

# Cuadernos Metodológicos del CIMECS | N°3

Experiencias de enseñanza  
y formación en metodología

**Cuadernos Metodológicos del CIMECS**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Decana:** Ana Julia Ramírez  
**Vicedecano:** Martín Legarralde

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP-CONICET)**  
**Director:** Juan Ennis

**Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS)**  
**Directora:** Leticia Muñiz Terra  
**Co-Directora:** María Eugenia Rausky  
**Secretaria:** Belén Castrillo

**Comité Editorial:**

Dra Leticia Muñiz Terra; Dra. María Eugenia Rausky; Dr. Juan Piovani; Dra. Susana Ortale; Dra. Licia Pagnamento; Dr. Sebastián Benitez Larghi, Mg. Rodolfo Iuliano; Dra. Vanesa Lio; Dra. Belén Castrillo; Dr. Iván Galvani.

ISSN 3008-7597  
Ensenada, octubre de 2025

<b>Presentación a cargo de <i>Leticia Muñiz Terra</i>.....</b>	<b>3</b>
<b>Conversaciones <i>onlife</i>. Transformaciones en la rutina de trabajo de un entrevistador que enseña Metodología</b>	
Ernesto Meccia.....	6
<b>El taller de tesis como “caja negra”. Aportes desde la práctica docente sobre las articulaciones, negociaciones y orientaciones requeridas en el proceso de construcción de proyectos de tesis de posgrado</b>	
Florencia Bravo Almonacid y Santiago Galar.....	23
<b>La enseñanza de la epistemología. Reflexiones docentes a partir de los trabajos prácticos</b>	
Soledad Balerdi, Florencia Bravo Almonacid, Vanesa Lío y Magdalena Lemus.....	35

## Presentación

La enseñanza/aprendizaje de la metodología de la investigación representa un componente fundamental en la formación de los científicos sociales, ya que implica conocer los marcos filosóficos (gnoseológicos y ontológicos), epistemológicos, conceptuales y técnicos que resultan indispensables para la generación de conocimiento riguroso. La enseñanza no se limita, en particular, a la transmisión de técnicas de recolección y análisis de datos, sino que busca desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica de los fundamentos epistemológicos que orientan las decisiones metodológicas. De este modo, contribuye a consolidar capacidades reflexivas y analíticas que permiten vincular teoría, evidencia empírica y problemas de investigación de manera coherente y fundamentada.

No obstante, enfrenta desafíos persistentes. Entre ellos, se destaca la necesidad de articular los contenidos conceptuales con experiencias formativas que propicien la aplicación práctica y contextualizada de los métodos. A ello se suma la dificultad de contrarrestar percepciones frecuentes que reducen la metodología a un conjunto de procedimientos técnicos, desatendiendo su dimensión interpretativa y crítica. La heterogeneidad de enfoques —cuantitativos, cualitativos y mixtos— plantea, además, el reto de formar a los estudiantes en la selección y combinación pertinente de estrategias, sin diluir las especificidades epistemológicas de cada tradición.

A estos desafíos se añaden las transformaciones contemporáneas impulsadas por la expansión de las tecnologías digitales, que han propiciado, por una parte, la construcción de nuevos objetos y problemas de estudio, y, por otra, la revisión y actualización de los métodos de investigación. Dichos cambios han ampliado de manera significativa las posibilidades de recolección, análisis y representación de datos, favoreciendo enfoques más dinámicos e integradores que responden a la complejidad de los fenómenos sociales en entornos digitales. Herramientas como las encuestas en línea y los formularios digitales han facilitado el acceso a poblaciones diversas y geográficamente dispersas, mientras que el análisis de redes sociales, el web *scraping* y el procesamiento de datos masivos (big data) permiten explorar patrones de comportamiento y dinámicas de interacción en entornos virtuales. Asimismo, las técnicas tradicionales, como las entrevistas en profundidad o de historias de vida, la observación participante y los grupos focales, han sido adaptadas a formatos virtuales mediante videoconferencias y plataformas colaborativas, lo que posibilita registrar y analizar grandes volúmenes de información audiovisual. Estas transformaciones no solo optimizan los procesos de investigación en términos de tiempo y alcance, sino que también plantean nuevos desafíos éticos y metodológicos vinculados a la gestión de datos personales, la representatividad de las muestras y la interpretación de fenómenos sociales mediados por entornos digitales.

