



Metodología de la investigación: ¿el proceso de enseñanza-aprendizaje como forma de consumo?

Angélica De Sena (CONICET-UNLaM; UBA)

angelicadesena@gmail.com

Andrea Dettano (CONICET-UNLaM; UBA)

andreadettano@gmail.com

1. Introducción

“... la universidad es un lugar maravilloso, no es un lugar como el supermercado que uno va hay un montón de cosas, elige cosas, decide cosas”, decía hace muy poco tiempo una decana en el acto de colación de grado de una universidad pública argentina y luego agregaba “no no no este es un lugar dónde crear, donde aprender, ahora cuando llegamos acá no sabíamos nada nos hicimos de una cartografía de un mapa, de un itinerario...” Esta mera frase lleva a pensar al menos en tres grandes ámbitos: el espacio edilicio con diseños arquitectónicos que promueven unos vínculos y no otros, el espacio en tanto lugar de interacción con otros y otras, el espacio de formación académica- profesional de enseñanzas y aprendizajes en sus múltiples formas y contextos. Ahora bien, aquel lugar que otrora se denominará “catedral del saber”, en el siglo XXI para dar cuenta de ello se recurre a una metáfora que lo compara con un lugar de consumo.

En el presente siglo el consumo -en tanto práctica social multidimensional- alcanza la creación y estructuración de las identidades individuales y colectivas, conforma los modos de expresión relacionales (Alonso, 2005) y del disfrute (Scribano, 2015). En vista de ello, en nuestro carácter de docentes de la asignatura metodología de la investigación social en cursos de grado y posgrado damos lugar a algunos interrogantes: El consumo en tanto modo de relación social ¿entró a las aulas? ¿Cuál es su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura? ¿cuánto se alejan o acercan las interacciones entre docentes y estudiantes a las del mercado?

A lo largo de las últimas décadas la reflexión respecto a la enseñanza de la metodología de la investigación social ha adquirido relevancia no solo en las aulas sino en ámbitos académicos. Al respecto podemos mencionar al menos dos grandes espacios: a) en revistas científicas donde



se ubicaba como una de sus tópicos la enseñanza; tal el caso por ejemplo de número 10 de la Revista Latinoamérica de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS) dedicado íntegramente a dicha temática. Allí, Magallanes (2015) afirma que, dicha temática, tramada por los procesos socio-históricos, las perspectivas ideológicas y los paradigmas han llevado a la constitución de un campo que no debe naturalizarse ni neutralizarse; b) En congresos tales como i) el grupo de trabajo de “Metodología y Epistemología de la investigación social” dentro de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), ii) el grupo de trabajo “Perspectivas epistemológicas, estrategias y prácticas de la metodología en ciencias sociales”, como parte del *Encontro Internacional de Ciências Sociais: crise e emergência de novas dinâmicas sociais* (2012), iii) llegando a constituirse en una mesa de trabajo dentro de la Red de Metodología. Ello es una breve muestra de la importancia de la tarea de aprender-aprehender a hacer investigación y las complejidades que involucra, entendiendo que toda enseñanza es una práctica concreta, cargada de saberes, perspectivas, percepciones, textos y contextos.

Aún más, La práctica de la investigación y los procesos de enseñanza aprendizaje de la misma, constituyen un quehacer situado, un modo “de hacer y de ver” (Selltiz y otros, 1965), que implica considerar cómo las teorías “a la mano”, los instrumentos e incluso nuestros esquemas de percepción, observación e interpretación del mundo, se encuentran atravesados por los fenómenos, procesos y planteos de una época. En vista de ello, en el marco de unos modos de estructuración social basados en el disfrute inmediato a través del consumo, donde las vidas son vividas bajo la cobertura explicativa de pasarla bien (Scribano, 2004) aquí proponemos revisar cómo dicho modo de estructuración no deja por fuera a los modos de enseñanza aprendizaje en general y de la metodología de la investigación en particular.

Como diversos desarrollos han recuperado, hablar de consumo no nos restringe al terreno de las necesidades vitales ni de la reproducción biológica de los agentes (Baudrillard, 2011) Las prácticas de consumo pueden ser entendidas como formas desiguales y conflictivas de apropiación material que aluden e involucran diferentes procesos, como los modos de organización del trabajo (Alonso, 2005). No se reducen a la adquisición o compra, sino que implican prácticas de uso, adquisición de bienes, servicios, sujetos y experiencias que, en el marco de un régimen de acumulación particular, implican unas formas de experimentar, estar en el mundo y con los otros (Scribano, 2015; García Martínez *et al.*, 2017; Dettano, 2020). Observar el consumo conlleva dar cuenta de vivencialidades y sociabilidades asociadas a las formas crecientes de mercantilización de la vida (Hochschild, 2011) y de una serie de mecanismos que tienden a la evitación del conflicto.



En esta línea, el consumo adquiere centralidad como práctica que atraviesa todas las prácticas, incluso las de enseñanza aprendizaje a partir de la mencionada extensión de las diferentes formas de mercantilización de los modos de ser y estar en el mundo, de todas las experiencias, sociabilidades y vivencialidades, incluidas las del mundo educativo.

