propuestas de enseñanza en torno a la metodología de investigación para estudiantes que están cursando su segundo año de carrera a partir de los constructos teórico-conceptuales y metodológicos desarrollados en el primer capítulo.

⁵⁴Plan Institucional Estratégico 100+10 (2020-2029). 10 de Diciembre de 2020. Aprobado por Asamblea Universitaria. Pág. 40. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Plan-institucional-Estrate%CC%81gico.pdf> Fecha de última consulta 20/04/2021

2.2- Las propuestas educativas en tanto configuraciones didácticas

En este apartado consideramos pertinente adentrarnos en nuestro objeto de indagación realizando una breve descripción del desarrollo de cada una de las propuestas educativas desplegadas en el aula universitaria acompañadas del fundamento teórico-conceptual referido al contenido implicado en ellas, es decir las metodologías y técnicas de investigación social, para adentrarnos en su análisis en tanto configuraciones didácticas.

Tal como lo hemos planteado anteriormente cada docente –en tanto actor social que actúa y trabaja en el aula- tiene una forma particular de desplegar la enseñanza de temas y contenidos con el objetivo de favorecer la construcción de conocimiento en sus estudiantes, a esta forma particular de organizar la enseñanza Litwin la denominó configuraciones didácticas. Ello nos conduce a reconocer los modos como el docente aborda los diversos temas de su campo disciplinar, el tratamiento y recorte de los contenidos a trabajar, los supuestos que maneja con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos de aprendizaje, las relaciones entre lo práctico y lo teórico, los marcos teórico-conceptuales disciplinares y de la enseñanza que sustentan su tarea, entre múltiples dimensiones que convergen en la práctica educativa en el aula, en nuestro caso el aula universitaria.

2.2.1- El aula como ventana a lo real: desarrollando la teoría para interpretar la empiria

Comenzaremos explicando la *Propuesta Educativa Áulica* (PEA) desarrollada con la cohorte 2010 de los alumnos que cursaron la cátedra Antropología Cultural y Social. Ese año se trabajó en el marco del aula universitaria el contenido “Metodologías de investigación social” durante cuatro clases teórico-prácticas donde se intercaló el desarrollo y exposición a cargo de las docentes sobre los temas que componen el contenido, problematizando los planteos y autores que los alumnos tenían como bibliografía obligatoria sobre la temática, con el análisis de material fílmico para que los estudiantes puedan llevar adelante la identificación y aplicación del contenido trabajado teóricamente en la bibliografía y en las clases. Se utilizó un film documental⁵⁵ y se

⁵⁵*Santa Fe: la peor inundación de la historia*. Documental. 20 minutos. Realización CERIDE-CONICET-Organización Panamericana de la Salud (OPS). Santa Fe, 2004. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9ymHC8ndIXA> Fecha de última consulta 14/4/2021.

propuso a los estudiantes una breve guía de visualización para ir identificando las técnicas empleadas en la investigación que presenta el audiovisual; la *unidad de estudio* y la *unidad de análisis* de dicho material audiovisual; al mismo tiempo, que puedan identificar la técnica que con ellos se estaba implementando en clase (observación diferida) a partir de la cual podían obtener datos e información sobre la temática central del material fílmico. En palabras de Rosana Guber “...*el ámbito físico o `unidad de estudio´ y los sujetos de estudio o `unidades de análisis´. Aun cuando de antemano no se trate de una delimitación premeditada, el campo ya está acotado en la concepción del investigador, en los conceptos teóricos que emplea y en su objeto de investigación, pues se parte de ciertos conocimientos provisorios sobre el ámbito y eventuales interlocutores...*” (Guber, R. 1990, p. 101).

En esta propuesta, también se incorporaron registros fílmicos de testimonios de adultos mayores afectados por la inundación de Santa Fe en el año 2003. Para la resolución grupal de un trabajo práctico sobre el contenido de “Metodologías de investigación social”, los alumnos accedieron a seis testimonios elaborados a partir de un trabajo de campo realizado en el año 2008 por un grupo de docentes y alumnos que realizaron un estudio de carácter antropológico en el Centro de Jubilados y Pensionados Nacionales de Barrio Roma (emplazado en Pasaje Magallanes 4072, zona que no había sido afectada por inundaciones anteriores a la del 2003)⁵⁶. El objetivo de la actividad propuesta en el trabajo práctico fue recurrir a la técnica de observación diferida, “...*es el tipo de observación que se lleva a cabo a partir de los registros fílmicos realizados en campo...*” (Guarini, C. 1990, p. 375). En esta oportunidad no desarrollaron la parte de registro en terreno que supone esa técnica.

A partir del estudio de estos testimonios y narraciones se buscó no sólo obtener información en torno a los efectos o consecuencias de la inundación en la salud de estas personas mayores (unidad de análisis o unidad sociocultural registrada fílmicamente) sino también, profundizar en el análisis de las particularidades que supone la

⁵⁶Proyecto de Extensión de Cátedra 2008: “Sobre-vivencias de los adultos mayores: testimonios y memorias de la inundación santafesina”. Directora: Prof. Mariné Nicola. Co- directora: Mg. Lidia Acuña. Proyecto de extensión que se llevó a cabo con alumnos de las cátedras de Sociología de la Cultura (FHUC); Antropología Cultural y Social y, Sociología (Escuela Superior de Sanidad). A partir de un trabajo interdisciplinario se abordó el tema de la memoria de los adultos mayores en torno a la inundación, llevando adelante todas las instancias del trabajo de campo: desde la exploración del terreno, la elaboración de las técnicas de indagación de la realidad, la aplicación de las técnicas y el análisis, tabulación e interpretación de los resultados. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

observación diferida, los límites y ventajas de las narraciones orales en primera persona, en tanto técnicas de indagación de lo real. De esta manera se trabajó con narraciones obtenidas en el 2008 que reconstruyen lo acontecido en el 2003, por lo tanto tuvimos que pensar en la relación pasado-presente: qué significa el 2003 en el 2008. Los entrevistados han construido respecto a la inundación una serie de significados que suponen una reelaboración del pasado reciente en un contexto determinado y bajo ciertos condicionamientos propios del espacio y tiempo donde habitan.

Por lo tanto podemos sostener que los alumnos llevaron a cabo la visualización y observación reiterada de los testimonios orales filmados para poder extraer de ellos información rica y valedera. Según Gloria Pérez Serrano “*Todos `miramos´ diariamente muchos objetos y a otros muchos hombres. El mirar es una cualidad innata de todos los individuos: no así el observar con un fin determinado, que requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar.*” (Pérez Serrano, G.1998, p. 23).

Con la finalidad de orientar la observación se les suministraron pautas para la elaboración de un trabajo práctico donde se requería la lectura y análisis de material bibliográfico relacionado a las metodologías y a las técnicas de investigación en Ciencias Sociales⁵⁷. Este material teórico les sirvió de base para comprender la especificidad y características de las metodologías y técnicas a ser aplicadas al material audiovisual suministrado por la cátedra. Al mismo tiempo el trabajo práctico contenía una guía de lectura y de trabajo a realizar con las imágenes, orientando y/o guiando la “mirada”, para detenerse o prestar atención a ciertos aspectos en las posturas corporales, gestos y expresiones que acompañan el relato, como así también encontrar información en los testimonios en torno a temas específicos y datos concretos, que nos resultaban relevantes en función de nuestras clases.

A su vez contamos con informe final de adscripción y registros narrativos de clases realizados por una alumna adscripta en docencia en el año 2010. Los registros narrativos son de aquellas clases en las que se trabajó de forma teórica las cuestiones relacionadas a las técnicas de investigación y de forma práctica a partir de un ejercicio de clase que supuso la visualización del documental “*Santa Fe: la peor inundación de la historia*”

⁵⁷Las pautas del “**Trabajo Práctico: Métodos y Técnicas de Investigación-2010**” se puede consultar en el apartado de ANEXO, p. 164.

(2004) y donde los alumnos tuvieron que poner en práctica la técnica de observación diferida, operatoria, ejercitación y aplicación que luego desarrollaron también en la resolución del trabajo práctico. Para Gloria Pérez Serrano “*Registros narrativos: son los que reflejan eventos conductuales tal y como han ocurrido, intentando describir la conducta objetivamente en su contexto y de forma suficientemente comprensiva*” (Pérez Serrano, G.1998, p. 48). Aunque no debemos perder de vista la imposibilidad de abordar la complejidad que conlleva el registro de cualquier acción e interacción humanas: “*Teóricamente los datos narrativos son reproducciones exactas de la conducta, aunque no todo lo que ocurre puede ser registrado, ni podrán citar todos los detalles situacionales parcialmente relevantes*” (Pérez Serrano, G. 1998, p. 48).

El trabajo práctico propuesto a los alumnos supuso la resolución de dos partes diferenciadas, por un lado, un conjunto de preguntas que conllevaron la lectura y análisis crítico de la bibliografía suministrada por la cátedra y, por otro, poner en práctica la técnica de observación diferida a partir del análisis de material fílmico obtenido en el trabajo de campo realizado años anteriores y cuyo producto son entrevistas semi-estructuradas filmadas. Se les facilitó las entrevistas/ testimonios filmados en DVD a cada grupo de alumnos para que las analicen a partir de unas pautas de visualización suministradas.

Retomando los aportes teóricos de Uwe Flick, la cohorte de alumnos de la cátedra de Antropología Cultural y Social del 2010, realizó una *observación de segunda mano*, siendo *observadores no participantes* en el campo y actuando como un *observador completo*. Según destaca este autor el *observador completo*: “... *mantiene la distancia de los acontecimientos observados para evitar influirlos. Esto se puede lograr en parte sustituyendo la observación real en la situación por cintas de vídeo*” (Flick, U. 2007, p. 150).

A su vez, para intentar acceder a las ideas, estrategias y habilidades que los alumnos pusieron en práctica y valoraron al abordar el estudio y aplicación de las técnicas de investigación realizamos un “sondeo de opinión” a los estudiantes de manera anónima, dirigiendo la reflexión en torno a las ventajas y dificultades que les comportó la realización del trabajo práctico a partir de la visualización de las narraciones filmadas.⁵⁸

⁵⁸En cuanto a los lineamientos que sirven de guía en el “Sondeo de opinión a los alumnos-2010” se pueden consultar en el apartado de ANEXO, p. 168.

En las clases que constituyen esta propuesta las docentes fueron retomando temas desarrollados en clases anteriores y otorgando sentido de continuidad a los temas desarrollados. Al mismo tiempo, se plantearon diferentes posiciones en torno a un mismo tema o se expresaron contradicciones que dan cuenta de diferentes abordajes teóricos en torno al mismo contenido, de esta manera en la progresión de las clases se fue analizando las diferentes aristas que conlleva el análisis de un mismo tema. En palabras de Litwin “...se visualiza la configuración que va a permear toda la clase: el progreso del tratamiento con descentraciones teóricas que van paulatinamente introduciendo nuevas dimensiones de análisis. Esto implica sucesivos abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales” (Litwin, E. 1997, p. 116).

2.2.2- Adentro y afuera: entre el aula y el campo buscando un equilibrio teórico-práctico

En el año 2011 con la cohorte de alumnos que cursaron la cátedra Antropología Cultural y Social desarrollamos la Propuesta de Enseñanza en Campo (PEC) abordando la misma problemática en torno a los adultos mayores y la significación que dan a la inundación del 2003 en relación a los efectos en su salud a partir de la puesta en práctica de un trabajo de campo de carácter socio-antropológico en el Barrio Santa Rosa de Lima de la ciudad de Santa Fe en el “Centro Integral del Adulto Mayor: Cristo Rey” (Pasaje Pividori 2780), en el que conjuntamente docentes y alumnos diseñamos y aplicamos diversas técnicas de investigación para recabar información del recorte de lo real que se quería estudiar⁵⁹. Fundamos la propuesta de estas actividades siguiendo los planteos de Rosana Guber “...el trabajo de campo antropológico se fue definiendo como la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/ miembros de la unidad sociocultural que se desea estudiar. Es en el contexto de situaciones sociales diversas que el investigador extrae información que analiza durante y tras su estadía...” (Guber, R. 1990, p.83). Por lo tanto, desarrollamos la PEC recurriendo a la técnica de investigación de trabajo de campo permaneciendo en terreno e interactuando de forma directa con la unidad

⁵⁹Esta experiencia se enmarcó en el desarrollo del Proyecto de Extensión “Re-construyendo memorias de la inundación santafesina: rescate y registro filmico de narraciones orales” en el marco de Proyectos de Extensión Internos de la Facultad de Humanidades y Ciencias, convocatoria 2011/2012. Directora: Mariné Nicola; Co-directora: Lidia Acuña. En el proyecto participaron alumnos de las cátedras de: Sociología de la Cultura (FHUC); Sociología y de Antropología Cultural y Social (Escuela Superior de Sanidad).

sociocultural de la investigación, es decir con trabajo de campo en el campo (recorte de parte de lo real que se desea indagar).

Al igual que en el año anterior, con esta cohorte 2011, se dictaron en aula clases teórico-prácticas destinadas a desarrollar diferentes lineamientos y planteos en torno a las metodologías y técnicas de investigación social, a su vez se realizó la ejercitación en aula de trabajar con material audiovisual y aplicar la técnica de observación diferida, analizando los testimonios fílmicos en torno a la inundación santafesina del año 2003 captados en el trabajo de campo de carácter antropológico realizado con adultos mayores de Barrio Roma de la ciudad de Santa Fe⁶⁰.

Al mismo tiempo, en el marco del aula fuimos elaborando los modelos de encuesta y los lineamientos y momentos de la entrevista semi-estructurada para luego, realizar el desarrollo del trabajo de campo que requirió de encuentros y visitas a la unidad de estudio en diferentes momentos y días extra-áulicos, por fuera de los días y horarios de cursado de la cátedra. Hay que mencionar que los alumnos no fueron todos simultáneamente al campo ni realizaron todas las tareas y actividades requeridas en esta técnica de investigación, sino que fueron rotando e interactuando en diferentes instancias y momentos a lo largo del proceso investigativo y de enseñanza.

Para el desarrollo de esta Propuesta Educativa en Campo (PEC) se realizó un primer acercamiento y conocimiento parcial del campo en estudio y se llevaron a cabo diversas visitas al “Centro Integral del Adulto Mayor: Cristo Rey”, se efectuaron *observaciones con participación* en las distintas actividades que realizaban los adultos mayores en el marco de la institución. El teórico Uwe Flick, cuando habla de la *observación con participación* destaca que “*Los rasgos principales del método son que el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación*” (Flick, U. 2007, p. 154). Estas primeras *observaciones descriptivas* nos sirvieron para proporcionar datos e información diversa en torno a las relaciones que se establecen en el marco de la institución, la identificación de los roles y/o funciones que cada uno cumple, los gustos, preferencias, vivencias de estas personas mayores a la vez de ir acostumbrándolos a nuestra presencia y entablando lazos de confianza.

⁶⁰Proyecto de Extensión de Cátedra 2008: “Sobre-vivencias de los adultos mayores: testimonios y memorias de la inundación santafesina”. Directora: Prof. Mariné Nicola. Co- directora: Mg. Lidia Acuña. Universidad Nacional del Litoral. Op. Cit.

Luego de este primer contacto con el campo, comenzamos a realizar *encuestas* anónimas a todas aquellas personas que asistían al “Centro Integral”, con la finalidad de obtener información y establecer cuáles son sus características y principales representaciones en torno a la salud: edad; sexo; posición socio-económica; actividades; nivel educativo o grado de instrucción; condiciones de vida; acceso a servicios sociales; participación política y/o gremial; ideas con relación al proceso salud-enfermedad; consecuencias de la inundación en su salud, entre otros aspectos. En definitiva se buscó obtener un cúmulo de información cuyos datos se puedan tabular y graficar.⁶¹

De acuerdo a lo planteado por María Antonia Gallart, *“Las investigaciones efectuadas con una aproximación cuantitativa mediante datos primarios relevados mediante una encuesta o una muestra de unidades de análisis (generalmente individuales) permiten caracterizar a una población (o universo) en función de variables, entendidas éstas como conceptos operacionalizados. Cuando se trata de una sola medición en el tiempo, el análisis de estos datos da como resultado algo así como una fotografía de la realidad.”* (Gallart, M. A. 1992, p. 108).

Posteriormente se procedió a efectuar entrevistas semi-estructuradas a aquellos adultos mayores que estaban dispuestos a dar testimonio con respecto a sus vivencias y experiencias durante la inundación de la ciudad de Santa Fe en el año 2003, la finalidad de realizar estas entrevistas fue generar un archivo de narraciones y testimonios filmados⁶². Según Flick, las fotografías y películas aportan elementos y datos relevantes a la exploración del campo que ninguno de los diversos métodos utilizados comúnmente en investigaciones sociales puede hacerlo: *“Comparados con la observación tradicional, estos medios –fotografías y películas- ofrecen la ventaja del acceso repetido: mientras que la situación observada desaparece irreversiblemente cuando acaba, las películas se pueden ver y analizar repitiéndolas ilimitadamente.”* (Flick, U. 2007, p. 171).

El trabajo de campo, supuso nuestra permanencia (alumnos y docentes) en tanto investigadores en la “porción o recorte de lo real” que pretendíamos estudiar (unidad de estudio), interactuando con la unidad de análisis o sociocultural, es decir, los actores

⁶¹El modelo de “**Encuesta para los adultos mayores**” elaborada y aplicada por los alumnos en el año 2011 se puede consultar en el apartado de ANEXO, p. 169.

⁶²Las partes de la “**Entrevista semi-estructurada a realizarse a los adultos mayores**” elaborada por los alumnos en el año 2011 se puede consultar en el apartado de ANEXO, p. 171.

sociales que nos brindaron la información calificada. Allí se procedió a registrar con la cámara testimonios y narraciones a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas a los adultos mayores que concurrían habitualmente al mencionado “Centro Integral”, con la finalidad de obtener información en torno a la inundación y sus consecuencias en la salud de los adultos mayores del barrio Santa Rosa de Lima. Según Carmen Guarini “*La introducción del registro audiovisual (cine y video) aporta al proceso de investigación antropológica elementos novedosos, tanto en sus etapas de observación, descripción y registro, como en la de análisis de datos. Una de sus cualidades más interesantes es la de permitir la captación de gestos, conductas o acontecimientos que pueden ser de carácter imprevisible, y en ocasiones, únicos e irrepetibles*” (Guarini, C. 1990, p. 370).

Para poder llevar a cabo este trabajo de campo con la incorporación de la investigación fílmica seguimos las etapas sugeridas por Carmen Guarini (1990), una primera instancia denominada ‘*exploración fílmica*’: momento del proceso de investigación de campo en que se realizaron casi simultáneamente la inserción, adaptación al medio o *unidad de estudio* y las primeras observaciones o registros fílmicos. En esta instancia los alumnos (en su rol de investigadores) debieron justificar la presencia de la cámara filmadora, explicitando claramente los objetivos y alcances de los registros a efectuar y desde luego (y en parte porque ello es una demanda inmediata), cuál sería su posterior uso y difusión. En una investigación fílmica se observa con mayor evidencia que las personas *se ponen en escena*, es decir, *se muestran, actúan*, influenciadas por la presencia de la cámara. El material que hemos producido se caracteriza por presentar registros ininterrumpidos, por el predominio del plano secuencia, por la repetición constante de los procesos observados o testimonios registrados. Carece de estructura narrativa y de significado propio. Su comprensión está dada siempre por un soporte exterior: *el proyecto de investigación, notas de campo, o diario de filmación, explicaciones verbales, etc.*

En un segundo momento se realizó ‘*el film de exposición*’: es aquél cuya finalidad principal consiste en la presentación de resultados de la indagación a la unidad sociocultural, actores sociales implicados en la investigación. Aquí el registro fílmico se caracterizó por su alto grado de selección previa de lo filmado y por ser portador de una estructura que le da sentido propio (lo que implica planos cortos, planos en detalle, variabilidad de angulación, posibilidad de alteración de los tiempos reales, etc.). Sin

embargo, cabe señalar que todo film de exposición que por sus características puede ser comparado con películas del género documental, revela siempre un grado de exploración e interacción, producto de la imposibilidad de un control absoluto de la realidad que se desea registrar. El resultado final fue la producción del documental “*Voces y Memorias sobre el agua del Salado*”⁶³, la realización del film fue colectiva entre alumnos, docentes y actores sociales participantes que fueron dando forma a la narrativa audiovisual, a partir de diferentes presentaciones en el marco del “Centro Integral del Adulto Mayor” entre los meses de septiembre y diciembre de 2011 donde se fue ajustando y definiendo la representación audiovisual de forma colectiva. Posteriormente, se presentó la versión definitiva del documental a la comunidad educativa de UNL y a los miembros del “Centro Integral del Adulto Mayor: Cristo Rey” el 7 de Junio de 2012, en una actividad desarrollada en el marco del Consejo Superior de FHUC⁶⁴.

Las características de los registros de relatos y narraciones orales no sólo dependieron de la subjetividad de la persona que “cuenta” –en la que se entrecruzan sus múltiples pertenencias e identidades sociales, de género, étnicas, generacionales- sino también, los fines que persiguen y la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador. Todo ello se enmarca en un contexto sociohistórico-cultural específico: “...cada individuo es miembro de una familia, se integra en una comunidad, tiene una adscripción de género, de clase, étnica, generacional. Su narrativa se organiza en términos de referentes sociales, espaciales, institucionales. La historia personal esta permeada de creencias, valores, estereotipos, representaciones, mitos, bagajes culturales, familiares, locales. Esta múltiple inscripción biográfica también permite reflexionar en términos de lo recibido, lo transformado y lo proyectado al futuro” (Barbieri, M. A. 1999, p.56).

La aplicación de estas técnicas de investigación provenientes de la *metodología cualitativa* nos posibilitaron conocer las diferentes dimensiones de la realidad sociocultural de los habitantes del Barrio Santa Rosa de Lima –ubicado a las afueras del centro de la ciudad de Santa Fe, una zona periférica con casas bajas y precarias con

⁶³Documental. Formato DVD. 30 minutos. Santa Fe, 2012. Dirección Nicolás Castillo y Mariné Nicola. Se puede acceder a gráfica de tapa y contratapa del audiovisual documental en el apartado de ANEXO, p. 173.

⁶⁴Se puede acceder a la nota de invitación a la comunidad del “Centro Integral del Adulto Mayor: Cristo Rey” en el apartado de ANEXO, p. 174.

calles de tierra- como así también las implicancias de la inundación en su salud, las representaciones que los adultos mayores construyen en torno a salud, a calidad de vida, qué dimensiones consideran como constitutivas de la salud, cómo vinculan salud-enfermedad, qué secuelas ha dejado la inundación en su salud y qué tipo de tratamiento/atención reciben, entre otros temáticas vinculadas al proceso salud-enfermedad-atención. El enfoque cualitativo nos permitió centrar la atención en el accionar de los sujetos y en las relaciones sociales que establecieron. Sujetos sociales situados en un determinado contexto sociohistórico-cultural que condiciona sus acciones y representaciones sin determinarlas. La información que se obtiene mediante el análisis cualitativo posibilita “... *captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su conducta, los cuales son claves para interpretar los hechos.*” (Gallart, M. A. 1992, p. 109).

A partir del desarrollo de este trabajo de campo se ejercitaron y aplicaron contenidos y temas abordados en el espacio áulico. En esta interacción entre lo desarrollado en aula y lo implementado en campo fuimos adentrándonos en cuestiones epistemológicas y metodológicas de la Antropología como disciplina científica. Ante ello, podemos afirmar junto a Uwe Flick que para conocer en profundidad las particularidades del campo y las interacciones que se dan en el mismo –en nuestro caso las vivencias y los efectos de la inundación en los adultos mayores a la vez que construir conocimiento en torno a la enseñanza de técnicas de investigación con nuestros alumnos- es recomendable recurrir a una *triangulación metodológica* como sucede en el caso de la *etnografía*. “...*las estrategias metodológicas aplicadas en los campos en estudio se basan mucho aún en observar lo que sucede en el campo participando en él. Las entrevistas y el análisis de documentos se integran en esta clase de diseño de investigación participativa, donde prometen más conocimiento*” (Flick, U. 2007, p. 163).

Para el análisis de esta propuesta educativa utilizamos documentos provenientes de informes finales de adscripciones y narraciones de clases (hechas por adscritas en docencia en la cátedra Antropología Cultural y Social), los apuntes de trabajo y notas de campo, “informes de los alumnos sobre las actividades realizadas”; “sondeo de opinión” y “fichas de auto-reflexión” individual anónimas de los alumnos sobre el trabajo de campo. Con estos insumos intentamos reconstruir la manera en que los estudiantes entendieron, procesaron y aplicaron las técnicas de investigación propuestas para la

indagación de la realidad⁶⁵. En esta investigación nos movemos constantemente en una doble dimensión donde la metodología de investigación se cuela y se vuelve central, por un lado, analizar las propuestas y prácticas de enseñanza sobre la especificidad de la metodología de investigación con estos alumnos y, por otro, el trabajo realizado por los alumnos de la cátedra de Antropología Cultural y Social abocados a conocer una porción de lo real aplicando técnicas de investigación social.

Esta propuesta educativa estuvo centrada en motivar en los alumnos procesos del pensar en torno a la cuestión epistemológica y metodológica de la disciplina, es decir de la Antropología. Centramos el interés del desarrollo de las clases en cuestiones referidas al oficio de investigar del antropólogo, por lo tanto estructuramos los temas que componen el contenido desde la explicación conceptual y teórica, luego apuntamos a la resolución de problemas de aplicación de métodos y técnicas de investigación hasta adentrarnos en cuestiones epistemológicas y de indagación. Para ello, ubicamos de manera conjunta con los alumnos, los temas trabajados en relación con el campo disciplinar de la Antropología; luego dotamos de significado un tema en el marco de lo social para ser abordado como problemática desde la perspectiva socio-antropológica; posteriormente pasamos a delimitar las formas de indagar la realidad en torno a ese problema y considerar la potencialidad que dicho tema tiene en función del contenido trabajado; la cuestión epistemológica de la disciplina y la formación profesional de los alumnos. Estas ideas y prácticas desarrolladas a lo largo de las clases y de la propuesta educativa conllevan implícitamente la idea que el docente en tanto experto en su campo disciplinar *“...en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que se refieren a problemas y prácticas propios de su campo profesional”* (Litwin, E. 1997, p. 103).

Estamos en condiciones de adentrarnos en el análisis comparativo de las propuestas educativas a través de los indicadores estándar para abordar dimensiones tradicionales en el marco de la didáctica relacionadas al curriculum, al contenido y al método y considerar cómo aportan a la complejización del estudio de las configuraciones didácticas.

⁶⁵Los modelos de “**Sondeo de opinión anónimo-2011**” en ANEXO, p. 168; “**Pautas Informes de los estudiantes-2011**” en ANEXO, p. 175; “**Fichas de auto-reflexión individual-2011**” en ANEXO, p. 176.

Capítulo 3

Qué corredor nos conduce a entender las propuestas educativas en tanto experiencias

3.1- Primera entrada: la dimensión curricular

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, considerando la situación actual de la educación pública universitaria argentina, la caracterización del sujeto que aprende (los alumnos con los que trabajamos) y un acercamiento a las propuestas educativas desde las configuraciones didácticas, es necesario precisar distintos rasgos o elementos que no se deben perder de vista al momento de intentar redefinir al currículum, ubicando la cátedra donde se desarrollan las propuestas educativas y el lugar que ocupa el contenido en el marco del programa temático de la asignatura Antropología Cultural y Social.

Para problematizar la dimensión curricular recurrimos a reconocidas investigadoras en la temática, constatamos que tanto Alicia de Alba (1995; 1997) como Flavia Terigi (1999) o Shirley Grundy (1991), coinciden en considerar ciertos rasgos como indisociables al currículum. En tal sentido, todo currículum debe ser abordado como el producto de un contexto socio-histórico determinado, no tiene una existencia aparte ni a priori de la sociedad en la que se desarrolla. Su proceso de construcción como sus constantes transformaciones adquiere sentido en el devenir histórico. Es además, imposible analizarlo sin tener en cuenta las dimensiones institucional, social y cultural en el que se desarrolla, ya que es considerado: una *construcción social*, una *selección de contenidos de la enseñanza determinados por un proyecto cultural*, una *síntesis cultural dinámica*. Ante ello la necesidad de abordar en apartados anteriores la contextualización en tiempo y espacio del desarrollo de las prácticas educativas.

El currículum al estar determinado por un proyecto cultural daría la impresión de ser arbitrario, aunque esa prescripción es relativizada por la capacidad de acción y decisión de los actores partícipes. El currículum no es un objeto, ni un instrumento, ni un documento que se aplica a una determinada situación, sino que es el resultado de la interacción entre diversos actores involucrados en prácticas educativas. En tal sentido, las propuestas educativas que desarrollamos y son objeto de nuestro análisis están enmarcadas por prescripciones curriculares que definen el perfil profesional de los graduados, una cantidad de asignaturas que constituyen el campo disciplinar y

profesional, la selección de contenidos, la carga horaria, las correlatividades, entre otros elementos.

3.1.1- El lugar de la asignatura en la estructura curricular de la Licenciatura en Administración de Salud de la Universidad Nacional del Litoral

Ante lo expuesto es que consideramos indispensable contextualizar el análisis de las prácticas de la enseñanza, en nuestro caso en la educación superior universitaria, cuestión desarrollada previamente. Al focalizar en la cuestión curricular, retomamos como fundamentales los planteos de Flavia Terigi (1999), principalmente cuando resalta el hecho de que todo currículum propone una selección prescriptiva de los contenidos de la enseñanza que están determinados por un proyecto cultural, pero advierte que el carácter de la prescripción acerca de la enseñanza siempre es variable, aquí prestaremos atención a planes de estudio, los perfiles profesionales propuestos, las prácticas profesionales, los programas de cátedra que implican selección de contenidos⁶⁶. Vemos que es imposible reducir el sentido del currículum a las prescripciones formales, ya que en el aula hay un docente que en sus clases tiene un currículum funcionando y que toma decisiones y tiene determinadas representaciones en relación a lo prescripto.

A su vez, Shirley Grundy (1991) sostiene que el curriculum no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana, sino que es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas para las cuales se debe contar con un concepto definido de qué es el mundo y el hombre, por lo tanto debemos comprenderlo *como una construcción social*, es decir, que para entender el significado de un conjunto de prácticas curriculares hay que considerarlas como elementos que surgen a partir de ciertas circunstancias históricas, como reflejo de un determinado medio social.

La Universidad Nacional del Litoral estructura la educación superior en facultades, centros y escuelas en los que se pueden estudiar distintas ramas y áreas del conocimiento, a saber: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Facultad de

⁶⁶Algunos de los planteos e ideas centrales desarrolladas en este apartado fueron trabajadas y debatidas en el cursado y acreditación del Seminario "Teoría y Diseño Curricular" dictado por la Mag. María Clotilde Yapur y la Prof. Nélica Barbach. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2008.

Bioquímica y Ciencias Biológicas; Facultad de Ciencias Agrarias; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Facultad de Ciencias Veterinarias; Facultad de Humanidades y Ciencias; Facultad de Ingeniería Química; Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Entre los Centros e institutos universitarios se encuentran: Centro Universitario Gálvez e Instituto Superior de Música. También tiene Escuelas universitarias: Escuela de Ciencias Médicas; Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo"; Escuela Universitaria del Alimento; Escuela Universitaria de Análisis de Alimentos. Además cuenta con Escuelas de nivel medio tales como Escuela Industrial Superior; Escuela Secundaria UNL, Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja y con la Escuela de Nivel Inicial y Primario.⁶⁷

Cabe destacar que la Universidad Nacional del Litoral es una institución pública; entendemos que este carácter público es definido, en el sentido que expresa Alicia Camilloni, a partir de los estrechos vínculos que se establece con la sociedad civil. Vale decir, deviene en cuanto “... *al sentido de su actividad, que se define a partir del carácter del conocimiento que transmite y produce, de la población a la que atiende a través de sus múltiples actividades, de la misión y las funciones que asume efectivamente en la sociedad*” (Camilloni, A. 2001, p. 87).

Nuestras propuestas y prácticas educativas se desarrollan en el marco de la Universidad Nacional del Litoral, más específicamente en la Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (ESS) que funciona en el edificio de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). Por este motivo es que nos adentraremos brevemente en un recorrido por la historia institucional, los objetivos y lineamientos generales que sustentan las prácticas docentes en este contexto. La Escuela Superior de Sanidad tiene su origen en 1945 a través de un pedido y proyecto del Ministerio de Salud Pública y Trabajo de la Intervención Federal de la Provincia de Santa Fe a la Universidad Nacional del Litoral, la solicitud se fundaba en la necesidad de crear un organismo técnico de formación y capacitación al personal dedicado a la lucha contra las enfermedades. Es así que por resolución del 7 de diciembre de 1946, la universidad Nacional del Litoral crea la primera Escuela de Salubridad del País para “... *cubrir las funciones culturales, de investigación científica y de formación profesional necesarias*

⁶⁷En este sentido, Burton Clark plantea que las instituciones universitarias modernas se caracterizan por un alto grado de fragmentación profesional, en las cuales una disciplina en particular no tiene la capacidad de dominar o de hegemonía frente al resto. Burton, Clark. *El sistema de educación superior*. México, Nueva Visión. 1991.

para atender los problemas de salud ya que son los que más repercuten en la sociedad. De esta manera se convierte en la primera escuela de Salud Pública del país... ”⁶⁸. Es en 1947 cuando abre sus puertas como Instituto Universitario de Enseñanza Superior para Graduados, con un curso de Médicos Higienistas independiente de la Facultad de Medicina (Rosario) y con sede en Santa Fe y Rosario, a fines de ese año se decide crear sobre la base de la Escuela de Salubridad, la Facultad de Higiene y Medicina Preventiva. En el año 1957, por cuestiones políticas, la Facultad de Higiene y Medicina Preventiva se separa en Escuela Especialista en Salud Pública localizada en la ciudad de Rosario y la Escuela de Auxiliares de la Sanidad en la ciudad de Santa Fe.