Frente a esta situación, la enseñanza de la metodología debe incorporar competencias vinculadas al uso crítico de herramientas tecnológicas, la gestión y el

análisis de grandes volúmenes de información, así como la reflexión ética sobre las implicaciones de las decisiones metodológicas. En consecuencia, la formación metodológica adquiere una relevancia estratégica no solo para el quehacer académico, sino también para la intervención en problemas complejos de la realidad social, demandando enfoques integrales que combinen rigor científico, creatividad y responsabilidad.

En este tercer número de los Cuadernos Metodológicos del CIMeCS se presentan 3 artículos que revisan críticamente estas cuestiones, haciendo foco en la reflexión sobre los procesos de formación en distintos métodos considerando los siguientes ejes:

1. ¿Cómo enseñamos metodología? ¿Qué reflexiones/ discusiones/ desafíos surgen de nuestras prácticas docentes en metodología para la investigación social?

2. ¿Cómo nos formamos en metodología? ¿Qué mecanismos utilizamos a nivel individual y grupal para actualizarnos? ¿Qué instancias se generan en el ámbito de los equipos de investigación para la formación metodológica?

En el primer artículo, titulado “Conversaciones onlife. Transformaciones en la rutina de trabajo de un entrevistador que enseña Metodología”, Ernesto Meccia poner en valor el potencial que ofrecen los entornos digitales para el trabajo con entrevistas en profundidad, con el propósito de promover su incorporación en la enseñanza de la metodología. En particular, expone de manera reflexiva una experiencia de investigación que no solo involucra la realización de la entrevista, sino también, y de manera especial, las etapas de preparación y de seguimiento posterior. Asimismo, señala que los programas de formación metodológica aún no han integrado de manera sistemática, como contenidos sustantivos, las transformaciones en las rutinas de trabajo con entrevistas en profundidad que han sido posibilitadas por los entornos digitales.

En el segundo artículo titulado “El taller de tesis como “caja negra”. Aportes desde la práctica docente sobre las articulaciones, negociaciones y orientaciones requeridas en el proceso de construcción de proyectos de tesis de posgrado”, Florencia Bravo Almonacid y Santiago Galar presentan un conjunto de dimensiones, factores y formas de articulación presentes en el trabajo desarrollado en talleres y seminarios de tesis de un programa de posgrado en ciencias sociales. Los autores destacan particularmente dos momentos examinados a través de la metáfora de la “caja negra”: la formulación del problema de investigación y los procesos de negociación entre actores e instituciones que resultan decisivos para la construcción de los proyectos. Como aporte principal, el artículo resalta aspectos del proceso de elaboración de un proyecto de tesis que, sin desconocer su dimensión individual, recupera dinámicas de negociación, articulación y diálogo que involucran a múltiples actores académicos.

Finalmente, en el tercer artículo titulado “La enseñanza de la epistemología. Reflexiones docentes a partir de los trabajos prácticos”, Soledad Balerdi, Florencia

Bravo Almonacid, Magdalena Lemus y Vanesa Lio, reflexionan sobre la enseñanza de la epistemología en el ámbito universitario. En particular analizan los desafíos que plantean los procesos de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de formación, particularmente en torno a la alfabetización académica y a la apropiación de las abstracciones conceptuales propias de la producción de conocimiento científico. A partir de interrogantes sobre la incorporación de los intereses de docentes y estudiantes, la inclusión de contenidos emergentes y la traducción práctica de los saberes teóricos, las autoras abordan tres ejes problemáticos de la enseñanza de la epistemología: el diseño y la actualización de los programas, el currículum oculto y las operaciones de traducción del conocimiento realizadas por los y las estudiantes.

