



Cinta de Moebio  
Universidad de Chile  
fosorio@uchile.cl  
ISSN (Versión en línea): 0717-554X  
CHILE

2005  
Adrián Scribano  
LA METAFÍSICA DE LA PRESENCIA: OBSTÁCULOS ACADÉMICOS EN LA  
ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN  
*Cinta de Moebio*, diciembre, número 024  
Universidad de Chile  
Santiago, Chile

## La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación

**Adrián Scribano (adrianscribano@yahoo.com).** Dr. en Filosofía. IAPCS-Universidad Nacional Villa María (Argentina)

---

### Abstract

In a basic sense, methodology can be understood as the set of knowledge that allow to create and take proper decisions about how to articulate the subject domain or phenomena to study, the steps to its inquiry and the theoretical frame selected as mediation to the observation. The task to teach and learn those set of knowledge is complex and depends on a series of vectors that mix in academic spaces.

**Key words:** methodology, university, teaching, learning.

### Resumen

De una forma preliminar, la metodología puede ser entendida como el conjunto de conocimientos que permite elaborar y tomar decisiones adecuadas respecto de cómo articular el dominio objetual o fenómenos a estudiar, los procedimientos para su indagación y el cuerpo teórico seleccionado como mediación para la observación. La tarea de enseñar y aprehender dicho conjunto de conocimientos es compleja y depende de una serie de vectores que se conjugan en los espacios académicos.

**Palabras Claves:** metodología, universidad, docencia, enseñanza.

Recibido el 05-08-2005.

### Introducción

En el trabajo presentado junto a Magallanes en el Congreso de ALAS Antigua, Guatemala (2001) señalamos, entre otros ejes, la necesidad de reflexionar sobre el lugar de la metodología de la investigación en el contexto de la malla curricular y la estructura del campo disciplinar. Así instábamos a "identificar cuándo la práctica académica deviene ideología y cuándo la escolarización corroe la creatividad".

Tomando como base las entrevistas a nuestros alumnos que se han agregado este año (2002), (en el contexto de los cuatro años que venimos explorando el tema) este trabajo reflexiona sobre el "peso" de la doxa académica y los habitus escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol jugado por nosotros y por el resto de colegas en ese proceso.

La presencia del "docente-investigador" comunica una manera de hacer investigación por diversos medios que van desde la héxis corporal a la catarsis ideológica. Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven de "accounts" de posiciones escolásticas.

La intención, entonces, es poner en discusión estos tópicos a la luz de las repuestas de nuestros alumnos y de nuestra propia acción reflexiva.

# CINTA DE MOEBIO

## 1. Esperando la Receta

En el marco de las repuestas de nuestros alumnos respecto a sus expectativas sobre la materia y en relación directa con el tema que nos ocupa se han identificado tres nudos narrativos de la imagen sobre la metodología: el evaluativo, el disciplinar y la disociativo.

Nodo Narrativo	Frase
Evaluativo	Lograr definir correctamente cada paso del proceso de investigación
	Hacer todo y bien y aprobar
	Realizar eficientemente una investigación. Cometiendo el menor número posible de errores
Disciplinar	Munirme de bagaje teórico-metodológico
	Ejecutar proyectos de investigación y aprender a realizarlos
	Que amplíe conocimiento, sobre estrategias a utilizar en investigación que efectuemos en el futuro
Disociativo	Identificar en la práctica lo consignado en lo teórico
	Referencia a la acción, que ayude a hacer
	Tener una base técnica mayor de la investigación

El nodo evaluativo se caracteriza por el deseo de hacer "correctamente" lo que se deba hacer, sea tanto en relación con la intención de aprobar la asignatura como en conexión con la necesidad de eliminar el error. La metodología es esperada como vía para desempeñar prácticas satisfactoriamente, es una manera de alejarse de la ineficiencia. La metodología representa la oportunidad de no equivocarse.

El nodo disciplinar apunta directamente al entrenamiento, a la incorporación de criterios para ejecutar. Disciplina, que parafraseando a Weber, podemos decir implica "munir" de actitudes arraigadas que permitan una respuesta, pronta, simple y automática. La expectativa es internalizar acciones para repetirlas en el futuro, en este marco, la metodología representa la posibilidad de adiestramiento.