Para desarrollar las articulaciones propuestas, la estrategia expositiva es la siguiente: a) Conceptualizar la metodología de la investigación y su enseñanza; b) revisar la noción de consumo y sociedad de consumo en el Siglo XXI; c) reflexionar sobre los vínculos entre a) y b), a partir de la propia experiencia en tanto docentes de grado y posgrado en diferentes instituciones públicas y privadas en Argentina.

2. Sobre la investigación social y la enseñanza

Hace ya algunos años Bourdieu, *et al* (2002) cristalizó el triángulo del hacer de la investigación sociológica como la confluencia de la teoría-epistemología y metodología. Mucho se ha escrito sobre la teoría social, sus fundamentos, su interés explicativo y su relación con el sentido común y la ciencia; junto con la metodología de la investigación social y la epistemología pueden entenderse desde su potencial crítico que las transforma y deja espacio a la posibilidad de ver, revisar y elaborar *miradas* sobre el hacer científico. Un paso, inicial, de las mencionadas miradas es entender a la metodología como el conjunto de conocimientos que permite elaborar y tomar decisiones adecuadas respecto a cómo articular el dominio objetual o fenómenos a estudiar, los procedimientos para su indagación y el cuerpo teórico seleccionado como mediación para la observación (Scribano, 2008). Y, a la epistemología como una reflexión sistemática sobre el quehacer científico, en tanto confluencia de aproximaciones transversales de la historia, la sociología y la filosofía de las ciencias sociales. Cada una de estas subdisciplinas en el actual contexto están compelidas a reflexionar en relación a los conocimientos que las subyacen, las decisiones que se pueden tomar, los procedimientos disponibles, etc. que involucran las formas tradicionales de investigar y "enseñar a investigar".

Lo dicho hasta aquí permite afirmar la complejidad de hacer investigación social en escenarios y contextos cambiantes y desafiantes no solo en referencia a la ciencia social, sino también a los cambios en las estructuras sociales del siglo XXI. A ello, es menester sumar los retos de enseñar a investigar y su centralidad en la construcción del conocimiento. Por ello, la metodología de la investigación social en tanto asignatura se transforma en un eje fundamental



en las carreras de grado y posgrado, más allá de la dedicación futura de los y las estudiantes. Es decir, que en ello nos referimos a quienes desarrollen actividades laborales vinculadas con el ámbito académico u otro tipo de investigación pero también a las denominadas profesionales. En este último punto se destaca por un lado la relevancia de evaluar y considerar las investigaciones, indagaciones, diagnósticos desde una perspectiva instrumental en tanto insumo para la toma de decisiones para la gestión; y por otro la enseñanza de la asignatura¹ en tanto espacio de reflexión de la construcción del conocimiento, es decir la posibilidad de apropiarse de manera adecuada de conceptos y prácticas del hacer investigativo.

Desde hace ya varias décadas la cuestión de la enseñanza de la metodología de la investigación encontró interesados, desde diferentes espacios académicos. Entre los primeros trabajos se encuentran el desarrollado por Scribano, Gandía, Magallanes y Vergara (2007) realizado a estudiantes de carreras de grado en la Universidad Nacional de Villa María (Argentina), en donde se destaca por un lado la dificultad para caracterizar la identidad del proceso de investigación, la conexión de esas caracterizaciones con el lugar que ocupa la investigación según las expectativas dentro de la carrera y los intereses respecto a la asignatura. En dicho estudio, hallan dos grandes representaciones hacia la investigación: a) cierta naturalización del mundo con relación a los modos de percepción y clasificación que operan estructurando el *habitus* del estudiante como resultado de prácticas cotidianas en el juego de distancia/cercanía con la ciencia como tarea para iniciados y b) la escolarización en cuanto a la producción y reproducción del *habitus* científico mediado por las relaciones con el mundo universitario. En este lugar de cierta distancia entre *habitus* estudiante y científico puede hallarse el lugar que otorgan los estudiantes a la investigación social en tanto objeto binario *problema/solución* y en la búsqueda de lo desconocido, de verdad y de certezas; en un camino hacia “la magia de la verdad científica” (Scribano, et al 2007: 24). Es en este punto que hacemos mención desde nuestra experiencia de docentes de grado y posgrado en la asignatura de referencia, que observamos esa misma distancia respecto al *habitus* estudiante y científico y esa búsqueda de “verdad”, junto con ello la complejidad en organizar y plasmar un problema/interrogante de investigación y este siempre formulado o bien como una afirmación (¿respuesta?) cargada de juicios previos -generalmente sustentada en las propias experiencias laborales o sencillamente

¹ Respecto a considerar la metodología de la investigación social como asignatura, es una discusión -tal vez- no acabada en tanto se priorice el “aprender haciendo” a partir de instancias tales como los talleres. Esta discusión -aún presente en el ámbito de la enseñanza universitaria- debe tomar en cuenta que la metodología de la investigación social presenta aspectos teórico – conceptuales importantes, y no solo refiere a elementos instrumentales, que deben incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje que les da sentido (De Sena, 2019).