A lo largo de los años se da un crecimiento exponencial de la Escuela en Santa Fe, que aumenta su matrícula de manera continua y se van creando nuevas carreras y cursos fundamentales para la sociedad y la sanidad. Es en 1990 que se dispuso que la Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (ESS) dependa de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas: *“Con esta incorporación comenzó un proceso de cambio en la oferta académica de la ESS, ya que se transformaron carreras de pregrado en carreras de grado como las licenciaturas en Terapia Ocupacional, en Administración de Salud, en Saneamiento Ambiental, y se inauguró también la Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo. También se crearon nuevos cursos de posgrado (...) La integración posibilitó que la Facultad pudiera volcar a la Escuela la experiencia de la formación de grado. Y la Escuela le brindó a la Facultad un cúmulo de conocimientos en cuanto a salud pública y áreas sociales, que la FBCB no tenía. Esto imprimió una nueva identidad a las carreras ofrecidas por la facultad, que ahora cuentan con una visión global de la salud... ”⁶⁹.*

La carrera de Licenciatura en Administración de Salud se estructura en *dos ciclos*, cuya identidad se configura en relación a dos criterios: tipos de formación general y disciplinar a obtener por el estudiante; tipos de conocimientos y competencias involucradas. El ciclo inicial posee dos años de duración, en tanto, el segundo y último ciclo (ciclo superior) posee una duración de dos años y medio de cursado. Las

⁶⁸“La Escuela Superior de Sanidad celebró su aniversario”. 2 de Septiembre de 2016. Disponible en https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_escuela_superior_de_sanidad_%E2%80%9Cdr_ram%C3%B3n_carrillo%E2%80%9D_celebr%C3%B3_su_70_aniversario_1#:~:text=Es%20en%201946%20que%20por,m%C3%A1s%20repercuten%20en%20la%20sociedad Fecha de última consulta 6/02/2021.

⁶⁹Información obtenida en Página Institucional- Historia FBCB. Disponible en <https://www.fcb.unl.edu.ar/institucional/historia/> Fecha de última consulta 6/2/2021.

asignaturas se agrupan en *Áreas* por su afinidad disciplinar, a los efectos que nos interesa mencionaremos las cátedras que tienen afinidad con “Antropología Cultural y Social” en el Primer Ciclo de la carrera, a saber: en el primer año “Psicología” (las restantes siete asignaturas son referidas a legislación, contabilidad, estadística, matemática, estadística metodológica, administración de organizaciones de salud, entre otras) y en el segundo año, de forma correlativa con nuestra cátedra deben cursar “Educación para la salud” (las otras materias se relacionan con administración sanitaria, epidemiología, legislación, administración de servicios, etc.)⁷⁰. Esta estructura encuentra su justificativo en la necesidad de “...*procurar una concepción epistemológica, axiológica, antropológica, psicosocial que permita generar una concepción holística y ética sólidamente fundamentada del destinatario de las acciones de salud: el ser humano*”⁷¹.

Desde la cátedra Antropología Cultural y Social se pretende acercar a los futuros Licenciados en Administración de Salud (unidad de análisis de nuestro estudio) a la complejidad que supone el análisis de la cultura y la sociedad, a la vez que, brindarles las herramientas necesarias para estudiar las particularidades y diversidades culturales presentes en cada grupo humano. Además, poder abordar las dimensiones culturales y simbólicas que conlleva toda valoración de lo que se considera como salud, en palabras de Patricia Granada Echeverry: “*Reflexionar sobre la salud como dominio simbólico permite comprensiones a la crisis actual, al desencanto de los actores. Rescatar los territorios donde se construyen las identidades es bordear el campo de la Antropología y la comunicación para definir la salud, respondiendo a esa pulsión latente del reencuentro con sus raíces humanistas*” (Granada Echeverry, P. 2000, p. 1). Abordar problemáticas de salud desde una perspectiva sociocultural prestando especial atención a la dimensión simbólica presente en todas las prácticas y representaciones vigentes en la sociedad en torno al proceso de salud-enfermedad en diversos grupos sociales es una de los principales objetivos de la cátedra Antropología Cultural y Social. Los estudiantes de la carrera en Administración de Salud deben cursarla obligatoriamente en el primer cuatrimestre de su segundo año de estudios.

⁷⁰Se puede consultar el **Cuadro del Plan de Estudio 2004-Carga Horaria** contenidos en el Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Administración en Salud en el apartado ANEXO, p. 178.

⁷¹Objetivos. Plan de estudios Licenciatura en Administración en Salud. 2004. *Ibíd.* Pág. 4.

El perfil de egresados que se propone para estos estudiantes “...es la formación de profesionales idóneos para desarrollar conceptual, metodológica y técnicamente, proyectos de políticas públicas sanitarias. Dichos proyectos deberán fundamentarse en una visión global de los sistemas y modelos sanitarios efectivamente adecuada a las necesidades de la población y a una concepción integral de la persona y sus necesidades, la salud y sus determinantes; el Estado y sus responsabilidades, las organizaciones y sus posiciones”⁷². Ante esta pretensión es que resulta indispensable que los estudiantes puedan conocer, investigar y tomar decisiones sobre la compleja realidad social –y específicamente en el ámbito de la salud- en la que se encuentran inmersos y con la cual deben interactuar. Entre los objetivos del plan de la carrera resaltamos el que busca “...promover una mirada crítica que permita percibir el universo humano como una construcción susceptible de ser indagado, investigado e innovado, en la búsqueda de la preservación, prevención y recuperación de la salud, derecho y condición de existencia de sujetos y comunidades”⁷³.

Debido a la estructura de organización curricular de la Licenciatura en Administración de Salud, sobresale una orientación preponderantemente técnica y con una amplia carga horaria dedicada a materias específicas relacionadas a la estadística y a la administración, propias de su ámbito laboral, en desmedro de las Ciencias Sociales y Humanas. Por ello, múltiples cuestiones relacionadas a diferentes procesos y particularidades sociales y culturales, de identidad, tradiciones, creencias, discriminación y exclusión deben ser abordadas en el marco de nuestra cátedra. Se entiende, que en la actualidad, el propósito de la antropología no es sólo conocer “otras culturales” (como se asumía desde sus orígenes) sino también acceder al conocimiento de la “relación con otras culturas” (Geertz, C. 2002). “...la importancia del conocimiento de ciertos desarrollos de la Antropología Cultural y Social para que el alumno de la Licenciatura en Administración de Salud, se apropie de conceptos que le permitan reflexionar críticamente sobre problemáticas contemporáneas, sobre procesos sociales en su dimensión cotidiana, para que comprenda los sentidos sociales de grupos inmersos en situaciones distintas a la suya, para que perciba el constante cambio, transformación de la sociedad de la que es parte como individuo y como futuro

⁷²Plan de estudios vigente (2004). Licenciatura en Administración de Salud. 2004. *Ibíd.* Pág. 6

⁷³Objetivos. Plan de estudios Licenciatura en Administración en Salud. 2004. *Ibíd.* Pág. 4.

*trabajador del campo de la salud*⁷⁴. Partiendo de estos principios, la cátedra Antropología Cultural y Social sostiene múltiples propuestas y actividades que permiten abordar distintos aspectos teórico-metodológicos en las aulas, enriqueciendo la formación humana y académica de los alumnos. A la vez que, propiciar el encuentro, la interrelación y el intercambio entre sujetos provenientes de grupos sociales, generaciones, perspectiva de género y culturas disímiles y diversas.

Los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Salud deben conocer y tender a mejorar los aspectos relacionados a las facetas sociales, culturales, psíquicas y físicas implicadas en la salud de los seres humanos, en tanto sujetos con los que deberán trabajar en su futuro campo de acción profesional: *“...esta carrera ha tenido un importante desarrollo que se incrementa velozmente en los últimos años y se constituye en una oferta educativa que convoca a una significativa franja de estudiantes y forma un perfil necesario de graduado preocupado de la problemática de la calidad de vida de los individuos y la adecuación de los sistemas y modelos a sus necesidades de salud”*⁷⁵.

Atendiendo a estas pretensiones y a la especificidad de la Antropología como ciencia, el programa de la asignatura Antropología Cultural y Social (espacio de la unidad de análisis) plantea una serie de ejes temáticos organizados en cuatro unidades. En las dos primeras se abordan cuestiones teóricas y metodológicas de la Antropología como disciplina científica para acercar a los alumnos al objeto de estudio, principales conceptos y corrientes teóricas de los estudios antropológicos; al mismo tiempo, se enseñan las metodologías y técnicas de investigación social, centrando la atención en el trabajo de campo, las narraciones orales y el registro fílmico de testimonios y entrevistas como técnicas preponderantes en los estudios de carácter antropológico. En la tercera unidad se trabajan problemáticas socio-antropológicas de la región en el marco de los procesos de globalización; en tanto en la cuarta unidad se abordan temas relacionados al campo de la salud en nuestro país desde una perspectiva socio-antropológica. En las últimas dos unidades se realiza un entrecruzamiento de aportes y contenidos desarrollados en las dos primeras unidades del programa de cátedra,

⁷⁴Programa de Cátedra: Antropología Cultural y Social, 2010. Vigente en los años 2010 y 2011. Universidad Nacional del Litoral. Planificación académica 2011. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo”. Carrera: Licenciatura en Administración de la Salud. Docente Titular Ordinario: Mg. Lidia Acuña; Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario: Mariné Nicola. Pág. 2.

⁷⁵Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Administración en Salud. 2004. Op. Cit. Pág. 27

centrándonos en las técnicas y metodologías de investigación para identificar tipos de estudios, categorías de análisis, construcción de marcos teóricos en cada investigación, formas de indagar la realidad según la especificidad de la problemática a estudiar, mostrando diferentes formas de abordar el estudio o análisis de problemáticas socioculturales actuales.

El presente estudio nos brinda la posibilidad de reflexionar en torno a nuestras prácticas de la enseñanza en el marco de las clases de Antropología Cultural y Social en la carrera de Licenciatura en Administración de Salud en relación a “metodologías y técnicas de investigación social”, contenido que nos permite, junto a los alumnos, indagar e investigar diversas problemáticas y situaciones específicas del campo de la salud y las dimensiones socioculturales implicadas en ellas. Uno de los objetivos centrales de esta investigación es considerar las potencialidades de cada una de las propuestas educativas, si generan o propician la construcción de un conocimiento relevante y significativo en los alumnos en relación a las formas de indagar la realidad para desentrañar las dimensiones socioculturales presentes en todas las prácticas de los hombres, centrándonos específicamente en las relacionadas a problemáticas de la salud.

3.1.2- La relevancia del contenido: ¿Por qué enseñar metodologías y técnicas de investigación en la asignatura Antropología Cultural y Social?

Consideramos que la enseñanza de los contenidos en relación al área de la Antropología Cultural y Social en las aulas universitarias se ve reforzado e internalizado cuando los alumnos interactúan con diversos actores sociales que comparten el mismo contexto sociohistórico pero que viven diferentes realidades a la propia, encontrándose e interactuando con un “otro” semejante pero a la vez diferente, “ajeno” de acuerdo a la realidad social en la que se desenvuelven y a los patrones culturales que los sostienen. En otras palabras, *“En la cultura urbana actual se despliegan multitud de subculturas, sistemas de significación –constituidos a través de interacciones y prácticas-compartidos por actores individuales y grupales. Las subculturas a las que no pertenecemos nos plantean una otredad, a pesar de los grandes códigos compartidos (...) Una de las formas de otredad es la que surge de las generaciones de la convivencia y comunicación intergeneracional”* (Margulis, M. 1994, ps.13-14). En este sentido, buscamos propiciar el encuentro de los jóvenes estudiantes con diferentes problemáticas

y actores sociales diversos para nutrir su formación y conocimientos que les aporten otras ideas, vivencias, estilos de vida para enriquecer el ámbito del aula universitaria a partir de propiciar el involucramiento en experiencias de investigación y acción en el medio social.

Estas ideas nos conducen a pensar una de las cuestiones nodales a las que hacen referencia Barriga y Enríquez (2004) cuando abordan el dilema en torno a si enseñar metodología de la investigación consiste en enseñar pasos y procedimientos o implica una tarea creativa y artesanal que sólo se aprende haciendo. En tal sentido, consideramos que enseñar metodología de investigación implica la enseñanza de procedimientos y técnicas que tienen ciertas formas de aplicación, pero que no se reduce a ello, sino que también es un trabajo artesanal donde lo que se enseña es a investigar, por lo tanto, esa tarea artesanal o innovadora implica cierta actitud de búsqueda, adaptación y compromiso constante ante la indagación y el conocimiento donde lo que cuenta es la creatividad.

La Antropología como ciencia se desarrolla en forma plena y autónoma en las postrimerías del siglo XIX y se consolida en la primera mitad del siglo XX donde ha ido delimitando su campo de estudio, ya que el conocimiento antropológico es un conocimiento que, como todos los conocimientos científicos, se constituye sin cesar a través de un trabajo crítico. Si bien en sus comienzos es una ciencia que se constituyó en torno al estudio de sociedades tradicionales, tribales o de organización simple, principalmente no europeas, a lo largo de su consolidación y desarrollo, la Antropología Sociocultural ha pasado a ocuparse también de lo que ocurre en nuestra propia sociedad en general y en el campo de la salud en particular. Esta transformación dio lugar a la proliferación de estudios que se relacionan con la comprensión y explicación de las distintas formas de organización y funcionamiento de la vida social actual, instituciones y acciones políticas, las manifestaciones de la producción, reproducción y representación cultural, en todas sus dimensiones. En el transcurso de su desarrollo, la Antropología en tanto ciencia, no se conformó sólo con la descripción de la diversidad humana, sino que aspiró también a proporcionar un conocimiento científico de las sociedades y las culturas. La amplitud y complejidad del campo de estudios que abarca actualmente da lugar a que se configuren diferentes ramas de la Antropología general, centradas en distintos aspectos o dimensiones de la experiencia humana.

En la cátedra Antropología Cultural y Social proponemos la conjunción de dos vertientes diferenciadas pero íntimamente relacionadas entre sí de la Antropología como ciencia. Las diferencias se atribuyen a tradiciones de distintos países, ya que la Antropología Cultural nace en EE.UU. y la Antropología Social en Gran Bretaña, ambas poseen un abordaje diferencial de los problemas, lo que refiere a marcos conceptuales diferentes. En el caso de la Antropología Cultural se privilegia el concepto de cultura, en el de Antropología Social, los de estructura y de función. Según Evans Pritchard, antropólogo inglés, “... *la Antropología Social estudia el comportamiento social, generalmente a través de instituciones como la familia, los sistemas de parentesco, la organización política, procedimientos legales, los ritos religiosos y las relaciones entre las mismas*” (Giorgis, M. 1994, p. 13). En tanto, Melville Herskovits, con una orientación culturalista en Estados Unidos sostiene el punto de vista de la Antropología Cultural: “...*ésta se ocupa del estudio de las culturas en diversos lugares y tiempos, los procedimientos y creaciones del hombre en todo tiempo y lugar, como resultado de su relación con el medio natural y social, así como el proceso de aprender, conservar y transmitir un cuerpo de costumbres*” (Giorgis, M. 1994, p. 13). En ambas orientaciones teóricas, se considera a la Antropología como la ciencia que se ocupa de la descripción y análisis de las culturas del pasado y del presente. Ante ello, la cátedra Antropología Cultural y Social se identifica con esta perspectiva de la disciplina del mismo nombre que se distingue de otras Ciencias Sociales por el énfasis en los aspectos culturales, simbólicos y el trabajo de campo.⁷⁶

En consecuencia, destacamos la importancia del conocimiento de ciertos desarrollos de la Antropología Social con el objetivo de “...*analizar problemáticas y bibliografías de nuestra región, en relación a la perspectiva Antropológica sociocultural del campo de la salud*”⁷⁷. Al mismo tiempo, la necesidad de conocer y entender las formas de “obrar” del antropólogo, focalizando en las diferentes estrategias y técnicas de las que dispone para indagar la realidad. Desde la cátedra se promueve la participación de un alumno que se constituya como sujeto crítico y reflexivo, que formule hipótesis, que problematice. Partiendo de una idea de ciencia en constante construcción, abordamos a

⁷⁶La Antropología Cultural y la Antropología Social son ramas de la Antropología que tienen su desarrollo en espacios geográficos diferentes, Estados Unidos y Europa. Aunque coexisten temporalmente, ya que es a fines de la década de los `60 y comienzo de los `70, cuando comienzan a aparecer los primeros estudios realizados desde estas ramas de la Antropología general. Lischetti, Mirta, comp. (1998).

⁷⁷Programa de Cátedra 2011. Op. Cit. Pág. 2

los estudios antropológicos como inacabados, enriquecidos por diversas interpretaciones e investigaciones de casos particulares; trabajamos un abanico temático amplio: desde la tecnología a los sistemas políticos y de parentesco; desde las representaciones mágico-religiosas hasta el relevamiento de las lenguas nativas pasando por el universo cultural y simbólico; centramos el análisis en el estudio de la vida social, de las relaciones sociales, de la estructura de la sociedad ya sea en comunidades históricas donde existen tales formaciones o en las sociedades modernas. Estas temáticas y problemáticas son estudiadas a partir del análisis de micro-situaciones desde fuentes de primera mano focalizando en las diferencias socioculturales.

Compartimos las ideas de Roberto Ringuet (2013), quien afirma que la Antropología dentro del campo de las Ciencias Sociales sostiene como característica o rasgo privilegiado, lo que llamaríamos, un enfoque concreto en el que se distinguen tres aspectos: el trabajo de campo, la escala local de los estudios y la visión inmediata de los grupos estudiados. De esta manera la Antropología adopta una posición metodológica de cercanía con las sociedades o grupos en estudio, mirando, observando y analizando grupos concretos de personas. Al respecto Mario Margulis sostiene que *"El objeto de la Antropología Social sería el estudio intensivo de un campo concreto determinado (una institución, una comunidad, un grupo) en el seno de una formación económico-social (...). Las estructuras económico-sociales se manifiestan en las conductas concretas mediatizándose a través de la ideología. Es a nivel de las conductas concretas, de lo cotidiano y dramático, que las busca la Antropología Social, tratando de recorrer el camino inverso: partiendo de las conductas y materiales culturales en un sector limitado, reencontrar las estructuras económico-sociales e ideológicas (...). Considero que en el marco de una Ciencia Social única, la Antropología Social es el nivel de trabajo más cercano a la realidad empírica, aquel que se ubica en una relación de inmediatez con el objeto..."* (Margulis, M. 1970, p. 10). Con el desarrollo de la disciplina a lo largo de la segunda mitad del siglo XX han proliferado los estudios en los centros urbanos modernos identificando una diversidad de "otros" culturales a partir de los cuales abordar uno de los problemas centrales de la Antropología, es decir, la descripción y explicación de las semejanzas y diferencias, de la continuidad y del cambio cultural en el tiempo.

En el marco de la Antropología como disciplina científica las formas y procedimientos de indagación de la realidad cobran principal relevancia, porque cómo se diseñen e implementen las técnicas repercutirán directamente en la relación que se establezca entre el investigador y los actores sociales implicados en el recorte de lo real que se desee investigar y, por lo tanto, influirá en el proceso de investigación y las conclusiones. Al mismo tiempo el trabajo de campo y las técnicas de investigación constituyen la esencia misma de la Antropología, forman parte de su especificidad en tanto ciencia. En función a ello, coincidimos con la posición de Samaja (2005) que sostiene que la metodología de investigación, en tanto área de conocimiento, se dedica a estudiar los procesos que están involucrados en las ciencias en general –naturales, sociales, humanas, exactas- y ante ello, tiene la tarea de mostrar los aspectos comunes y los fundamentos de los procesos de diferenciación y especificidad en el marco del campo de cada investigación específica. Cada disciplina presenta sus especificidades al momento de definir y delimitar su objeto de estudio y los modos más apropiados de aproximarse a él; en tal sentido consideramos el conocimiento metodológico como parte necesaria de la formación de los estudiantes y no como una “receta” o instructivo de pasos a seguir.

Tal vez sea necesario que precisemos algunas cuestiones en torno a la metodología de investigación. Como primer acercamiento podríamos decir que la metodología de investigación es el conjunto de procedimientos que ayudan a resolver la confrontación teoría-empiría, tradicionalmente se diferencian métodos cuantitativos, cualitativos y de integración metodológica o mixta. En función de la especificidad de nuestra cátedra y de las propuestas educativas que analizamos nos focalizamos en la metodología de investigación cualitativa. Entendemos que, siguiendo los planteos de Denzin y Lincoln (2012), la metodología cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio y que cuenta con desarrollos e historias distintas y peculiares en campos del conocimiento como la educación, la antropología, la psicología, la historia, los estudios de la comunicación, de la salud, la sociología, entre otros. Al aproximarse a la investigación cualitativa, estos autores consideran su historia particular de desarrollo que ha producido textos, publicaciones y metodologías que caracterizan este enfoque identificando diferentes tradiciones o “estrategias de investigación”. Según palabras de Vasilachis de Gialdino, cuando hablamos de estrategias de investigación, se hace referencia y comprende un “...conjunto de

habilidades, presunciones y prácticas que los investigadores emplean para ir desde su paradigma al mundo empírico (...) conectan al investigador con métodos específicos de recolección y análisis de materiales empíricos” (Vasilcahis de Gialdino, I. 2006, p. 20)

En tal sentido, no debemos perder de vista que el mejor método en las ciencias sociales es aquel que se adapta a la naturaleza del objeto y a la problemática o pregunta de investigación, por lo tanto es recurrente y extendida la coexistencia de métodos y técnicas, siendo aceptado en el marco de las ciencias ya que la utilización de diferentes metodologías puede permitir al investigador un acercamiento más completo y con amplia validez a la porción de lo real que desea conocer: “...el uso de múltiples métodos, o la triangulación refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión” (Denzin, D. y Lincoln, Y. 2012, p. 53). Podemos afirmar que el foco de la investigación cualitativa es “multimetodológico” (en palabras de Denzin y Lincoln, 2012), es decir que abarca el estudio, uso y recolección de una diversidad y variedad de materiales empíricos a través de estudio de casos, narraciones personales, historias de vida, entrevistas, observaciones, material fotográfico y audiovisual que aportan datos y describen momentos, prácticas, situaciones cotidianas de la vida de los individuos y los significados que las personas les otorgan.

Ante estos argumentos es que consideramos que la enseñanza y práctica de las técnicas y metodologías de investigación social son un contenido relevante a enseñar en el marco de nuestra cátedra, ya que permite el abordaje y entrecruzamiento con otros temas desarrollados en el programa de cátedra produciendo conocimiento y análisis de particularidades socioculturales de diferentes grupos de personas. Al mismo tiempo, nos adentramos en las particularidades de la producción del conocimiento antropológico, la especificidad de la Antropología como disciplina científica y la complejidad de la práctica investigativa. La metodología de investigación como contenido a enseñar conlleva la relevancia de adentrarnos en cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas propias del campo disciplinar y que requiere del desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas reflexivas propias del investigador.

3.2- Segunda entrada: la dimensión del contenido

Al emprender el análisis de las propuestas educativas objeto de nuestra indagación tenemos que tener presente el contenido: las metodologías y técnicas de investigación social en estudios antropológicos. Este contenido, al mismo tiempo, se ve pregnado/atravesado por la especificidad del campo disciplinar en el que se enmarca, la Antropología Cultural y Social. Al respecto, uno de los interrogantes que se vuelven recurrente y de forma constante en nuestras prácticas es: ¿Cómo trabajar las metodologías y las técnicas de investigación social desvinculadas de una porción de lo real que se quiera conocer? Para nosotros, es inviable enseñar metodología de investigación sin hacer investigación, ello se nos presenta como una tarea infructuosa y nos coloca directamente frente a la cuestión del método en la enseñanza, tema que trabajaremos más en profundidad con el próximo indicador.

Desde nuestras perspectivas y supuestos teóricos el abordaje metodología de investigación como contenido de la enseñanza en los estudios antropológicos debe desarrollarse en relación directa con la indagación de lo social, estar implicado en la realidad social, por lo tanto veremos que constantemente esta cuestión problemática estará presente en nuestro análisis. En ambas experiencias educativas se delimita y aborda una temática dentro de una porción de lo real donde movernos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las metodologías y técnicas de investigación social.

Para trabajar este indicador utilizamos como insumos las ideas desarrolladas en la resolución de trabajos prácticos y las expresiones vertidas por los estudiantes en el “Sondeo de opinión a los alumnos” de la cohorte 2010 y “Sondeo de opinión”, “Ficha de auto-reflexión”, “Informe de actividades de los alumnos” en el trabajo de campo para la cohorte 2011. Muchas de las ideas y extractos citados se reiteran en diferentes trabajos, a los fines de nuestra investigación sólo mencionamos una única vez dichas ideas aunque sean recurrentes, tratando de focalizar en la diversidad de argumentos esgrimidos por los estudiantes⁷⁸.

⁷⁸Las expresiones entrecomilladas y sin cursivas son afirmaciones de los alumnos extraídas de los trabajos prácticos que se enumeran de forma correlativa para diferenciar los planteos de cada uno de los grupos y mantener su anonimato; los “Sondeos de opinión” son anónimos por lo tanto para diferenciar lo planteado por cada alumno se los enumera de forma correlativa a medida que fueron entregando sus escritos; las “Fichas de auto-reflexión” e “Informes de actividades” se enumeran en orden de entrega y colocando iniciales del nombre y apellido del estudiante que los escribió. Estas estrategias son utilizadas para contemplar y considerar las diferentes voces y miradas de los estudiantes.

Intentamos trabajar de manera conjunta e interrelacionada el análisis de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje desde la construcción de conocimiento que se relaciona con la enseñanza de la metodología de investigación, que también implica construcción desde la dialéctica entre la teoría y la práctica. En el marco de tales procesos consideramos al alumno como un sujeto activo en el proceso de aprender y conocer, con intereses y compromiso en la construcción de su conocimiento desarrollando diferentes estrategias y habilidades mentales e intelectuales frente a problemas específicos o particulares. Basamos la enseñanza desde el intercambio de saberes teóricos y prácticos, la problematización de datos, el compartir experiencias individuales en pos del aprendizaje de la metodología de la investigación como instancia crítica que supere los límites de una mera transmisión de pasos, reglas o métodos que se deben aplicar para conocer la realidad.

Como ya lo hemos mencionado, en varias investigaciones que se constituyen en antecedentes previos (Sajama, J. 2005; Galvalisi, C. y González, P. 2017), se sostienen dos ideas fuertes: por un lado, la afirmación que “a investigar se aprende investigando” y, por otro, es necesario “enseñar a investigar desde la comprensión del proceso de investigación”. Cuestiones que compartimos e intentamos desarrollar en nuestras clases, aunque múltiples complejidades convergen en dicha tarea, sobre todo si tenemos en cuenta que una de las funciones principales de la Metodología de la Investigación es la de aportar una capacitación para la reflexión crítica sobre los alcances de las teorías y comprobaciones empíricas.

A partir de retomar y analizar las expresiones de los alumnos pudimos ir desglosando y desarrollando un primer acercamiento al análisis comparativo de las propuestas de enseñanza de la metodología de investigación para luego expresar gráficamente las posibilidades o limitaciones de cada una de ellas en función de los lineamientos constitutivos de este primer indicador: ***tensión teoría-empiría.***

| Tensión teoría-empírea | Propuesta Educativa Áulica (PEA) | Propuesta Educativa en Campo (PEC) |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|
| Identificación de problemas | +/- | +/- |
| Identificación de Unidad de Análisis y Unidad de Estudio | + | + |
| Identificación de técnicas de investigación | + | + |
| Aplicación de técnicas de investigación | + | + |
| Ventajas y desventajas de cada una de las técnicas de investigación | + | + |
| Fortalezas y debilidades de cada técnica de investigación según los objetivos | +/- | + |
| Confrontación teoría-datos | +/- | + |

¿Qué parámetros se representan en este gráfico? ¿Con qué información contamos para interpretarlo? ¿Qué información están representando estas ponderaciones que se manifiestan a través de signos? ¿Qué indican estos signos positivos/ negativos/ otros que conjugan ponderaciones y elementos positivos y negativos de manera conjunta?

Para poder cargar de sentido y contenido este gráfico es que profundizamos en las expresiones y representaciones que los estudiantes de ambas cohortes manifiestan en torno a las propuestas y prácticas de enseñanza de metodología de investigación desarrolladas, como así también en un análisis de las planificaciones de las clases, los fundamentos teórico-metodológicos disciplinares y de la enseñanza que sustentan nuestra actividad docente ejercitando prácticas meta-cognitivas que nos permiten reflexionar y hacer conscientes nuestros propios procesos de pensamiento y de comprensión.

3.2.1- Tensión teoría-empiría desde la PEA.

Al adentrarnos en el análisis del indicador “tensión teoría-empiría”, los lineamientos teórico-conceptuales relacionados al contenido fueron abordados desde clases expositivas y explicativas desarrolladas por los docentes y acompañadas con las lecturas del material bibliográfico, proponiendo una lectura crítica y reflexiva que parta de la identificación y selección de información a procesos más complejo que conlleven el establecimiento de relaciones entre diferentes autores, la priorización de ideas, la categorización de conceptos y los usos posibles de cada una de las metodologías y técnicas según las particularidades de lo que se desee investigar (cuestiones que se profundizaran con el siguiente indicador). Luego devino la puesta en juego del contenido trabajado teóricamente y allí es donde las propuestas educativas varían en su desarrollo. En la PEA (2010) los alumnos realizan la confrontación teoría-empiría desde una metodología cualitativa a partir de la técnica de observación diferida. Ello se explicitó a los alumnos en la propuesta de trabajo en la que debían aplicar dicha técnica, por lo tanto de antemano conocían la técnica con la que debían trabajar aunque no faltaron incertidumbres al momento de analizar el registro fílmico. En dicha exploración pudieron dar cuenta de las ventajas o limitaciones de la técnica aplicada y de otras técnicas de investigación social que se habían trabajado desde lo conceptual en función del objeto de indagación.

A partir de llevar adelante la implementación de la técnica de observación diferida los estudiantes pudieron detectar algunos problemas con los que se enfrentaron al momento de conocer la porción de lo real a través de la aplicación de una única técnica: cómo se debe operar con dicha técnica, qué estrategias desplegar para que nos abra caminos en el conocimiento de la unidad de análisis y unidad de estudio. Los estudiantes identificaron correctamente la unidad de análisis y la unidad de estudio, aunque dicha identificación no acarrea dificultades ya que al trabajar con material filmado en “campo”, tanto la unidad de análisis o unidad sociocultural y la unidad en estudio (espacio físico donde se desarrolla la investigación) ya habían sido delimitadas previamente y quedaron registradas en las filmaciones. En todos los trabajos se identifica de forma explícita la *unidad de análisis*: mujeres adultas mayores afectadas por la inundación que participan del Centro de Jubilados y Pensionados Nacionales de Barrio Roma y la *unidad de estudio*: Centro de Jubilados y Pensionados Nacionales de Barrio Roma, Santa Fe.

El material fílmico es producto de un trabajo de campo que registra narraciones orales de mujeres adultas mayores, dichos relatos se construyen a partir de una entrevista semi-estructurada. Por lo tanto, en el análisis y visualización atenta de los materiales, los estudiantes centran el análisis en las ventajas y desventajas de la observación diferida como técnica, pero algunos también plantean cuestiones relacionadas a la entrevista y a las narraciones orales o testimonios. En torno a las narraciones orales y la posibilidad de que sean filmadas los estudiantes pueden identificar como ventajas que:

- “Las **narraciones orales** tienen la ventaja de ampliar información que suele estar contenida en otros documentos y permite un acercamiento más profundo a la persona. Si no se registran visualmente se pierden muchas cosas relacionadas a los gestos y posturas corporales” (grupo 1-2010);
- “La ventaja de las **narraciones orales** es que el informante puede contar experiencias y nos posibilita identificar las perspectivas, expectativas y estrategias de las personas frente a diferentes problemas, conociendo no sólo lo que hizo la gente, sino lo que se deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que piensan que hicieron” (grupo 3-2010);
- “Con las **narraciones orales filmadas** podemos observar las palabras acompañadas con gestos, las expresiones, el ritmo de voz, la velocidad, que nos dan a entender mucho más que una narración escrita. En una narración oral se puede tener una guía de preguntas a realizar, pero por lo general un tema va llevando a otro y se termina obteniendo datos que quizás no se tenía pensado obtener” (grupo 12-2010).⁷⁹

A partir de estas expresiones podemos constatar que los estudiantes consideran cuestiones nodales de estas técnicas de investigación y los datos recabados con ellas. Pueden adentrarse en el *binomio memoria-olvido* que atraviesa todo acto de recordar, de poner en palabras experiencias y hechos vividos por los actores sociales y la permeabilidad de la memoria, la constante selección y reelección de recuerdos, la imperiosa intromisión del presente en el pasado a través de los intereses, sensaciones y subjetividades en constante juego en los procesos de memoria. A su vez, la posibilidad que los relatos brindan para completar con nueva información otros documentos que se

⁷⁹ En adelante colocaremos encomilladas y sin cursiva las expresiones o ideas de los estudiantes durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza y que consideramos relevantes para el desarrollo de nuestra investigación diferenciando la cohorte, el grupo o el alumno a partir de sus iniciales de nombre y apellido.

hayan recabado sobre estos hechos, acercándose a la triangulación en el trabajo de investigación con el aporte de diversidad de fuentes.