En suma, los textos que conforman este número analizan los procesos de enseñanza/aprendizaje de la epistemología y de los métodos de investigación social, enfatizando la relevancia de actualizar las discusiones metodológicas y renovar los programas y contenidos de las asignaturas de grado y posgrado. Los artículos destacan, de manera convergente, la necesidad de combinar innovación, pensamiento crítico y mediaciones pedagógicas que permitan consolidar la formación de futuros investigadores en ciencias sociales, articulando de manera coherente teoría, práctica y reflexión sobre las rutinas y desafíos de la investigación.

El tercer número de los Cuadernos Metodológicos del CiMeCS nos interpela, así, como investigadores y docentes, invitándonos a reflexionar sobre las formas en que enseñamos y nos formamos en metodología de la investigación social.

Leticia Muñiz Terra.  
Directora del CiMeCS.

# Conversaciones *onlife*. Transformaciones en la rutina de trabajo de un entrevistador que enseña Metodología

Onlife Conversations. Transformations in the Work Routine of a Methodology Instructor

Ernesto Meccia<sup>1</sup>

[ernesto.meccia@gmail.com](mailto:ernesto.meccia@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional del Litoral

## Resumen

En este texto se procura hacer ver y hacer valer las potencialidades que representan los entornos digitales para el trabajo con entrevistas en profundidad con el objeto de que se incorporen a la enseñanza de la metodología. En particular, se comparte una experiencia de investigación que atañe a la misma realización de la entrevista, pero, sobre todo, a las fases de la preparación y prolongación. Se señala que los programas de enseñanza de la metodología aún no han formalizado como contenidos sustantivos los cambios en la rutina de trabajo con entrevistas en profundidad que los entornos digitales posibilitan.

**Palabras clave:** Entrevistas en profundidad; Entornos digitales; Identidades de investigación; Enseñanza de la Metodología

## 1. Más sentido práctico

Estuve revisando mi cv para rememorar mejor las circunstancias que dieron origen a las inquietudes que voy a plantear. En 2020, el año de la pandemia, dicté 3 cursos de posgrado de métodos cualitativos de investigación social. Me recuerdo en el escritorio, malhumorado, preparando sin experiencia toda la escena para que las clases transcurrieran sin problemas técnicos que pudieran afectarme la concentración. Serían las primeras clases *on line* sincrónicas que daría en mi carrera de profesor. También en 2020 llegó una invitación para participar en un panel de las V Jornadas de Investigadorxs en Formación del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). El tema sería los recursos y las estrategias para investigar “en tiempos de COVID 19” (sic). La promoción del evento en las redes sociales concitó una

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Es profesor de grado y posgrado en la misma universidad y la Universidad Nacional del Litoral. Fue secretario académico de la Carrera de Sociología de la UBA y, actualmente, director del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias en el Litoral. Se interesa por la comprensión sociológica de la homosexualidad masculina, las dinámicas sociales de la discriminación, los estudios biográficos, la microsociología y los métodos cualitativos de investigación. Es autor de los libros “La cuestión gay. Un enfoque sociológico”, “Los últimos homosexuales”, “El tiempo no para” y “Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas”.

notable atención, medida, al menos, por *likes* y reposteos. En la sección comentarios, los internautas clamaban por la urgencia de empezar a pensar en serio la investigación social a través de los entornos digitales, como si la pandemia hubiera obligado a un momento fundacional. En las clases de posgrado sucedía lo mismo.

Muchos investigadores habían interrumpido sus trabajos de campo por la pandemia: algunos no podían ir a los archivos, otros no podían hacer observaciones en las instituciones o en los barrios. Otros manifestaban con pesar que no podían continuar con el trabajo de las entrevistas. Extrañado por lo último preguntaba por qué. Las respuestas eran, o que no podían reunirse, o que no sabían si podían hacerse entrevistas *online*, es decir, si era correcto desde la perspectiva metodológica.