desde el sentido común construido- o bien como pregunta que espera una respuesta binaria: si/no, en una simbiosis entre conocimiento y verdad. “La imagen (seguramente amarrada en prácticas familiares y escolares anteriores) de que buscamos la verdad y certezas, se evidencia en la naturalización de lo que hace a la ciencia en base a una idea naturalista de la misma como única manera de ‘entender’ la práctica científica” (Scribano et al, 2007:25). Los autores concluyen que la imagen de la metodología recoge tres nodos narrativos: evaluativo, disciplinar y disociativo.

Respecto a lo disociativo, es una preocupación de quienes transitamos las aulas como docentes desde hace ya tiempo. La carencia de articulación en el triángulo de teoría-epistemología y metodología, es decir la ausencia de el hilo que enhebra esos tres lados con aquello que recorre lo específico de cada nueva investigación “el cuarto lado del triángulo, el hilo que la trama” (De Sena, 2016). Ello se desprende desde los diseños curriculares de las carreras y las divisiones temáticas que operan en su interior (Cohen, 1997; De Sena, 2013; Moreno y Morales, 2014).

Ahora bien, este “quiebre” entre teoría y metodología también se ubica como vivencia por parte de los y las estudiantes durante las cursadas de los espacios curriculares de ambos. Boragnio, Dettano y Sordini (2018), reflexionan en torno al proceso de aprendizaje de la metodología de la investigación social a partir de sus propias experiencias como estudiantes, utilizando la auto-etnografía. A lo largo del artículo se desprende cómo la separación entre las materias metodológicas y las teóricas no sólo limitó la posibilidad del aprendizaje de una y otra, sino que incidió también en el hacer investigativo. “Nosotras recibíamos los contenidos de la materia como mera información, sin poder comprender todos los interrogantes que se encontraban ahí dentro; sin poder encontrar puentes que acerquen la metodología a la teoría” (Boragnio, Dettano y Sordini, 2018:73).

Calvo (2008) revisa cuáles son y qué características presentan a nivel didáctico las instancias curriculares que se proponen la metodología de la investigación en tanto asignatura en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). La autora identifica que las metodologías presentan formas vinculadas perspectivas de tipo: epistemológico; metodológico en relación a dar cuenta de “la cocina de la investigación” con énfasis en hacer “vivir” la investigación, “ ubicarse en situación de producción”; instrumental focalizando la atención en relación a alguna técnica específica; ejemplificación; demostración a través de ejercicios prácticos; análisis reflexivo a través de informes de investigaciones; producción a través de un proyecto de investigación, en este caso el y la estudiante deben ubicarse en el rol de productor del conocimiento. Entre los elementos que destaca la autora refiere a la “producción” por parte



de los y las estudiantes como el elemento de mayor dificultad. En nuestra propia experiencia este es un elemento nodal en el desarrollo de la asignatura a lo que podríamos sumar en los últimos años la dificultad en la escritura.

Por otra parte, Fraire (2014) reflexiona en relación con la enseñanza de la metodología de la investigación en docentes de escuelas primarias y secundarias, en tanto población sin práctica investigativa y que perciben esta labor como propia de un campo de especialistas circunscriptos exclusivamente al ambiente universitario; campo al cual le está vedado el acceso. Desde nuestra propia experiencia, hemos observado esto mismo en diversas disciplinas pasando por: medicina, psicología, comunicación, economía, letras, trabajo social, marketing, entre otras en un claro divorcio entre el hacer investigativo y el hacer profesional, entre el objeto y el sentido de la investigación y la profesión.

En otros estudios realizados desde la Universidad de Buenos Aires a estudiantes de la carrera de sociología, se analizaron las miradas que estos tienen sobre la materia. Dichas miradas pueden analizarse como contrapuestas o en tensión entre la importancia de la asignatura a medida que se avanza en la carrera y la confusión con respecto a dicha importancia, su desconexión con la teoría y el carácter de “obligatoriedad”; atado a su relevancia sólo para la investigación académica (De Sena, 2014). Estas concepciones respecto a la asignatura llegan a considerarla como el *cuco*², no sólo porque refieren al disgusto que les produce y al modo en que intentan “sacársela de encima” sino también porque el porcentaje de alumnos y alumnas que logran la promoción es muy bajo con respecto a otras materias de los primeros tres años de la carrera (De Sena, 2013).