Pueden identificar particularidades de las fuentes orales donde entran en juego, relación/tensión la subjetividad, la selección, la parcialidad; donde lo central de los testimonios no está en los hechos en sí o su veracidad sino en los significados que los actores sociales atribuyen a dichos hechos o experiencias, adentrándonos en una de las cuestiones más complejas de lo social que está relacionado a la dimensión de los imaginarios y las significaciones.

Las narraciones les permiten trabajar en el nivel de la subjetividad considerando las significaciones que los actores sociales le otorgan a sus vivencias, entrecruzando los niveles de la acción del actor social (lo que realmente hizo), deseos (lo que quiso hacer), pensamiento (lo que cree que hizo): *“En el instante de narrar sobre las experiencias del pasado, se produce un salto inevitable entre la manera en que fueron vividas y lo que se comunica sobre ellas. El narrador selecciona episodios de su vida en un intento de representar y justificar ante otro una identidad particular. Tan importantes son los hechos que recuerda, como la manera en que los recuerda y el porqué. En su relato hace una presentación del yo, de la manera en que quiere ser conocido por otros. Al revisar su pasado también reflexiona, evalúa, interpreta, significa...”* (Barbieri, M. A. 1999, p. 52)

En tanto, algunas cuestiones que los estudiantes consideran como desventajas están relacionadas a:

- “Limitación de la técnica de **narración oral** que el registro de cada testimonio está impregnado de la subjetividad de la persona que cuenta” (grupo 2-2010);
- “Como desventaja de la **narración oral** está en que se sustenta en la memoria, lo cual nos genera el problema de la veracidad o credibilidad del relato” (grupo 3-2010);
- “La **narración** o el **testimonio oral** nunca es dos veces igual, y es allí donde la mirada del profesional le va a dar significado a lo que la persona quiere contar” (grupo 9-2010);

- “**Narraciones orales**, una desventaja podría ser que no hay una forma de comprobar si lo que estas personas nos cuentan es verídico, si exageran o disminuyen los hechos” (grupo 10-2010).

Estas cuestiones que los estudiantes mencionan en el desarrollo del trabajo práctico como desventajas de la técnica de investigación, nos permite adentrarnos desde las preguntas, repreguntas, explicaciones y lecturas, en clases posteriores para discutir y deconstruir estas ideas que en el marco de las ciencias y la metodología han sido ampliamente discutidas y superadas. Aquí lo que es visto como desventaja o limitación está relacionado nuevamente a los imperativos de la memoria a lo que suman la problemática del *binomio objetividad-subjetividad*. Enfrentándonos a una de las temáticas centrales de la investigación científica a lo largo del siglo XIX y comienzos del siglo XX en torno a la legitimidad y validez de las fuentes. Particularmente en las Ciencias Sociales los testimonios orales han sido fuentes cuestionadas y relegadas durante mucho tiempo, “*Las fuentes orales no son objetivas. Esto por supuesto corresponde a todas las fuentes, aunque la santidad de la escritura a menudo nos lleva a olvidarlo. Pero la no objetividad inherente a las fuentes orales está en características intrínsecas específicas, siendo las más importantes el hecho de que son artificiales, variables y parciales...*” (Portelli, A. 1991, p. 46). En tal sentido, se sugiere que son artificiales porque son recursos potenciales que existen en tanto y en cuanto un investigador se interese en producirlas ya que no tienen una existencia por fuera de la relación que se establece entre entrevistador y entrevistados, ello es una diferencia fundamental con los documentos escritos que son fijos, existen sea que el investigador tenga conciencia de ellos o no y no cambian una vez que han sido encontrados.

Los testimonios orales se constituyen en tanto los investigadores le dan existencia y pueden ir variando según los cambios elaborados por la memoria del testigo, ello a su vez los hace parciales porque siempre pueden ampliarse, reformularse, contradecirse: “*El hecho de que las entrevistas con la misma persona puedan continuarse indefinidamente nos lleva a la cuestión del carácter de incompleto propio de las fuentes orales. Es imposible agotar toda la memoria de un informante; los datos extraídos de cada entrevista son siempre resultado de una selección producida por la relación mutua...*” (Portelli, A. 1991, p. 48).

A partir de estas expresiones, se denota cierta confusión de los alumnos con respecto a la lógica de funcionamiento y la finalidad de la metodología cualitativa, sobre todo en el énfasis puesto en las cualidades de los objetos y procesos y en los significados que no pueden medirse y analizarse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. Como lo expresan Denzin y Lincoln *“Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. Tales investigadores hacen énfasis en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación”* (Denzin, D. y Lincoln, Y. 2012, p. 62).

Otra cuestión que se puede inferir es lo relacionado a la noción de verdad y objetividad como finalidad de la investigación según palabras de los estudiantes, dejándose entrever la idea de ciencia que manejan como “verdad”, como entidad incuestionable y única. También podemos deducir cierta confusión en torno a la finalidad de la aplicación de estas técnicas o lo que se espera obtener con ellas. La fuente oral es diferente, *“...es que nos dice menos sobre los acontecimientos que sobre su significado. Esto no implica que la historia oral no tenga validez factual. Las entrevistas suelen revelar acontecimientos desconocidos o aspectos desconocidos de acontecimientos conocidos: siempre arrojan nueva luz sobre áreas inexploradas de la vida cotidiana de las clases no hegemónicas.”* (Portelli, A. 1991, p. 42).

Al mismo tiempo, con estas ideas los estudiantes no están considerando la finalidad de la utilización de la técnica de investigación, el qué y para qué quiero conocer esa porción de lo real; se pierde de vista la relación de la técnica de investigación con el objeto de indagación y la especificidad de los estudios antropológicos y su acercamiento a la realidad social. Como bien lo afirma Uwe Flick: *“La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Por tanto la investigación cualitativa está en posición de diseñar caminos para que la psicología y las ciencias sociales concreten (...) programas de investigación y mantengan la flexibilidad necesaria hacia sus objetos y tareas...”* (Flick, U. 2007, p. 27).

Estas tendencias y programas de investigación a los que refiere Flick se relacionan con ciertas tendencias actuales que se desarrollan en función de la investigación social empírica, caracterizadas por: la “vuelta a lo oral”, revalorización y desarrollo de teorías

e investigaciones de estudios empíricos en ciencias sociales desde las narraciones, el lenguaje, la comunicación; la “vuelta a lo particular” desarrollo de teorías e investigaciones de estudios empíricos centrados en problemas y tipos de situaciones específicas, relegando las preguntas abstractas y universales; la “vuelta a lo local” expresada en estudios de sistemas de conocimientos, prácticas y experiencias en el contexto de las tradiciones y maneras de vivir locales en las que están insertos los investigadores en lugar de intentar estudios de validez universal; la “vuelta a lo oportuno” manifestada en la necesidad de poner problemas que deben estudiarse en su contexto temporal e histórico, describirlos en este contexto y explicarlos a partir de él.

Estas ideas nos conducen a considerar lo que los alumnos sostienen con respecto a la realización de entrevista semi-estructurada, algunos grupos expresan ciertas limitaciones y un único grupo considera la limitación relacionada al hecho que dicha entrevista fuese filmada:

- “**Entrevista semi-estructurada** puede condicionar y empobrecer el relato del testigo al ser tan direccionadas las preguntas” (grupo 1-2010);
- “Una de las limitaciones de la **entrevista semi-estructurada** es la mala interpretación de las preguntas por parte del entrevistado” (grupo 11-2010);
- “Con la **entrevista** a veces el entrevistador influye en las contestaciones, ya que en muchos casos guía la entrevista hacia dónde quiere llegar, o a veces no logra una acercamiento al testigo lo que hace que este no sea totalmente sincero” (grupo 1-2010);
- “**Entrevista semi-estructurada filmada** puede hacer que la persona se inhiba, no todos aceptan contar su historia porque tienen enfrente a una persona y eso los asusta, quizás por escrito sea más cómodo” (grupo 8-2010);

En esta instancia queda en evidencia que los alumnos no terminan de visualizar las potencialidades de la instancia de entrevista y quedan sujetos a las dificultades, que suponen, esta técnica conlleva. Según Ander-Egg en relación a la técnica de entrevista “...pueden señalarse cinco dificultades principales: limitaciones de la expresión verbal; otorgar igual validez a todas las respuestas con prescindencia de quien responde; posibilidad de divorcio entre lo que se dice y se hace; carácter estático de la realidad que capta la entrevista y falta de secreto en las respuestas” (Ander-Egg, E. 1995, p. 238).

En relación a las entrevistas filmadas Carmen Guarini sostiene que, *“En una investigación filmica, la relación entre observador y observado toma una dimensión que incide directamente sobre la información lograda. Muchas personas, por ejemplo, se ponen en escena articulando una serie de mecanismos y formas discretas que pueden adoptar múltiples maneras: modificaciones de posturas, gestos, o de las mismas actividades, a fin de facilitar o no la tarea de registro audiovisual...”* (Guarini, C. 1990, p. 372).

Al mismo tiempo, debemos considerar que toda situación de entrevista implica una situación de poder, la relación entre entrevistado y entrevistador es una relación social asimétrica donde existe implícitamente un grado de autoridad, podríamos expresar que se ejerce cierta *violencia simbólica* (Bourdieu, P. 1999-a) en dicha interacción ya que es el entrevistador el que define las características de dicho encuentro o relación, a la vez que entrevistador y entrevistado muchas veces provienen de contextos socioeconómico y culturales diferentes: *“...es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas; es él quien, las más de las veces, asigna a la entrevista, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado”* (Bourdieu, P. 1999-b, ps.528-529).

La mayoría de los alumnos pueden identificar las ventajas de utilizar la técnica de observación diferida y lo expresan rescatando diversos aspectos:

- **“Observación diferida** permite ver los testimonios las veces que sea necesario y de este modo percibir cualquier cosa que se halla pasado por alto en un primer momento” (grupo 2-2010);
- “La **observación diferida**, posibilita rever varias veces los testimonios para poder focalizar en el sentido o tono que le dan a sus relatos, observando sus gestos, pausas y emociones, para poder entender mejor lo que ellos vivieron” (grupo 4-2010);
- “La **observación diferida**: al poder rever los testimonios filmados pudimos notar detalles que a primera vista no fueron percibidos como un apretón de manos, miradas que decaen, nerviosismo repentino, diferentes gestos faciales” (grupo 3-2010);

- “El **registro filmico** da la posibilidad de ver una y otra vez el DVD y observar en detalle a los testigos narradores. La **observación diferida** es una herramienta valiosa a la hora de ahondar en cualquier problemática” (sondeo 5-2010);
- “**Observación diferida** te permite ver situaciones que están relacionadas de acuerdo a como está estructurada la investigación, en este caso no está orientada específicamente al campo de la salud sino basada en las vivencias de las personas afectadas por la inundación” (grupo 2-2010);
- “La **observación diferida** nos permite ver y escuchar a la persona, interpretar situaciones y reacciones que nos serían más difíciles de observar o comprender sin la existencia de un elemento como la cámara, que registra todo y nos da la posibilidad de ver el material tantas veces como sea necesario” (grupo 10-2011).

Los diferentes lineamientos planteados por los alumnos rescatan cuestiones fundamentales que hacen a esta técnica de investigación en el marco de estudios antropológicos. *“Las observaciones repetidas y diferidas pueden ser realizadas por el investigador cuantas veces este lo crea necesario (...) Este método puede aplicarse tanto durante como después de realizado el trabajo de campo, favoreciendo un análisis detenido de ciertos aspectos de la realidad observada. En efecto, la observación diferida y repetida posibilita percibir y significar detalles que en el momento mismo de su registro pudieron aparecer como secundarios, ininteligibles o aun imperceptibles para el investigador. En su aspecto más simple, estos registros permiten ir conformando un banco de datos que puede ser utilizado luego, tanto por el mismo investigador que los realizara como por otros investigadores, estudiantes o simplemente interesados en el tema.”* (Guarini, C. 1990, ps. 376-377).

Los estudiantes al remarcar y considerar estas características de la observación diferida, también dan cuenta de las desventajas con las que ellos se han enfrentado, éstas se relacionan mayormente a la falta de contacto con el campo de estudio:

- “Este grupo plantea que la limitación de la **observación diferida** es que no pueden realizar preguntas que surgen al ver y escuchar los testimonios” (grupo 3-2010);
- “La **observación diferida** tiene la desventaja de que la información ya está establecida, es decir, si uno no realizó el trabajo de campo y surgen nuevas preguntas para hacerle al informante no pueden hacerse” (grupo 8-2010).

Estas ideas expresadas por los estudiantes se relacionan directamente con sus planteos en torno a cómo consideran la relación teoría-datos en el marco de las investigaciones, al mismo tiempo que nos brindan datos de cómo la ven ellos esa relación teoría-empiría en el proceso que están realizando, las ventajas que pueden detectar se relacionan con:

- “La **observación diferida** y los **relatos orales** nos abren una nueva visión a la hora de escuchar o hablar con personas que sufrieron distintos acontecimientos, centrándonos hasta en los detalles mínimos” (grupo 3-2010);
- “La técnica de **observación diferida** nos permite analizar diferentes situaciones y realizar comparaciones con otros registros, fuentes y documentos” (grupo 11-2010);
- “La **observación diferida** no se circunscribe solo al momento en que se realizan los registros fílmicos de los hechos, sino que se trata de un tipo de observación que extiende sus límites más allá de la etapa de trabajo de campo y esto resulta ser una de sus posibilidades metodológicas más interesantes” (grupo 12-2010);
- “La técnica de **observación diferida** puede ser aplicada en diferentes campos, una importante herramienta de la cual valerse a la hora de abordar cualquier problemática social y ayudándonos en la investigación para la formulación de nuevos proyectos o en la reformulación de los ya existentes con el fin de salvaguardar el material, además esta técnica nos permite realizar análisis mediante la comparación con otros registros fílmicos, como así también generar material con fines educativos” (grupo 11-2010)
- “Las **entrevistas** suelen revelar acontecimientos desconocidos o aspectos desconocidos de los acontecimientos conocidos. El problema que plantean las narraciones orales es el de la verificación” (grupo 12-2010).

Con esta última expresión citada podemos entrever que otra de las cuestiones que surgen entre los alumnos tiene que ver con la dificultad de la generalización y la contrastación de los datos que nos brindan las fuentes orales y las entrevistas, ello nos permite adentrarnos en cuestiones nodales de las ciencias sociales en general y de los estudios antropológicos en particular. Lo que ellos consideran como limitaciones de las técnicas son aspectos centrales en las investigaciones sociales, los estudiantes manifiestan que:

- “Sólo te basas en lo que dicen los entrevistados sin poder corroborar la veracidad de dichos relatos” (grupo 6-2010);
- “Una problemática afecta de manera diferente a cada individuo, ello imposibilita realizar generalizaciones, no se puede generalizar” (grupo 6-2010)
- “Al utilizar un método cualitativo y no cuantitativo no se puede generalizar la investigación porque los relatos son diferentes” (sondeo 15-2010);
- “En las entrevistas se realizan preguntas estructuradas, lo cual significaba en muchos casos que las personas no puedan expresarse libremente por el apuro de pasar a la próxima pregunta y los testigos necesitaban por medio de anécdotas, fotos, sonrisas, contar su experiencia vivida” (grupo 8-2010).

En tal sentido, aquí podríamos entrever la problemática de la *generalización-singularidad* y considerar una de las características específicas de los estudios antropológicos que se centran en las particulares de ciertos grupos humanos reducidos cuyas conclusiones no apuestan a la generalización sino a echar luz sobre las particularidades socioculturales y de organización de diversos grupos de personas. *“Los sujetos procesan sus experiencias de vida personal y familiar extraordinarias (y también las otras) a través de su singularidad e impronta personal, proceso en el que juegan las múltiples pertenencias e identidades sociales, de género, étnicas, generacionales, de las cuales ellos participan o se adscriben, trama cuya lectura no debe ser desestimada...”*(Barbieri, M. 1999, p. 57)

Como ya lo mencionamos en páginas anteriores una de las particularidades de la Antropología como ciencia social es el análisis de microsituaciones a partir de fuentes de primera mano, en cierta medida su especificidad se basa en el estudio en terreno de grupos reducidos de personas, ante ello resulta oportuno rescatar los planteos de Raymond Firth⁸⁰, quien sostiene que el antropólogo, *“puede ser clasificado como un sociólogo que se especializa en la observación directa sobre el terreno y a pequeña escala, y conservando en cuanto a la sociedad y la cultura, un cuadro conceptual que acentúa la idea de totalidad... ya sabemos mucho acerca de la macroestructura de nuestras instituciones... Lo que el antropólogo debe proporcionar es un conocimiento*

⁸⁰A partir de sus trabajos etnográficos se pudo diferenciar y separar el comportamiento real de las sociedades de las reglas idealizadas de conducta dentro de una sociedad particular. En Lischetti (comp). 1998. Op.cit.

más sistemático de su microestructura y de su organización...” (Firth, R. citado en Lischetti, M. 1998, ps. 13-14)

En general, los estudiantes sostienen que el tema de la metodología y las técnicas de investigación es un tema totalmente nuevo para ellos y que tienen un cúmulo de información de lo que han leído que les resulta muy difícil su aplicación en el desarrollo del trabajo, afirman que, “Nuevas técnicas de investigación, desconocidas hasta el momento fue lo que por ahí puede hacer un poco complicado el desarrollo” (sondeo 6-2010).

Luego identifican problemas relacionados directamente con la técnica con la que están trabajando, la mayoría coincide que una dificultad importante es realizar observación diferida de actores sociales y contextos socioculturales que no han podido observar de forma directa, es decir, trabajar con material producido en el campo y no haber participado del trabajo de campo. Estas impresiones son expresadas de diversa forma: “La dificultad de entender a los testigos desde la observación diferida porque no realizamos el trabajo de campo, ello no permite una participación plena y no permite analizar a la persona en toda su extensión” (grupo 7-2010); entender al testigo, su idiosincrasia y particularidades socio-culturales por medio de las filmaciones les resulta complejo, “No comprender el significado de ciertas ideas o palabras de los testimonios porque no conocemos en profundidad el contexto sociocultural en el que se encuentran” (grupo 2-2010). Otros consideran que, “Al no tener un contacto directo con el campo, las personas entrevistadas y observadas, algunas cuestiones (gestos, palabras, expresiones) pueden tener una significación diferente para el observador por lo cual se pueden malinterpretar” (grupo 5-2010); esto nos marca la necesidad de la interacción humana para el conocimiento y el entendimiento de ciertos modismos, hábitos y costumbres, cuestiones fundamentales para el conocimiento antropológico. Aunque Flick rescata la posibilidad de mantener distancia de los acontecimientos observados para evitar influirlos, considerando que *“Esto se puede lograr en parte sustituyendo la observación real en la situación por cintas de vídeo...”* (Flick, U. 2007, p. 150).

Cuando focalizamos el análisis en la relación entre **“Fortalezas y debilidades de cada técnica de investigación según los objetivos”**, se tuvieron en cuenta expresiones donde los estudiantes consideran la relación entre la “técnica implementada y los datos que se pretenden obtener con ella de la realidad social”, al mismo tiempo consideramos la

dimensión que hace a “cada técnica de investigación y como aprehenden su ejecución o aplicación”, esto último se relaciona directamente con los procesos de meta-cognición, donde los estudiantes reflexionan en torno a lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.

Estas expresiones de los estudiantes nos vuelven nuevamente a la discusión central en torno a enseñar metodología de investigación, donde deben converger dos formas interrelacionadas de abordar las clases: por un lado, “se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre métodos y técnicas de investigación” y por el otro, “se enseña a investigar investigando”, ambas perspectivas se deben utilizar de forma complementaria para potenciar el aprendizaje en el marco de la enseñanza de la metodología de investigación. Aquí nuevamente el trabajo de Barriga y Henríquez (2004) nos resulta relevante cuando hace referencia a la necesidad de pasar de una enseñanza de visión técnica, centrada en las reglas del procedimiento investigativo – cómo se hace una investigación- a la comprensión de la investigación como proceso reflexivo y creativo “artesanal”. A partir de estos principios se intenta evitar una enseñanza teórica teñida de instrumentalismo, en el sentido de “recetas metodológicas” versus una enseñanza reflexiva del proceso de investigación. Por nuestra parte consideramos la mutua implicación de ambos procesos en la enseñanza (formulación y reflexión teórica y experiencia práctica) a partir de la aceptación de que la investigación no es un objeto estático sino un proceso en constante desarrollo, que al tiempo que busca respuestas abre a nuevos interrogantes. Como consecuencia, no puede enseñarse sino es por medio de la práctica. Es en la “praxis” en la que se da el contacto directo y el diálogo fecundo entre la teoría y la empiria.

3.2.2- Tensión teoría-empiria desde la PEC.

En función de nuestro trabajo comparativo es necesario que retomemos las voces y pareceres de los alumnos de la cohorte 2011 con los que desarrollamos la PEC. En esta propuesta trabajamos la cuestión teórico-conceptual de igual manera que en la experiencia anterior pero se llevó adelante un trabajo de campo cuyas delimitaciones temáticas, espaciales y de unidad sociocultural estaban demarcadas de antemano a través del diseño de un proyecto de extensión. La *unidad sociocultural o de análisis* fueron personas afectadas por la inundación de Santa Fe del Barrio Santa Rosa de Lima que participen del Centro Integral del Adulto Mayor: “Cristo Rey” y la *unidad de*

estudio fue el Centro Integral del Adulto Mayor: “Cristo Rey”, barrio Santa Rosa de Lima, Santa Fe.

Este grupo de alumnos no sólo identifica técnicas de investigación apropiadas de acuerdo a los objetivos que estaban delineados en el proyecto sino pueden aplicar una diversidad y multiplicidad de estas técnicas. Una de las primeras cuestiones que rescatan de la propuesta y desarrollo del trabajo es que “Particularmente en el trabajo de campo pudimos apreciar el contraste entre teoría y práctica y valorar las contribuciones teóricas en el momento de realizar las entrevistas” (informe 5-J.V-2011).

Al mismo tiempo, poseen elementos para cotejar las diferentes instancias o momentos de un trabajo de campo, partiendo desde la preparación y primer acercamiento a terreno hasta la aplicación de diferentes técnicas y un primer análisis de los datos que se recabaron con ellas: “Me parece interesante la manera de acercamiento al barrio, pero considero de que pueden haber otras formas que permitan una mayor relación con los adultos sin invadir su espacio, relacionadas a desarrollar algún tipo de taller corto con actividades interesantes para ellos como taller de poesía y lectura, cocina, costura, tejido, entre otras. Además me parece oportuno extender ese tiempo (no mucho) de acercamiento/conocimiento de los entrevistados, para que ellos sientan el interés del grupo para con ellos y que conozcan mejor nuestro rol y tarea en el centro” (auto-reflexión 1-J.CH-2011).

Con el desarrollo de la PEC pueden constatar que el trabajo de campo antropológico está constituido por diferentes fases: una de preparación, una de desarrollo y una de cierre, por ello la importancia de la etapa preliminar de planificación metodológica y de acercamiento al terreno. Es conveniente aclarar junto a Guber que “*Cuando hablamos de preliminares, nos referimos al período de delimitación del campo donde se realizara la recolección de información. Sin embargo, también introduciremos los ajustes y reformulaciones que se llevan a cabo a lo largo de la investigación (...) no se acota el campo en forma definitiva al comenzar el trabajo de campo, sino a lo largo del proceso de conocimiento en su totalidad*” (Guber, R. 1990, p. 101)

Por otra parte, ven en estas actividades un aporte a su formación, “Participar en el trabajo de campo surgió desde la necesidad de querer aportarle a mi formación la experiencia de investigación o de acercamiento a la realidad social; dado que nuestra carrera (administración en salud) durante el cursado en mi opinión se vuelve demasiado

técnico aportando más que nada herramientas para el trabajo administrativo y la formación que recibimos no tiene en cuenta el aspecto humano de las relaciones interpersonales que a su vez se dan en la sociedad” (auto-reflexión 2-J.V-2011).

A partir de estas ideas que los alumnos expresan en el momento de identificar problemas relacionados a la tensión teoría-empírea, es indispensable ver las técnicas que identifican y a las cuales recurren en el desarrollo de la experiencia:

- “Elaboración de la **encuesta** como instrumento de recolección de datos y producción de gráficos reflejando resultados de las encuestas realizadas a las personas del Centro Integral” (informe 1-M.C-2011);
- en tanto la mayoría especifica que “En el transcurso del trabajo he realizado tareas y actividades relativas a: exploración del campo, elaboración y reformulación de las entrevistas a realizar, realización de entrevistas, desgravación de las entrevistas, realización de encuestas, cierre y devolución de las distintas partes involucradas en el proyecto” (informe 2-P.R-2011);
- “Elaboración de guía de preguntas para entrevistas y encuestas; asistencia al lugar donde se va a realizar el trabajo de campo para la exploración de campo; realización de entrevistas semi-estructuradas; realización de encuestas a personas asistentes al Centro Integral; tabulación, análisis, y confección de gráficos con los resultados obtenidos en las encuestas” (informe 3-J.F.R-2011);
- “Reconocimiento del campo, realización de entrevistas, análisis de entrevistas y encuestas” (informe 4-L.R-2011);
- “Realicé actividades como exploración de campo; elaboración de guía para las entrevistas; confección de encuestas; realización de encuestas y entrevistas en el campo; desgravación de entrevistas” (informe 5-J.V-2011).

En estas ideas los estudiantes pueden captar otra de las particularidades del trabajo de campo considerándolo no sólo como un medio de obtención de información sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos. *“Esta premisa que impregna cada técnica e instancia de la investigación empírica, permite asignar al trabajo de campo y sus vicisitudes un nuevo lugar en el conocimiento: de eventualidades y anecdóticos pueden rescatarse las huellas del proceso cognitivo y las vías para su construcción”* (Guber, R. 1990, p. 91). Estas ideas nos permiten profundizar en que el investigador, tal como lo resaltan Denzin y Lincoln (2012), recaba

material empírico relacionado con el problema y luego produce análisis, reflexión y escribe sobre ese material. En definitiva, cada investigador se expresa desde unos marcos paradigmáticos e interpretativos que le son propias de acuerdo a su comunidad disciplinar que configura los componentes del acto de investigar.

En función de las técnicas que los alumnos aplicaron e identifican con ciertas particularidades, se proponen marcar las potencialidades y desventajas de cada una de ellas. Por ejemplo, con respecto al trabajo de campo y el registro fílmico en general y a las entrevistas en particular, plantean que:

- “El **trabajo de campo** nos brinda la posibilidad de conocer situaciones que viven determinados grupos que de otra manera no podemos conocerlas. Nos deja llegar a estos grupos desde otra perspectiva” (sondeo 18-2011);
- “El **trabajo de campo** permite conocer lo que necesita una parte o grupo de la sociedad” (auto-reflexión 1-J.CH-2011);
- “Con el **trabajo en campo** tuvimos que indagar sobre aspectos sociales, humanos e interpersonales” (auto-reflexión 2-J.V-2011);
- “El **registro fílmico** en el **trabajo de campo**, el haber utilizado la filmadora para registrar el primer encuentro y cada una de las entrevista fue muy importante, ya que luego en el análisis (observación diferida), interpretación y transcripción de las mismas se podía notar pequeños detalles que en ese momento se pasaron desapercibidos, y que hacen a nuestro trabajo, no sólo escuchar a los testimonios sino prestar atención en cada gesto o expresión que tiene la misma importancia que las palabras: `la riqueza de los testimonios no está construido sólo por lo que "dicen" y la forma en que lo hacen, sino también por aquellos sentidos que están ocultos y presentes´, a la vez en los recuerdos más allá de la narrativa puntual...” (informe 11-D.P-2011);
- “Con el **registro fílmico** se pudo rescatar las memorias de muchos ciudadanos afectados por las inundaciones e inmortalizarlas a través del registro audiovisual para que otras personas puedan conocer las historias que vivieron otros santafesinos tras semejante catástrofe” (informe 12-I.LL-2011);
- “La experiencia de realizar **entrevistas** o también poder verlas reiteradamente (**observación diferida**), enriquece la capacidad de poder leer entre líneas, ver los gestos, escuchar los silencios, brinda innumerables herramientas, que van

más allá de lo que se dice o lo que se pregunta y considero como primordial poder leer más allá de lo planteado y visible” (auto-reflexión 3-ML.B-2011).

Vemos aquí como en esta experiencia los alumnos también pueden acercarse y pensar las potencialidades de las narraciones orales y del registro fílmico, ponderan las cuestiones relacionadas a la especificidad que conlleva el testimonio no sólo en lo relacionado a los procesos de memoria-olvido sino a las cuestiones formales que implican los tonos y volumen de voz, las pausas y silencios, la entonación y el ritmo del relato. Ello relacionado a la potencialidad de la filmación que permite revisitar de forma constante y rescatar estas cuestiones que de otra forma quedarían olvidadas o pasarían desapercibidas en un registro escrito. En tal sentido, Portelli trabaja la problemática de convertir las fuentes orales en visuales, pero relacionadas a la transcripción, plantea que *“Los estudiosos están dispuestos a admitir que el documento real es la cinta grabada, pero casi todos trabajan con la transcripción (...) La transcripción convierte los objetos orales en visuales lo que implica cambios e interpretación. La diferente eficacia de las grabaciones, comparadas con las transcripciones –por ejemplo, para los fines del aula- sólo puede apreciarse mediante la experiencia directa”* (Portelli, A. 1991, p. 38)

En la PEC no sólo se promueve el registro oral de los testimonios preservando las particularidades de cada relato sino que la posibilidad de registro fílmico aporta también la preservación de los gestos, miradas, posturas corporales; cuestiones que muchos alumnos recatan al momento de incorporar la cámara filmadora al trabajo de campo. A partir del desarrollo de la tecnología del sonido directo desde fines de la década de los `50, la entrevista fílmica es usada con fines comunicacionales y de investigación: *“A través de ella se pone en total evidencia el lugar de la palabra y el lugar de los cuerpos, al mismo tiempo que establece una forma relacional con el entrevistado, distinta a la de la entrevista habitual (sin cámara). Entre los elementos novedosos están el registro directo de lo que el informante dice, de cómo lo dice y del contexto en que lo dice (el tono, las inflexiones, las pausas, los silencios, las repeticiones)...”* (Guarini, C. 2007, p. 4).

Otros alumnos rescatan las entrevistas como forma de acceso a la realidad social e individual:

- “Realizar las **entrevistas** a las personas y poder preguntar y repreguntar según se desarrolle el testimonio” (sondeo 16-2011);
- “Con las **narraciones orales** a partir de las **entrevistas** pude conocer de forma directa las experiencias vividas por cada uno de ellos” (informe 7-A.M-2011);
- “En las **entrevistas** realizadas se pudo obtener la información deseada, éstas fueron productivas y alcanzaron los objetivos necesarios. Las entrevistas brindan datos personales y detallados, describen hechos y experiencias vividas, en cambio las encuestas brindan datos generales. Considero importante, a su vez, los datos que brindan las entrevistas ya que permiten conocer la situación general del lugar, población” (auto-reflexión 1-J.CH-2011).

En estos fragmentos los estudiantes entienden la importancia de considerar los relatos en el marco de contextos socioculturales específicos, en tal sentido considerar las particularidades de cada entrevistado y su testimonio en el marco de una organización social. Para ello es necesario analizar y enmarcar al testigo en su contexto de pertenencia y sus procesos de significaciones: *“El estilo de contar que adopten señala cómo han elegido interpretarse a sí mismos y cómo esperan ser comprendidos. En su relato el narrador refiere episodios, acciones, da razón de sus actos y causas de lo que le pasó. En ese proceso selecciona, olvida, omite, confunde, fantasea, recrea. Luego el investigador, para comprender e interpretar, debe prestar particular atención a la perspectiva del mundo del sujeto y al contexto que es escenario de sus experiencias...”* (Barbieri, M. 1999, p. 53).

En tanto mencionan diferentes ideas en relación a las dificultades de implementar la entrevista como técnica de recopilación de información:

- “Una de las dificultades presentadas fue la manera de acercarnos en las entrevistas, es decir el lenguaje empleado o la manera de interrogar. Al ser un tema muy crítico teníamos que cuidar las expresiones y lograr un clima cálido y evitar poner incomoda a la gente o generar algún tipo de malestar emocional” (auto-reflexión 1-J.CH-2011);
- “Las entrevistas cara a cara con otra persona, fueron una situación diferente llena de nerviosismo al inicio porque sentía que la otra persona se sentía incomoda ante las preguntas de carácter privado, de sus vidas, de sus vivencias, lo cual lo pude comprender porque se las estaban contando a un extraño, pero

también a medida que transcurría el entrevistado se iba abriendo un poco mas y ganando confianza para poder hablar y responder a las preguntas que se le realizaba” (auto-reflexión 2-J.V-2011).

- “Al momento de entrevistar a las personas un problema fue que no entendían mis preguntas o mis ideas expresadas verbalmente. Además en casos especiales una vez que se iban desarrollando las mismas me surgió la dificultad de querer sacar más provecho a las mismas ya que las personas eran poco expresivas o les costaba hablar” (auto-reflexión 1-J.CH-2011);
- “Es muy importante la **interacción entre el entrevistado y el entrevistador**, la relación o vínculo que se estable entre ambos” (sondeo 6-2011).