Empecé a darme cuenta de que pensar la incorporación *en serio* de lo digital a la investigación cualitativa era un reclamo mayormente remedial y no sustantivo. En efecto, advertía que los jóvenes investigadores estaban resignados ante la circunstancia sanitaria adversa y pidiendo permiso para trabajar desde lo digital, como si comparecieran ante un tribunal para informarse sobre la medida en que podrían adoptar un plan no deseado (un plan B) para conseguir información empírica. Una medida necesaria para salir del paso pero que partía de ver el vaso medio vacío, reflejo del tibio refrán que manda a hacer de la necesidad una virtud.

En particular, la posibilidad de *realizar entrevistas en profundidad y/o de obtener datos discursivos primarios* mediados por tecnologías digitales concitaba sospechas porque nada podría reemplazar al sacrosanto encuentro físico-presencial-cara-a-cara, que, sin dudas, era visto como la garantía más fiable de la fusión de los espíritus en la que, aunque no lo digan, muchos colegas creen.

Cada vez que escuchaba preguntar si se podía realizar entrevistas en esas circunstancias, pensaba en varias cuestiones.

Primero, en ese mismo acto de habla que pedía permiso a alguien que era reconocido como una autoridad expendedora de legitimidad, un lugar de enunciación del cual, al menos yo, huyo ni bien me doy cuenta de que lo ocupo o que me lo hacen ocupar.

Segundo, pensaba que quienes preguntaban si era posible hacer entrevistas *online* seguramente habían bajado *papers* y libros de Internet, leído noticias y visto videos sobre sus temas de investigación y, sobre todo, conversado con sus colegas de la misma forma. Es decir que, de muchas maneras, ya investigaban desde hacía muchos años en y desde los entornos digitales, el mismo lugar desde donde la gente



que iban a entrevistar hacía, como ellos, cada vez más cosas, entre ellas, hablar todo el día, convirtiendo a esos entornos en un recurso cotidiano de comunicación.

Las imágenes de un desajuste no tardaban en llegar: ¿por qué, si un investigador trabaja y se comunica crecientemente en y desde la digitalidad cree que sacar a sus sujetos de análisis de ahí sería más conveniente? Por otra parte: ¿cómo es posible que si la gente, sin impedimentos para verse, habla todo el día *online*, no pueda dar una entrevista en profundidad en esas condiciones? Era evidente que flotaba una dosis no menor de pánico hacia la tecnología, pero era selectivo. Me resultaba insólito que el pánico no se manifestara ante las propias prácticas de investigación y sí ante las personas investigadas porque sus testimonios, como podía inferir de las intervenciones, llegarían impuros e incompletos por la mediación electrónica.

Tercero, pensaba en un asunto que se relaciona con el primero, que refería a la autoridad: la clase de socialización académica que se desarrolla en las asignaturas de metodología. La actitud casi paralizante de los jóvenes investigadores ante la posibilidad de hacer entrevistas en profundidad mediadas por tecnologías digitales tal vez sea indicio de un imaginario docente prohibicionista que sacrifica la innovación en el altar de la rigurosidad; un imaginario vigente, aunque refleje prácticas de enseñanza crecientemente minoritarias. Es curioso: al mismo tiempo que casi se sacralizan los *softwares* para analizar datos cualitativos, se desconfía de las estrategias que muchas veces posibilitarían obtener esos mismos datos, como si existiera una doble vara para valorar la técnica. Aparecía entonces la imagen de otro desfase: el análisis cualitativo de datos se podría realizar con recursos digitales (*softwares*), pero se sospecharía si para obtener esos datos se recurre a estrategias digitales (entrevistado y entrevistador conversando a través de dos pantallas).

Llegado a este punto, me parece que todo conduciría a la imagen de un desfase mayor, que suena casi como una hipótesis: la persistencia, dentro de la investigación cualitativa, de un imaginario que sería reticente para incorporar a su sentido práctico lo que la gente ya incorporó al suyo.