Otro de los antecedentes de investigaciones sobre las temática que nos preocupa, indaga respecto a la investigación y su enseñanza en la formación de posgrado tanto en instancias denominadas “académicas” y en “profesionales”, por una lado se deja evidencia de la relevancia de la asignatura para ambas formaciones, no sólo para la elaboración de una tesis sino como espacio que permite *aprehender* otros lenguajes para el conocimiento como subsidiario de la acción. Esto tensa y pone en duda la distinción entre posgrados destinados a profesionales y académicos. Por otro lado, emerge el lugar de la asignatura metodología de la investigación en las carreras de grado como primer escalón de complejidad de esta y el fuerte peso de la “falta de aprendizajes” (De Sena, 2019), un espacio para la incorporación de términos sin contenido; de este modo surge el “marco teórico” como un sitio lejano e inabordable fuera del *mundo de*

² El término “cuco” surge de una entrevista a un estudiante. El cuco, es una figura utilizada en la Argentina para con los niños. Refiere a una criatura ficticia caracterizado como asustador de niños con cuya presencia se amenaza a los niños cuando no quieren ir a dormir.



vida, las variables como palabras dispersas en un aula que refieren al pasado, sin conexiones con las prácticas cotidianas ni laborales.

En esta línea, surgen las reflexiones de Piovani (2014) preocupado por la formación de investigadores/as y los procesos de institucionalización de la metodología, mostrando como aún pesa el “a investigar se aprende investigando” y los riesgos de la poca reflexión crítica.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí nos permite ubicar por un lado las prácticas pedagógicas y didácticas no solo como escenario de enseñanza-aprendizajes, sino como acto de interacción social cargado de sentido social inserto en un espacio-tiempo que deberá atender las condiciones materiales y simbólicas en donde se produce, los sujetos de la acción, las grafías y biografías en el interjuego de lo individual y social. Las partes y el todo de las historias sociales de saberes, conocimientos incorporados desde condiciones y prácticas hechas cuerpo; en donde la cotidianeidad de enseñar y aprender se intersecan en los hilos de la configuración social. Si partimos de considerar que, enseñar metodología de la investigación refiere a insertarse en el proceso de elaboración de conocimientos, este se da sobre y desde las conjugaciones entre valores comunes, tonalidades, modelos y reglas. Enseñar metodología involucra “acompañar” los ritmos sociales e individuales y las composiciones teórico-metodológicas y epistemológicas que se hacen cuerpo como parte de las condiciones sociales de nuestras maneras de aprender y enseñar. Las expectativas y concreciones de docentes y estudiantes se erigen en la plataforma de la realidad social, en escenarios de capitalismo global en donde el consumo se erige como el organizador social del siglo XXI.

3. El consumo como organizador social

Trentmann (2016), recupera como el siglo XIX fue escenario del traspaso de una sociedad comercial a una industrial organizada en torno a capitalistas y trabajadores asalariados abriendo paso, lentamente, a lo que sería la consolidación de lo que muchos conceptualizan como Sociedad de Consumo. Sin embargo, su recorrido habilita pensar toda una historia -que precede al siglo XIX- en torno a la adquisición, uso y circulación de los bienes. El consumo se vincula con procesos de mercantilización creciente, a la vez que la circulación de objetos va configurando, armando y tramando diferentes sentidos en relación a su uso y adquisición; Todo ello en el marco de procesos cambiantes que involucran los modos de producción, trabajo y apropiación diferencial.



Como dirá Trentmann (2016) y también Fromm (2012), el consumo no ha tenido un sentido unívoco a través del tiempo. Como vocablo, ha derivado del latín *Consumere*, significando el uso y agotamiento de la materia: el alimento, el fuego, las velas se consumen, así como el cuerpo cuando es “atacado” por una enfermedad. *Consummare*, a su vez, se vinculó con la finalización, el término o límite de algo. Entre los siglos XVII y XX, operaron grandes transformaciones que fueron desligando al concepto de sus connotaciones negativas pasando de significar la destrucción y el gasto a un acto positivo e incluso creativo. Aún más, en dicho proceso, pasaría a ser algo que beneficiaría y enriquecería a las naciones a partir de iniciar procesos virtuosos de inversión y producción.

Ya avanzado el Siglo XX, con la producción masiva de bienes, queda fuera de toda duda la centralidad del consumo, donde todo -bienes, servicios, experiencias, personas- se volvería objeto de consumo, terminando de reducir aquellos vestigios morales y miradas negativas en torno a dicha práctica. Esta, como veremos, se constituirá como norte e imperativo de la vida cotidiana organizando unos modos de sentir ligados al disfrute.

Diversos son los “recortes” y recorridos que podríamos realizar para reflexionar sobre el lugar central que ha ido asumiendo el consumo. Desde el *homo economicus* y su accionar basado en la evitación del dolor y la búsqueda del placer, es posible observar un sujeto consumidor (racional) que elige en base a la utilidad y al esquema de precios más conveniente, por lo que consumir pareciera agotarse en el criterio de utilidad, excluyendo otros múltiples determinantes (Fernández, 2009). La historia, la antropología y la sociología, por su parte, se distanciaron de estas explicaciones en torno a las prácticas de consumo y desde diferentes recorridos han abonado una idea del mismo que no lo restringe al terreno de las necesidades vitales, a la reproducción biológica de los agentes y tampoco al nivel de ingresos (Baudrillard, 2011). Se ha desarrollado más bien como atravesada por emociones, deseos, anhelos de distinción, emulación, unos modos de producción y distribución que involucran a su vez una producción colectiva de valores (Douglas y Isherwood, 1990).