En estos fragmentos los alumnos ponen de manifiesto nuevamente las particularidades de la relación entrevistado-entrevistador y la puesta en tensión de contextos diferentes que entran en contacto, donde los diversos capitales marcan las posiciones de cada uno y a veces se manifiesta con mayor evidencia las diferencias culturales y lingüísticas. *“Esta asimetría se ve reforzada por una asimetría social, si el encuestador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial del cultural. El mercado de bienes lingüísticos y simbólicos que se instituye en oportunidad de la entrevista varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado o –lo que viene a ser lo mismo- entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que están provistos. Tras tomar nota de esas dos propiedades inherentes a la relación de entrevista, nos esforzamos para poner en práctica todas las medidas posibles para dominar sus efectos (sin pretender anularlos); es decir –más precisamente-, para reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de ella. Intentamos, por lo tanto establecer una relación de escucha activa y metódica, tan alejada del mero laissez-faire de la entrevista no directiva como del dirigismo del cuestionario...”* (Bourdieu, P. 1999-b. p. 529).

A partir de la experiencia de este grupo, ellos demuestran tener mayores elementos al momento de cotejar las fortalezas de las técnicas de investigación implementadas a la luz de los objetivos que se perseguían con la utilización de cada una de ellas. De esta manera sostienen que:

- “Es muy útil la posibilidad de aplicar las técnicas de investigación estudiadas ya que nos permite tener una mejor comprensión del tema” (sondeo 18-2011);

- “La realización del **trabajo de campo** me aportó herramientas metodológicas para poder trabajar en campo, como la **observación-participante**, donde nos involucramos en el entorno que forma parte de su cotidianeidad, para de esta forma mediante la **entrevista semi-estructurada** y la **encuesta** poder comprender en forma integral como piensan, cuáles son los significados que ellos interpretan del contexto en el cual participan; también utilizamos los **relatos de vida (narraciones orales)** para conocer sobre un hecho particular como lo vivieron y que es lo que piensan y sienten hoy, cómo ese acontecimiento los determinó en sus vidas personales, en el entorno y grupo en el que se desenvuelven. Estas técnicas sirvieron como herramientas, para comprender y escuchar sus relatos, como así también, entender sus gestos, miradas, tonos de voz, sensaciones...” (informe 11-D.P-2011);
- “El desarrollo del trabajo de campo me permitió descubrir que al trabajar directamente con las personas se obtiene mayor cantidad de información complementaria y ciertos datos “entre líneas” que generalmente pasan desapercibidos cuando uno obtiene la información a partir de referencias y datos estadísticos, que se limitan a los hechos per se y no a los individuos que formaron parte de los mismos” (informe 9-F.C-2011);
- “Los testimonios fueron claros, concisos y transmiten cada cual su experiencia, su dolor, la manera en la que repercutió en ellos la inundación y cómo la afrontaron” (sondeo 9-2011);
- “Visión de la realidad desde un punto de vista diferente; conocimiento de algunas características de los adultos mayores y su relación con el sistema de salud público” (informe 1-M.C-2011).

Para este grupo de alumnos queda claro que el trabajo de campo no se reduce al momento de la presencia en terreno donde se produce la recolección de información que luego se transformará en datos: “...*el campo no provee datos sino información que es confundida con datos. Cuando se dice que se recolectan datos, en verdad, se releva información sobre hechos que, recién en el proceso de recolección se transforman en datos. Estos son ya una elaboración, siquiera mínima, del investigador, sobre lo real. Los datos son en parte la transformación de esa información en material significativo para la investigación*” (Guber, R. 1990, p. 84).

Por ello van marcando diferentes cuestiones en torno a las técnicas implementadas y qué les permitió cada una de ellas. Con respecto a la encuesta apuntan que:

- “La realización de las **encuestas** fue muy fructífera, no solo por las personas que las hicieron, sino por el contenido que tiene, la interpretación y la confección de las preguntas” (informe 1-M.C-2011);
- “Las encuestas permitieron obtener información de la situación en general de los abuelos que asisten al centro como información sanitaria (servicios con los que cuentan: agua, luz cloaca, calle pavimentada, etc.) así como generales de la vivienda, composición familiar, que percepción tienen ellos de lo que significa estar sano, si es importante la atención de la salud, entre otros datos” (auto-reflexión 2-J.V-2011).

Al mismo tiempo, varios estudiantes relacionan las posibilidades brindadas por las encuestas y las entrevistas:

- “Las dos técnicas –entrevista y encuesta- hacen que reunamos datos, que convertimos en fuentes o material ilustrativo. Las entrevistas permiten obtener el testimonio directo de alguien que presencié un hecho. Las encuestas, permiten conocer opiniones y condiciones del barrio. Los datos de ambas se pueden vincular” (auto-reflexión 4-JF.R-2011);
- “Con la entrevista pudimos apreciar las expresiones, las reacciones y las emociones del entrevistado, se ve mucho más de una persona que sólo la información que transmite un cuestionario. Nos pudimos dar cuenta de la forma de vivir, de las cosas que les faltan, de su relación con los demás, con su familia. Sin embargo, los datos que obtuvimos con la encuesta es información de tipo estadístico. Pudimos tener información de toda la población (ya que se pudo hacer a un mayor número de personas) y no sólo de los entrevistados, por lo que se obtiene una visión más general del contexto socioeconómico y cultural del lugar” (auto-reflexión 5-F.C-2011);
- “La combinación de entrevistas y encuestas sirvió para obtener mayor información y enriquecer el trabajo. Hay algunos datos que los adultos no lo dirían a la cámara pero si lo dicen en una encuesta, o viceversa, en el caso de que completen la encuesta, saben que es una encuesta anónima y sus nombres no aparecerán a diferencia de la entrevista filmada o de la conversación común y

corriente. En el caso de la encuesta, se pueden plasmar preguntas cerradas con respuestas concretas y fáciles de interpretar y tabular, como así también, se pueden realizar preguntas que, posiblemente, de modo verbal los entrevistados no se animasen a responder” (auto-reflexión 7-M.C-2011);

- “Los datos obtenidos en las entrevistas y encuestas realizadas son de suma importancia para la creación de información, ya que dichos datos fueron recabados y obtenidos de las propias vivencias de las personas, es información muy importante para recoger y analizar en función de los objetivos de la investigación” (auto-reflexión 8-P.R-2011).

Gran parte de los alumnos pueden considerar y ponderar diferentes técnicas que están implicadas en el trabajo de campo y que constituyen la delimitación que como investigadores fueron realizando de la porción de lo real, al mismo tiempo de la riqueza de contar con información obtenida a través de diversas fuentes, pueden diferenciar las particularidades que tiene la información obtenida a través de una encuesta de aquella información que se obtiene con una entrevista o una narración oral. A su vez pueden significar la importancia de la observación directa con participación para las investigaciones de carácter antropológico, relacionando de esta manera cuestiones abordadas en temas trabajados previamente cuando analizamos las experiencias de investigación de Malinowski en la Islas Trobriand y cómo la observación participante se consolida como “el método” antropológico por excelencia⁸¹: *“La observación participante constituye el eje vertebrador del trabajo de campo (...). Si bien existen distintas técnicas de observación, la llamada `observación participante´ supone un tipo de propuesta en la cual intervienen distintas técnicas y métodos, vinculados tanto con formas de observación, modalidades de interacción como tipos de entrevistas...”* (Ameigeiras, A. 2006, p. 124).

Al mismo tiempo, los alumnos consideran aspectos centrales de la entrevista como técnica de investigación social ya sea diferenciando la entrevista como técnica de investigación de una conversación ordinaria; la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador y las variaciones que presenta la entrevista cualitativa,

⁸¹Según sostiene Malinowski, es a través del trabajo de campo que el investigador puede interiorizarse y comprender a la sociedad estudiada, el antropólogo debe ir a la aldea, convivir con los nativos, además se basó en la creación de algunas técnicas tales como la observación con participación, la elección del informante clave, que implican un mayor compromiso por parte del investigador debido a su participación activa en el proceso de conocimiento. Lischetti, Mirtha (comp). 1998. Pág. 129

temas desarrollados en profundidad por Valles (1999); o las modalidades que asume la entrevista en la investigación social según la forma o procedimiento que se utiliza para realizarla como lo expresa Ander-Egg (1995); como así también la comunicación que se establece a través de preguntas y respuestas que supone toda entrevista y la construcción conjunta de significados respecto a un tema tal como lo desarrolla Hernández Sampieri (2010). Como la afirma Sautu “... *la entrevista puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales (...). La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta...*” (Sautu, R. y otros. 2005, p.48).

También pudieron explicar cómo se da esa confrontación entre lo teórico y lo práctico a partir de ponderar las posibilidades que suministra cada una estas técnicas como formas de recabar datos que luego se transforman en insumos para la investigación:

- “Aplicación de lo leído teóricamente para hacer el diseño de preguntas para encuestas y entrevistas y el registro diario de actividades en el campo” (informe 3-J.F.R-2011);
- “El trabajo de campo posibilitó el desempeño en la formulación de fuentes de investigación, aportó al trato con los actores sociales que se busca indagar” (informe 4-L.R-2011);
- “El trabajo de campo aportó a mi formación tanto desde lo académico como desde lo práctico. En relación a lo académico a partir de las lecturas teóricas y las actividades realizadas. En el desarrollo pude comprender la importancia de la teoría tanto en los trabajos de investigación como en cualquier otro tipo de trabajo que involucre relaciones sociales e interpersonales, dado que la teoría nos permite comprender mejor lo que se pretende abordar y mejorar la percepción del mismo. En cuanto a lo práctico pudimos vislumbrar la importancia del acercamiento al campo (u objeto de estudio) y que es esta aproximación lo que permite obtener la confianza de quienes pretendemos conocer/ comprender, también aportó la experiencia a mi formación la posibilidad de poder discernir que las reacciones de los actores no son siempre iguales y que algunos requieren de más tiempo que otras” (informe 5-J.V-2011);

- “El trabajo en campo nos permitió poner en práctica los conceptos teóricos estudiados durante el cuatrimestre y demostrar que los métodos son aplicables y de gran utilidad” (informe 6-J.CH-2011);
- “El desarrollo del trabajo de campo permitió aplicar las técnicas de investigación propias de la Antropología, trabajando fundamentalmente la encuesta, la entrevista, el vínculo entre entrevistador y entrevistado” (informe 10-E.R-2011).

La mayoría de los alumnos ponderan y consideran como relevante en el trayecto de su formación poder llevar a cabo la experiencia del trabajo de campo, en tanto contribución a su formación como profesionales relacionados a temáticas sociales sensibles como lo es la salud y, al mismo tiempo, como instancia de aprendizaje y conocimiento en torno a las técnicas de investigación, su aplicación, sus limitaciones y potencialidades. *“Encuadradas en el trabajo de campo, las técnicas son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social; dentro de una reflexividad en sentido específico, las técnicas son una serie de procedimientos con variable grado de formalización –y ritualización–, que permiten obtener información en una situación de encuentro, en el marco de una relación social...”* (Guber, R. 1990, p. 96).

Estas ideas coinciden y se refuerzan a partir de lo expresado por Galvalisi y González (2017) donde se destacan algunos elementos fundamentales sobre los que debe basarse y reflexionar la enseñanza de la metodología de investigación: la articulación entre teoría y práctica; la recuperación de experiencias de los estudiantes en su contexto social cotidiano y en el transcurso de su formación; el desarrollo de la capacidad de los estudiantes en hacerse preguntas sobre su entorno y desnaturalizarlo; la visualización de que no todo problema se puede transformar en objeto de investigación y la identificación de los aportes que la investigación que se quiere emprender realiza al campo de conocimientos; la transferencia de conocimientos construidos en la formación mediante la ejercitación de investigación dentro y fuera del aula; la revalorización del trabajo en equipo reconociendo que el conocimiento se construye de forma colectiva y participativa; que los alumnos se puedan reconocer como sujetos pensantes.

Estos fundamentos nos acercan a reflexionar en torno a la cuestión del método de la enseñanza, cómo enseñamos metodología de investigación. En este punto podemos remitirnos nuevamente a las ideas de Barriga y Henríquez (2004) cuando distinguen una

formación en metodología de carácter técnico de una formación de carácter artesanal, es decir, la primera pondera la transmisión de reglas de procedimiento al investigar, mientras que la aproximación artesanal pone el acento en la experiencia, o sea la forma en que se hace la investigación, reconociendo las dificultades que se han presentado y el modo en que fueron o no resueltas. Desde nuestros presupuestos, como lo mencionamos anteriormente, consideramos necesario una interacción entre el conocimiento sobre algunas técnicas de investigación, el fundamento teórico-conceptual sobre metodología de investigación cualitativa y de cada una las técnicas a las que un investigador recurre, los fundamentos epistemológicos disciplinares y el ejercicio constante de la práctica investigativa.

3.3- Tercera entrada: la dimensión del método

Retomando la cuestión del método de la enseñanza nos abocamos a trabajar el indicador de los “niveles de comprensión”, para analizar cómo, a través de qué propuestas y actividades abordamos la enseñanza del contenido y qué habilidades se buscan ejercitar en los alumnos con ellas. Esta tarea conlleva un intenso y reflexivo proceso metacognitivo de nuestra parte y de los estudiantes. Ello nos coloca ante la tarea de analizar las propuestas de enseñanza y el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento que se proponen motivar en los alumnos para que se produzcan aprendizajes y conocimientos. Cabe señalar aquí que los desempeños de comprensión son considerados como las actividades que se requieren para que los estudiantes usen el conocimiento de forma creativa e innovadora. En estas actividades los estudiantes muestran evidencias, reconfiguran, expanden y aplican lo que ya saben y, además, extrapolan y construyen a partir de los conocimientos previos. Estos desempeños contribuyen en la construcción y demostración de lo que el estudiante verdaderamente comprende.

Para abordar este indicador tenemos en cuenta los enunciados en torno al contenido (las metodologías y técnicas de investigación social) y el análisis que pedimos que los alumnos realicen intelectualmente con ese contenido (conocer, indagar, utilizar diferentes metodologías y técnicas de investigación). Estas peticiones/ indicaciones tienen como finalidad que el alumno adquiera una serie de destrezas cognitivas, es decir el desarrollo de capacidades o conductas formales que conlleven comportamientos que son susceptibles de ser generalizados a situaciones diversas, como ejemplos de

conductas formales observables en nuestros estudiantes: capacidad de analizar un texto científico; emitir una opinión fundada sobre un hecho socio-cultural; construir y justificar problemas de investigación; fundamentar la elección de marcos teórico-conceptuales a utilizar; seleccionar diferentes técnicas de investigación según la especificidad de la problemática a indagar, entre otras. Para ello necesitamos identificar, ordenar, clasificar y jerarquizar diferentes actividades que implican procesos mentales que buscan desarrollar capacidades intelectuales diversas en nuestros estudiantes.

A continuación enumeramos algunas habilidades intelectuales que implican diferentes grados o niveles de complejidad y se relacionan directamente con el desarrollo de desempeños o capacidades de comprensión. Partimos de las actividades que, siguiendo los planteos de Perkins, debe realizar una persona para lograr la comprensión como estado de capacitación y no de posesión, ya que cuando entendemos algo no sólo tenemos información sino que podemos hacer otras cosas con ese conocimiento, aplicarlo a otras situaciones, por lo tanto estamos hablando de “actividades de comprensión”⁸²:

- La explicación, que puede manifestar con sus propias palabras cuestiones propias del contenido;
- La ejemplificación, pueda dar ejemplos relacionados al contenido trabajado;
- La aplicación, utilice el contenido en el abordaje de distintas situaciones;
- La justificación, pueda dar cuenta y ofrecer pruebas que corroboren lo que dice;
- Comparación y contraste, pueda ofrecer explicaciones donde ponga en relación similitudes y diferencias entre varios temas abordados;
- La contextualización, pueda enmarcar en un espacio más amplio y general la especificidad de lo trabajado;
- La generalización, la posibilidad de generalizar desde el estudio de aspectos particulares y específicos hacia patrones o tendencias más generales.

Para realizar la comparación de las propuestas en relación a este indicador nos centramos en ambas experiencias educativas del 2010 y 2011, cómo se fueron desarrollando las clases con sus diversas actividades y en los enunciados de las

⁸² Aquí trabajamos y resignificamos lo planteado por David Perkins en el Cap. IV. “El contenido; hacia una pedagogía de la comprensión” en, *La escuela Inteligente*. Editorial Gedisa. Barcelona. 1997.

preguntas y consignas del trabajo práctico escrito suministrado a los alumnos de la cohorte del año 2010 y del trabajo de campo en el 2011.

En la PEA partimos del trabajo teórico-práctico en aula y luego les solicitamos la resolución del trabajo práctico que supuso el abordaje en dos partes diferenciadas, por un lado, un conjunto de preguntas que conllevaron la lectura y análisis crítico de la bibliografía suministrada por la cátedra. Un conjunto de consignas que están orientadas a la recuperación de información; establecer relaciones entre diferentes textos y planteos de autores para luego explicar; caracterizar y conceptualizar en torno a lo que es la metodología de investigación social, las diversas técnicas de investigación a las que se puede recurrir y, por último, reflexionar y emitir opinión personal sobre los aportes que suponen las técnicas de investigación trabajadas para llevar adelante investigaciones de carácter socio-antropológicas. A manera de ejemplo transcribimos algunas de las consignas contenidas en el trabajo:

- ¿Qué se entiende por Metodología de Investigación para las Ciencias Sociales?;
- ¿Qué métodos y técnicas de investigación social podemos reconocer para el trabajo de campo?;
- ¿Qué aporta cada una de estas técnicas de investigación al desarrollo de estudios de carácter antropológicos e históricos?

Una segunda parte de la resolución del trabajo práctico, estuvo destinada al análisis de material fílmico obtenido en un trabajo de campo realizado años anteriores y cuyo producto son entrevistas semi-estructuradas filmadas realizadas a adultos mayores afectados por la inundación de Santa Fe en el año 2003. Se les facilitó las entrevistas/testimonios filmados en DVD a cada grupo de alumnos para que las analicen a partir de las pautas de visualización suministradas. La finalidad fue poner en práctica la técnica de observación diferida, donde los alumnos debieron centrar la atención en los efectos de la inundación en la salud de los adultos mayores y los procesos de construcción de memoria en torno a este hecho.

En general, en esta segunda parte del trabajo práctico las preguntas eran divergentes ya que admitían múltiples respuestas. Eran preguntas abiertas y que invitaban al intercambio de opiniones, muchas tienen que ver con opiniones o hipótesis, como por ejemplo:

- ¿Qué diferencias entre los testimonios en torno a la inundación pueden identificar?;
- ¿Por qué les parece que pueden darse este tipo de ideas encontradas o superpuestas?;
- Según tu opinión y teniendo en cuenta lo trabajado hasta el momento: ¿Qué aportes supone la utilización de la técnica de observación diferida para el desarrollo de estudios de problemáticas relacionadas al campo de la salud?;
- ¿Cómo creen que estas temáticas y esta forma de trabajarlas han aportado a su formación como profesionales relacionados al campo de la salud?

En tanto, al centrarnos en la forma de trabajar en la experiencia PEC partimos de clases teóricas donde mediante la explicación y ejercitación propuesta por las docentes en aula se abordó la lectura y análisis crítico del material bibliográfico que sirvió de sustento para el desarrollo posterior del trabajo de campo en terreno. Al respecto, la alumna adscripta en docencia en su registro narrativo escribe: “... en la clase la docente comenzó a definir lo que es el trabajo de campo, el recorte del objeto de conocimiento incluyendo aquí los distintos tipos de niveles que se deben tener en cuenta en la investigación, y cuáles son los elementos que incluye el trabajo realizado en campo: destacando la presencia del investigador, las condiciones témporo-espaciales, la reflexividad de los actores sociales involucrados y la obtención de información a partir de las diferentes técnicas de investigación...” (registro narrativo D.P. 2011. Pág. 1).

Luego se pusieron en práctica los diferentes momentos que hacen a un trabajo de campo, desde el acercamiento y reconocimiento del terreno (unidad de estudio) hasta el reconocimiento y establecimiento de contactos y vínculos con la unidad sociocultural o unidad de análisis. Posteriormente se identificaron las técnicas de investigación a implementar para la recolección de información y se construyeron las herramientas de indagación de la realidad de acuerdo a la especificidad del contexto, los actores sociales, los interrogantes de investigación, los objetivos que se perseguían con el trabajo de campo.

Durante la presencia en terreno se aplicaron diferentes técnicas de investigación que ya hemos explicado anteriormente como ser observación con participación, una encuesta, entrevista semi-estructura, registro fílmico de entrevistas y narraciones orales. Este

trabajo culmina con la producción colectiva y presentación de un film de exposición, resultado concreto y producto del desarrollo del trabajo de campo.

Podemos constatar que propusimos y desarrollamos con los alumnos diferentes actividades que implican poner en juego diversas habilidades mentales. Obviamente estas habilidades lógicas o intelectuales son aplicables a todas las ramas del conocimiento, algunas se adaptan de mejor manera de acuerdo a la especificidad del contenido trabajado.

En ambas experiencias educativas partimos de la lectura y análisis crítico del material bibliográfico, allí los estudiantes tuvieron que identificar, describir, explicar, comparar, definir y conceptualizar, caracterizar, clasificar, argumentar en torno al contenido enseñado, es decir, a las particularidades y especificidad de las metodologías y técnicas de investigación.

Teniendo en cuenta lo trabajado hasta aquí, representamos gráficamente qué pasa con este indicador a partir de considerar la puesta en práctica y el desarrollo de diferentes actividades y habilidades del pensamiento y cuanto favorecen la comprensión en cada una de las experiencias educativas y, de esta manera, profundizar en su análisis.

Indicador *niveles de comprensión*:

| Niveles de comprensión | Actividades o habilidades del pensamiento | Experiencia Educativa Áulica (EEA) | Experiencia Educativa en Campo (EEC) |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Nivel de contenido (actividades de repetición no de comprensión) | Leer material bibliográfico, información y datos | + | + |
| | Observar | + | + |
| | Describir | + | + |
| Nivel de resolución de problemas típicos de la disciplina | Identificar | + | + |
| | Caracterizar | + | + |
| | Definir | + | + |
| | Conceptualizar | + | + |
| Nivel epistémico | Explicar | + | + |
| | Comparar | + | + |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----|---|
| | Justificar | +/- | + |
| | | | |
| Nivel de investigación | Ejemplificar | - | + |
| | Clasificar | +/- | + |
| | Demostrar | + | + |
| | Argumentar | + | + |
| | Contextualizar | +/- | + |
| | | | |
| Conocimiento de orden superior: destrezas y habilidades en diversos contextos | Aplicar | +/- | + |
| | Valorar | + | + |
| | Relacionar | +/- | + |
| | | | |

En función de los niveles de comprensión mencionados, intentaremos explicitar en cada una de las propuestas los momentos en los que los alumnos pusieron en juego o desarrollaron diferentes procesos intelectuales o de pensamiento.

Observar: esta es una forma importante de la percepción voluntaria. La observación se guía mediante preguntas y se logra que los estudiantes aprendan a referirse primero al objeto que observan, de modo general y luego a sus partes y detalles y a las relaciones que perciben entre estas. En la PEA ello principalmente se desarrolló en la segunda parte del trabajo práctico, donde mediante la aplicación de la técnica de *observación diferida* donde visualizaron los testimonios y entrevistas fílmicas, pudieron ir definiendo, comparando, conceptualizando.

En la PEC la *observación directa* se desarrolló en todo momento en la presencia directa en “campo”, donde el objeto de enseñanza y de aprendizaje –las técnicas de investigación social se ponen en acción de forma constante- ello les permitió tener elementos para acceder al terreno y para considerar aspectos de la implementación de las técnicas. La observación directa queda registrada en las notas de campo o diario de filmación y en el registro fílmico. Por ejemplo, el primer día que ingresamos al barrio un alumno registra en notas de campo: “Apenas íbamos llegando al barrio, observé un cierto abandono y deterioro: baches en las calles, yuyos altos, ausencia de algunos

servicios básicos como colectivos o cloacas...” (notas de campo de alumno J.F.R. 2011. Pág. 1).

Describir: aquí supone la enumeración de las características o elementos que se aprecian en el objeto de descripción. Gradualmente en la descripción enumerativa se van incluyendo elementos cualitativos. En la PEA, al momento de tener que caracterizar diferentes metodologías y técnicas deben recurrir a la descripción de cada uno de estos elementos, al mismo tiempo cuando deben realizar la visualización de testimonios fílmicos tienen que recurrir, como primer acercamiento, a la descripción de ciertos aspectos contenidos en el registro fílmico.

En la PEC la exploración fílmica implica observación y descripción de las particularidades del contexto, los actores sociales y sus vínculos en el marco de la porción de lo real que se registra (notas de campo o diario de filmación). Una de las alumnas que lleva el diario de filmación deja registrado que se filmaron en el “Primer encuentro, observaciones y establecimiento de vínculos. Actividad de reconocimiento. Ambiente organizado y cálido. Segundo encuentro, primera entrevista a Jorge, segunda entrevista realizada a Luis. Todo el tiempo Luis está más relajado que Jorge, su lenguaje es más fluido...” (diario de filmación llevado por alumna A.M. 2011. Pág.1)

Explicar: es la expresión no reproductiva de lo conocido, puede responder a diferentes preguntas ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿para qué?, entre ellas se destaca la posibilidad de establecer las relaciones de causa y efecto, o sea, el ¿por qué? de las cosas, las relaciones, los vínculos.

En la PEA, deben recurrir a la explicación cuando deben exponer qué técnicas se pueden reconocer en la metodología de investigación social y por qué se utilizan determinadas técnicas y no otras para obtener información de acuerdo a la porción de lo real que se investiga. En tanto, en la PEC los alumnos deben explicar las técnicas y las formas que adoptarán las mismas para ser implementadas. En esta experiencia los alumnos pueden manifestar por qué ciertas técnicas de investigación son más adecuadas para aplicar en campo y cuando sería el momento de hacerlo y, para ello, consideran las preguntas de investigación, los supuestos y marcos que orientan la indagación en terreno como así también los objetivos que se persiguen con dicho trabajo.

Comparar: con la observación se permite apreciar las características externas (o internas) de los objetos. La comparación permite considerar las características semejantes y diferentes que se aprecian en diversos objetos, hechos, fenómenos o procesos. Para aprender a comparar es preciso que se destaque que la comparación exige que se precisen primero el o los criterios que van a servir de base para la comparación. En la PEA visualizan los diferentes testimonios filmados y deben encontrar diferencias en los relatos y explicarlas desde ciertos indicadores. Ello también sucede cuando deben trabajar las ventajas y desventajas de cada una de las técnicas de investigación como formas de acceso a la realidad social, para ello deben comparar cada una de las técnicas en función de los objetivos de la indagación.

En la PEC pudimos conocer que “...muchos alumnos nunca habían ingresado a barrios marginales de la ciudad y pudieron interactuar con sus vecinos, observar de cerca la cotidianeidad, participar de la radio del barrio, entrevistar a quienes concurren al Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey”, conocer sus actividades, conocer la historia del barrio, las necesidades, compartir mates y almuerzos con los habitantes de Santa Rosa de Lima. Sin duda esta experiencia práctica aporta muchísimo a futuros profesionales que deben estar preparados para interactuar con diferentes grupos y sectores sociales, que poseen particularidades culturales significativas.” (informe final adscripción graduada. E.M.R. 2011. Pág. 5). En estas palabras de la adscripta graduada en la cátedra Antropología Cultural y Social podemos ponderar que con el trabajo de campo, los estudiantes pudieron conocer realidades diferentes a la propia, al mismo tiempo que a personas con vivencias y experiencias disímiles, lo que aporta a la contrastación y comparación de experiencias, ideas y realidades. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden comparar las ventajas o dificultades que conlleva la aplicación de cada una de las técnicas de investigación según su especificidad y las particularidades del campo y los objetivos trazados en dicho trabajo.

Definir conceptos: un estudiante puede definir un concepto cuando es capaz de conocer los rasgos suficientes y necesarios que determinan el concepto, lo que hace que “sea lo que es” y no otra cosa. La definición responde a la pregunta del ¿qué?. Ello lo logran en la PEA cuando deben definir lo que se entiende por metodologías de investigación y en torno a cada una de las técnicas de investigación que se pueden desarrollar en el marco de una investigación de carácter socio-antropológico, este conocimiento de las cuestiones conceptuales y teorías en relación a la metodología y las técnicas de

investigación son un aspecto relevante que se trabajó en profundidad con los alumnos en el año 2010.

En tanto en la PEC, es necesario que los alumnos tengan claridad conceptual para poder elaborar los modelos de encuesta y entrevista semi-estructurada a desarrollar en campo, primero es necesaria una definición clara de cada una de las técnicas para luego poder elaborar modelos de las mismas.

Identificar: es el procedimiento que permite concluir si un objeto, relación o hecho pertenece o no a un concepto. Para identificar se deben realizar acciones como recordar rasgos del concepto (propiedades que poseen los objetos que pertenecen al concepto) y reconocer si el objeto dado posee o no esas propiedades. Ello se da cuando, en la PEA, deben reconocer las técnicas de investigación que están presentes para la recolección de los testimonios fílmicos y explicar la técnica que ellos están poniendo en práctica al momento de visualizarlos relatos. En tanto en la PEC, según explica la adscripta graduada, se dio "... la posibilidad de estudiar y aplicar simultáneamente las técnicas de investigación, conllevan una experimentación del proceso de investigación en su instancia de obtención de información y datos invaluableles al momento de profundizar en el conocimiento de ciertos aspectos de nuestra realidad circundante..." (informe final adscripción graduada. E.M.R. 2011. Pág. 6). Para ello, primero es necesario que los alumnos puedan lograr claridad conceptual, para luego identificar las técnicas más propicias para recabar información de acuerdo a los objetivos perseguidos en el trabajo de campo.

Ejemplificar: es el proceso inverso a la definición, es la concreción en objetos de la realidad de la generalización expresada en un concepto o en una teoría.

En la PEC, la adscripta graduada manifiesta que "En lo que respecta al trabajo de campo, lo que pretendía ser un registro audiovisual de testimonios de adultos mayores en el barrio Santa Rosa de Lima dio resultados muy valiosos, ya que pudimos ensayar y aplicar con los alumnos las diferentes técnicas de investigación abordadas en aula, pudimos vivenciar el trabajo de campo y logramos condensar esta experiencia en un audiovisual documental que si bien tiene como tema principal a las narraciones orales y entrevistas, nos ofrece una visión más amplia del barrio, del Centro Integral del Adulto Mayor "Cristo Rey" y de la realidad en la que este grupo etario está inserto"(informe final adscripción graduada. E.M.R. 2011. Pág. 5).

En estas ideas podemos inferir que a partir de conocer, caracterizar, clasificar las distintas técnicas de investigación pudieron llegar a la aplicación que les sirvió como instancia de ejemplificación del proceso de indagación y cómo funciona cada una de las técnicas seleccionadas y aplicadas.

Argumentar: siempre se refiere a una exposición o declaración dada y consiste en dar una razón para reafirmar lo dicho. Los estudiantes de la PEA deben argumentar desde su perspectiva y con sus propias ideas qué aportes suponen las técnicas de investigación trabajadas para estudios relacionados al campo de la salud o cómo les parece que aportan estas temáticas y la manera de abordarlas en la cátedra a su formación profesional. Han podido acceder a trabajar con los sentidos y significados que otros construyen sobre lo que consideran salud, acceder a las ideas de salud relacionadas directamente con estar o no estar enfermo, visión generalmente compartida desde el sentido común: ver como única dimensión de la salud a la ausencia de enfermedad.

Al respecto, la adscripta en docencia en 2010 expresa que “...como alumna considero que en nuestra carrera es importante vincular la sociedad, su cultura y el sistema de salud, el cual tiene falencias que arrastra de larga data. Y esta materia me permitió interpretar las necesidades de las personas, pero desde otra perspectiva, ponerme en el lugar del usuario del sistema de salud argentino y más precisamente Santa Fe capital...” (informe final adscripción docente S.M. 2010. Pág. 2)

En la PEC los estudiantes se ven constantemente ante situaciones donde deben justificar y argumentar sus acciones e ideas en torno a la información obtenida en campo, como así también en cuestiones y decisiones tomadas antes y durante su presencia “en terreno”. En tal sentido una alumna escribe: “La entrevista se realizó con bastantes tropiezos, la cámara sin baterías, después el enchufe que no funcionaba...pero al final se pudo desarrollar y salió buenísima. No era como imaginaba, el estar frente al entrevistado te genera un poco de miedo por cómo surgirá la entrevista, pero por suerte, mi testigo David, era una persona que se notaba estaba contenta por lo que estábamos haciendo... al principio del encuentro sentía que esperaba que le preguntemos pero luego arrancó con su relato y prácticamente hizo su narración sin demasiadas interrupciones...” (notas de campo alumna D.P. 2011. Pág. 1).

A partir de estas ideas, la alumna argumenta sobre la entrevista como técnica y como instancia de encuentro e interacción con el actor social. Ello nos remite a Wittrock

cuando afirma que, *“La entrevista exploratoria incluye el uso de informantes a los que se puede interrogar con detalle respecto de los acontecimientos y de su interpretación de los mismos. Normalmente, esas entrevistas se inician de un modo no estructurado, aunque más adelante el investigador también puede formular preguntas estructuradas sobre la base de su creciente conocimiento de los acontecimientos y de la construcción de la realidad que hacen los informantes...”* (Wittrock, M. 1989, p. 112).