Las y los colegas que escriben sobre etnografías de lo digital vienen pensando profundamente este tema. Leyéndolos encontré justificaciones a ciertas prácticas de investigación que realizo en y desde lo digital desde hace bastante tiempo y que quisiera compartir en este texto con el fin de poder aportar a la enseñanza, en particular, de cómo llevar adelante investigaciones basadas en entrevistas en profundidad.

Nada obliga a publicitar algo así como un “giro digital” o un “centrismo digital” en la investigación cualitativa; se trata, ni más ni menos, de presentar y, en algún punto, ir inventariando las posibilidades que se abren, entendiendo que las mismas pueden ser aprovechadas en todo el proceso de investigación. En lo que sigue, quisiera compartir experiencias que no sólo atañen a la realización misma de la entrevista sino, en especial, a las *fases de la preparación y prolongación*, ambas previas a las de sistematización y análisis de datos (asumo que para estas últimas ya es familiar el manejo de los *softwares*).

Las reflexiones que siguen provienen de mi último trabajo con entrevistas, que me hizo pensar mucho en estas cuestiones que ya tenía en mente. Los resultados, que están a punto de publicarse, corresponden a una investigación sobre la sociabilidad gay en contextos no metropolitanos o ciudades del interior de Argentina (Meccia, 2025). Fue la experiencia más esclarecedora de cómo se había transformado mi rutina de investigador-entrevistador: un sociólogo que vive en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quien, tras un contacto *online* profundo, se desplazó *offline* hacia los lugares de residencia de sus entrevistados (Olavarría –provincia de Buenos Aires– y Resistencia –provincia de Chaco–) para conversar y hacer observaciones y que, por otra parte, sin moverse de su casa, hizo una entrevista *online* una persona residente en Goya (provincia de Corrientes). En los tres casos, se considera que parte importante de los hallazgos los logró tanto a través de intercambios escritos y sonoros *online* asincrónicos posteriores a las entrevistas, varios iniciados espontáneamente por los otrora entrevistados.

## **2. Preparación *online* de un campo *offline* y *online***

Cuando se habla de entrevistas en profundidad uno de los temas convocantes es la *fase de la preparación*. Investigadores y profesores se apasionan debatiendo en las aulas sobre el mejor instrumento para, finalmente, sentarse ante las personas que nos dan el encuentro. Los debates suelen girar en torno al grado de apertura o de dirigismo que tiene la lista de temas o preguntas, a si se han traducido acertadamente a un lenguaje lego las preocupaciones teóricas y las coordinadas conceptuales de la investigación, a si se tiene una estrategia adecuada de presentar el tema o problemática, a qué clase de personas se contactará (algo que a veces, con apuro, se denomina “muestra”). En paralelo, aunque ligeramente aparte, se debate en torno a la accesibilidad, al consentimiento informado y a cuestiones éticas.

Hace tiempo que, pensando en las cuestiones éticas, me pregunto por qué el esfuerzo de la preparación está pensado para hacer la mejor entrevista desde el punto de vista del investigador y no tanto de las personas con las que se hace la investigación. Pienso que muchos de nosotros (uso la primera persona del plural para incluirme), a veces hemos aterrizado en el campo apenas habiendo avisado que trataríamos tal o cual tema cuando, sin embargo, teníamos intereses particulares en el tema, intereses que los entrevistados desconocían hasta que nos veíamos. Vista así la preparación, las entrevistas me parecían, en una medida no menor, una cita a ciegas. No me siento cómodo con esos recuerdos porque me parecen asimétricos: si los entrevistados iban a abrirme sus mundos, lo lógico era que yo hiciera lo mismo; si yo me preparaba de la mejor manera para las entrevistas debía dar las condiciones para que ellos se prepararan y me respondieran de la mejor manera también.