El nodo disociativo se basa en la aceptación de la dualidad teoría y practica. Se espera encontrar en el hacer lo establecido en la teoría, se espera obtener instrumentos para la acción que es pensada por lo teórico. La expectativa es encontrar la acción técnica que remita a la práctica. La metodología representa la oportunidad de concretar lo teórico.

De esta manera se puede ver en la misma predisposición de los alumnos las representaciones sobre una asignatura que significa la oportunidad de no equivocarse logrando un adecuado adiestramiento en técnicas que permiten concretar lo teórico. El rol evaluativo, disciplinar y reproductor de la dualidad teoría / práctica de la metodología esta instalado antes de empezar cualquier proceso de enseñanza, es una condición de posibilidad de la presencia del alumno. La espera de una receta que moldee prácticas, de un proceso que como dicen unos alumnos permita "*acercarme a una investigación, y no verla esquematizada o fragmentada*" que posibilite "*entenderla para trabajar adecuadamente*".

La información anterior adquiere aún más sentido cuando se identifica el rol de los profesores y de las materias en las expectativas sobre la asignatura.

### El rol del profesor

No me convencen materias que ostentan enseñar "mucho" y después uno no aprende nada
Obtener conocimiento profundos sobre cómo investigar a partir de observar con el profesor otras investigaciones
Que de elementos necesarios para realizar proyectos investigación, sin repetir lo que se ve en materia similar. Seguimiento de profesores

En una primera lectura es evidente cómo la figura de profesor con-forma la asignatura, pues las materias en sí no pueden ostentar, alguien es el responsable de esa ostentación. Lo

## CINTA DE MOEBIO

interesante es el juego metafórico reemplazando lo que se debe por lo que se hace, es decir, el lugar del profesor es ocupado por la materia y estas son las responsables del aprender. La centralidad del ejecutor que enseña a ejecutar se comienza a visualizar.

En una segunda lectura, aparece la figura del profesor en relación con el obtener conocimientos, que desde otras prácticas, pueden ser profundos. El disciplinamiento que involucra aprender bajo tutela, la espera de que se pueda seguir al profesor y que el profesor efectúe un seguimiento del alumno.

En pocas palabras, las representaciones sobre la metodología no se entienden sin las representaciones sobre el rol del profesor que enseña haciendo y muy especialmente haciendo de profesor.

Finalmente, no es posible terminar este relevamiento, sin hacer notar que el piso de fondo de estas representaciones es la visión sobre un alumno incompleto. La falta como sustrato de las expectativas nos debe hacer pensar en alumnos que se sienten en falta, que buscan disciplina, evaluación e integración en la figura del profesor.

Ahora bien dónde se produjeron y reprodujeron estas representaciones, la respuesta más obvia es: en la universidad. Una mirada a las representaciones sobre la universidad puede aclarar algunos de estos supuestos mecanismos.

### **El natural mundo académico**

Entre las varias representaciones sobre la universidad que es posible encontrar en nuestros alumnos sobresalen las siguientes:

En primer lugar, aquella que asocian la universidad con la superioridad del conocimiento. Frases tales como *“Ámbito de educativo donde se promueven conocimientos superiores”* o *“Institución Educativa de nivel de estudio alto”* son las primeras visiones sobre la academia y lo que ella encarna. El punto de partida es la conexión con lo que está por arriba, lo que se mira desde abajo, más allá de nuestras preocupaciones ideológicas, la universidad construye y es construida por nuestros alumnos desde la superioridad del pertenecer. Un sin número de preguntas se nos presentan aquí, ¿Qué superioridad, y respecto a qué? ¿Qué conocimiento? ¿Cómo se elabora esta superioridad?