A su vez, en la auto-reflexión y sondeo de opinión los estudiantes realizan reflexiones y evidencian decisiones y los fundamentos de las mismas; las relaciones establecidas entre lo trabajado en la cátedra y su trayecto a lo largo de la carrera.

Clasificar: permite agrupar objetos, hechos o fenómenos en correspondencia con un criterio o varios criterios dados. Al hacer referencia en una clasificación es importante tener en cuenta el criterio que lo determina: forma, tamaño, elementos que lo integran. En tal sentido, en la PEC la adscripta en docencia manifiesta *“...mi reconocimiento y gratitud a la cátedra por haberme brindado la oportunidad de participar en este proyecto de extensión social, cultural y de investigación, en la cual fue posible llevar a la práctica lo aprendido en teoría, referido a las diferentes técnicas de investigación social, básicamente haciendo hincapié en la observación diferida y relatos orales, recabando mediante estas técnicas los testimonios de las personas que participan de las actividades del Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey” y que sufrieron la catástrofe de la inundación del 2003”* (informe final adscripción docente D.P. 2011. Pág. 3). A su vez, tanto en el 2010 como en el 2011, los estudiantes pueden diferenciar y clasificar dolencias y enfermedades que los adultos mayores manifiestan como causa directa de la inundación, ya sea enfermedades con síntomas físicos (úlceras en la piel, alergias, trastornos en la presión, enfermedades cardíacas, entre otras), psíquicas o mentales (fobias, depresión, ansiedad, suicidios), de ruptura de vínculos con los vecinos o seres queridos hasta llegar a la muerte.

A lo largo de esta experiencia los estudiantes pueden clasificar y ponderar las técnicas de investigación con sus limitaciones, fortalezas y potencialidades en su implementación y para el conocimiento de cuestiones relacionadas a la salud. En esta instancia también se estimula la posibilidad de contextualizar y relacionar el contenido trabajado con un marco de referencia más amplio.

Demostrar: es una explicación acabada que pone de manifiesto el contenido de un pensamiento, razonamiento o acción guiados a través de la aplicación del método científico y que tiene como finalidad reafirmar o rebatir una idea inicial, supuesto o afirmación. En la PEA Cuando se pide a los alumnos que expliquen, argumentan y/ o justifiquen científicamente sus ideas y pensamientos los colocamos ante el orden de la demostración.

En tanto en la PEC, la alumna adscrita en docencia sostiene que “Participar en el trabajo de campo desde sus comienzos y hasta su culminación y cierre con la presentación del film, resultó –personalmente para mí- una experiencia única, la cual me proporcionó herramientas para un futuro profesional, lo más destacable del mismo es haber tenido la posibilidad de conocer, aprender y entender como ese grupo de adultos mayores sobrevivieron y aún hoy siguen viviendo y soportando las secuelas de la inundación del 2003. Comprendí realmente y por momentos hasta sentí vivenciar a través de sus relatos, lo que fueron esos días de desesperación, impotencia, dolor por lo que estaba ocurriendo... la expresión de sus ojos, sus ceños fruncidos, sus voces quebrantadas por momentos lo decía absolutamente todo, contando sobre esa trágica y dura experiencia, tan presente en la actualidad en su vida cotidiana...” (informe final adscripción docente D.P. 2011. Pág. 3). En este fragmento constatamos que la participación en el trabajo de campo les permite demostrar a los alumnos las diferentes posibilidades de acceso a la realidad social y contar con información y datos a partir de los cuales cotejar diferentes hechos y acontecimientos narrados en los testimonios.

Valorar: es el juicio con que se caracteriza la medida en que un objeto, hecho o fenómeno, una cualidad, norma o costumbre se corresponde con el sistema de conocimientos, patrones de conducta y valores asimilados por el hombre, en estrecha interrelación con la concepción del mundo imperante en el contexto en el que se desarrolla. Relacionado a ello en la PEA, consideramos la posibilidad que tuvieron los estudiantes de poder acceder a diferentes relatos relacionados a un mismo hecho, valorar los testimonios y ponerlos en relación/ tensión con otras temas abordados en el transcurso de la carrera. Al respecto nos parece pertinente rescatar expresiones del informe final de la alumna adscrita en docencia en el año 2010, escribe que “... éstas técnicas de investigación, a saber la observación diferida y los relatos orales, son altamente integradoras con nuestra carrera y los perfiles de la materia. Nos llevan realmente a sensibilizarnos con problemáticas sociales a partir de una mirada

antropológica de diferentes problemas y temas actuales...” (informe final adscripción docente S.M. 2010. Pág. 2).

En la PEC los estudiantes también se enfrentan ante situaciones de tener que ponderar y relacionar lo trabajado y aprendido en la cátedra con otros conocimientos construidos a lo largo de la carrera. Al respecto la alumna adscripta en docencia del año 2011 sostiene que: “A partir de esta experiencia en la cátedra Antropología Cultural y Social, pude vivenciar las diferentes instancias y actividades del quehacer docente en el marco de la universidad, es decir, la multiplicidad y versatilidad de funciones que debe realizar un docente universitario, compatibilizando e interrelacionando actividades de investigación-docencia y extensión” (informe final adscripción docente D.P. 2011. Pág. 6).

En torno a la vivencia en campo los alumnos pueden ponderar y valorar cuestiones relacionadas al acceso directo a la realidad, en interacción con actores sociales que comparten pautas socioculturales diferentes a las suyas propias. Al respecto una alumna relata, “Día feriado, se había planificado realizar las entrevistas en dos grupos. Por la mañana fuimos junto a Chaky, Joana y la rubia (no recuerdo como se llama), esperamos pero ningún testigo llegó...de todas formas fue un día especial, ya que fueron al Centro Integral dos nenes, Roxana y el hermano y comenzaron a contarnos cosas de sus vidas: lo que hacen, las cosas que vivieron...de una forma tan natural, tan normal... Nunca me voy a olvidar de la voz de Roxana diciendo, Dani: ¿cuántos hermanos tenés presos vos? Y yo mirando a los chicos como diciendo ¿qué le respondo?... Ella sin dejarme hablar me contó de sus hermanos presos como si nada, de cómo vive, cómo duerme...” (notas de campo alumna D.P. 2011. Págs. 1-2). De esta manera pueden valorar el acceso y reconocimiento de una porción de lo real, de las particularidades y la diversidad sociocultural de nuestra sociedad.

Al respecto nos resulta enriquecedora la idea de Perkins cuando afirma que, “*Los estudiantes necesitan comprender no sólo conceptos particulares sino también la empresa total de la materia, el juego de la matemática, de la historia, de la crítica literaria, etc. La comprensión de lo particular se inserta en el contexto de la comprensión general*” (Perkins, D. 1997, p. 12). A nuestro entender y en función de lo desarrollado, estas actividades de comprensión implican múltiples desafíos cognitivos a

los que se enfrenta al estudiante de forma gradual para lograr diferentes habilidades del pensamiento.

La enseñanza de la metodología de la investigación requiere de un constante fluir e interactuar entre los conocimientos teóricos y prácticos. Es imprescindible leer, conocer e incorporar cuestiones teórico-conceptuales en torno a la ciencia, las metodologías y técnicas de investigación para poder desenvolvernos en “campo”. La relación/interacción entre teoría y empiria son necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación. Existe una relación dialéctica entre teoría y práctica que debe ser enseñada y problematizada con los estudiantes y que implica el desarrollo de actitudes propias de un investigador.

Para ello es fundamental reconocer el proceso cognitivo que el sujeto que aprende va llevando adelante a través de considerar el nivel de comprensión del marco teórico, las instancias reflexivas que emprende el alumno considerando los obstáculos y las potencialidades del proceso que va desarrollando en el aprendizaje y en el proceso de conocimiento...

Capítulo 4

Lo que vale es la experiencia: las prácticas de enseñanza desde y como experiencias educativas

A lo largo de este trabajo nos propusimos analizar prácticas educativas y las experiencias que se constituyen, que suceden, que acontecen a partir de dos propuestas de enseñanza desarrolladas en años académicos diferentes, 2010 y 2011, con dos cohortes de alumnos de 2º año de la Licenciatura en Administración de Salud (ESS-UNL). En apartados anteriores analizamos y comparamos las propuestas educativas, sus limitaciones y potencialidades en cuanto prácticas de enseñanza que instan a la construcción de conocimiento en torno a la metodología de investigación social, como contenido relevante en el marco de la cátedra Antropología Cultural y Social.

Al mismo tiempo, nos adentramos en las complejidades de bucear en el desarrollo de prácticas educativas que promuevan diferentes niveles de comprensión a partir de la utilización de diversos recursos, en tanto “puertas de entrada” al conocimiento, como así también a la realización de actividades que potencien el trabajo, la reflexión y la crítica del contenido abordado.

Debemos considerar que estas propuestas de enseñanza fueron planificadas, previstas y desarrolladas en el marco de clases en el aula universitaria donde devinieron procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las propuestas son lo planificado y su relación con lo que acontece en el aula, o sea que se mueven siempre en un espacio de oscilación e incertidumbre entre la tensión planificación-desarrollo, aquello que se piensa, se diagrama y lo que finalmente acontece.

Mientras que, cuando nos referimos a la experiencia educativa, estamos haciendo alusión a lo imprevisible, aquello que nos pasa, lo no planificado ni anticipado. Para abordar su análisis nos implicamos en las dimensiones, posibilidades y principios que desarrolla Jorge Larrosa, quien entiende a la experiencia como aquello que nos pasa, acontecimientos y conocimientos que nos forman, nos constituyen y llevan a la transformación de lo que somos (Larrosa, J. 2006). Al mismo tiempo que incorporamos los planteos de José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré (2010), en tanto se adentran en las diferencias, relaciones, tensiones y complejidades entre práctica educativa y experiencia.

Problematizar el tema de la experiencia es enfrentarnos a un prolífero campo de debate, donde encontramos detractores o defensores acérrimos de partir de la experiencia como instancia de exploración de la realidad. No es nuestra intención adentrarnos en los debates filosóficos y epistemológicos que se han desarrollado desde los antiguos griegos a nuestra contemporaneidad, cuestión densamente desarrollada y analizada en trabajos de Martín Jay (2009).

Somos conscientes que el término experiencia tiene múltiples connotaciones ya sea que se piense desde el sentido común o desde diversos abordajes filosóficos. La experiencia puede ser considerada desde un sentido esencialista donde el sujeto portador de la misma se constituye previamente a la forma discursiva de ser nombrado, que permite acceder a los procesos subjetivos e intersubjetivos de constitución o sea como instancia de la inmediatez (como vivencia) que imposibilita captar la compleja naturaleza de las relaciones culturales mediadas y la intencionalidad de los sujetos portadores de la experiencia (Jay, M. 2009). Si bien, acordamos que la experiencia es algo que sucede de forma imprevista, los sentidos y significados que le otorgamos están en estrecha vinculación con las concepciones del mundo vigentes en nuestro contexto socio-histórico y cultural.

No nos detendremos en tales disquisiciones de tinte filosófico, pero es necesario mencionarlas ya que constituyen una línea que tiene amplio desarrollo en las teorizaciones e investigaciones sobre la experiencia. En nuestro caso nos centramos y abordamos la experiencia como realidad vivida individual y grupalmente, como instancia de intersección entre las connotaciones de la subjetividad privada y las interacciones públicas, dimensiones condicionadas por los modelos culturales en los que se enmarca. Por lo tanto, la experiencia por más única y genuina que parezca estará modificada por los marcos socioculturales que la contienen y los demás podrán acceder a ella desde una construcción narrativa que le otorgue significación. *“Cuando esas reconstrucciones o relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de las identidades grupales...”* (Jay, M. 2009, p. 20).

Aunque pensemos a la experiencia como una posesión netamente personal e individual siempre se la adquiere en el encuentro con otros, en vinculación y relación con otros sujetos sociales y en la posibilidad de poder poner en palabras, en narrar y compartir la experiencia. Al focalizar en experiencias educativas nos interesa rastrear el impacto de

las propuestas y prácticas de enseñanza en los alumnos: qué ideas, vivencias y sentimientos narran, expresan en relación a lo que trabajaron en el aula; con las actividades que implicaron diversos grados de dificultad; las diferentes instancias en el desarrollo de las clases donde se abordaron las particularidades de la metodología de investigación; con la interacción con la porción de lo real donde se seleccionaron y aplicaron técnicas de indagación; con las distintas etapas en el desarrollo del trabajo de campo; con la relación humana establecida con los docentes, otros alumnos y actores sociales con los que se vinculan en el campo de la investigación.

Enmarcamos estas ideas en relación a lo planteado por Jorge Larrosa (2006) cuando refiere al hecho que la experiencia no es algo que puede “ahorrarse” a nadie, que cada uno debe hacer o tener su propia experiencia, pero que hay algunas personas que pueden, en todo caso, ayudar al otro a elaborar su propia experiencia. Es allí donde nos posicionamos al momento de enseñar: como docentes ser ese vehículo/ vínculo que ayude al otro (alumnos) a transitar, procesar y construir un aprendizaje significativo en el marco de las experiencias educativas.

4.1- Cuarta entrada: la dimensión de las percepciones, sentidos, sentimientos de los estudiantes

A partir de trabajar las percepciones, sentires y sentimientos de los estudiantes como un indicador, queremos abordar la cuestión más subjetiva y empática que pudieron desarrollar los alumnos desde/ con cada una de las propuestas educativas en las que estuvieron vinculados. Sobre todo, indagar si realizaron o desarrollaron algún tipo de valoraciones y estrategias de reflexión en torno al hecho de aprender, de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.

Para ello, intentamos rastrear en sus expresiones si algo de lo realizado en las propuestas de enseñanza puede ser interpretado desde la idea de experiencia, en tanto instancia personal que sucede en el encuentro con un otro y, que a partir de ese contacto, esa interacción, modifica, forma y transforma al sujeto. Para esta instancia utilizamos los insumos que tenemos disponibles: la resolución de trabajos prácticos y sondeo de opinión de los alumnos de la cohorte 2010 y sondeo de opinión, ficha de auto-reflexión, informe de actividades de los alumnos en el trabajo de campo para la cohorte 2011.

Durante el desarrollo de las propuestas educativas intentamos acercar a los estudiantes a procesos de meta-cognición donde comiencen a pensar en “cómo aprenden lo que aprenden”, en definitiva, colocarlos ante la necesidad de identificar y ejercitar las diferentes habilidades intelectuales o del pensamiento que le posibilitan el aprendizaje. Si bien, nuestro trabajo no focaliza su atención, como eje central, en abordar la enseñanza desde la meta-cognición, no podemos dejar de mencionar la relevancia de la educación meta-cognitiva como una premisa a profundizar en próximos estudios.

Consideramos que logramos un primer acercamiento a “enseñar a pensar” al abordar el contenido a trabajar y, al mismo tiempo, promover diferentes habilidades del pensamiento, propiciando que el alumno entienda de manera significativa el contenido y los conceptos que lo constituyen, al mismo tiempo, que sea capaz de aplicar este conocimiento a nuevas situaciones.

Por un lado, algunos estudiantes rescatan la posibilidad de trabajar con fuentes de primera mano, los relatos los acercaron a los actores sociales de “carne y hueso” con sus vivencias, miedos, necesidades: “Conocí e incorporé diferentes técnicas de investigación a partir de trabajar con relatos que me mostraron como se sintieron esas personas frente a una catástrofe, poder acceder a miradas subjetivas de cómo vivieron y qué necesidades tuvieron los adultos mayores en estas situaciones” (sondeo 10-2010), en otras palabras, explican que “El trabajo de campo me brindó herramientas para poder relacionarme con el otro, con personas con otro perfil socio-económico, otras pautas y vocabulario, poder entablar una relación, un vínculo con personas con pautas culturales diferentes a las mías” (auto-reflexión 8-P.R-2011).

Como podemos observar en el desarrollo de ambas propuestas, los estudiantes rescatan la interacción con la unidad sociocultural: “Conocer cómo se vivió el momento de la inundación, no desde los datos estadísticos sino desde la personas de carne y hueso, su sentir y sus experiencias me parecieron impactantes e importantes” (sondeo 26-2010), en tanto un estudiante plantea que: “A través de la aplicación práctica de teorías, conceptos, metodologías y técnicas estudiadas en la cátedra Antropología Cultural y Social pude realizar la construcción de fuentes primarias para investigación” (informe 3-J.F.R-2011).

Estas cuestiones se vinculan directamente con las ideas desarrolladas por Edith Litwin (1997) que son justamente las clases que generan nexos con la realidad, ya sea a través

de lecturas, experiencias, estudios de caso, las que promueven y favorecen participaciones interesantes de los alumnos.

Al mismo tiempo, al adentrar a los estudiantes en las especificidades de la metodología de la investigación social y trabajar con estas técnicas de investigación donde van construyendo los datos en el proceso de interacción en el campo, se deben enfrentar a la subjetividad del narrador, a las vivencias íntimas y personales de cada uno: “A partir de la observación diferida y las narraciones orales pude comprender que hay diferentes puntos de vista en cuanto a las consecuencias de la inundación, que los hechos pueden ser explicados de múltiples formas” (sondeo 12-2010).

El encuentro “cara a cara” con los actores sociales en el entorno donde viven conlleva el reposicionamiento del alumno que desarrolla actividades de investigación, “Con la participación en el trabajo de campo pude aprender a experimentar en el campo de investigación y a desenvolverme ante actores desconocidos y extraños que resultan relevantes para iniciar una investigación” (informe 4-L.R-2011); otros además rescatan que pueden acceder a conocer sobre otros temas además del específico que aborda la entrevista: “Tomar dimensión de cómo un hecho adverso puede afectar la salud (física, mental y emocional) de un adulto mayor, con tantas secuelas, miedos y sufrimiento que todavía padecen y por lo cual se les hace difícil recuperarse” (sondeo 2-2010).

Mientras anteriormente una alumna remarca la experimentación, otros alumnos resaltan el tema de la observación como estrategia de conocimiento de la realidad y los sujetos: “Con la observación diferida aprendimos a observar más allá, prestando atención a detalles como miradas, tonos de voz, que ayudan muchísimo a entender mejor a las personas y situaciones” (sondeo 18-2010).

Por otro lado, en algunas expresiones se evidencia la empatía, la puesta en funcionamiento del lado humano donde el sujeto participa afectivamente en la realidad de otro, en una realidad ajena a la propia, poder colocarse en el lugar del otro: “Con la participación y realización de las entrevistas sentí sensaciones transmitidas por las personas que han sufrido, no sólo la desgracia de la inundación, sino del abandono, del poco entendimiento o reconocimiento de sus pérdidas, de su después del avance del agua y de sus procesos de ‘duelo’ particulares de cada uno y de cada familia. De cómo las mismas personas afectadas ayudan a las personas afectadas, donde sin contar con grandes instituciones u organizaciones (la iglesia, la vecinal, el club, el comedor) se

organizaron para atender las necesidades más urgentes, el reconocimiento de los afectados como personas, que sufren, viven, procesan, sienten y principalmente intentan sobrevivir con su realidad” (informe 8-ML.B-2011). En las expresiones de los estudiantes intentamos visualizar cómo pueden narrar las experiencias, la posibilidad de poner en palabras aquello que pasa, que acontece, que les pasa en el encuentro con otros.

Los alumnos sostienen que: “Este trabajo nos permitió analizar, ver y estudiar distintas problemáticas que suceden en el área en que vivimos y trabajamos, si bien la técnica de observación diferida la habíamos leído en el material de lectura nunca habíamos podido analizarla y trabajar con ella, para ponerla así en práctica” (grupo 3-2010). En este último fragmento citado, los integrantes del grupo comienzan a identificar diferentes actividades intelectuales o mentales como analizar, ver, estudiar, leer. Estas expresiones nos acercan a cierta actividad meta-cognitiva de los estudiantes identificando las actividades que llevan adelante en los procesos de aprendizaje.

Podemos constatar que aquellos alumnos que realizaron trabajo de campo demuestran preocupación y reflexión en torno a las particularidades de algunas de las técnicas de investigación y su implementación: “Con las entrevistas muchas veces las preguntas pautadas y pensadas afectaban a la persona que debía recordar momentos que habían marcado un antes y un después en su vida y ello era motivo de tristeza, nostalgia y sensibilidad por lo cual en la mayoría de los casos los silencios y autorreflexiones de los entrevistados fueron más imprescindibles y resultaron más enriquecedores que la misma charla pautada de preguntas-guías y respuestas. En definitiva el obstáculo se vio en que hubo mucha gente a la cual le costó entrar en confianza y en cuanto se mostraban dispuestas, el tema a tratar muchas veces los inhibía” (auto-reflexión 6-L.R-2011); otro estudiante escribe, “Me preocupé porque en el desarrollo de la entrevista existiera plena libertad para la persona entrevistada, para ‘contar su historia’ y no fuese interrumpida en ningún momento, aunque siempre guiando el relato y que no se fuera de tema” (auto-reflexión 8-P.R-2011).

Algunos alumnos logran cotejar la confrontación entre teoría/ empiria y sostienen que, “El participar en el trabajo de campo me brindó principalmente un conjunto de herramientas teóricas y prácticas, las cuales contribuyeron a mi formación en lo que respecta a la adquisición de nuevos saberes y técnicas especialmente en lo que respecta

a las relaciones interpersonales; pudiendo ver el contraste entre la teoría y la práctica” (informe 2-P.R-2011). Por otro lado, rescatan el aporte de la lectura como habilidad intelectual, pero a ella suman la diversidad de materiales que tuvieron que consultar, suponemos que la riqueza está en que las lecturas provienen de investigaciones de campos disciplinares diversos pero también suponen tipos de escritura y narrativas distintas, ya que consultaron capítulos de libros, ponencias, artículos de revistas especializadas: “Estuvo bueno leer y estudiar diferentes contenidos y autores para que nos salgamos de la estructura única en la que muchas veces estamos encasillados y pudimos desestructurarlas y tener una mirada multidisciplinar que es lo que verdaderamente enriquece nuestras prácticas” (sondeo 14-2010).

Hay estudiantes que establecen relaciones entre el contenido trabajado, cómo se trabajó y la posibilidad de aplicarlo a otras situaciones y contextos, al respecto sostienen que “La utilización de estas técnicas aportaron nuevos conocimientos en cuanto al manejo de dichas técnicas y nos facilitó también emplear esos nuevos conocimientos para poder encarar nuevos proyectos de investigación y para realizar la tesis” (sondeo 7-2010). En estas afirmaciones constatamos que los estudiantes no sólo están reflexionando en torno a cómo aprendieron (habilidades, método) y lo que aprendieron (contenido) sino que también, pueden considerar estas instancias como experiencias que les permiten hacer una resignificación de lo aprendido en otras situaciones, en nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto una alumna manifiesta, “Considero que el trabajo de campo en sí aporta a mi formación profesional y es una gran base para la realización de trabajos próximos como puede ser el Trabajo de investigación que debemos realizar para obtener la tecnicatura ya que a partir de ahora tenemos conocimiento de cómo aproximarnos al campo, de cuáles son los aspectos que debemos considerar al momento de elaborar nuestro objeto de estudio o problemática, y creo que no es igual haberlo aprendido de los libros que haberlo aplicado porque durante el proceso al menos en mi experiencia me paso que redefiní o fui viendo muy concretamente como se aplican los conceptos del marco teórico; por otra parte también el trabajo aportó herramientas de cómo abordar a los actores sociales que pretendemos estudiar, que la definición de los mismos que se puede realizar con anterioridad al reconocimiento del campo puede cambiar una vez que estamos en el mismo” (auto-reflexión 2-J.V-2011).

Otros estudiantes consideran algunas dificultades que se vinculan con su aprendizaje, como por ejemplo que tuvieron “Poco tiempo para la resolución del trabajo práctico” (sondeo 2-2010) y que se perdían en el proceso de visualización por la “Mala calidad de las imágenes lo que hace que se pierdan muchos rasgos o detalles a causa del mal manejo de la filmadora” (sondeo 1-2010). Estas cuestiones se relacionan con temas de organización de tiempos personales en consonancia con los grupales y las dificultades mismas de materialidad que pueden conllevar los materiales producidos en el campo de investigación.

En varios escritos, los estudiantes ponderan la cuestión de la aplicación, el poner en “acción” o en “práctica” diversas técnicas de investigación, como instancia potenciadora en el aprendizaje: “Al aplicar las técnicas de investigación, aun sin darse un espacio puramente académico, incorporé estrategias para realizar observación directa y observación diferida en el marco de una investigación” (informe 8-ML.B-2011) o en otras palabras, “Aprendí a utilizar algunas de las herramientas y técnicas de investigación que dimos en clase, poniéndolas en práctica en situaciones reales” (informe 9-F.C-2011). Rescatan el desarrollo del trabajo de campo como instancia de conocimiento sobre múltiples temas ya sean relacionadas con la realidad social o con el contenido abordado: “El trabajo de campo además de aportarme datos concretos de cómo se vivió la inundación en la ciudad de Santa Fe, concretamente en el barrio Santa Rosa de Lima, me aportó conocimientos acerca de la formulación de encuestas, la tabulación, sobre la creación de un prototipo de entrevista contundente, que atienda a los intereses del investigador” (auto-reflexión 6-L.R-2011), otros expresan que “Mi experiencia en el trabajo de campo me permitió reconocer las estrategias más convenientes para enseñar sobre técnicas de investigación de carácter antropológico a partir de una síntesis entre práctica y teoría”(informe 10-E.R-2011).

Estas últimas expresiones nos colocan directamente en cuestiones nodales de la enseñanza de la metodología, por un lado, la formación teórica necesaria para poner en práctica trabajos de investigación, la relación entre teoría-empiría; por otro, pensar la premisa que “a investigar se aprende investigando” entendiendo que para poder llevar adelante procesos de investigación hay que tener conocimiento de cuestiones teórico-conceptuales y epistemológicas. Al respecto, retomamos algunos aspectos de lo planeado por Sánchez Puentes (2014) cuando sostiene que “el investigar” supone un saber práctico, el saber hacer, en definitiva, producir conocimientos. Pero remarcamos y

sostenemos que no se puede enseñar “prácticamente” algo separado de la teoría que sustenta dicha práctica. Ello nos vuelve nuevamente a la necesidad de la vinculación e interacción constante entre teoría y práctica.

En función a lo expuesto hasta el momento, resulta oportuno rescatar los planteos de Alicia Camilloni cuando señala que el valor pedagógico de la educación experiencial, tiene que ver con el proceso de aprendizaje por medio del cual el alumno construye conocimientos, habilidades y valores a partir de la experiencia directa. Se entiende a la educación experiencial como una metodología de enseñanza interesada en lograr actividades de aprendizaje que se realizan fuera del aula, con objetivos planificados y articulados de manera previa a la experiencia.⁸³

En sus diferentes escritos los alumnos expresan diversas ideas en relación al trabajo de campo como instancia de “aplicación”, de puesta en acción de lo estudiado desde una perspectiva más teórica en aula. En ambas experiencias educativas, dedican parte de sus reflexiones a este tema. Por ejemplo alumnos del año 2010 (PEA) que no realizaron la visita ni estadía en campo manifiestan que: “Me hubiese gustado realizar trabajo de campo” (sondeo 4-2010), sostienen que “Me hubiese gustado realizar trabajo de campo para interactuar con esas personas y poder hacer preguntas que me fueron surgiendo en el transcurso del trabajo” (sondeo 9-2010), ellos trabajaron con registros fílmicos logrados en campo por otras personas y consideran que “La técnica de observación diferida de los testimonios no nos permite conocer el contexto y ver a la persona en su globalidad” (sondeo 24-2010), porque “Sería lindo poder incorporar al menos una parte del trabajo de campo y poder vivenciar alguna experiencia enriquecedora en cuanto al ámbito social que es tan importante y sin embargo, tan olvidado en nuestra carrera” (sondeo 10-2010).

En tanto, los alumnos del 2011 que desarrollaron la experiencia de permanencia en el campo de la investigación (PEC) resaltan que, “El trabajo de campo me ayudó a apreciar la importancia del reconocimiento del campo y a la selección de distintos mecanismos y enfoques para las distintas personas a entrevistar, sabiendo que cada una es distinta, posee distintos tiempos y distintas herramientas para su desenvolvimiento;

⁸³Estos planteos fueron profundizados en el Seminario “Diseño y Evaluación de Proyectos Universitarios” dictado por las profesoras Alicia Camilloni y Nélida Barbach en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2009. Para ampliar estas ideas también se pueden consultar los textos de Camilloni mencionados en la bibliografía.

por lo tanto de aquí la importancia de contextualizar y amoldarse a las distintas situaciones” (informe 2-P.R-2011). Al mismo tiempo, reconocen que han puesto en práctica habilidades del pensamiento ya que “La experiencia de investigar, conocer y aproximarme a un trabajo de campo cuyas características son de una sensibilidad especial que amerita cierta preparación previa” (informe 12-I.LL-2011); aunque también requieren más tiempo para su desarrollo “Considero que hubiese sido mejor contar con más tiempo para compartir con la gente del lugar, para preparar el terreno antes de realizar las entrevistas e introducir la cámara filmadora, y así hacer mayor cantidad de entrevistas y obtener más datos útiles” (auto-reflexión 5-F.C-2011)

En estos fragmentos podemos detectar un primer acercamiento de los estudiantes a “pensar en torno a su aprendizaje”, a los procesos a través de los cuales acceden al conocimiento. Ello se vio enriquecido por el hecho de trabajar el contenido, metodologías y técnicas de investigación, a partir de una temática sensible para los santafesinos. Por un lado, sostienen que “Me permitió conocer la perspectiva del adulto mayor y cómo les afectó este hecho (inundación) psicológicamente. Más allá de las pérdidas materiales a muchos los entristece la pérdida de recuerdos personales” (sondeo 10-2011); también resaltan que pudieron “Conocer y entender las secuelas en la salud, enfermedades y el miedo a inundarse, las secuelas psicológicas son repetidas y reiteradas” (sondeo 6-2010).

Una de las cuestiones relevantes que mencionan se relaciona con reconocer las impresiones o sensaciones que entran en juego al momento de trabajar con otros: “Me asombré mucho, no pensé que la inundación pudiera dejar tantas secuelas, hasta el día de hoy, como las que relatan estas personas en sus testimonios” (sondeo 7-2011). En palabras de otro estudiante se menciona: “Lo que más me llamó la atención es lo carente que es el barrio donde los adultos mayores viven, junto con ello la manera de vivir de la gente del barrio que no es adulta mayor, ya que también tuve contacto con ellas y sus relatos me sorprendieron” (auto-reflexión 1-J.CH-2011).

Buscamos lograr un proceso de extrañamiento de algo conocido, para problematizarlo y trabajarlo desde otro lugar y construir conocimiento desde diversos aportes teórico-conceptuales. La necesidad de la “molestia” o la incomodidad como estrategia para motivar el aprendizaje. En tal sentido algunos estudiantes expresan: “Sufrí la inundación y no me gustó tener que ver testimonios donde se revive el sufrimiento de

las personas afectadas” (sondeo 4-2010); acercarlos a experiencias personales y colocarlas en la dimensión de lo colectivo, “Viví la inundación y las narraciones orales, de alguna forma, me hicieron recordar tristes momentos pero valorar que ‘pudimos pasarla y seguir adelante’...” (sondeo 5-2010).

Trabajar estas temáticas socioculturales que nos implican como sujetos, poner en palabras y tensión nuestros sentimientos y buscar que no obturen e imposibiliten construir aprendizaje y conocimiento: “Sentí muy profundo el dolor de esas personas que se emocionaban en sus relatos, llegué a comprender lo que había significado verdaderamente la inundación” (sondeo 9-2010) o “Por momentos sentíamos que revivíamos juntos con los protagonistas ese momento tan doloroso, angustiante y desesperante” (grupo 8-2010). En otros fragmentos resaltan que, “Es interesante como estas personas a pesar de la edad supieron sobrellevar la situación, priorizando la salud de los demás, ya sean familiares o no, por sobre la propia, entonces inconscientemente reaccionaron más al dolor ajeno ocultando y haciendo a un lado sus males” (sondeo 18-2010). Otros estudiantes remarcan que en muchos testimonios se destaca el hecho que “Es recurrente lo mal que vivieron el momento de la inundación debido a la falta de información y prevención por parte del Estado, por no avisar con claridad el alcance del agua en los barrios y qué medidas preventivas podían llegar a tomar cada uno; todas remarcan la colaboración de vecinos y la ayuda mutua, pero no así por parte del Estado” (grupo 3-2010).

A partir de estas expresiones que fuimos exponiendo de los estudiantes hemos intentado retomar vivencias o experiencias que son reconocidas y resignificadas por los estudiantes al ponerlas en palabras, al poder decirlas y compartirlas a partir de la escritura. Algunos ponen el acento en tanto experiencia personal, “Se plantearon distintas experiencias de vida y modos de encararlas lo que sirvió para ampliar la visión de un mismo problema” (sondeo 14-2010) y, a partir de un proceso de alejamiento, análisis y reflexión crítica llegar a conceptualizaciones o teorizaciones. Algunos estudiantes, en menor o mayor medida, pueden dar cuenta de ello: “Pude comprender la crítica hacia algunas instituciones y el Estado durante la catástrofe, me permitió conocer cómo se llevaron a cabo algunas decisiones y actividades en relación a las autoridades” (sondeo 12-2010). Mientras otros afirman que “Escuchar testimonios vividos por personas inundadas me hizo reflexionar sobre el papel de las entidades responsables de la ciudad y como ellas trabajan a diario y además valorar la ayuda de otras entidades

que en muchos casos no tienen responsabilidades directas sobre la ciudad” (informe 6-J.CH-2011) y poder comprender “La importancia que le da cada una de las protagonistas a las instituciones que intervienen de alguna manera en el campo de la salud, por ejemplo el rol del Estado y el gobierno como proveedores de servicios, ayuda psicológica y atención médica” (grupo 2-2010).