Algunas perspectivas, pensarán el consumo como estructurador de lo social en su relación con los modos de producción de mercancías. Así, poniendo el acento en los procesos que se desenvuelven en el Siglo XX, crearán el par sociedad de trabajadores versus sociedad de consumidores, aludiendo a las transformaciones que implican el paso del modo de producción fordista al posfordista.



El fordismo había implicado un modo de producción en serie que aumentaba el volumen de unidades de producto a un costo menor, requiriendo de nuevos espacios para la colocación de dichos productos, con lo que el trabajador asalariado se convirtió en destinatario de mercancías. El éxito de esta modalidad podría atribuirse a que implicó una expansión del mercado, constituyéndose como el momento en el cual los trabajadores ingresan al mundo de la compra en vista, además, de que el control minucioso de los espacios de producción era insuficiente para aumentar la productividad. Por ello, Ivanova (2011) propone la importancia ideológica que tuvo el "consumismo", al volver tolerables las situaciones de explotación de los trabajadores. El Fordismo constituye un proceso en el cual el consumo de los trabajadores se encuentra ligado a su lugar en el mundo de la producción. Así, a partir del trabajo, el objetivo se situaba en alcanzar ciertos niveles de bienestar y confort, asociados a las nociones de seguridad, estabilidad y durabilidad.

Ahora bien, en la última parte del siglo XX se produce una transformación en los procesos productivos, bajo una reorganización del trabajo, los salarios y un desmantelamiento de las instituciones del Estado de bienestar. Lipietz (1994) hace referencia al modo en que comienza a haber una tendencia hacia la internacionalización, una búsqueda de espacios "no fordistas" de producción, donde hubiera menor regulación laboral y esta tuviera un bajo costo, para luego vender esa producción en países con mercados internos desarrollados, protegidos y con salarios altos. Los países con salarios más bajos se vuelven así, competitivos, ejerciendo presión sobre el salario hacia el descenso a nivel mundial.

En el período Fordista, la distribución del ingreso era diferente, los trabajadores tenían una mayor participación en el producto. Con la flexibilización, en cambio, dirá Lipietz (1994), la nueva distribución de la renta es una masa de pobres, de trabajadores con regulación laboral escasa, numerosos pero sin salarios altos. Hay una masa de ingreso concentrada en la parte baja, y hay otra parte concentrada en una fracción muy pequeña de ricos. Esto se conoce, para este autor, como la sociedad con forma de reloj de arena, o "polarización de la sociedad".

Diversos autores resaltarán como las formas de producción imprimen su huella en las formas en que los sujetos consumen (Commor, 2010; Gabriel y Lang, 2008; Ivanova, 2011; Illouz, 2009). Estos autores, así como otros, tratan de mostrar la relación compleja entre un modelo de acumulación capitalista y un patrón de consumo: "Evidentemente la precarización del trabajo lleva aparejada la precarización del consumo, las personas viven una existencia precaria y desigual. Un día disfrutaban de condiciones favorables e inesperadas y luego los acechan las



deudas y la inseguridad. Precariedad, desigualdad y fragmentación caracterizan la vida occidental” (Gabriel and Lang, 2008: 332). La liberalización en las formas de producción, su desregulación, con la inseguridad que esto trae consigo, implica, desde estas perspectivas, una redefinición de las identidades, no siendo ya el rol de productor un constructor de las mismas, sino la posición de consumidor.

Mientras en la sociedad de productores –nombre que asigna Bauman (2007) a lo que venimos denominando Etapa Fordista-, el consumo se sustentaba en la adquisición de seguridades, de elementos durables que reportaran estabilidad y confort, en la sociedad de consumidores, en cambio, se persigue el logro de una vida feliz (Bauman, 2007). La felicidad se presenta como objetivo supremo en esta sociedad, la cual “...es quizá la única en la historia humana que promete felicidad en la vida terrenal, felicidad aquí y ahora y en todos los “ahoras” siguientes, es decir, felicidad instantánea y perpetua” (Bauman, 2007: 67). Así, la cultura de consumo es el primer sistema cultural basado en una ideología de bienestar y satisfacción auto-centrado (Illouz, 2009). También se le atribuye un cambio en la referencia del tiempo, volviéndose una sociedad del “ahorismo”, donde también se modifican las formas que cobra el deseo de los sujetos, centrada en el aumento del volumen e intensidad de los mismos, como un cambio en su temporalidad y duración y no ya en que simplemente “consigan” lo que desean (Bauman, 2007).

El momento posfordista consiste, a su vez, en una nueva forma de estimulación de la demanda, por parte de industrias y servicios que ponen en práctica nuevas estrategias de personalización, diferenciación y segmentación tanto de los productos, como de los precios, logrando mercantilizar crecientemente las diferentes formas de vida, creando productos a la medida de las aspiraciones personales (Dettano, 2015).