La comunicación digital fue el gran facilitador para que los futuros entrevistados conocieran en profundidad mis intereses de investigación y también para que me conocieran a mí como persona. Tras la recomendación de contactos por parte de los informantes clave, redacté un mail de presentación personal y profesional, al que adjunté un documento de aproximadamente 1.000 palabras contando en detalle lo que me interesaba indagar, dividido en 5 bloques. Asimismo, adjunté una entrevista en la que hablaba sobre la temática de la investigación que estaba en Youtube (en realidad, quería que vieran mi cara y me escucharan antes de vernos) y varios links que remitían a artículos periodísticos míos. Cerraba el documento dejando mi número de whatsapp e invitando a que me hicieran consultas si lo consideraban necesario. Envié el mail más de 20 días antes de la visita a la ciudad donde residían.

Los resultados de esta estrategia mediada digitalmente previa a las entrevistas presenciales no pudieron ser más productivos. Las entrevistas fueron largas, algunas larguísimas. Los entrevistados vinieron preparados, habiendo leído el documento y sus especificaciones, pensado y repensado aquello que deseaban decir, habiendo tenido tiempo para esculpir mejor sus recuerdos de cómo los gays vivieron en sus ciudades y cómo viven hoy. Y no sólo eso: señalaron fragmentos del documento que no se comprendían, ciertos giros en mis modos de plantear los temas que no se correspondían con la realidad de la ciudad en que vivían, algo que los alentaba a regalarme una lección introductoria de geografía e historia de sus lugares de residencia.

Recuerdo que mi mayor temor era que obtuviera respuestas exclusivamente autobiográficas cuando lo que me interesaba era aunar en una reflexión sociológica biografía + espacio urbano no metropolitano + sociabilidad gay. De hecho, les había pedido que imaginaran que eran drones que, desde arriba, miraban a los gays de sus ciudades circulando, incluidos ellos mismos. Enseguida comprendí que no tenía que estar preocupado: gracias al documento enviado por mail, los entrevistados habían venido a los encuentros afilados temáticamente, con historias alucinantes de los espacios y de la mutación de los espacios que los gays utilizaban.

Más allá de la satisfacción por el contenido de las entrevistas, me parece necesario remarcar algo sobre la construcción de mi identidad pública de investigador, algo que pude hacer a través de los entornos digitales. Vuelvo a una cuestión que ya mencioné: la asimetría. Se aparece mi imagen de los años en que no utilizaba la digitalidad (o la utilizaba mucho menos) para armar las investigaciones, cuando pasaba directamente de la llamada telefónica, del primer mail o del primer contacto en el terreno a la entrevista. Qué poco podían saber los entrevistados sobre quién tenían enfrente y pienso en cuánto de ese magro conocimiento pudo haber condicionado las respuestas que obtenía. En cambio, desde las posibilidades que abrió la digitalidad, siento que puedo sentar las bases para intercambios más sustantivos y horizontales. “Qué ven cuando me ven”, pienso, nunca deja de ser un misterio, pero desde la web puede hacerse mucho para reducirlo.

Luego de haber enviado el mail, empezamos a comunicarnos por whatsapp para arreglar nuestros encuentros durante la visita. Podría decir que, de hecho, las entrevistas ya habían comenzado con intercambios textuales, sin voz, pero plagados de emoticones y sugestivos signos gramaticales. Consideré conveniente que debía exponer más mi identidad pública y fue así que les pasé mis direcciones de Instagram y Facebook. Por supuesto, podrían haber ido solos. Pero quise invitarlos, incitarlos. En esos lugares podrían verme como profesional y como persona a lo largo de varios años. Además de parecerme éticamente correcto, intuía también que darme a conocer públicamente con anterioridad al encuentro, les daba la posibilidad de observar a quien los iría a observar. Quería pasar por la experiencia de ser un observador observado, buscaba que ellos pudieran estudiarme a mí tanto como yo los estudiaría a ellos. Una experiencia nueva que estaba seguro podía contribuir al desarrollo más horizontal de la investigación.