El encuentro entre estudiantes y un “otro” diferente que tiene pautas, experiencias y representaciones distintas a las suyas, les permitió acceder a información con la que luego, realizaron actividades complejas del pensamiento: comparando, fundamentando, explicando, generalizando, relacionando, para de esta manera, llevar a cabo un trabajo reflexivo e interpretativo. Aquí resulta oportuno rescatar a Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré cuando sostienen que *“La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad...”* (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.2010, p. 32).

Es decir, prestar atención a lo planificado que, en educación, se vincula directamente con la práctica, con la acción de hacer algo y la relevancia que cobra el modo en que son vividas esas acciones por parte de sus protagonistas. Siguiendo el planteo de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, esta forma de entender la educación y sus prácticas nos acerca a la experiencia, aunque muchas veces la noción de práctica focaliza más en la idea de hacer y no de lo que pasa o nos pasa con aquello que hacemos. Ante ello, es necesario estar atentos y evitar los peligros de estar demasiado preocupados por la intervención/ acción y olvidarnos que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, y no sólo acciones que realizamos: *“Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede...”* (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.2010, p. 32).

Al mismo tiempo, interpelamos a los estudiantes como sujetos cuyos sentimientos, valores e ideas se ponen en juego, se confrontan, modifican y resignifican en toda situación educativa. El aprender demanda poner a flor de piel nuestra subjetividad, por lo tanto nos interesa saber qué sintieron ante las diferentes propuestas de enseñanza, cómo resolvieron los imprevistos y las diferentes situaciones que se fueron presentando a lo largo del desarrollo de estas experiencias educativas.

A estas instancias del desarrollo comparativo de ambas propuestas y las múltiples experiencias que los alumnos ponen en palabras y se disparan en torno a ellas, se nos presenta la tarea de expresar gráficamente el cotejo realizado en relación a los diferentes niveles o dimensiones que constituyen nuestro indicador estándar denominado *Significaciones y sentidos de la experiencia*, considerando el grado de potenciación que cada una de las propuestas ha supuesto en los alumnos participantes en ellas.

| Significaciones y sentidos de la experiencia | Experiencia Educativa Áulica (EEA) | Experiencia Educativa en Campo (EEC) |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Empatía | + / - | + |
| Pareceres y sentires | + | + |
| Meta-cognición | + / - | + |
| Reflexión crítica | - | + / - |
| Imprevistos, rectificaciones y ajustes | + / - | + |

En este momento del desarrollo de nuestro trabajo, estamos en condiciones de abordar una de nuestras premisas enunciadas en las primeras páginas de este escrito, más concretamente lo relacionado a la *buena enseñanza* desde la perspectiva de Gary Fenstermacher (1989). Es decir, considerar la dimensión de los valores en toda propuesta, práctica y experiencia educativa. Para desarrollar procesos de “buena enseñanza” debemos considerar las cuestiones vinculadas al contenido en relación dinámica y constante con los valores que sostenemos como personas, como educadores y sujetos sociales inmersos en una realidad concreta.

En toda situación educativa –pero sobre todo en todo encuentro o relación humana- es deseable que imperen los valores: el respeto y la tolerancia hacia la diversidad; la amabilidad y la consideración para con los otros; la solidaridad y la empatía en el marco de la interacción humana; la responsabilidad y el amor como elementos edificantes y fundantes de todo vínculo, en nuestro caso, específicamente en la relación con otros sujetos en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Más aún, en procesos de enseñanza e investigación donde implicamos a otros actores sociales y recurrimos a ellos para obtener información que resulta relevante para nuestras indagaciones de lo real, es imperioso el respeto y consideración para con ese otro igual, pero diferente a mí. Por lo tanto, el ponerse en el lugar del otro, la posibilidad de empatía resultan indispensables y son premisas fundamentales al momento de planificar ambas propuestas, los alumnos manifiestan que pudieron “Vivenciar en primera persona los efectos de la inundación” (sondeo 1-2010), a partir de que estas actividades permitieron que “Con los relatos pude entender lo que las personas sintieron, sufrieron, padecieron con la inundación, una catástrofe que yo no he padecido” (sondeo 3-2010); al mismo tiempo resaltan que “Me generó mucha sensibilidad el hecho de ver a mujeres que vivieron toda una vida haciendo un inmenso esfuerzo para conseguir lo que tenían y en un segundo perdieron todo” (sondeo 5-2010).

Desde la visualización y análisis de los registros fílmicos en el año 2010, los estudiantes lograron ejercitar la empatía: “Pude ponerme en el lugar de las personas que sufrieron la inundación, por las cosas materiales, afectivas y recuerdos que perdieron” (sondeo 8-2010); otro grupo de estudiantes sostiene que “Nos conectamos más con la gente, para interpretar mejor sus necesidades, para entenderlas, ya que podemos verlas, ver sus expresiones, sus emociones y saber de su propia boca qué es lo que necesitan” (grupo 10-2010); al ver las imágenes “Nos acercamos a los individuos y su sentir, a su sufrimiento y a su manera de ver y volver a seguir con sus vidas. Algo interesante es que a su edad y pese a ese sufrimiento quieran dejar su huella, su relato y testimonio como testigos a la sociedad sobre esta catástrofe” (sondeo 23-2010).

En tanto los alumnos que tienen permanencia en campo a partir de la experiencia desarrollada en el año 2011 sostienen que, “Si bien supe de la tragedia de la inundación a través de los noticieros, es como que no tome conciencia de lo que fue en realidad la situación, que si bien sabía que fue algo trágico no supe en realidad lo que se sintió en ese momento sino hasta que escuché los testimonios” (sondeo 18-2011); resaltan que al encontrarse en el lugar donde transcurre la vida cotidiana de la unidad sociocultural y tener un encuentro personal y directo los coloca en una situación de sensibilización, explican que “Con las entrevistas realizadas te puedes poner en el lugar de las personas que estuvieron afectadas por la inundación, ver qué se siente estando en el lugar de ellos” (sondeo 5-2011); consideran que “Rescatar los testimonios de estas personas fue gratificante ya que ellos sentían que a alguien, aunque sea un poco, les interesaba lo que

pasaba allí, su vivencias de la inundación y en algunos ocasiones mencionaban lo conformes que estaban con que se pudieran dejar asentadas sus vivencias” (auto-reflexión 2-J.V-2011).

Otros alumnos manifiestan preocupación al momento de la interacción con los actores sociales, “Durante las entrevistas me preocupaba por poder adaptar el cuestionario para que las preguntas sean concretas y sencillas para que los entrevistados puedan entenderme. Y por otro lado, poder conseguir el ‘Control’ de la situación, para que se conteste lo que se preguntaba, evitar que se desvíe la respuesta y poder hacer el cuestionario en su totalidad y/o en su mayoría” (auto-reflexión 3-ML.B-2011), también explican que “Al realizar las entrevistas quería que los entrevistados se sientan cómodos, ello hacía que esté preocupado por no utilizar palabras poco conocidas que debía cambiar, o reformular frases, elevar el tono de voz para que me escuchen” (auto-reflexión 4-JF.R-2011).

Los estudiantes sienten respeto por las personas y su tiempo de narración: “Entendí lo que el suceso implicó para esa gente, la pérdida material y afectiva de los objetos, la pérdida de identidad en los casos en que ni una foto pudo salvarse, la catástrofe marcó un antes y un después en la vida de muchos de los entrevistados a pesar de que con el tiempo hayan recuperado sus pertenencias y el barrio en sí” (auto-reflexión 6-L.R-2011), otros sostienen que “Cuando realizaba la entrevista trataba de imaginarme que era una conversación con mi abuelo, en la que mi participación era secundaria, como un oyente, tratando de guiar, y tratando de comprender y dar seguridad a la persona entrevistada” (auto-reflexión 8-P.R-2011); por otra parte, explican que “A partir de las entrevistas pude sentir con ellos que no tuvieron contención ni nadie que se preocupara por ellos. Estuvieron desprotegidos. Lo que se observa a simple vista es que en lo personal, esto los afectó psicológicamente causándoles un fuerte trauma y mucho desamparo” (auto-reflexión 5-F.C-2011).

Al finalizar el desarrollo de las propuestas educativas solicitamos a los alumnos que expresen sus ideas o consideraciones en torno a cómo vivieron cada una de las experiencias, que pongan en palabras las vivencias transitadas con el desarrollo de las propuestas educativas. Algunos estudiantes expresaron cuestiones relacionadas con la temática a partir de la cual se abordó la enseñanza del contenido: “Se podría trabajar con alguna temática más específica al campo de la salud” (sondeo 7-2010) o mencionan

que “El tema abordado en el trabajo práctico no me pareció adecuado porque hay muchos alumnos que tuvieron que vivir y sufrir la inundación y me pareció muy fuerte que tengan que verlo y revivirlo a través de los relatos” (sondeo 11-2010); otros solicitan “Poder hacer el mismo trabajo y la recopilación de entrevistas en barrio Centenario ya que allí el agua no les dio el tiempo ni de salir de sus casas” (sondeo 16-2011). Los estudiantes consideran como relevante la enseñanza del contenido, metodologías y técnicas de investigación, pero requieren que se busque aplicar a temas de salud, solicitan una vinculación más directa y explícita al campo de la salud: “Estas técnicas se pueden utilizar en un trabajo de campo referido a salud y a través de la información que se obtenga lograr planificación en salud. Así tendríamos mayor acercamiento a la problemática estudiada” (sondeo 10-2011).

Estas afirmaciones nos conducen nuevamente a reflexionar en torno a las temáticas a investigar, que los alumnos sientan interés e implicación en lo que se quiera indagar. Por ello sería conveniente comenzar a delinear con los estudiantes qué queremos ver, cómo lo queremos ver y por qué, y este por qué no solo asentado en la vacancia que se detecta con el estado del arte, sino visto desde las motivaciones, los intereses que los implican en la indagación de ese recorte de lo real que nos permita adentrarnos en el estudio de una parte de nuestra realidad sociocultural próxima.

Hemos intentado recorrer diferentes aristas que se desprenden del desarrollo de las propuestas de enseñanza y que según expresiones de los estudiantes implicados en ellas, han supuesto cierto impacto en sus vidas. Prácticas y actividades que los colocaron en otro lugar en tanto estudiantes, que implicaron que tengan que coordinar y relacionarse con otros sujetos con los cuales no se cruzan en su cotidianeidad; adentrarse, profundizar y entender otras realidades distintas a la suya. Tanto con la observación diferida como en el desarrollo del trabajo de campo, fue necesario la coordinación constante entre alumnos, docentes, adscriptos en docencia en el marco de la cátedra y actores sociales comprendidos en la unidad sociocultural objeto de la indagación.

Todas estas instancias implicaron encuentros e interacciones personales donde se realizaron prácticas planificadas, pero también acontecieron cosas imprevistas, impensadas, no esperadas. En tal sentido consideramos que se dieron experiencias. Entendemos a la experiencia como esa instancia de encuentro, de interacción con otros, que nos modifica en el encuentro, “...una experiencia no puede limitarse a duplicar la

realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por así decirlo, en donde estaba antes; es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo. Ya sea una `caída` de la inocencia o la adquisición de un nuevo saber, un enriquecimiento de la vida o una amarga lección acerca de sus locuras, algo digno del nombre `experiencia` no puede dejarnos, repito, donde comenzamos...” (Jay, M. 2009, p. 21).

4.2- Quinta entrada: la experiencia en tanto instancia subjetiva y personal.

Tal vez esta sección sea muy autorreferencial pero me dedico aquí a trabajar la experiencia en tanto instancia personal y subjetiva, por lo tanto me centraré en lo que “me paso” a partir de realizar una investigación e indagar en torno a las propuestas de enseñanza de la metodología de investigación social en la cátedra Antropología Cultural y Social para las cohortes de alumnos de los años 2010 y 2011 de la carrera de Licenciatura en Administración de Salud.

El recorrido que haré para construir la narrativa en torno a la experiencia, o podríamos decir experiencias, será retrospectivo. Propongo trasladarnos desde este escrito a la idea de origen que luego se convirtió en plan de tesis y que hoy se constituye en la totalidad de la investigación hasta llegar a las planificaciones de las clases para desarrollar el contenido en el aula y la tensión planificación-desarrollo puesta en juego en cada propuesta trabajada con estos grupos de alumnos.

El planteamiento, investigación y escritura de la tesis significó un largo camino recorrido, no carente de obstáculos, largas pausas, imperceptibles avances y algunos logros... cada instancia supuso aprendizajes en tanto experiencia, lo que Larrosa denomina el saber de la experiencia. Entendiendo al saber como experiencia sedimentada en el curso de una vida (parafraseando a Zambrano, M. 1989).

Concebir la experiencia desde este lugar, es justamente, entender no sólo los acontecimientos, lo que nos sucede, sino que lo vivido se va entretejiendo y sedimentando en nosotros, constituyendo nuestra vida, conformando el espacio desde el cual miramos el mundo y lo interpretamos, desde el cual entendemos las cosas y orientamos nuestras acciones. La experiencia es un proceso que se realiza construyendo capacidades que permanecen latentes y disponibles en nuestro ser. Tal como se lo

expresa, *“El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamientos se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido”* (Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.2010, p. 31).

Desde los primeros momentos cuando comencé a delinear la investigación, pensé analizar lo trabajado con mis alumnos desde la categoría de experiencia educativa, fue la idea primigenia que dio origen a este estudio. Por un lado, tenía lo planificado, realizado y trabajado en diversas instancias de enseñanza a partir del contenido de metodología de investigación social. Todas estas instancias fueron registradas a través de observación directa, diarios de campo, informes de alumnos con la finalidad de ser documentadas y permitir su análisis posterior. Por otra parte, había tenido un primer acercamiento a la lectura de un par de capítulos del libro de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010), desde el principio de su lectura consideré un marco conceptual potente para el análisis de prácticas educativas y me propuse la tarea de analizar lo planificado, puesto en práctica y trabajado en aula y en campo a partir de la noción de experiencia educativa...

Como toda investigación surge con una idea, con preconceptos que en el transcurso de la indagación se van poniendo en cuestión, cuando profundicé en lecturas sobre el sentido de la experiencia educativa surgió la primera gran decepción: “No puedo aplicar la categoría de experiencia para el análisis del trabajo que había desarrollado con mis alumnos”, pues mis propuestas de enseñanza fueron proyectadas en función del desarrollo de un contenido organizado, con actividades y objetivos que seguían un orden de prioridades en su consecución. Es decir, son prácticas educativas planificadas, mientras lo esencial de la experiencia es su ocurrencia imprevista, casi por azar, donde no interviene lo planificado sino que por el contrario trastoca y se erige a pesar de lo pautado, de lo esperado en toda situación de encuentro e interacción educativa: *“Es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control ni ser producto de un plan...”* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré. 2010, p. 25)

Por lo tanto resulta imperioso indagar en torno a otros autores, otras lecturas y reorientar el camino de la investigación, fue allí cuando Edith Litwin, nuevamente se erigió como maestra y como guía, a través de las configuraciones didácticas, categoría que se constituyó en un potente constructo teórico-conceptual para interpelar y analizar mis prácticas como docente (tema desarrollado en capítulos anteriores). Desde allí pude encauzar la investigación a partir de actividades de meta-cognición y auto-reflexión en torno a las prácticas, los métodos utilizados, los objetivos y los supuestos que sustentan cada propuesta de enseñanza. Motivo de sendas lecturas, largas charlas y discusiones con director y co-directora de tesis, colegas, amigos y compañeros en investigación: donde debatíamos si es posible realizar un análisis crítico de las propias prácticas; si se llega a lograr un grado exhaustivo de análisis donde nuestra subjetividad se pone en tensión/ acción.

Solo puedo decir que fueron estos encuentros, los intercambios y las búsquedas de alternativas posibles para reorientar la investigación los que hicieron posible ciertas reestructuraciones y cambios en lo planificado en la investigación e iniciar el recorrido de otros caminos para resolver la “falla de aplicación teórica” detectada. A partir de allí, profundizamos en el análisis de las propuestas de enseñanza en tanto configuraciones didácticas, adentrándonos en las dimensiones del curriculum, el contenido y el método, recurriendo a los insumos proporcionados por los escritos, expresiones y relatos de los estudiantes como así también a la planificación y el desarrollo de clases, prácticas y encuentros. Esta situación es vivida como experiencia y como instancia de conocimiento y aprendizaje, *“... se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá en nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje”* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p. 42).

Es la interacción con otros, los encuentros pautados, ocasionales, prolongados o efímeros y las narraciones que han quedado como registro de ello, lo que nos permite trabajar desde la experiencia como categoría y profundizar en la investigación desde y con experiencias educativas que sucedieron, acontecieron en el marco de actividades y

prácticas pautadas donde pasaron cosas, nos pasaron cosas imprevistas, impensadas y que implicaron rectificaciones y cambios.

Con estos relatos se evidencia como el sujeto de la experiencia en relación con el acontecimiento se altera, se modifica. De sujeto que enseña me transformé en sujeto que aprende. Esto que “me pasó”, la imposibilidad de analizar lo realizado con los alumnos tal como lo tenía previsto llevó a que “otra cosa pase”, una acción que se exterioriza de mi subjetividad al tener que buscar alternativas teórico-conceptuales que posibiliten el análisis de las prácticas educativas. Esto conllevó un profundo proceso de reflexión, movimiento dinámico de ida y vuelta entre la acción de búsqueda, indagación, lecturas; en definitiva, el desarrollo de estrategias y habilidades en tanto sujeto que aprende que intenta resolver una situación problemática. En palabras de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre, “...*Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje...*” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p. 35).

El proceso de exteriorización supone que el acontecimiento, lo imprevisto me afecta y voy al encuentro con eso que pasa, me interpela como sujeto, en lo que pienso y en lo que soy, se pone en acción el *principio de subjetividad* que nos permite analizar la experiencia. A partir de allí, deviene la posibilidad de analizar lo que “me pasa”, donde la meta-cognición jugó un papel importante desarrollando la *reflexividad*. Es en este movimiento de búsqueda, de ensayo-error, de pensamiento y reflexión donde voy al encuentro de eso “que pasa”, que en definitiva es el acontecimiento que me afecta y por lo tanto “me pasa”. Como sujeto me conmuevo, me desestabiliza y coloca en un camino de formación, trans-formación incursionando en la experiencia, nutriéndome en tanto sujeto que aprende que se forma y se transforma con y a partir de la experiencia desplegando el *principio de transformación* (Larrosa, J. 2006).

Las instancias de reflexividad se ejercitan de forma constante como docentes, ello nos permite marcar otro momento donde la práctica deviene en experiencia. A instancias de llevar adelante las clases con la cohorte de alumnos del 2010 donde trabajamos de forma intensiva en aula los fundamentos teórico-conceptuales, epistemológicos de la Antropología y la metodología de la investigación en tanto contenido. Al mismo tiempo que propusimos el análisis de narraciones orales filmadas aplicando la técnica de

observación diferida realizando un primer acercamiento a la puesta en práctica de esta técnica de recolección de datos.

A partir de las clases y los encuentros con los estudiantes, observando sus formas de trabajo y recogiendo sus expresiones en torno a la escasa formación sobre investigación que habían tenido hasta ese momento, es que comenzamos a pensar en la propuesta del año 2011, que suponía el desarrollo del trabajo de campo como instancia de investigación, donde teoría y empiria se nutrirían de forma constante. Ello se condice con nuestra idea de educación, “...*hay una manera de entender la práctica educativa, que no es una acción sobre el otro, sino como una relación de intercambio abierta a la escucha del otro, y por tanto, abierta a la modificación de sí y a la construcción del encuentro. Abierta, por tanto, a un saber que no se puede fijar y que se nutre de la experiencia*” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p.70).

La alumna adscripta en docencia durante el año 2010 manifiesta que a través de la visualización de los registros fílmicos de las narraciones y las entrevistas semi-estructuradas “...pude relacionar aspectos relevantes de mi carrera, el sistema de salud y los aportes de la Antropología Cultural y Social. Si bien este trabajo lo realicé individualmente, me sirvió para comentar con mis compañeros (alumnos cursantes de la cátedra) y trabajar con ellos en relación a los insumos que aporta la Antropología Cultural y Social en interrelación con el ‘Sistema de Salud’. Por lo que sostengo que es altamente positivo interactuar y contextualizar CULTURA-SOCIEDAD-SALUD” (informe final adscripción docente S.M. 2010, p.1) y continúa desarrollando estas ideas afirmando que, “Nuestra carrera necesita imperiosamente el enfoque e investigación social propios de la Antropología Cultural y Social ya que en nuestro ámbito laboral el factor determinante es el sujeto y su contexto social” (informe final adscripción docente S.M. 2010, p.2).

Esta puesta en palabras de la alumna y el reconocimiento del aporte de la mirada y la investigación socioantropológica a temas relacionados a cuestiones de salud contextualizados en nuestra sociedad, como así también las preguntas, ideas y propuestas que los alumnos fueron exponiendo a lo largo de las clases sirvieron de motor para buscar otras formas de enseñar sobre metodología de investigación en Antropología. Con respecto a estas ideas la adscripta en docencia sostiene que a partir de participar junto a las docentes en la planificación de las propuestas de enseñanza y el

trabajo a partir del contenido de metodología de investigación “...pude dimensionar mi ubicación en la sociedad como usuario y oferente del sistema de salud de la ciudad de Santa Fe. Como alumna de la Carrera Administración de Salud, la Cátedra Antropología Cultural y Social permitió mi formación en cuanto a las cuestiones relacionadas a los procesos de salud-enfermedad y sus dimensiones simbólicas y culturales. Un marcado crecimiento en el trato socio-cultural en distintos ámbitos educacionales y a la vez con mis pares como alumna, utilizando las herramientas propias de la cátedra tales como las diferentes técnicas de investigación social.” (informe final adscripción docente S.M. 2010, ps.3-4)

Estas expresiones escritas y manifestadas abiertamente en diálogo con los estudiantes se constituyeron en una demanda, un pedido para que emprendamos procesos de investigación que conlleven una participación activa de los alumnos en tanto aprendices en investigación. Ello nos coloca ante una instancia de resignificación de la tarea docente incorporando a nuestras prácticas de enseñanza, la de enseñar a investigar. Estos hechos hicieron que debamos reestructurar y modificar nuestras prácticas y estrategias; fueron instancias de formación y transformación en lo personal y en lo profesional que implicaron encarar nuevas formas de proponer el abordaje del contenido.

Ante ello planificamos la propuesta del 2011, donde comenzamos a trabajar la enseñanza del contenido desde la formación teórico-conceptual al mismo tiempo que abordar la “investigación investigando”, en contacto directo con lo real. En tal sentido, la estudiante adscripta en docencia en el año 2011 sostiene que “A partir de la participación en las prácticas de enseñanza de investigación tuve la posibilidad de conocer todo el proceso que lleva implícito realizar un trabajo de campo, desde la lectura de bibliografía, reuniones con los alumnos participantes, encuentros en el Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey”, charlas con los adultos mayores, desgravación de entrevistas, la realización del documental. Cada una de estas instancias fue un muy importante aporte para mi carrera...” (informe final adscripción docente D.P. 2011, p.6).

El trabajo desarrollado con los alumnos en las aulas, interpretar sus intereses e intentar responder a sus requerimientos y demandas nos conduce a repensar nuestras prácticas y reorientarlas en función de propiciar instancias de producción y construcción de

conocimiento que sea significativo y relevante para los estudiantes. Ello nos acerca a lo trabajado por Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre cuando analizan el tránsito de la práctica a la experiencia y sostienen que hablar de educación en tanto práctica hace referencia al hacer pero al mismo tiempo, a los valores y fines que guían esa acción, los cuales no cobran un sentido fijo o externo a la acción, sino que es dentro de ella donde adquieren sus significados: *“Entendida así, la educación no es simplemente la aplicación de un plan, sino que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer; actuar de acuerdo a las finalidades educativas supone obrar de forma situacional, particular y deliberativa (...) en la visión de la educación como práctica cobra una especial relevancia el modo en que son vividas las acciones por parte de sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia...”* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p. 32).

En tal sentido, podemos afirmar que las prácticas conllevan experiencias; la práctica educativa al igual que la investigación no supone seguir recetas o pasos aplicados con un orden fijo, consecutivo y estructurado de forma mecánica e inamovible. Muy por el contrario, investigar y enseñar implican estar abierto a los cambios, a los golpes de timón, reorientando nuestras acciones y propuestas en función del encuentro con el otro, del contacto e interacción constante con otros, sus intereses y motivaciones. Por tal motivo, consideramos que la investigación de las propuestas educativas en tanto experiencia aportan conocimientos, saberes que son utilizados y nutren nuevas experiencias, ya que *“...toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del ‘hacerse’, del ir cobrando forma particular de los diálogos entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad”* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p. 34).

Por el corredor de las consideraciones finales

El desarrollo de esta investigación supone una experiencia, un constante intento por poner en palabras, por construir un relato en torno a los acontecimientos que se sucedieron en el desarrollo de dos propuestas educativas donde se planificaron y se produjeron prácticas de enseñanza sobre metodología de investigación como contenido a trabajar con los estudiantes en el marco de la cátedra Antropología Cultural y Social de la Licenciatura en Administración de Salud de la Universidad Nacional del Litoral.

Nos adentramos en el análisis de dos propuestas de enseñanza sobre metodología de investigación que conllevaron actividades, prácticas y recursos múltiples y diversos para su planificación y desarrollo. A partir del estudio de estas propuestas desde la categoría de configuraciones didácticas nos centramos en la tarea docente contextualizada, para dotar de sentido las prácticas de enseñanza en el marco de un espacio delimitado por la función y misión que se propone la Universidad Nacional del Litoral como institución pública de enseñanza de nivel superior en estas dos primeras décadas del siglo XXI.

En este recorrido orientamos nuestra atención sobre el sujeto que aprende, cuáles son sus motivaciones, cuestión que repercute en lo que les interesa trabajar en las aulas, lo que aprenden y cómo aprenden, es decir, qué estrategias ponen en juego en los procesos de aprendizaje.

A su vez, nos adentramos en el estudio de nuestras prácticas de enseñanza considerando cuestiones epistemológicas de la disciplina (Antropología) en la que se enmarca el contenido a enseñar (metodología de investigación) como así también, las especificidades de la metodología de investigación y los marcos teórico-conceptuales que nutren y convergen al momento de enseñar a investigar. Ello nos coloca ante una primera certeza –que compartimos con Solsona Cisternas- y es que cuando enseñamos metodología de investigación estamos introduciendo la dimensión de la investigación y ello no se puede enseñar a partir de procedimientos estandarizados, como si fuesen recetas con pasos a seguir que llevan a una aplicación mecánica de los métodos y las técnicas de indagación. La enseñanza de la investigación supone desarrollar y promover en los alumnos la vigilancia epistemológica de un proceso complejo, dinámico y lleno de imprevistos como lo es el ejercicio de investigar.

Esta afirmación nos conduce a otra cuestión central que tiene que ver con la relación teoría-empiría al momento de enseñar metodología de investigación. Los alumnos

deben tener un conocimiento y manejo conceptual en torno a las particularidades de las metodologías y las diferentes técnicas de investigación a las cuales se puede recurrir para abordar el análisis de una porción de lo real. El manejo de aspectos teóricos es indispensable para luego poder trabajar con y desde las metodologías y las técnicas de investigación, o sea, para poder aplicarlas o emplearlas en función de la particularidad del objeto de estudio, lo que se desea conocer y para qué se quiere indagar ese aspecto o parte de la realidad sociocultural. Por tanto, es indispensable un constante fortalecimiento y articulación entre teoría y práctica, la necesidad de un diálogo contante entre los aspectos conceptuales y la ejercitación, aplicación de diferentes técnicas de investigación en el desarrollo de investigaciones sociales.

Estas ideas nos permiten evitar caer en el falso dilema que hemos encontrado en muchos trabajos consultados en el marco del estado de arte, donde constatamos una división entre aquellos que sostienen que enseñar metodología de investigación supone el manejo y caracterización de técnicas y por tanto, “conocer las técnicas y las formas de aplicación tal cual receta a seguir” desde una perspectiva teórica, es suficiente preparación para la investigación. Por otro lado, están aquellos que afirman que “a investigar se aprende investigando”, colocando en la práctica investigativa todo el peso en la formación en torno a la investigación. Desde nuestra perspectiva, es necesario un equilibrio entre la formación de carácter más teórico sobre metodología de investigación y diferentes instancias que supongan ejercitación, poner en relación/ tensión con la puesta en práctica de investigación, para ello es necesario un contante fluir y contraste entre teoría y práctica, para valorar las contribuciones teóricas en el momento de realizar las aplicaciones prácticas.

Ante estas ideas es que en las clases teórico-prácticas con la cohorte de alumnos del 2010 con la Propuesta Educativa Áulica (PEA) fuimos desarrollando el contenido teórico al tiempo que se buscó echar luz a diferentes formas de ir incursionando en procesos de investigación a partir del análisis de materiales que permiten ser abordados e interpelados desde el contenido desarrollado. Esto nos resultó operativo en tanto se buscó evitar la escisión entre los conceptos teóricos y la búsqueda del dato en lo empírico, intentando la confrontación teoría-empiría en todo el proceso de enseñanza.

Por otra parte, con los alumnos de 2011 en la Propuesta Educativa en Campo (PEC), la mayor parte del tiempo dedicado al desarrollo del contenido se trabajó en terreno,

desarrollando un proceso investigativo “en campo”, pero esta instancia de puesta en acción de la investigación fue introducida y acompañada de manera constante con clases teóricas donde se abordaron cuestiones específicas de la metodología en el marco de investigaciones sociales, más precisamente de carácter antropológico; las diferentes técnicas con sus potencialidades e inconvenientes al momento de ser utilizadas; las dificultades encontradas en campo y las reorientaciones y modificaciones que fueron necesarias a partir del desarrollo del trabajo en terreno; la elaboración de los instrumentos de recolección de datos (modelo de encuesta y entrevista semi-estructurada) y aplicación de estas técnicas como así también el procesamiento de información. Al mismo tiempo, se trabajaron cuestiones conceptuales con respecto a las particularidades del trabajo de campo con la incorporación del registro fílmico y la recolección de las narraciones orales filmadas.

En el marco del desarrollo de las clases teórico-prácticas hemos podido acompañar, orientar y trabajar de manera intensiva a los estudiantes, evaluando las factibilidades y los inconvenientes que fueron surgiendo a lo largo de todo el proceso investigativo en sus diferentes instancias: teóricas, prácticas de recolección de datos y análisis de la información obtenida en el campo. En tal sentido, los estudiantes dieron cuenta y pudieron captar una de las principales especificidades de la metodología de investigación social y del trabajo de campo, en particular, considerándolo no sólo como un medio de obtención de información sino como la instancia, el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos.

A partir del análisis de las propuestas de enseñanza y de las expresiones, afirmaciones e ideas que los estudiantes han dejado plasmadas en los diferentes documentos que utilizamos como insumos de esta investigación, profundizamos en el estudio de estas propuestas en tanto configuraciones didácticas y sus potencialidades o limitaciones en el proceso de construir conocimiento y desarrollar niveles de comprensión.

En el cotejo comparativo de las propuestas desde los indicadores estándar elaborados para ello, constatamos que desarrollamos diferentes actividades que implicaron poner en juego diversas habilidades mentales y utilizamos diversos recursos como puertas de entrada al conocimiento del contenido a enseñar y aprender. Las distintas habilidades lógicas o intelectuales que se promovieron con el trabajo del contenido, son aplicables a todas las ramas del conocimiento, pero algunas se adaptan de mejor manera de acuerdo

a la especificidad del contenido a trabajar, en nuestro caso la metodología de investigación.

En los distintos momentos transcurridos en el devenir y desarrollo de ambas propuestas, tanto en la PEA como en la PEC, recurrimos a la lectura y análisis crítico del material bibliográfico, allí los estudiantes tuvieron que identificar, describir, explicar, comparar, definir y conceptualizar, caracterizar, clasificar, argumentar en torno al contenido enseñado, es decir, a las particularidades y especificidad de la metodología y técnicas de investigación. También realizaron tareas en las que fue necesaria la ejemplificación, la aplicación y la contextualización como habilidades o destrezas enmarcadas en el nivel superior de conocimiento según lo expresa Perkins en relación a las actividades de comprensión.

Esta tesis supone una investigación de carácter empírico que focalizó en el análisis comparativo para examinar las potencialidades de estas prácticas de enseñanza desde la perspectiva de una pedagogía de la comprensión, intentando dilucidar qué niveles de comprensión se potencian en cada propuesta, analizando las instancias de pensamiento y aprendizaje que se promueven y su relación con diferentes tipos de conocimiento a partir de diversas actividades, materiales y métodos utilizados para el desarrollo del contenido.

A partir de comparar la PEA desarrollada en 2010 y la PEC puesta en práctica en 2011 se detectaron algunas similitudes en cuanto a las actividades y destrezas que se propiciaron y, que según el análisis desde los indicadores, conllevan el desarrollo de los niveles de contenido, resolución de problemas y epistémico. Al mismo tiempo, también hemos detectado algunas diferencias en el nivel de investigación y el conocimiento de nivel superior: hay mayor propensión para alcanzar ambos niveles con el trabajo desarrollado con la cohorte de alumnos del 2011. Consideramos que el encuentro con “parte de lo real” donde interactuaron de forma prolongada y directa con los actores sociales (unidad sociocultural) objeto de la investigación de carácter antropológico que se realizó en campo, involucró actividades de pensamiento y resolución de problemas implicados en el quehacer mismo del investigador, donde la tensión entre teoría-empiría se palpaba cotidianamente en función de las diferentes decisiones que se tenían que tomar de acuerdo al progreso del proceso de investigación.