En segundo lugar, es notable la aceptación de la función formadora de la universidad y con ella la mención reiterada del alcance de dicha función, a la esfera personal. En este contexto, se pueden destacar frases como las siguientes:

*“Institución formadora y transformadora de personas, creadora de identidad y espíritu crítico, en una profesión para insertarla en sociedad”*

*“Entidad de educación superior que forma profesionales y personas”*

Si se acepta esta potencialidad formadora, es posible esperar preguntas sobre qué valores tendrán esas personas, cómo los socializa la institución, pero un punto de crucial importancia que dicha aceptación implica, es que la universidad hace algo en los alumnos. La universidad va más allá de los contenidos académicos a pesar de su posible negación de ese avanzar sobre los que la componen.

En tercer lugar, se destacan las definiciones que incorporan la reificación de la función, utilizando términos como *“casa”, “centro”, “espacio”* y *“organismo”*. Esta espacialización señala en dirección de la analogía corporativa y/u orgánica que subyace en las representaciones, dos ejemplos paradigmáticos son:

*“Casa de estudios donde se forman futuros profesionales”*

*“Organismo educativo donde se forman futuros profesionales”*

## CINTA DE MOEBIO

La superioridad del pertenecer transversalmente más allá de los contenidos académicos se aclara en la corporación. La universidad es una totalidad que imprime características, es el punto de referencia de sus miembros, es un orden tan natural como una casa.

En cuarto y último lugar, la Universidad es percibida descarnadamente como lugar de titulación y ámbito de trabajo, donde los “valores” se cruzan con la racionalidad medios-fines, donde los contextos se transforman en los verdaderos textos. En este sentido dos expresiones esclarecedoras son:

*“Centro educativo donde se preparan personas para acumular conocimiento, para obtener un título universitario y desarrollarse en el mismo”*

*“Centro de trabajo, donde se elabora conocimiento relevante para la sociedad”*

El subsumirse en la totalidad universitaria involucra la captación de destrezas que sin duda se observa en los que allí trabajan, habilidades que se orientan a la reproducción de esa misma totalidad. El circuito es claro producción, acumulación, reproducción de este centro del conocimiento.

Por esta vía un conjunto de representaciones nos indican cómo la Universidad implica la naturalización de pertenecer a una totalidad que construye conocimientos superiores, que conforma una corporación, que disciplina en destrezas para su autoreproducción.

Como se podrá advertir, lo más notable es la ausencia de la investigación en las representaciones consignadas. A pesar de la aparente contradicción esto es por demás coherente con lo que se han analizado hasta aquí. La ausencia de la investigación implica, por un lado, la necesidad misma de hacerla explícita en asignaturas que formen en la práctica para ocultar la práctica de todos los días, y por otro lado, una señal sobre la incuestionabilidad de ese conocimiento superior, pues la sola pregunta sobre cómo se elabora sería disolver las bases de su superioridad.

Más allá de las múltiples interpretaciones que pueden elaborarse, las representaciones sobre la Universidad y las expectativas sobre la asignatura abren el camino para objetivar nuestras prácticas. Parafraseando a Thomas, lo que los alumnos consideran real se hace real y este “principio de realidad” es instalado y disparado por el entramado de prácticas que lo suponen. Las acciones y divisiones de los docentes pasan a los alumnos de modo ejemplar a través del solo hecho de estar en la universidad. La transversalidad de la acción se resiste a la compartimentación de las culturas de investigación que anidan como infraestructura de las opciones académicas.

### **2. El “peso” de la doxa académica y los habitus escolásticos sobre el aprendizaje**

Pero cómo entender esta pre-formación de los alumnos que remiten al disciplinamiento y la reproducción. Se puede intentar desestructurar la información mirándola como resultado de nuestras propias ritualizaciones.

La tarea diaria de la formación académica instala, en alumnos y profesores, una “forma de vida” particular con su “juego del lenguaje” específico. Expresiones tales como, “director del proyecto”, “auxiliar de investigación” o “ayudante alumno” a la vez se refieren y generan performativamente formas definidas de acción, distinciones y jerarquías. La producción, circulación y reproducción del conocimiento necesita de prácticas clasificadas y clasificantes que posibiliten dicho circuito. Lo que otros han construido y lo que nosotros construimos como conocimiento toma forma canónica, sufre el “efecto manual” y de esta manera se hace más comunicable, a pesar de su potencial esoterismo y rígido formato. Una vez que lo dijo alguien, por que esta escrito, el sentido común deviene opinión ilustrada y con ella nace la doxa de la academia. El rechazo permanente a lo escolástico pasa a cobrar por la ventanilla de las prácticas y la venganza se completa: ha sido creada una nueva escolástica. “Nosotros” los pluralistas docentes del siglo 21 construimos un artefacto y como toda consecuencia no deseada de la acción nos resulta desconocido. Digámoslo sencillamente: el primer obstáculo para el aprendizaje somos nosotros. Claro está que ninguno aceptaría tal conclusión al