Además, debido a mis trabajos anteriores con los gays mayores y adultos mayores, sabía que la identidad pública de los investigadores que se ocupan de estos

temas es un asunto crucial porque involucra de una forma particularmente intensa la mirada: tanto la que los entrevistados (tantas veces fueron mal mirados) perciben que les destinamos como las que percibimos que ellos nos devuelven. Pensaba que esta delicada cuestión se incrementaría en las ciudades del interior que iba a visitar, ya que la vida de los gays se desarrolla en círculos previsiblemente desligados del anonimato propio de las grandes ciudades y donde, en consecuencia, la discreción sigue marcando muchos intercambios sociales.

Entrevistaría a todos mientras durara mi estadía, que en cada lugar se extendió por 5 días y, aunque bastante sacadas de su contexto original, mientras planificaba las visitas, recordaba las nociones opuestas de “sinóptico” y “panóptico” y quise hacer el pequeño “experimento” consistente en que todos supieran mucho de mi investigación en marcha, pero también mucho sobre mí como persona antes de conocernos. Si desde un panóptico uno puede saber sobre muchos sin que éstos sepan sobre el que sabe, yo quería crear la situación inversa, es decir, la de un sinóptico, desde el que varios pudieran saber sobre uno sin que éste pudiera hacer lo mismo. Y así fue: cuando viajé yo no sabía casi nada de ellos y ellos bastante de mí.

Como balance, creo que la combinación de haber revelado, por un lado, mis objetivos de investigación a través de los materiales enviados por vía electrónica (texto, entrevista en Youtube y artículos periodísticos) y, por otro, mi identidad profesional y personal a través de Instagram y Facebook (donde aparecen absolutamente mezcladas) produjo efectos muy beneficiosos durante la etapa de la preparación de las entrevistas, a juzgar por los magníficos testimonios que obtuve luego, en los lugares. En paralelo, pude encontrarme con los entrevistados aliviado de la carga de sentirme un desconocido que llegaba a la ciudad para extraerles información y, sin más, luego desaparecer. Todo este contexto para la comunicación exitosa *offline* pude crearlo *online*.

Imagino que debo responder a una pregunta que estarán haciéndose los lectores, en especial, mis colegas: ¿por qué revelo mi identidad profesional y personal? ¿Acaso no acuerdo con el consenso generalizado de que ello condicionaría las respuestas de los entrevistados?

No deseo dar una respuesta tajante porque no quiero alimentar ningún imaginario jurídico de la enseñanza de la metodología, que dictamina aplicar la misma ley con independencia de la singularidad de cada investigación. En lo personal, yo no puedo (no soporto) recordar mi imagen llegando al encuentro con los entrevistados sin que éstos sepan a quien tienen enfrente. Prefiero asumir el riesgo de recibir

respuestas (presuntamente) condicionadas a que una persona se siente a regalarle su tiempo a un desconocido que le va a extraer información. En todo caso, en caso de que el mentado condicionamiento sea una realidad vería cómo podría manejarlo. La sospecha de que las respuestas lleguen especialmente condicionadas se una a otra: la de creer que por saber que soy universitario la gente experimentará una conmoción interior y, entonces, alinearé sus respuestas, por ejemplo, alrededor de lo “políticamente correcto”. Llevo años pensando esto: creo que a veces subestimamos a la gente y sobreestimamos nuestra imagen, dándole a ésta (dándonos) una carga simbólica que no sé si es la misma que le da la gente. No sé: me queda la imagen de una autovaloración unilateral.

Por otra parte, cuando, como dije, invité a ver mis perfiles de Instagram y Facebook, lo hice pensando que allí podrían verme “desnudo”, por así decir. Ambos perfiles son públicos, no están sujetos a ninguna restricción de acceso. Pensaba que, si mis futuros entrevistados entraban y se ponían a *scroll*ear, podrían ver todas mis facetas entremezcladas a lo largo de los años: me verían como sociólogo, es cierto, pero también me verían como tío, hermano, hijo, amigo, fanático de la narrativa corta argentina, del cine clásico argentino y de Hollywood, de la música popular, viajero de corta y larga distancia, caminante solitario, persona comprometida con la democracia, etcétera, etcétera. Me preguntaba qué podría condicionar más (si las condicionaba) las respuestas de los entrevistados: el hecho de saber de mí que era, abstractamente, “un sociólogo de la universidad” o el hecho de ver mi cara, mis posteos, mis reflexiones. Concluí que el encuentro a ciegas que implicaba el primer saber era menos preferible para encarar la investigación.