En este marco más general, las prácticas de consumo pueden ser entendidas como formas desiguales y conflictivas de apropiación material que aluden e involucran diferentes procesos, como los modos de organización del trabajo (Alonso, 2005), no reduciéndose a la adquisición o compra, sino que implican el uso, adquisición de bienes, servicios, sujetos y experiencias que, en el marco de un régimen de acumulación particular, implican unas formas de experimentar, estar en el mundo y con los otros (Scribano, 2015; García Martínez *et al.*, 2017; Dettano, 2019; 2020).

Desde la sociología de los cuerpos/emociones, Scribano (2004; 2015) sostendrá la existencia de unas emociones orientadas hacia el disfrute inmediato a través del consumo. El disfrute



inmediato, dirá, es un dispositivo de disminución de la ansiedad que implica la generación constante –repetición compulsiva- de objetos para la satisfacción a través del consumo. Scribano (2015) sostiene que hay una forma del sentir social –una sensibilidad- relacionada con la realización de esfuerzos constantes por seguir consumiendo a la vez que opera un imperativo que compele al sujeto al goce, a la felicidad y a la evitación del conflicto. No es más –ni menos- que “la vida como flujo, bajo la cobertura explicativa de pasarla bien” (Scribano, 2015: 58). Tiene que ver con aquel momento que le da sentido al acto de consumo y “borra” el recuerdo de los esfuerzos realizados.

A partir de describir al sujeto de consumo del Siglo XXI, el autor resalta, en primer lugar, las formas crecientes de mercantilización de la vida (Hochschild, 2011) y, en segundo lugar, como cierta regulación de las sensaciones hace posible que los sujetos vivan en el mundo compelidos a la compra y uso, en un estado de desconexión de unos con otros y con ciertos aspectos de la realidad que habitan. Lo que describe, son transformaciones en las formas de interacción de los sujetos y con los modos en que estos viven en un contexto de desigualdades y expropiaciones atravesado por las prácticas de consumo como vías para disolver tensiones.

El consumo, se va conformando como una práctica que prolifera más allá del nivel de ingresos, más allá de que el progreso no suceda y que las desigualdades se exacerbén. Se vincula con una transformación en la forma de sentir de los sujetos y de interactuar entre sí. Con sujetos desconectados, normalizados y estabilizados, que repiten prácticas de adquisición/ uso productoras de sensaciones de disfrute momentáneas que disminuyen el peso de las molestias cotidianas (Dettano, 2019).

Tal como hemos recorrido, este fenómeno complejo, que involucra los modos de producción y distribución de mercancías, también ha incidido en los modos de sentir e imputar sentido a la vida cotidiana. Diferentes autores han remarcado este “corrimiento de eje”, donde el trabajo perdió la centralidad, en tanto organizador de la vida, dando lugar al consumo como práctica y modo de ser y estar en el mundo y con los otros. Tal como señala Moulián (1998): el consumo se instala como “sentido de vida” dando unidad y proyección a la existencia.

De esta manera, reflexionar sobre este corrimiento de eje y sus modos de incidencia en los modos de percibir, interpretar, asignar sentido y organizar el día a día conlleva dar cuenta de vivencialidades y sociabilidades inscriptas en y a partir del consumo. Así, el consumo adquiere centralidad y atraviesa todas las prácticas, incluso las de enseñanza aprendizaje.



4. Enseñar-aprender metodología en la sociedad de consumo

La enseñanza en tanto espacio de interacción y de sentido social refleja las concepciones del mundo de la vida, por ello el aula resulta un escenario privilegiado de observación social. En este caso revisamos cómo se insertan las lógicas del mercado y mercantilización entre los actores que circulan por dicho escenario y de este modo emerge el consumo como el gran organizador.

Siguiendo a Hochschild (2011) la mercantilización de la vida, regula sensaciones y expande ciertas lógicas vinculadas con la “elección”, “compra”, “uso” de un producto /experiencia. La adopción de terminología y conceptos, entendidos estos como modos de organización y sentidos de nuestras prácticas (Mayntz, et al 2004) nos permiten comenzar a analizar la penetración de lógicas atadas al consumo en el cursado de asignaturas.

A continuación, presentamos algunos extractos de oídos y escritos (en espacios virtuales) de estudiantes de posgrado, esencialmente en el momento de comenzar a pensar el propio proyecto de tesis o trabajo final de maestría:

“esta materia me sirve para armar la tesis”

“no disfrute esta materia”/ “disfrute mucho esta materia”

“te mande un mail ayer y no me respondiste”

“te puedo mandar el trabajo antes para que me digas si está bien para entregar”

“Cómo que tengo que leer todo eso”

“bueno, pero yo no quiero ser investigador”

“pero yo quiero hacer solo una maestría, cómo pensar un problema”

“me lo mandas a mí”

“ahh pero yo necesito”

“me explicas a mí”, “podes mirar mi trabajo”