Por otro lado, consideramos necesario reconocer el proceso cognitivo que el sujeto que aprende va llevando adelante a través de considerar el nivel de comprensión de las diferentes temáticas, las instancias de reflexión, diálogo e intercambio entre docentes y alumnos donde se evaluaban los obstáculos y las potencialidades del proceso que se va desarrollando en torno al aprendizaje. Como docentes esto nos implicó un trabajo casi individualizado de los procesos de cada uno de nuestros alumnos. Cuestiones que demandaron mucho trabajo extra áulico si consideramos la carga horaria destinada al desarrollo de la asignatura (cuatro horas semanales) y la cantidad de integrantes del equipo de cátedra (dos profesoras), como así también sus cargos y dedicaciones docentes. Estas problemáticas nos conducen al tema del curriculum y el contexto socio-histórico en el que se enmarcan nuestras prácticas de enseñanza y experiencias educativas.

Estas ideas nos vuelven al tema del lugar de la asignatura, Antropología Cultural y Social, que se constituye en el espacio donde se desarrollan las prácticas de enseñanza objeto de nuestro análisis, en el plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Administración de Salud y el perfil de egresado que se persigue según la fundamentación del plan de estudios de dicha carrera. En tal sentido, el perfil de profesional que se espera formar es de un sujeto comprometido y consciente de las problemáticas de los contextos en los que se desempeña, con una visión holística del ser humano en tanto destinatario de las acciones de salud. Para ello se pretende propiciar el desarrollo de una sensibilidad social a partir del análisis, investigación, indagación de la realidad desde una mirada crítica (según objetivos establecidos en el plan de estudios).

Pero luego, analizando la composición de los ciclos de la estructura curricular vemos que ello no se condice con la cantidad de materias ni con la carga horaria de las asignaturas contenidas en el plan de estudios que provengan del campo de las ciencias sociales y que puedan aportar a la formación y ejercitación de esa mirada crítica, comprometida y reflexiva sobre los contextos socioculturales donde se pueden desempeñar como profesionales los egresados de la carrera. Por el contrario, se constata un amplio predominio de espacios relacionados a la estadística, administración, matemática, contabilidad, gestión de servicios; espacios que tienden a desarrollar cuestiones de tinte cuantitativo, operativo, instrumental y de organización con respecto a problemáticas del ámbito de la salud.

Ello nos ubica ante la imperiosa necesidad de considerar a nuestros estudiantes como actores sociales implicados en su realidad circundante, motivando en ellos la conformación de un pensamiento crítico y sensibilizando su mirada en un mundo donde cada día la salud es vista más como un negocio y no como un derecho, ello deshumaniza y deja indefensas a millones de personas por fuera de los sistemas de atención/ prevención y cuidado de la salud.

Como formadores debemos dejar de ver a los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Salud únicamente como futuros empleados de prepagas, gerentes de clínicas privadas o encargados de facturación de obras sociales y promover en ellos una actitud comprometida y activa en relación a las diferentes aristas que conlleva el campo de la salud. Para ello es necesario que la enseñanza persiga un tipo de conocimiento de orden superior, un conocimiento que se constituya en relevante, significativo para el alumno en tanto sujeto socio-histórico inmerso en un contexto específico. El *conocimiento de orden superior*, debe estar en la persona, en su mente, relacionado a todo tipo de habilidades referidas a la distribución ingeniosa del pensamiento y aprendizaje para intervenir e interactuar en el entorno que lo rodea.

Es imprescindible que el paso por las aulas universitarias aporte al estudiante, en tanto actor social, no sólo un corpus actualizado de conocimientos sobre un determinado campo del saber sino que genere una conciencia crítica y política en torno a los problemas sociales que nos circundan y a las acciones posibles en su medio para solucionarlos.

Al mismo tiempo, hemos detectado escasos espacios curriculares previstos para la formación en investigación. Particularidad que nos resulta llamativa, sobre todo considerando que se están formando licenciados y, por tanto, pensamos que deberían tener a la investigación como eje transversal de formación; ello solo ocurre en seis espacios curriculares (incluida Antropología Cultural y Social) del plan de estudios según se manifiesta en el desarrollo de los contenidos mínimos de cada asignatura: dos asignaturas que abordan la metodología de investigación cuantitativa (desde la visión estadística); una que trabaja una instancia de práctica profesional en un efector de salud; Antropología Cultural y Social que propone el abordaje de la metodología de investigación social; la cátedra de metodología de investigación y proyecto final donde se elabora el plan para la realización de la tesina para obtener el título de grado.

Generalmente hay un escaso desarrollo o mención en los contenidos mínimos mencionado por las asignaturas sobre abordar estudios de investigaciones propias del campo profesional o de la salud; no se considera a la investigación como proceso cognitivo, explícito y deliberado ni creativo sino que más bien se habla de procedimientos; no se considera a la investigación como un proceso de desnaturalización de las representaciones que tanto alumnos como usuarios del sistema de salud puedan construir en torno a los procesos de salud-enfermedad-atención.

Retomamos y volvemos hacia algunas conclusiones parciales en función del análisis de nuestras propuestas de enseñanza. Como lo mencionamos en el desarrollo de la investigación, estas propuestas educativas no fueron planificadas desde los principios de la educación meta-cognitiva, no estaba dentro de los objetivos iniciales, pero en el devenir de su desarrollo con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se fueron dando algunos elementos que nos permitieron acercar y colocar a nuestros estudiantes ante situaciones que los llevaron a reflexionar en torno a cómo aprenden lo que aprenden en el marco de las clases, o sea “pensar sobre cómo aprendemos”.

De igual manera, la propuesta educativa con la cohorte de alumnos de 2011 se estructuró y planificó teniendo en cuenta algunos principios de la educación experiencial de la que nos habla Alicia Camilloni. En el estudio de esta propuesta y sus prácticas podemos constatar que los alumnos reconocen y valoran la instancia de “poner en práctica” los contenidos trabajados teóricamente en el aula universitaria. Les resultó más fácil visualizar el aprendizaje en comunidad y la relevancia de lo aprendido, resignificándolo en nuevas situaciones a las que se enfrentaron.

Abordar la realización de trabajo de campo, colocar a los estudiantes en terreno y vivenciar el quehacer de un antropólogo, no sólo permitió la puesta en desarrollo del proceso investigativo en sus diferentes etapas sino que los adentró en las especificidades de la producción del conocimiento antropológico y a cuestiones epistemológicas y teóricas de la Antropología como disciplina científica. En nuestra disciplina las formas y procedimientos de indagación de la realidad cobran principal relevancia, porque cómo se diseñen e implementen las técnicas repercutirán directamente en la relación que se establezca entre el investigador y los actores sociales implicados en el recorte de lo real que se desee investigar y, por lo tanto, influirá en el proceso de investigación y las conclusiones. Al mismo tiempo, el trabajo de campo y las técnicas de investigación

constituyen la esencia misma de la Antropología, forman parte de su especificidad en tanto ciencia.

Tal como lo hemos expresado en el desarrollo de esta investigación, en el marco de la cátedra Antropología Cultural y Social buscamos realizar actividades y propuestas que acerquen e impliquen a los estudiantes a las particularidades de la producción del conocimiento antropológico a partir de conocer la especificidad de la Antropología como disciplina científica y la complejidad de la práctica investigativa. Ante ello, la enseñanza de metodología de investigación como contenido supone un tema relevante que permite adentrarnos en cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas del campo disciplinar y que requiere del desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas reflexivas propias del investigador.

En definitiva, intentamos que los alumnos reflexionen y pongan en tensión la relación teoría-empiría siguiendo los supuestos que “a investigar se aprende investigando” y, por lo tanto, es necesario “enseñar a investigar desde la comprensión del mismo proceso de investigación”.

Coincidimos con el planteo desarrollado por Izquierdo Alonso (2010), entendiendo que no es lo mismo “enseñar a investigar que hacer investigación”, por ello es necesario poner en práctica estrategias específicas para formar y desarrollar el hábito investigador. Formar en investigación es mucho más que transmitir un conjunto de técnicas, es un proceso social de producción y comunicación en el que se debe desarrollar múltiples habilidades cognitivas o del pensamiento, procedimentales, sociales y meta-cognitivas.

Estas cuestiones nos permitieron adentrarnos en el estudio de las experiencias, cómo ha vivido cada uno de los sujetos implicados en estas propuestas y prácticas educativas donde se desarrolló la enseñanza y el aprendizaje del contenido (metodología de investigación). Allí nos focalizamos en las percepciones, sentimientos y puesta en palabras de los alumnos que trabajaron el contenido en la cátedra Antropología Cultural y Social; es decir, qué les pasó a los sujetos que aprenden en el tránsito y las vivencias ocurridas a lo largo del cursado. Cómo expresan lo que les pasó, les aconteció y formó y trans-formó en ese constante fluir entre lo conocido y lo desconocido, lo previsto y lo imprevisto.

Al mismo tiempo, reflexionamos en torno a lo que nos pasó a nosotros, en tanto docentes, con el desarrollo de estas propuestas. Qué vivencias, acontecimientos,

incertidumbres e imprevistos enfrentamos y transitamos a lo largo de los años que planificamos las clases y las actividades, seleccionamos recursos y puertas de entrada para trabajar el contenido como así también, emprendimos el trabajo en terreno con nuestros estudiantes. Pero nuestra experiencia no termina allí, en la tensión planificación-desarrollo de las clases y la enseñanza del contenido, sino que continúa en este largo camino emprendido para entender y analizar críticamente las propuestas de enseñanza, sus potencialidades o limitaciones y, cómo nosotros, ahora en el lugar del sujeto que aprende, hemos desplegado diferentes estrategias o habilidades cognitivas que nos lleven al conocimiento. Ello nos lleva a mirar la educación como experiencia desde el lugar que habitamos, cómo lo habitamos. Por ello el ser y estar son imprescindibles para abordar la investigación en torno a las propuestas educativas desde la perspectiva de la experiencia educativa.

En definitiva, intentamos emprender una investigación educativa pensando y analizando la experiencia y desde la experiencia para nutrir y transformar nuestras prácticas que conllevan nuevas experiencias. Una de las búsquedas centrales de nuestra investigación es, siguiendo a Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre: *“Se trataría pues de encontrar en esa investigación de la experiencia y hacia la experiencia una posición, una mirada que abra nuestra escucha, nuestra atención, al acontecer de toda relación educativa. Alcanzar en ese saber de la experiencia la capacidad de mirar de nuevo siempre como si fuera la primera vez, ya que en la relación educativa se da siempre una relación con aquellos y aquellas que, nacidos después que nosotros, traen sí la posibilidad de lo nuevo a este mundo humano”* (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre. 2010, p. 67). En esa relación con otros, en el encuentro para con otros, somos eternos aprendices...

Bibliografía

- **Achilli, Elena Libia.** *Investigación y Formación Docente.* Laborde Editor. Rosario. Argentina. 2008.
- **Achilli, Elena Libia.** *Investigar en Antropología Social: desafíos de transmitir un oficio.* Laborde Editor. Rosario. 2005.
- **Ameigeiras, Aldo Rubén** (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social” en, Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, España. Editorial Gedisa. 2006.
- **Ander-Egg, Ezequiel.** *Técnicas de Investigación social.* Editorial Lumen. Argentina. 1995.
- **Arndt, Susana Isabel** (comp.). *Metacognición y reflexión.* Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 2015.
- **Argüelles Pavón, Denise Caroline; Nagles García, Nofal.** *Aprender a aprender. Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo.* Universidad EAN. Bogotá, Colombia. 2010.
- **Arias, Fidias G.** “Importancia de la Metodología de la Investigación en la educación universitaria” en, *Otras Voces en Educación.* 6 de mayo de 2016. Venezuela. Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77516> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021
- **Ávila Ruiz, Rosa M;** Rivero Gracia, M. Pilar; Domínguez Sanz; Pedro L (Coords). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Colección Actas. Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.C.). Zaragoza, España. 2010.
- **Barbieri, Mirta Ana.** “El contexto de producción de los relatos de vida” en, *Revista Neo-historia* N°1. Universidad de San Pablo. Brasil. 1999.
- **Barbieri, Mirta Ana.** “Usos y metodología de los relatos de vida en la producción de conocimiento social” en, *Voces recobradas. Revista de Historia Oral.* Año 10, N°23. Buenos Aires. 2007.
- **Barletta, Alicia y Heredia, Marina.** “La educación universitaria argentina y el desafío de la inclusión en el siglo XXI”, en *XIV Jornadas de Investigación de la FCE: La ciencia y la tecnología frente a un posible cambio de paradigma global.* Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Litoral. 20 y 21 de Octubre de 2020. Disponible en <https://fce.unl.edu.ar/jornadasdeinvestigacion/trabajos/uploads/trabajos/130.pdf> Fecha de última consulta 30 de abril de 2021
- **Barriga, Omar y Henríquez, Guillermo.** “Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social” en, *Cinta de Moebio* N°20. Universidad de Concepción. Chile. 2004. Disponible en <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26114/27414> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

- **Boivin, Mauricio; Rosato, Ana y Arribas, Victoria.** *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural.* Antropofagia. Buenos Aires. 2006.
- **Bourdieu, Pierre** (a). “Sobre el poder simbólico” en, *Intelectuales, política y poder.* Eudeba. Buenos Aires. 1999.
- **Bourdieu, Pierre** (b). *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1999.
- **Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude.** *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* 1ª edición en Argentina. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 2002.
- **Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude.** *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI editores. Argentina. 2003.
- **Bruner, Jerome.** “Después de John Dewey ¿Qué?” en, *El saber y el sentir. Ensayo sobre el conocimiento.* México. Ed. Pax-México. 1962.
- **Bruner, Jerome.** “El lenguaje de la educación” en, *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona. Gedisa. 1998.
- **Bruner, Jerome.** “Cultura, mente y educación” en, *La educación puerta de la cultura.* Visor. Madrid. 1996.
- **Burton, Clark.** *El sistema de educación superior.* México, Nueva Visión. 1991.
- **Calderón, Carlos.** “La enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa en el medio sanitario” en, *Ciência & Saúde Coletiva* 17. 2012. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a04.pdf> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021
- **Calvo, Gladys.** “La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias” en, X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013. Disponible en <https://cdsa.aacademica.org/000-038/777.pdf> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021
- **Camilloni, Alicia.** *Corrientes didácticas contemporáneas.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 9ª reimpresión, 2013.
- **Camilloni, Alicia.** “La universidad pública, hoy”, en Naishtat, F., García Raggio, A. y Villavicencio, S. (comps.), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades.* Colihue. Buenos Aires. 2001.
- **Camilloni, Alicia.** “Calidad académica e integración social”. Ponencia en IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. 2010. Mendoza. Disponible en http://www.uncuyo.edu.ar/extension/upload/Alicia_Camilloni.pdf Fecha de última consulta 10 de febrero de 2021
- **Camilloni, Alicia.** “La evaluación de trabajos elaborados en grupo” en, Anijovich, Rebeca (comp.). *La evaluación significativa.* Ed. Paidós. Buenos Aires. 2010.

- **Camilloni, Alicia.** “Herramientas para la educación experiencial en el currículo universitario. Notas sobre la inclusión de experiencias de aprendizaje-servicios en el currículo universitario”. Seminario dictado en la FHUC. UNL. Santa Fe. 2013
- **Camilloni, Alicia.** “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario” en, Menéndez, Gustavo (ed). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender.* Secretaría de extensión. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. 2013.
- **Cendrón, Nieves; García Bossio, María Pilar; García Martín, Santiago; Guzzo, María del Rosario; Hernández, María Clara.** “La enseñanza de la metodología en ciencias sociales de la UNLP: Prácticas y representaciones pedagógicas docentes en la carrera de Sociología” en línea, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. 2014. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4570/ev.4570.pdf Fecha de consulta: 22 de febrero de 2021
- **Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré, Nuria** (comps). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid.Ediciones Morata. 2010.
- **Costamagna, Alicia; Manuale, Marcela.** “Estrategias de enseñanza para la comprensión: un enfoque alternativo” en Revista Aula Universitaria N°6. FBCB-UNL. Santa Fe. Abril 2004. Consultada en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/1009/1532> Fecha de última consulta 10 de febrero de 2021
- **Chacón Corzo, María A.** “Reseña sobre el libro de Edith Litwin: El oficio de enseñar. Condiciones y contextos” en Acción Pedagógica N°18, Enero-Diciembre, 2009. Consultada en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29548/1/resenas.pdf> Fecha de última consulta 10 de enero 2021
- **Chrobak, Ricardo.** “La metacognición y las herramientas didácticas”. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Neuquén. 2000. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm> Fecha de última consulta 10 de febrero 2021
- **De Alba, Alicia.** *Currículo. Crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila. 1995.
- **De Alba, Alicia.** *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio.* México. Plaza y Valdés Editores. 1997.
- **De del Castillo, Julia.** “La enseñanza de metodología de la investigación en la Universidad de los Andes” en, Visión Gerencial; 2009. Año 8, Número ESPECIAL. Junio de 2009. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/47871632_La_ensenanza_de_metodologia_de_la_investigacion_en_la_Universidad_de_los_Andes Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

- **Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna** (coords). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de la investigación cualitativa*. Vol. I. España. Editorial Gedisa. 2012.
- **De Sena, Angélica**. “Sociologando: Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología” en, Boletín Científico Sapiens Research Vol. 1 (1)- Sapiens Research Group. 2011. Disponible en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CuestionesMetodologicasOpinionesDeLosAlumnosDeLaCa-6181616%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CuestionesMetodologicasOpinionesDeLosAlumnosDeLaCa-6181616%20(1).pdf) Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021
- **De Sena, Angélica; Grinszpun, Marcela y Montero, Carolina**. “Sobre algunas dificultades en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de Metodología de la Investigación”. Ponencia presentada en Jornada preparatoria para el II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tres de Febrero; 2010. Disponible en https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=60582&congresos=yes Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021
- **De Sousa Santos, Boaventura**. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2005.
- **Di Virgilio, María Mercedes; Fraga, Cecilia; Najmias, Carolina; Navarro, Alejandra; Perea, Carolina M. y Plotno, Gabriela S.** “Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales” en Revista Argentina de Sociología, año 5, N°9. 2007. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021
- **Earley, Mark A.** “A synthesis of the literature on research methods education” en British Journal of Educational Studies, Volumen 19, Número 3, abril de 2014. Págs. 242-253. En línea Publicado: 03 de febrero 2014. Fecha de última consulta: 10 de diciembre de 2019 en <http://www.tandfonline.com>
- **Edelstein, Gloria**. *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2011.
- **Ennis, Huberto y Porto, Alberto**. “Igualdad de oportunidades e ingreso a la Universidad Pública en la Argentina”. Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata. Documento de Trabajo N° 30. 2001.
- **Espinosa, Andrea**. “Enseñanza de metodologías de investigación científica en la Universidad Nacional de Rosario. Una mirada sobre los planes de estudio. El caso de Psicología” en, Revista Perspectivas Metodológicas, Vol. 18, N°21. 2018. Universidad Nacional de Lanús. Disponible en <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1903> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021

- **Ezcurra, Ana María.** *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* IEC (Instituto de Estudios y Capacitación)- CONADU. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. 2011.
- **Ezcurra, Ana María** (coord.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina.* Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires. 2019.
- **Fenstermacher, Gary.** “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: M. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos, Tomo I.* Ed. Paidós. México. 1989.
- **Fernández Lamarra, Norberto** (dir.). *La Educación Superior Universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional.* Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires. 2018. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf> Fecha de última consulta 30 de abril de 2021
- **Flick, Uwe.** *Introducción a la investigación cualitativa.* Ed. Morata. Madrid. 2007.
- **Furlán, Alfredo.** “Metodología de la Enseñanza” en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior.* Universidad Nacional Autónoma de México. México, 3ª reimpression 1989.
- **Fraire, Vanina.** “La enseñanza de la Metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS.* N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Disponible en <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/108/111> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021
- **Galvalisi, Celia y González, Paulina.** “¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar? Camino recorrido y desafíos de una novel universidad pública” en, *Sociales Investiga. Escritos académicos, de extensión y docencia.* Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María. 2017. Disponible en <http://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/121/138> Fecha de consulta: 15 de febrero de 2021
- **Galvalisi, Celia y Grasso, Mauricio.** “Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación”. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América.* En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf Fecha de consulta: 15 de febrero de 2021

- **Gallardo, Guillermo.** “¿Enseñar metodología de investigación o enseñar a investigar?”. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, del 7 al 9 de noviembre de 2018. Cuenca, Ecuador. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12635/ev.12635.pdf Fecha de consulta: 19 de febrero de 2021
- **Gallart, María Antonia.** “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación” en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Forni, Gallart y Vasilachis (comp.). Ed. CEAL, Argentina. 1992.
- **Gandía, Claudia y Magallanes, Graciela.** “La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología” en, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°6. Año 3. Oct. 2013-Marzo 2014. Argentina. Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionSocialYLasPerspectivasEnLaEnsenanza-5275919.pdf> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021
- **García de Fanelli, Ana.** “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, en Debate N° 5. SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. 2006. Disponible en http://www.vcn.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf Fecha de última consulta 16 de abril de 2021
- **García de Fanelli, Ana.** “La nueva agenda de políticas universitarias. Continuidades y rupturas”, en Gvirtz, S. y Camou, A. (Coord). *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Editorial Granica. Buenos Aires. 2009. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/279752114_La_nueva_agenda_de_las_politicas_universitarias Fecha de última consulta 16 de abril de 2021
- **Gardner, Howard.** *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica. España. 2011.
- **Geertz, Clifford.** *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Paidós. Barcelona. 2002.
- **Giorgis, Marta.** *Antropología. Manual de Cátedra*. Universidad Nacional de Córdoba. 1994.
- **Goffman, Erving.** (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires. Traducción española 1970.
- **Guarini, Carmen.** “Cine y Antropología. De la observación directa a la observación diferida” en, Roxana Guber (comp.). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Argentina. 1990

- **Guarini, Carmen.** “Los límites del conocimiento: la entrevista fílmica”. Revista de Antropología Visual N° 9. Santiago de Chile. 2007. Disponible en www.antropologiavisual.cl Fecha de última consulta 20/12/2020
- **Granada Echeverry, Patricia.** “El campo de la salud como espacio de construcción simbólica”, en Revista de Ciencias Humanas, UTP, Colombia. 2000.
- **Grundy, Shirley.** *Producto o Praxis del Currículo.* Madrid, Morata. 1991.
- **Guber, Rosana.** *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Legasa. Argentina. 1990.
- **Harris, Marvin.** *Antropología cultural.* Madrid. Alianza. 1996.
- **Hermida, Mariano; Farias, Ariel; Gil, Romina; Pessina, Nadia; Urdapilleta, Melisa.** “Construir el objeto: enseñar metodología desde la praxis investigativa. El caso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en las carreras de Sociología y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego” en, De Prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año 7, Número 9, 2018. Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales. Disponible en <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2807> Fecha de consulta: 19 de febrero de 2021
- **Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio Pilar.** *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill. México. 2010. Disponible en <https://www.freelibros.me/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-roberto-hernandez-sampieri> Fecha de última consulta 20 de diciembre de 2020
- **Izquierdo Alonso, Mónica; Izquierdo Alonso, Ana María.** “Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción” en, *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 33. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Complutense. 2010. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021
- **Jay, Martín.** Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós. Buenos Aires. 2009.
- **Kilburn, Daniel; Nind, Melanie y Wiles, Rose.** “Learning as Researchers and Teachers: The Development of a Pedagogical Culture for Social Science Research Methods?” en British Journal of Educational Studies, Volumen 62, Número 2, abril 2014. Págs. 191-207. En línea Publicado: 26 de junio 2014. Fecha de última consulta: 10 de diciembre de 2019 en <http://www.tandfonline.com>
- **Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia.** *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina.* IPE-UNESCO. Buenos Aires. 2002.

- **Larrosa, Jorge.** *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Nueva edición revisada y aumentada. Fondo de Cultura Económica. México. 2003.
- **Larrosa, Jorge.** “Sobre la experiencia I”. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Universidad de Antioquía. 2006. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065> Fecha de última consulta 10 de mayo de 2021
- **Larrosa, Jorge.** “Sobre la experiencia II”. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Universidad de Antioquía. 2006. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19066> Fecha de última consulta 10 de mayo de 2021
- **Lischetti, Mirta.** *Antropología.* Eudeba. Buenos Aires. 1998.
- **Litwin, Edith.** “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria” en Anuario de Investigación de la UBA. Programación científica 2004-2007, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. 2008. Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf Fecha de última consulta 20 de marzo de 2021
- **Litwin, Edith.** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós. Buenos Aires. 2008.
- **Litwin, Edith.** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Ed. Paidós. Buenos Aires. 1997.
- **Margulis, Mario.** *Una antropología social para América Latina.* Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la U.N.L.P. La Plata. 1970.
- **Margulis, Mario.** “La cultura de la noche” en, Margulis y otros. *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires.* Espasa Hoy. Buenos Aires. 1994.
- **Meccia, Ernesto** (Director). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas.* EUDEBA-EdicionesUNL. Santa Fe. 2019.
- **Mollis, Marcela.** “En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y cultura” en Perfiles Educativos N°69. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Julio-Septiembre de 1995. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206904.pdf> Fecha de última consulta 20 de abril 2021
- **Mollis, Marcela.** *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.* Buenos Aires, CLACSO. 2003. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> Fecha de última consulta 16 de diciembre de 2020
- **Montes, Michela; Cuevas-Cervero, Aurora y Fernández-Bajón, María Teresa.** “Enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales: el punto de vista del alumno de máster” en, TransInformação, Campinas. 2017. Disponible en

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862017000300333 Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021

- **Morales, Oscar Alberto; Rincón, Ángel Gabriel; Romero, José Tona.** “Cómo enseñar a investigar en la universidad” en, *Educere* Vol. 9, N°29, abril-junio, 2005. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf> Fecha de consulta: 18 de febrero de 2021
- **Navarro, Alejandra; Dabenigno, Valeria; Güelman, Martín; Lemos, Sebastián; Rossi, Carolina y González, Dolores.** “Enseñar Metodología de Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo” en, *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. 2020. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/121593> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.
- **Neave, Guy.** “Sobre el conocimiento de consumo instantáneo y el ‘aceite de serpiente’”, en *Educación Superior: Historia y Política. Estudios comparativos sobre la Universidad Contemporánea*. Gedisa. Barcelona. 2001.
- **Ornelas Delgado, Jaime.** “Neoliberalismo y capitalismo académico” en “*Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*”. Homo Sapiens Ediciones CLACSO. Rosario. 2009. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229021002/cap3.pdf> Fecha de última consulta 16 de diciembre de 2020
- **Ortiz Ocaña, Alexander.** “Enseñanza para la comprensión: Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades y procesos del pensamiento”. 2004. Disponible en <https://www.monografias.com/trabajos28/procesos-pensamiento/procesos-pensamiento.shtml> Fecha de última consulta 25 de abril de 2021
- **Pacífico, Andrea; Mantaras, Bárbara; Trevignani, Virginia; Beltramino; Tamara; Sejas, Nicolás.** *Instituciones, sujetos, y trayectorias*. Ediciones UNL. 2019. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5581> Fecha de última consulta 20 de abril de 2021
- **Pacífico, Andrea; Mántaras; María Bárbara; Trevignani; Virginia; Sejas, Carlos Nicolás; Beltramino, Tamara; Tarabella, Laura; Ferreyra, Emanuel Andrés; Voza, Pablo Iván.** “*Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe-Argentina y la Universidad Nacional del Litoral*”. VII CLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. 2017. Disponible en <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/83> Fecha de última consulta 20 de abril de 2021

- **Pagani, María Laura y Odorizzi, Evangelina.** “La trastienda de la enseñanza de la Metodología de la Investigación Social” en, *Question/Cuestión*, Vol. 1, N° 27. 2010. Invierno (Julio- Septiembre) de 2010. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1028> Fecha de consulta: 22 de febrero de 2021.
- **Pagés, Joan.** “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios. 2009.
- **Pérez Serrano, Gloria.** “Técnicas de investigación. Exigencias científicas. Técnicas de investigación en educación social. Perspectiva etnográfica” en, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Ed. La Murralla S.A. Madrid. 1998.
- **Perkins, David.** “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje” en *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Salomón, G. Buenos Aires. Amorrortu. 2001.
- **Perkins, David.** *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona. 1997.
- **Pierella, María Paula.** “Enseñar en la Universidad. Saberes necesarios y experiencias de formación” en Saberes. Revista de Ciencias Económicas y Estadísticas N°7. UNR. 2015. Consultado en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10747> Fecha de última consulta 20 de abril de 2021
- **Portelli, Alessandro.** “Lo que hace diferente a la historia oral”, en *La historia oral*. Moss, Portelli y Fraser (comp.). Ed. CEAL, Argentina. 1991.
- **Progue, Paula.** “Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan”, en *Diálogo Educativo*. Vol. 7, N°20. Pontificia Universidade Católica do Paraná. Brasil. Enero/Abril 2007. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807003.pdf> Fecha de última consulta 16 de abril de 2021
- **Progre, Paula; Lombardi, Graciela.** *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers Editores. Buenos Aires. 2004.
- **Ringuelet, Roberto (coord.).** *Temas y problemas en Antropología Social*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. 2013.
- **Ruiz, María del Pilar; Peme, Carmen; de Longhi, Ana Lidia; Ferreyra, Adriana.** “Enseñanza para la comprensión. Marco interpretativo de la construcción del conocimiento en clases de ciencias” en *Campo Abierto. Revista de Educación*, Vol. 31 N° 2. Universidad de Extremadura. España. 2012.
- **Samaja, Juan.** *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina. 2005.

- **Sánchez Puentes, Ricardo.** *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2014. Disponible en <https://www.elsaber21.com/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas> Fecha de consulta: 20 de enero de 2021
- **Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo.** *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Colección Campus Virtual. CLACSO. Buenos Aires. Argentina. 2005.
- **Scribano, Adrian.** “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. 2005. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/scribano.htm> Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021.
- **Scribano, Adrian; Gandía, Claudia y Magallanes, Graciela.** “La enseñanza de la metodología de investigación en Ciencias Sociales” en, Ciencias Sociales Online. Vol III, N°1. Universidad de Viña del Mar. Chile. Marzo de 2006. Disponible en http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Otros_IOT/IOT_003.pdf Fecha de consulta: 12 de febrero de 2021.
- **Scribano, Adrian; Gandía, Claudia; Magallanes, Graciela y Vergara, Gabriela.** *Metodología de la Investigación Social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender.* Buena Vista Editores. Córdoba. 2007.
- **Scribano, Adrian y Magallanes, Graciela.** “Enseñanza de la metodología de la Investigación: hacia una práctica reflexiva de la práctica académica” en, Scribano, Adrián; Gandía, Claudia; Magallanes, Graciela y Vergara, Gabriela: *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender.* Buena Vista Editores. Córdoba. 2007.
- **Serovich, Luciana; Garcilazo, Josela; Trevignani, Virginia; Stehli, Melania.** “El futuro de los jóvenes como objeto de reflexión sociológica: una práctica de extensión de educación experiencial en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe”, en +E: Revista de Extensión Universitaria N° 12. Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Enero-Junio 2020. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/9084> Fecha de última consulta 30 de abril de 2021
- **Solsona Cisternas, Diego.** “Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional”. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril-Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Disponible en

<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/42> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2021.

- **Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura Inés.** “Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda” en *Innovación educativa*. Vol 11, N°57. Disponible en Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9838/pr.9838.pdf Fecha de última consulta 20 de abril de 2021
- **Svampa, Maristella.** *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Edit. Taurus. Buenos Aires. 2005
- **Stone Wiske, Martha** (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires. 1999.
- **Temporetti, Félix.** “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza” en *Itinerarios Educativos*. Revista del INDI. Año I, N° 1, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Santa Fe. 2006.
- **Terigi, Flavia.** *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires, 1999.
- **Toscano, Ariel.** “Políticas de transformación de la educación superior en la argentina, 1990-1995”. Presentación en la reunión del 2001 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Washington DC. Septiembre 2001. Disponible en <https://www.yumpu.com/es/document/read/18160937/politicas-de-transformacion-de-la-educacion-superior-en> Fecha de última consulta 16 de diciembre de 2020
- **Trevignani, Virginia.** “La deserción universitaria y el cambio de expectativas”. Entrevista en Periódico Digital Pausa. 28 de Noviembre de 2016. Disponible en <http://www.pausa.com.ar/2016/11/la-desercion-universitaria-y-el-cambio-de-expectativas/> Fecha de última consulta 16 de abril de 2021
- **Trevignani, Virginia.** “Corto pero denso. Las trayectorias de ingreso universitario desde una perspectiva longitudinal” en *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Meccia, E. (Director). EUDEBA-EdicionesUNL. Santa Fe. 2019.
- **Trombadori, Duccio.** *Conversaciones con Foucault. Pensamientos, obras, omisiones del último maître-à-penser*. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid. 2010.
- **Valles, Miguel.** *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid, 1999.
- **Vasilachis de Gialdino, Irene** (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial Gedisa. 2006.
- **Wagner, Claire** (University of Pretoria, Pretoria, South Africa); **Garner, Marcos** (University of Aberdeen, Aberdeen, United Kingdom) y **Kawulich, Barbara** (University of West Georgia, Carrollton, GA, USA). “The state of the art of teaching research methods

in the social sciences: towards a pedagogical culture” en *British Journal of Educational Studies*, Volumen 36, Número 1. Febrero de 2011. Págs 75-88. En línea Publicado: 16 de septiembre 2010. Disponible en <http://www.tandfonline.com> Fecha de última consulta: 10 de diciembre de 2019

- **Williams, Raymond.** *Cultura y sociedad*. Nueva Visión. Argentina. Primera edición 1958- traducción 2001.
- **Wittrock, Merlin.** *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Ediciones Paidós. España. 1989.
- **Zambrano, María.** *Notas de un método*. Mandadori. Madrid. 1989.
- **Zandomeni de Juárez, Norma y otros.** *Inserción laboral de los jóvenes*. Ediciones UNL. FCE. UNL, Santa Fe. 2005.