## CINTA DE MOEBIO

menos sin discutirla, por eso hay que componer una pintura de lo que se podría ver en actitud reflexiva si se objetivaran las mismísimas prácticas docentes.

Este “nosotros”, como todo nosotros, es polifónico e indeterminable a priori. Este nosotros incluye desde la primera hasta la última voz de la academia ya sea en su faceta dóxica, heterodóxica o paradóxica. Es una palabra hacedora de las cosas, por más que ese hacer afirme, niegue o ignore el discurso académico devenido doxa. Todas esas voces se levantan en y por la academia y ese es el juego por el que todos “perteneceemos” a la misma forma de vida. Pero además, este nosotros no solo integra a los que tenemos palabra autorizada para lo metodológico sino, y muchas veces principalmente, a los docentes de otras asignaturas. El hacer algo no solo se enseña diciendo cómo se hace sino, y por momentos centralmente, haciendo. De este modo, la asignatura menos específica, la más rechazada en la malla curricular, puede ser la que, parafraseando a Santo Tomas, hace que la teoría por simple extensión se haga práctica.

La presencia del “docente-investigador” comunica una manera de hacer investigación, un complejo de vías para tomar, una variedad de caminos para recorrer. No solamente enseñando lo que es un problema investigación se trasmite lo que esto implica. Un principio micro-sociológico básico nos señala en dirección de cómo se reproducen reglas y esto devela los potenciales mecanismos que existen para hacer que los sujetos sigan una regla. El seguir una regla es apegarse a un dispositivo de resolución de situaciones que permite reducir incertidumbre. Una manera de reducir incertidumbre es consolidar nuestros saberes respecto a posibles nuevas situaciones y esto es lo que aprendemos, al menos primariamente, en la academia. La repetición, tal vez en un sentido fuerte del concepto, de estos mecanismos operativizan disciplina y tras ella se erige otra trampa o venganza escolástica: las prácticas se agotan en su recursividad y ritualización. Publica o perecerás, viaja o nadie te creará, no son facetas detestables de la academia, son los mensajes de los haceres, son las reglas de entrada, mantenimiento y consagración de la academia que pueden no estar escritas, pero que basta con nuestra sola presencia para legitimarlas, más allá de las “buenas intenciones”.

Esto se hace real por diversos medios que van desde la héxis corporal a la catarsis ideológica. La postura es uno de los síntomas más interesantes de todo docente que cumple con las reglas y reproduce su cuadrante en el espacio académico. Por un lado, la clase comienza en el cuerpo que indexicalmente refiere a otro cuerpo, el de los profesores, la corporación de académicos. La postura de un cuerpo que se actualiza en otro cuerpo y marca el contorno del discurso, qué debo decir, cómo lo debo decir esta, aún en los casos de crítica heterodoxa, marcado por los límites de lo que se puede decir. Por otro lado, las clasificaciones y visiones toman cuerpo en el aula a través del “profe”. Por aproximación y/o diferencia, aparecen en escena el cuerpo blando de lo cualitativo, las posturas rígidas de lo cuanti. Flexibles y/o rígidos la metáfora del cuerpo acompaña la doxa hecha cuerpo.

Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones. La natural imagen del mundo que todos tenemos se multiplica, destila y acrisola en las naturalizaciones de los alumnos. Las expectativas de los alumnos toman forma en la catarsis de nuestras visiones del mundo que, parafraseando a Gramsci, adviene como el paso de lo objetivo a lo subjetivo, aquello que dialécticamente puede ser mecanismo de pasividad o transformarse en momentos de libertad. En el aula nuestra presencia es la reaparición de los condicionamientos y potencialidades de la academia productora y reproductora.