“pero yo no puedo pensar eso que me decís”, “cómo pensar un problema”,



“igual te lo mando para que lo mires y me digas si estoy bien orientada y lo termino cuando pueda”

“te voy mandando ideas para que me orientes”

“me gustaría saber si lo que estoy haciendo va en camino correcto”

“en esta condición que estamos viviendo (refiere a la pandemia del Covid-19) es muy difícil pensar un problema”

“me sentí en soledad con el trabajo, interpretando algo errante a lo que se pedía (...) El disfrute y entusiasmo que tenía, hoy se ve teñido por un malestar en relación al trabajo final de la cátedra”

En estas oraciones esbozadas en los últimos años por estudiantes de maestría, el primer elemento que sobresale es el “yo”, la implacable apelación a la primera persona del singular a quien se debe *entender* y *atender*. Un yo que aleja toda posibilidad de escucha y construcción de colectivo, de conjunto. En épocas de contextos tan aludidos por las críticas al “neoliberalismo” en la cotidianidad del aula, lo que importa es el *a mí*.

La inmediatez, el disfrute y la individualidad como modos de relacionarse, la demanda, en línea con la de un cliente que requiere priorización. El alumnado aparece -de momentos- como usuario de servicios o “cliente”, lo que lo coloca en una posición pasiva -en cuanto a la realización de su propio proyecto de investigación- y de demanda.

En cuanto a los modos de reflexionar sobre el consumo y sus “recortes posibles” venimos observando cómo dicha práctica no se circunscribe a la “decisión personal”, a la esfera únicamente mercantil ni a la mera adquisición de objetos. Justamente, las lógicas del consumo estructuran lo social, el quehacer de las instituciones -incluidas las educativas- y permean los modos de visión y división del mundo (Sensu Bourdieu). Van atravesando las experiencias cotidianas, instalando lógicas en los modos de interacción que pueden verse en los extractos recuperados.

Los apartados anteriores van construyendo las bases para reflexionar acerca de cómo los procesos de enseñanza aprendizaje son prácticas que no pueden ser pensadas al margen de una época, permitiéndonos interrogarnos sobre los modos de sentir e interactuar que se van instalando en las aulas, en contextos de mercantilización creciente y de persecución de emociones ligadas al disfrute.



Ello nos lleva a una pregunta central de la sociología, que remite a los modos de estar unos con otros y por ende a cómo enseñamos y aprendemos metodología de la investigación. Cómo impactan estas sensibilidades “disfrutadoras” en el aprendizaje de un quehacer que implica diversas actividades para el armado de un objeto de análisis.

5. Algunas conclusiones provisionarias

Esta ponencia, ha perseguido ser un primer paso en la reflexión sobre cuestiones que nos “resuenan” entre el dictado de cursos de grado y posgrado en la asignatura metodología de la investigación y la centralidad del consumo en las estructuras sociales del Siglo XXI.

Como hemos recorrido, la enseñanza de la metodología, atraviesa dificultades y no son pocos los trabajos dedicados a su reflexión. En relación a los que se han mencionado, aparecen las divisiones curriculares en las carreras de grado armando distancias entre teoría y metodología, las concepciones sobre la investigación como un conjunto de prácticas distantes de “lo real”, unas concepciones del hacer ciencia que aparecen como lejanas desde el lugar de estudiante; la investigación científica ligada a la producción de verdad y certezas. Estas cuestiones, dificultan en muchos casos el armado de interrogantes y el distanciamiento del sentido común, pero por sobre todo, dan lugar a resistencias desde el “yo no me quiero dedicar a la investigación/yo no me dedico a la investigación”, entonces, por qué debería atravesar todo este recorrido, cuestionando el quehacer en el que se ven involucrados como maestrandos/as. A estos posibles escollos que atraviesa la enseñanza de la asignatura, aquí sumamos los modos en que la experiencia académica se encuentra imbuida por unas sensibilidades ligadas al disfrute inmediato a través del consumo y cómo ello, también podría ser un obstáculo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología.

Con el objetivo de continuar abriendo la reflexión, retomamos los dichos de Bourdieu (2005) sobre los modos de transmitir el oficio de la investigación, como una práctica de acompañamiento y trabajo sobre la exposición de las partes, los falsos comienzos, los retazos, idas y venidas del proceso de investigación. En este ir y venir, dice el autor, el docente se acerca en su hacer más al entrenador deportivo de alto rendimiento que a un profesor de La Sorbona, en términos de enseñar a partir de sugerencias prácticas, quedando en manos del estudiante el recorrido, el hacer, la revisión bibliográfica, las pruebas y errores.



En vista de ello, organizamos y subrayamos la pregunta en torno a los modos en que el consumo permea e impregna prácticas y ámbitos, como las instituciones educativas y el cursado de asignaturas, colocando a los cursantes en lugares que imposibilitan/obstaculizan la producción propia en relación al tema de investigación elegido.

Bibliografía

ALONSO, L. E. (2005) *La Era del Consumo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

BAUDRILLARD, J. (2011) *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. España: Siglo XXI Editores.