Otras fuentes consultadas:

- **Ley de Educación Superior N° 24.521.** Argentina. 1995. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> Fecha de última consulta 20 de enero de 2021.
- **Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019.** Hacia la Universidad del Centenario. 5 de noviembre de 2010. Aprobado por Asamblea Universitaria Res. AU N° 07/10. Fecha de última consulta 15 de abril de 2021. Disponible en https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/215_unl_pdi_2010-2019.pdf
- **Plan Institucional Estratégico 100+10 (2020-2029).** 10 de Diciembre de 2020. Aprobado por Asamblea Universitaria. Fecha de última consulta 20 de abril de 2021. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Plan-institucional-Estrate%CC%81gico.pdf>
- **Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Administración de Salud,** vigente desde 2004. Escuela Superior de Sanidad. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- **Informe de datos suministrados por el Departamento de Alumnado.** Escuela Superior de Sanidad. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Abril 2021.
- **Plataforma on line de Taylor & Francis Goup contenidos. Publicación Estudios en Educación Superior** (traducción propia). Diario digital de acceso abierto en <http://www.tandfonline.com> Fecha de última consulta 10 de marzo de 2020
- **Programa de Cátedra: Antropología Cultural y Social 2010.** Vigente en los años 2010 y 2011. Planificación académica 2011. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo”.

Carrera: Licenciatura en Administración de la Salud. Disponible en memoria institucional FBCB-2013 en <https://www.fcb.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/Memoria-de-catedras-2013-TOTAL.pdf>

- **Programa de Cátedra: Antropología Cultural y Social 2019.** Planificación académica 586. Expte. FBCB-0995520-19. Resolución C.D. N° 1088. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo”.
- **Proyecto CAI+D 2016: “¿Qué hacemos cuando enseñamos metodología de investigación?”.** Directora: Norma Beatriz Battú; Co-director: Gustavo Papili. FCJS-UNL.
- **Proyecto de Extensión “Re-construyendo memorias de la inundación santafesina: rescate y registro filmico de narraciones orales”** en el marco de Proyectos de Extensión Internos de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Convocatoria 2011. Directora: Mariné Nicola; Co-directora: Lidia Acuña. FHUC-UNL.
- **Proyecto de Extensión de Cátedra: “Sobre-vivencias de los adultos mayores: testimonios y memorias de la inundación santafesina”.** Convocatoria 2008. Directora: Prof. Mariné Nicola. Co- directora: Mg. Lidia Acuña. FHUC/ Escuela Superior de Sanidad/ FBCB- UNL.
- **El Paraninfo**, publicación mensual de distribución gratuita. Universidad Nacional del Litoral, Año 7, N° 54, Marzo de 2009, Santa Fe.
- **UNL-Noticias.** “*La UNL ratifica la Educación Superior como derecho humano universal*”. Domingo 10 de junio de 2018. Fecha de última consulta 15 de abril de 2021 Disponible en https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_unl_ratifica_la_educacion_superior_como_derecho_humano_universal_2
- “*La Escuela Superior de Sanidad celebró su aniversario*”. 2 de Septiembre de 2016. Fecha de última consulta 6 de febrero de 2021. Disponible en https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_escuela_superior_de_sanidad_dr_ramon_carrillo_celebr%C3%B3_su_70_aniversario_1#:~:text=Es%20en%201946%20que%20por,m%C3%A1s%20repercuten%20en%20la%20sociedad
- **Página institucional de FBCB-** <https://www.fcb.unl.edu.ar/>
- **Página institucional de UNL-** <https://www.unl.edu.ar/>
- **Film documental: Santa Fe: la peor inundación de la historia.** Documental. 20 minutos. Realización CERIDE-CONICET-Organización Panamericana de la Salud (OPS). Santa Fe, 2004. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9ymHC8ndIXA> fecha de última consulta 14/4/2021.
- **Film documental: Voces y Memorias sobre el agua del Salado.** Documental. Formato DVD. 30 minutos. Santa Fe, 2012. Dirección Nicolás Castillo y Mariné Nicola.

ANEXO

a)- Pautas trabajo Práctico-2010

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo”

Carrera: Licenciatura en Administración de Salud.

Asignatura: ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y SOCIAL

Año de cursado: 1º cuatrimestre, Segundo Año

Prof. LIDIA G. ACUÑA

Prof. MARINÉ NICOLA

Año Académico: 2010.

Trabajo Práctico N° 2: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

I – GUÍA DE LECTURA Y DE TRABAJO:

A) Introducción (Lectura y análisis de material bibliográfico):

1. ¿Qué se entiende por METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN para las Ciencias Sociales?
2. Caracterice a los MÉTODOS CUANTITATIVOS y a los MÉTODOS CUALITATIVOS.
3. ¿Qué es el TRABAJO DE CAMPO?, ¿Qué métodos y técnicas de investigación social podemos reconocer para el trabajo de campo?
 - a- Caracterizar las técnicas de investigación denominadas “*observación diferida*” y “*narraciones orales*”.
 - b- Qué aporta cada una de estas técnicas de investigación al desarrollo de estudios de carácter antropológicos e históricos.

B) Análisis de datos e información obtenidos en un trabajo de campo a partir de la observación diferida y las narraciones orales⁸⁴:

⁸⁴Testimonios filmados y grabados en un trabajo de campo realizado en el Proyecto de Extensión de Cátedra 2008: “Sobre-vivencias de los adultos mayores: testimonios y memorias de la inundación santafesina.” Directora: Prof. Mariné Nicola; Co-directora: Mgs. Lidia Acuña.

1- Observación diferida de testimonios fílmicos captados en un trabajo de campo de carácter antropológico realizado con adultos mayores de Barrio Roma de la ciudad de Santa Fe que brindan testimonio en torno a la inundación santafesina del año 2003:

- a- Centrar la observación en los gestos y/o señas, las miradas, las posturas corporales delante de la cámara, los silencios; en cuanto a la voz atender al tono, volumen, velocidad y ritmo utilizados por el informante en su discurso.
 - b- Prestar atención si los testigos o informantes utilizan algún tipo de recursos para acompañar el relato: qué recursos utilizan, cómo son utilizados y cuál es la función que cumplen esos recursos en el marco de los testimonios.
- 2- De acuerdo a lo planteado en los testimonios, a través de qué expresiones o fragmentos de los relatos pueden identificar:
- a- Cuáles son los efectos de la inundación sobre la salud de este grupo de adultos mayores. O sea qué secuelas se pueden inferir o suponer de los testimonios (ya sea que estén explícita o implícitamente).
 - b- Qué ideas o nociones tienen estas personas en relación al proceso de salud-enfermedad, qué significa para ellos ser y/o estar “sanos” o enfermos”.
 - c- Qué ideas o temas son relevantes o recurrentes en los testimonios. Hay alguna problemática que sea abordada en la mayoría de los relatos: cuáles y cómo se plantea. O de lo contrario, hay algún tema que sólo uno de los testimonios lo trae a colación: cuál y por qué.
 - d- Qué diferencias entre los testimonios en torno a la inundación pueden identificar. Por qué les parece que pueden darse este tipo de ideas encontradas o superpuestas.
- 3- Según tu opinión y teniendo en cuenta lo trabajado hasta el momento:
- a- Qué aportes supone la utilización de la técnica de observación diferida para el desarrollo de estudios de problemáticas relacionadas al campo de salud.
 - b- Cuáles son las limitaciones que tiene la utilización de esta técnica para trabajar diferentes temas en relación a la salud de las personas.
 - c- Qué limitaciones y ventajas trae para las investigaciones sociales el empleo de las narraciones orales en primera persona.
- 4- Cómo creen que estas temáticas y esta forma de trabajarlas han aportado a su formación como profesionales relacionados al campo de la salud.

.....

II – PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO:

- Desarrollo en grupos de no más de cuatro alumnos.

- Presentación de un informe escrito que de cuenta de la resolución de la totalidad de las consignas propuestas. Dicha presentación se efectuará en dos formatos: impreso en papel y *online* por correo electrónico a marinenicola@yahoo.com.ar

Fecha de entrega del trabajo escrito y envío por correo electrónico: del miércoles 16 a 23 de junio de 2010.

III – MATERIALES DE TRABAJO: (ver bibliografía UNIDAD II del programa).

- ACUÑA, Lidia,. 2002. **Conceptos claves para investigación social.** Apunte cátedra Antropología Cultural y Social, Esc. Superior de Sanidad, UNL.
- ANDER – EGG, Ezequiel. 1995. **Técnicas de Investigación social** (Cap.8 y 15). Argentina. Lumen.
- GALLART, María Antonia. 1992. **“La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”** en, Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Forni, Gallart y Vasilachis (comp.). Ed. CEAL, Argentina.
- GIORGIS, Marta, **Antropología. Manual de cátedra,** Cap. 2 (pág.79 a 126 y 143 a 160).1994. Córdoba. Argentina. Dirección general de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- GUBER, Rosana. 1991. **El salvaje metropolitano.** Cap. IV y V. Argentina. Legasa.
- CARNOVALE, Vera. 2007. **“Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina”**, en Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Franco y Levín (comp.). Ed. Paidós, Argentina.
- PORTELLI, Alessandro. 1991. “Lo que hace diferente a la historia oral” en, **La historia oral.** Moss, Portelli y Fraser (comp.). Ed. CEAL, Argentina.
- BARBIERI, Ana Mirta. 1999. **“El contexto de producción de los relatos de vida”**. Revista Neo-Historia 1. Universidad de San Pablo. Brasil.
- GUARINI, Carmen. 2007. **“Los límites del conocimiento: la entrevista fílmica”**. Revista de Antropología Visual N° 9. Santiago de Chile. www.antropologiavisual.cl
- GUARINI, Carmen. 1991. **“Cine y Antropología. De la observación directa a la observación diferida”**. En: El salvaje metropolitano, Roxana Guber (comp.). Buenos Aires. Argentina. Editorial Legasa.

- **Material y datos obtenidos en el trabajo de campo realizado en el Proyecto de Extensión de Cátedra 2008: “Sobre-vivencias de los adultos mayores: testimonios y memorias de la inundación santafesina.”** Directora: Prof. Mariné Nicola; Co-directora: Mgs. Lidia Acuña.

Santa Fe, Junio de 2010.

b)- Pautas Sondeo de opinión alumnos 2010 y 2011

Sondeo de opinión. Anónimo.

Preguntas exclusivas para los Alumnos de la Cátedra Antropología Cultural y Social. Año 2010.

Escuela Superior de Sanidad. UNL.

Necesitamos que en forma escrita nos dejes tu opinión en relación al trabajo realizado en el marco de la Unidad II de la Cátedra Antropología Cultural y Social, más específicamente en función de las técnicas de investigación social analizadas en profundidad: la observación diferida y las narraciones orales.

Para ello te proponemos los siguientes ejes para que guíen tu reflexión y/o comentarios:

- Que información o aportes obtuviste de los testimonios orales filmados con respecto a los temas de la inundación y a la relación adulto mayor-salud-inundación.
- Que dificultades y/o ventajas te trajo aparejadas trabajar los temas de la inundación y la relación adulto mayor-salud-inundación con testimonios orales filmados.
- Consideras que las técnicas de investigación estudiadas –narraciones orales y observación diferida- te pueden aportar algo a tu formación profesional. Por qué. Fundamenta tu opinión.
- Teniendo en cuenta la forma en que fueron trabajadas y estudiadas las técnicas de investigación social –narraciones orales y observación diferida- en el marco de la cátedra: qué críticas, cambios, sugerencias harías para abordar el estudio de estas técnicas de investigación social.

c)- Encuesta elaborada por alumnos para realizar a los adultos mayores-
2011

Encuesta personal autoadministrada

Centro Integral del Adulto Mayor "Cristo Rey" de la ciudad de Santa Fe.

La información es confidencial y solamente podrá ser utilizada con fines estadísticos

Sexo: M F Edad:.....años

Lugar de nacimiento.....

Provincia de nacimiento.....

Barrio en el que vive.....

Estado civil

Soltero.....

Casado.....

Viudo.....

Divorciado o separado...

Vive en pareja.....

Estudios cursados

No asistió SI NO

Lee y escribe SI NO

Primario..... Completo Incompleto

Secundario..... Completo Incompleto

Terciario o universitario... Completo Incompleto

Otros (aclarar)..... Completo Incompleto

Tiene algún oficio (aclarar)..... Completo Incompleto

Situación laboral

Trabaja actualmente.... SI NO

Es jubilado o Pensionado..... SI NO

Tiene algún plan social SI NO

Familiar mantenido..... SI NO

Trabajos realizados

En cuántos empleos se ha desempeñado a lo largo de su vida.....

.....

Cuál fue el trabajo y/o empleo que realizó la mayor parte de su vida.....

.....

Cuál ha sido o es su último empleo y/o Trabajo.....

.....

Cobertura médica

En caso de enfermedad ¿cómo se cubre? Ambito Público ¿cómo se cubre? Ambito Privado

Cual.....

En relación a su salud

Padece algún tipo de enfermedad o dolencias o afecciones..... SI NO

Cuales o de qué tipo.....

.....

Estas dolencias o enfermedades aparecieron:

Antes de fundación del 2003 Después de fundación del 2003

Para usted la enfermedad significa:

Aumento total de salud.....

Falta de bienestar.....

Dolencia física.....

Molestia mental.....

Problemas en las relaciones con otros.....

Incomodidad psíquica, física y social.....

(señale 2 de las opciones que más se acercan a lo que usted piensa)

Tener salud es no estar enfermo: SI NO

Salud es ausencia de enfermedades o podemos tener salud a pesar de ciertas dolencias o afecciones:

Salud es ausencia de enfermedad Salud con ciertas dolencias o afecciones

Ejemplar qué es para usted la salud:

.....

Con que personas comparte la vivienda

Vive solo.....
 Cónyuge o pareja.....
 Hijos.....
 Yerno y/o nuera.....
 Nietos.....
 Otros familiares.....
 Otros no familiares.....

Que actividades realiza en su tiempo libre

Ninguna.....
 Recreativas.....
 Deportivas.....
 Otras (aclarar).....

Participa de algún tipo de organización

Gremiales.....
 Políticas.....
 Sociales.....
 Culturales.....

Cual

De la vivienda

Es propietario.....

Es inquilino.....

Es ocupante gratuito.....

Otros (aclarar).....

Servicios de la vivienda

| | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|
| Tiene luz eléctrica..... | <input type="checkbox"/> | SI | <input type="checkbox"/> | NO |
| Tiene agua corriente..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| Tiene cloacas..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| Tiene gas natural por red..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| Tiene gas en garrafas..... | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| Tiene la calle pavimentada..... | <input type="checkbox"/> | SI | <input type="checkbox"/> | NO |

| | | |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene recolección de residuos..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tiene transporte público eq colectivos cercano a su hogar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene televisión por aire..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene televisión por cable..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene internet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene teléfono fijo..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene teléfono celular..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene heladera eléctrica..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene aire acondicionado..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|

| | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiene microondas..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|

Movilidad

| | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|
| Tiene medio de Movilidad..... | <input type="checkbox"/> | SI | <input type="checkbox"/> | NO |
|-------------------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|

Cual.....

d)- Guía de preguntas elaborada por alumnos para Entrevista semi-estructurada a realizar a los adultos mayores-2011

Entrevista semi-estructurada para adultos mayores.

Centro Integral del Adulto Mayo “Cristo Rey”

Estructura en cinco momentos:

▪ **Primer momento: en torno a la relación con el centro de jubilados.**

1. ¿Hace cuanto tiempo participa usted de esta institución?
2. ¿Qué actividades realiza en él?
3. ¿Por qué se acercó a este lugar?
4. ¿Qué le proporciona la experiencia de participar en los encuentros realizados en esta institución?

▪ **Segundo momento: ideas en torno al proceso salud/enfermedad y la relación entre su salud y la inundación del 2003.**

5. ¿Qué ideas tiene en relación a la salud y a la enfermedad? ¿Qué sería para usted estar enfermo?
6. Piensa que podemos hablar de tener salud aunque debamos tomar alguna medicación o cuidar nuestro organismo. ¿Por qué?
7. ¿En este centro de jubilados que prestaciones de salud recibe?
8. ¿Consulta con frecuencia al médico? ¿Por qué?
9. ¿Toma actualmente algún tipo de medicación? ¿Para qué dolencias o enfermedades se las prescribieron?
10. ¿Considera que después de la inundación del 2003 su salud se deterioró o no detectó ninguna consecuencia directa con respecto a su salud?
11. ¿Cómo está compuesta su familia? ¿Algunos de los integrantes de su familia manifestaron nuevas enfermedades o agravamiento de síntomas de dolencias ya existentes luego de las inundaciones?

▪ **Tercer momento: recuerdos de la inundación**

12. ¿Cómo recuerda el momento en que el agua llegó a su casa en el 2003?
¿Qué rescata de ese momento? ¿Cómo se entera que el agua llegó? ¿Qué estaba haciendo en ese momento? ¿Dónde estaba?
13. ¿Cuál es su primera reacción en aquel momento?
14. ¿Qué hicieron con sus pertenencias, ropa, documentación personal, muebles, electrodomésticos?
15. ¿En qué contexto y en qué momento sale de su casa?
En el caso de que se quedara ¿Por qué se quedó?

¿Recibió ayuda ya sea para el traslado o si se quedó en su casa? (apoyo material y emocional)

¿De quiénes? Asociaciones, Estado, Instituciones

¿Con quién entabló relaciones en ese momento? Figuras políticas, jóvenes, amigos, familiares, vecinos, otros.

¿Cómo se organizó?

En el caso de que se haya trasladado ¿Dónde vivió en ese momento? ¿Cómo se organizó en ese lugar? ¿Qué rol cumplió dentro del funcionamiento de ese lugar?

▪ **Cuarto momento: inmediatamente después de la catástrofe.**

16. Después de la catástrofe ¿Qué hizo cuando el agua bajó?

¿Volvió a su casa? Si lo hizo ¿En qué momento fue? ¿Cómo lo hizo?

¿Qué imágenes o recuerdos tiene de ese momento?

Si no volvió a su casa ¿Por qué fue? ¿Dónde se alojó?

¿Trabajaba al momento de la inundación. En qué rubro se desempeñaba. Tuvo que dejar de trabajar durante la inundación, cuando la emergencia de la catástrofe pasó, volvió trabajar?

▪ **Quinto momento: reflexión y análisis desde el presente (la actualidad).**

17. Desde el hoy ¿Qué piensa o cómo ve el rol que jugó el Estado, los medios de comunicación, las escuelas, las iglesias u otras instituciones durante las inundaciones del 2003? ¿Y después de pasada la catástrofe hídrica?

¿Qué modificaciones siente o considera que hubo en su vida, en sus actividades, en sus rutinas, en sus relaciones?

¿Cree que las personas y el barrio han cambiado? ¿En qué aspectos?

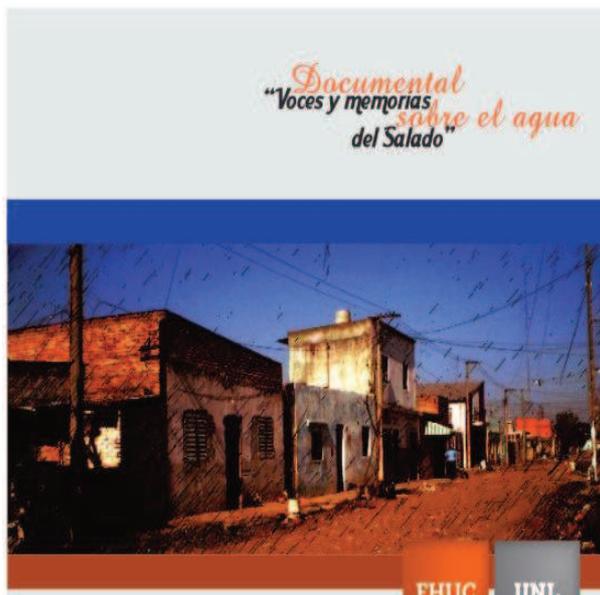
18. ¿Esta institución estaba funcionando al momento de las inundaciones?. ¿Qué rol cumplió durante la catástrofe. Podría haber hecho otras cosas?.

¿Se reestructuraron las actividades y funciones que cumplía el centro de jubilados antes de la inundación?. ¿Usted participa de otra manera hoy?

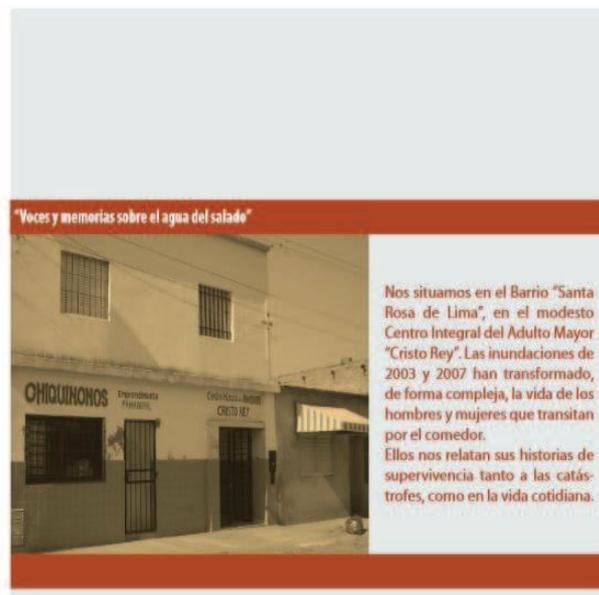
19. ¿Siente que la inundación marco un antes y un después? ¿En qué cosas ve eso?

e)- Tapa y contratapa del film documental *Voces y memorias del Salado* (2012)

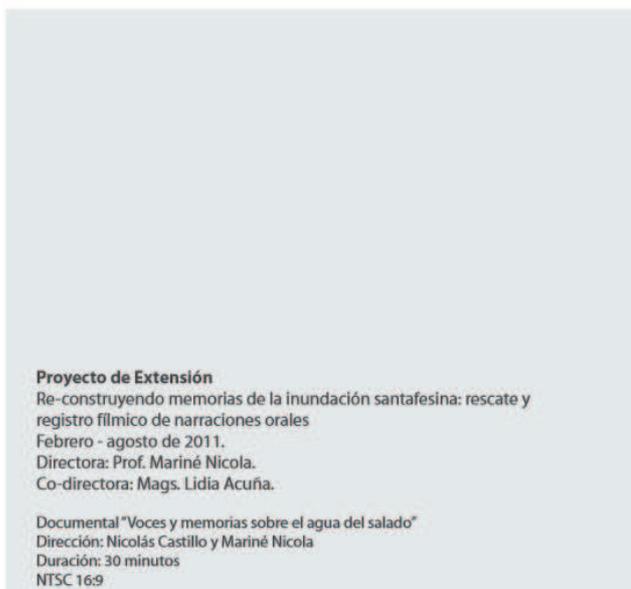
TAPA



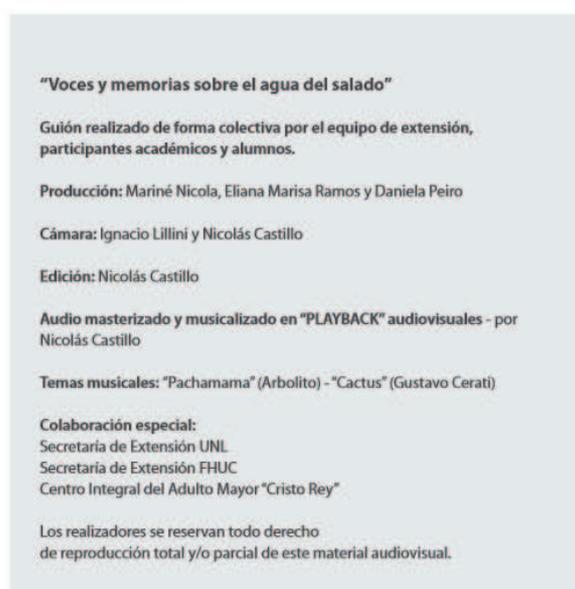
CONTRAPA



RETIRODETAPA



RETIRODECONTRATAPA



f)- Nota invitación a la comunidad del “Centro Integral del Adulto Mayor: Cristo Rey” a presentación de los resultados del trabajo (2011) y del documental producto de la experiencia



Santa Fe, 4 de Junio de 2012.

Coordinadora del Centro
Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey”
Señora Silvia Arias:

Me dirijo a usted con motivo de invitarla –y por su intermedio hacerlo extensivo a todos los adultos mayores que concurren al Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey”- a la presentación de los resultados obtenidos en el proyecto de extensión denominado: “Re-construyendo memorias de la Inundación santafesina: rescate y registro filmico de narraciones orales” que se ha desarrollado en el mencionado centro durante el año 2011 con la participación de los adultos mayores que allí concurren. Dicha actividad tendrá lugar el día 7 de junio a las 16hs. en la sala del Consejo Superior (2º piso) de la Facultad de Humanidades y Ciencias, ubicada en Paraje El Pozo S/N.

Al mismo tiempo se presentará un film documental denominado “Voces y memorias sobre el agua del Salado”, audiovisual que condensa las entrevistas y el trabajo desarrollado en el barrio Santa Rosa de Lima.

Esperamos contar con su grata presencia como así también con la comunidad del Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey”.

Sin más la saludos muy atentamente

Prof. Mariné Nicola,
Directora del Proyecto de Extensión

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
CIEDEC (Centro de Investigaciones en
Estudios Culturales, Educativos y
Comunicacionales)

Ciudad Universitaria, Paraje El Pozo
320002AA Santa Fe.
Tel: (0342) 457 5105 Int. 133
Email: ciedec@unl.edu.ar

g)- Pautas de Informe del Estudiante sobre actividades realizadas en el trabajo de campo- 2011

INFORME DEL ESTUDIANTE-2011

Nombre y Apellido:

D.N.I. N°

Proyecto: “Re-construyendo memorias de la inundación santafesina: rescate y registro fílmico de narraciones orales”

Directora: Prof. Mariné Nicola.

Co-directora: Mag. Lidia Acuña.

Unidad Académica:

Facultad de Humanidades y Ciencias.

Escuela Superior de Sanidad.

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Actividades desarrolladas por el alumno (enúncielas):2. Aporte a su formación a partir de la participación en el proyecto: |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

.....

Firma del Estudiante

.....

Aclaración

h)- Auto-reflexión personal anónima de los alumnos-2011

Auto-reflexión personal-Anónimo. Trabajo 2011.

Guía de preguntas exclusivas para los Alumnos de las Cátedras Antropología Cultural y Social y Sociología de la Cultura que participaron activamente en el trabajo de campo, año 2011.

Escuela Superior de Sanidad-FBCB-UNL

Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

Necesitamos que en forma escrita nos dejes tu opinión en relación al trabajo realizado en el marco de la Unidad II de la Cátedra Antropología Cultural y Social, más específicamente en función del Trabajo de Campo desarrollado en el Centro Integral del Adulto Mayor “Cristo Rey” y la aplicación de técnicas de investigación social: la narraciones orales, registro filmico y observación diferida.

Para ello te proponemos los siguientes ejes para que guíen tu reflexión, comentarios y/o evaluación del trabajo realizado:

- Cuáles eran tus ideas y expectativas antes de realizar el trabajo de campo (con respecto a la gente, el grupo de trabajo, el lugar, el tipo de tareas a realizar, las entrevistas, etc.)
- Con el transcurso del tiempo y el desarrollo del trabajo en terreno se cumplieron tus expectativas. Explicar tus ideas al respecto.
- Qué te llamo más la atención del contexto o entorno en el que viven los adultos mayores entrevistados.
- Qué reflexión te merece nuestro ingreso al centro en relación con el inicio de las relaciones entre los adultos mayores y el equipo de trabajo: ¿se te ocurren nuevas estrategias para ese primer encuentro? ¿Consideras que determinaron de alguna forma la dinámica de trabajo? ¿Te sirvió como primer acercamiento? ¿Consideras que sirvió para aclarar las dudas de los adultos mayores sobre nuestro rol en el centro?
- Qué dificultades, miedos, imprevistos se te presentaron al momento de realizar la entrevista, al tener que plantarte cara a cara frente a la otra persona.
- Cómo manejaste el tema del “tiempo del relato del otro” y los objetivos que se planteaban con la entrevista fílmica.
- Cómo resolviste las situaciones de nervios, falta de coherencia entre pregunta y respuesta, silencios al momento de realizar la entrevista.
- Crees relevante la combinación de datos obtenidos a través de la entrevista y la encuesta. Explica en profundidad tus ideas al respecto.
- Qué información o aportes obtuviste de los testimonios orales filmados con respecto a los temas de la inundación y a la relación adulto mayor-salud-inundación.
- Qué dificultades y/o ventajas tuvieron para vos trabajar los temas de la inundación y la relación adulto mayor-salud-inundación a partir del trabajo en terreno.
- Que dificultades o desafíos te presento el trato con el “otro” en cuanto a: el vocabulario utilizado, la ocupación del espacio, la inserción en el barrio, etc.
- Consideras que el trabajo de campo y la obtención de testimonios de actores sociales involucrados o implicados a los acontecimientos que narran te pueden aportar algo a tu formación profesional. Por qué. Fundamenta tu opinión.
- En función a la experiencia de recolección de testimonios en torno a los adultos mayores-la inundación-la salud: qué cosas o aspectos de la entrevista agregarías o cambiarías. Elabora al menos tres (3) nuevas preguntas que consideres relevantes debería contener la entrevista.

- Teniendo en cuenta la forma en que fueron trabajadas y estudiadas las técnicas de investigación social –narraciones orales, entrevista fílmica y observación diferida- en el marco de la cátedra: qué críticas, cambios, sugerencias harías para abordar el estudio de estas técnicas de investigación social.
- Escribí cualquier otra idea o comentario que quieras hacer y no esté contemplado en las preguntas anteriores.

i)- Cuadro Plan de estudios 2004- Carga horaria. Primer ciclo Licenciatura en Administración de Salud

| 8.1. Cuadro del Plan de Estudio 2004 - Carga Horaria | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------|--------------------|-----------------------------|--|
| Ciclo / Año / Cuatrimestre | Nº de Orden | Materia | Horas Sema - nales | Horas Totales | Extra - curricular | | |
| PRIMER CICLO | 1.1. Primer Año 1º Cuatrimestre | 1 | Matemática | 8 hs. | 120 hs. | Ingles Computa - ción | |
| | | 2 | Administración | 6 hs. | 90 hs. | | |
| | | 3 | Psicología | 4 hs. | 60 hs. | | |
| | | 4 | Introducción a la Salud y Seguridad Social | 4 hs. | 60 hs. | | |
| | Total horas 1º cuatrimestre | | | | 330 hs. | | |
| | 1.2. 2º Cuatrimestre | 5 | Estadística Metodológica | 4 hs. | 60 hs. | | |
| | | 6 | Salud Pública y Ambiental | 6 hs. | 90 hs. | | |
| | | 7 | Administración de Organizaciones de Salud I | 8 hs. | 120 hs. | | |
| | | 8 | Contabilidad | 6 hs. | 90 hs. | | |
| | Total horas 2º cuatrimestre | | | | 360 hs. | | |
| | Total horas Primer Año | | | | 690 hs. | | |
| | 2.1. Segundo Año 1º Cuatrimestre | 9 | Taller de Organizaciones Financiadoras de Servicios de Salud | 6 hs. | 90 hs. | | |
| | | 10 | Administración de Organizaciones de Salud II | 8 hs. | 120hs. | | |
| | | 11 | Epidemiología I | 6 hs. | 90 hs. | | |
| 12 | | Antropología Cultural y Social | 4 hs. | 60 hs. | | | |
| Total horas 3º cuatrimestre | | | | 360 hs. | | | |
| 2.2. 2º Cuatrimestre | 13 | Legislación Sanitaria I | 6 hs. | 90 hs. | | | |
| | 14 | Demografía e Información Sanitaria | 6 hs. | 90 hs. | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|----------|--|
| | stre | 15 | Administración de Servicios I: Gestión de Recursos Humanos | 6 hs. | 90 hs. | | |
| | | 16 | Educación para la Salud | 4 hs. | 60 hs. | | |
| | Total horas 4º cuatrimestre | | | | | 330 hs. | |
| | Total horas Segundo Año | | | | | 690 hs. | |
| Investigación Práctica * | | | Trabajo de Investigación Práctica en un efector de salud de mediana o alta complejidad.. | 14 hs | 210 hs. | | |
| TECNICO UNIVERSITARIO EN ADMINISTRACIÓN DE SALUD (res. CS. Nº 276/95) | | | | | | | |
| Carga Horaria Total Técnico Universitario en Administración de Salud | | | | | | 1590 hs. | |