De esta manera, creamos una lógica práctica que construye formas de hacer y pensar. Una sistematización dóxica sobre el deber ser de los procesos de elaboración de esa doxa configurando esquemas mentales. Estos instrumentos implican dispositivos clasificatorios que comunican redundantemente lo que debe ser considerado adecuado e inadecuado, lo que es un error y un acierto. Dispositivos que se asocian a una serie de disculpas y justificaciones que se ponen al servicio de los mecanismos de “accounts” de las posiciones escolásticas. Como en toda narración de una práctica los sujetos aprenden a justificarse y a disculparse de errores, hacen lo que cotidianamente saben hacer: toman a nuestras explicaciones como estructuras preposicionales del sentido común.

¿Cómo es posible que hagamos todo esto? ¿Cómo es posible que nuestras intenciones no cuenten? ¿Por qué reproducimos si queremos rupturar? ¿Por qué disciplinamos si apostamos a la creatividad? La primera respuesta aparece si nos analizamos *qua* sujetos, si nos

## CINTA DE MOEBIO

ponemos en nuestro lugar, si aprendemos de nuestra presencia. Indudablemente, las respuestas a las preguntas siguen siendo más preguntas.

Ahora bien, quisiéramos enfatizar una arista de esta problemática. Si “Nosotros” contribuimos a producir y aceptar las maneras que nuestros alumnos ven y aprecian el mundo de la elaboración de conocimientos, el centro del problema es ontológico. Lo que sean nuestras ontologías marcarán nuestras acciones, desde esta perspectiva nuestra posición en ese mundo es un asunto sin discutir pero que tiene efectos públicos. Nace así una metafísica de nuestra presencia que se resiste a ser tematizada en el campo de observación, que no deja observar al observador ejemplificador, no deja ver el ejemplo del que da los ejemplos para disciplinar, evaluar e integrar teoría / práctica. Y como Aristóteles, Marx, Nietzsche y Foucault afirmarían toda ontología es una política. En esta insípida, neutral y poco festiva asignatura que llamamos metodología, se celebra una política del conocimiento a la cuál se ingresa más acá de la voluntad del actor. La Universidad, la corporación académica, la institución superior ha munido, incorporado y automatizado las preguntas que delinean las respuestas, nuestras respuestas. Por esto la pregunta sobre cómo enseñamos metodología no es una pregunta didáctica, es una interrogación política. La ciencia es ciencia, se construye correcta o incorrectamente, los instrumentos son instrumentos la cuestión es no el cómo hacer saber sino por qué hacer. La cuestión no es el miedo al error, sino los aciertos que no buscamos pero que depositamos en nuestros alumnos, dar en el blanco significaría aquí redefinir el blanco.

¿Qué saberes socializamos? ¿Para qué los socializamos? ¿Para quiénes construimos conocimiento? Claramente no son preguntas de la metodología de la investigación como asignatura son los pisos fundantes que operan como condiciones de posibilidad de la metodología, como facetas no dichas de las políticas del conocimiento que aceptamos por el sólo hecho de estar. Nuestra presencia no es una mera presencia, es el punto de partida y de llegada de una acumulación de prácticas que generan visiones del mundo que sin problematizar devienen eslabones de una metafísica incuestionada e incuestionable.

En definitiva, nuestros problemas inaugurales, por qué no aprehenden nuestros alumnos, cómo hacemos para enseñar, se transforman si advertimos que sí aprenden y que sí enseñamos, el detalle es que esto está más acá de nuestras intenciones. Tal vez, y esto es meramente otra opinión más, nuestra lección principal y aún no dictada sea el des-aprender, el des-ritualizar, es decir hacer ver a los alumnos que ya ven y que muchas veces ven por nuestros ojos. Ojos que de hecho son parte de sus expectativas y del dictum reproductor de la academia.

### **Bibliografía**

MAGALLANES, G. y A. SCRIBANO. 2001. “La Enseñanza de la Metodología de la Investigación: Hacia una visión reflexiva de la práctica académica”. XXIII Congreso de ALAS Antigua, Guatemala 29 de Octubre a 2 de Noviembre.