BAUMAN, Z. (2007) *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Boragnio, A.; Dettano, A. y Sordini, V. (2018) Poniendo sobre la mesa el proceso: el aprendizaje de metodología como conflicto y la auto-etnografía como herramienta. *Revista Intersticios*. Vol. 12, N°1. Disponible en: <http://www.intersticios.es/article/view/17870>

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. PASSERON, J.C. (2002). *El Oficio de Sociólogo*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

CALVO, Rosa (2008) "La formación en investigación en las carreras de grado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)". Ponencia presentada en 1 Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). La Plata.

De Sena Angélica (2019) "Tres tópicos en búsqueda de reflexiones: la investigación social, la metodología de la investigación social y su enseñanza en el posgrado", en Mariana Colotta, Sebastián Dabreinke y Adriana Presa (compiladores) *Políticas universitarias para el siglo XXI: perspectivas y temas de agenda*. Editorial Teseo. Buenos Aires, Pp 131-160.

DE SENA, Angélica (2013). "Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre?", en Nievas, Flabián (comp.) *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social*". Estudios Sociológicos Editora. Argentina. Pp. 153-170.
<http://estudiosociologicos.org/portal/mosaico-de-sentido/>

_____ (2016). "Un triángulo de cuatro lados: teoría, epistemología, metodología y el hilo que los trama". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 11. Año 6. Abril - Septiembre 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 4-7. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/175>



- Dettano, A. (2015) “El consumo como significante en disputa: una aproximación desde el psicoanálisis”. En Revista Diferencias. Año 1, N°1. Pp. 93-112. ISSN: 2469-1100 Disponible En: <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/issue/view/1>
- Dettano, A. (2019) “Leyendo el consumo desde las emociones sociales. Algunos recorridos y perspectivas posibles”. *Antropología Experimental*, N°19. Pp. 1-10. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/3578/4272>
- DETTANO, A. (2020) *Topografías del Consumo*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. (1990) *El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo*. México: Grijalbo.
- Fernández, Rodrigo A. (2009). HACIA UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DEL HOMO-ECONOMICUS - APORTES A LA TEORÍA DEL CONSUMIDOR. *Visión de Futuro*, 12(2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935473003>
- FRAIRE, Vanina (2014) “La enseñanza de la metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social”, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 30-42. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/106>
- FROMM, E. (2012) *¿Tener o ser?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GABRIEL, Y.; LANG, T. (2008) “New Faces and New Masks of Today’s Consumer”. *Journal of Consumer Culture*. N° 8. Sage publications. Disponible en <http://joc.sagepub.com/content/8/3/32>. Fecha de consulta: 15/06/2011
- GARCÍA MARTINEZ, J.; JURADO HERRERA, A.; BARRIONUEVO MOLINO, M. (2017) “Dominar el deseo: el imperativo de la felicidad en el capitalismo emocional”. *Intersticios*. Vol. 11, N° 2. (Pp 51-69).
- HOCHSCHILD A. (2011) *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Ed. Katz.
- Illouz, E. (2009) Emotions, Imagination and Consumption: A new research agenda. *Journal of Consumer Culture*. N9. Sage Publications. Disponible en <http://joc.sagepub.com/content/9/3/377>, Fecha de consulta: 15/06/2011
- IVANOVA, M. (2011) “Consumerism and the Crisis: Wither “The American Dream”?” *Critical Sociology*, N°37. Sage Publications.
- LIPIETZ, A. (1994) “El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo” en: Serie Seminarios Intensivos de Investigación. Documento de trabajo N°4.



Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo PIETTE
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires.

MAGALLANES, G. (2015). "Presentación. Enseñantes y aprendices en las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - N°10. Año 5. Pp. 4-6. <http://www.relmis.com.ar/>

MAYNTZ, R., HOLM, K., HUBNER, P. (2004) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Ed. Alianza Universidad. Madrid.

MORENO, M. y MORALES, N. (2014) "La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral", en *Entramados y Perspectivas, Revista de la carrera de Sociología*. Volumen 4- N°4. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/530/468>

Piovani, J. (2014) Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil. En: Gallegos Elías, C. y F. Rincón Pérez (eds), *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?*, Tomo III. Tuxtla Gutiérrez, México: Unicach-Unam.

SCRIBANO, A. (2004) "A manera de introducción. De Fantasmas e Imágenes Mundo: una mirada oblicua de la teoría social latinoamericana". En: *Combatiendo fantasmas* (Pp. 6-18). Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

_____ (2008) *Introducción a la Proceso de Investigación cualitativo*" Ed. Prometeo. Buenos Aires.

(2015) *¡Disfrútalos! Una aproximación a la economía política de la moral desde el consumo*. Buenos Aires: elaleph.com

SCRIBANO, A., GANDÍA, C. Magallanes, G. y Vergara G.(2007) *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y aprender*. Universidad Nacional de Villa María. Buena Vista Editores. Córdoba.

Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M.; Cook, S. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.

TRENTMANN, F. (2016) *The empire of things*. UK: Penguin Random House.