Por último, en los posteos, muchas veces aparezco como gay y yo iba a entrevistar gente gay. Como ya dije, aquí la cuestión de la mirada entre entrevistados y entrevistador es fundamental. Aún hoy, muchas personas que provienen de ese mundo que fue tan marcado por la discriminación necesitan saber a quién tienen enfrente y le hacen preguntas. Y yo siento que es un deber revelarme.

Fiel a mi convicción de alertar sobre la prevalencia del imaginario jurídico de la metodología, no sé si mantendría del todo esta estrategia que me di para conversar con gente gay si encarara otra investigación.

Cierro esta sección, señalando que es momento de formalizar en la enseñanza reflexiones sobre las posibilidades abiertas por los entornos digitales en la fase de la preparación de las entrevistas en profundidad: la remisión anticipada por vía electrónica de información detallada sobre los aspectos del tema que trata una

investigación permite a los entrevistados prepararse para la entrevista tanto como el investigador. En mi opinión, lo señalado es importante desde un punto de vista ético, ya que, por lo general, se piensa sólo en la preparación técnica de los investigadores para tal situación. En paralelo, también debería formalizarse en los cursos de metodología reflexiones sobre la clase de identidad pública que podrían asumir los investigadores. Los entornos digitales permiten que los futuros entrevistados no solamente conozcan aspectos detallados de la investigación a la que se sumarán sino detalles de las personas que realizarán la investigación, algo que contrasta con la imagen del investigador casi desconocido que aterriza en el campo tras algún breve contacto. En suma, la incorporación de ambas cuestiones en las aulas representaría la formalización de la voluntad de que las investigaciones basadas en entrevistas en profundidad se desarrollen con una dinámica más horizontal.

### **3. Cara a cara, *offline* y *online***

Las estrategias de la fase de la preparación de las entrevistas que se destinan, podríamos decir, al orden estructural de la interacción que unirá a entrevistadores y entrevistados, deben respaldarse con estrategias micro situacionales. Estas son movidas “pequeñas” que se realizan en situación de entrevista, en vivo y en directo, mientras unos comparecen frente a otros y que cumplen dos papeles fundamentales. Por un lado, lograr la locuacidad de los entrevistados y, por otro, asegurar (en un grado lo menos limitado posible) que los sentidos expresados por la gente sean captados por quienes los escuchan, algo que Alfred Schutz denomina el “postulado de la interpretación subjetiva” (1974: 67).

Entre otros, Miguel Valles presenta una serie de intervenciones que los entrevistadores necesitan hacer mientras dura una entrevista. Las engloba bajo la categoría “tácticas reflectoras” (2014: 130) dividiéndolas, sobre todo, en 3. La táctica del “eco” consiste en repetir una expresión del entrevistado con el objeto de que pudiera aclarar su significado, sin que esta repetición implique una nueva pregunta más allá de la misma expresión (*“interior profundo”, dijiste. ¿Qué significa?*”, le pregunté a Candelario, muchacho gay de la provincia de Misiones). Aplicando la táctica “interpretativa” el investigador, en cambio, se anima a hacer una pregunta: basado en una expresión anterior inmediata del interlocutor, el entrevistador se anima a preguntar si su interpretación es correcta (*“Vos dijiste que, para ir a una marcha del Orgullo en el interior, antes tenés que darte una vuelta por el interior. ¿Estabas hablando de tu interior, querés decir que lo pensaste muchas veces antes de ir?”*, le

pregunté otra vez a Candelario). Por último, utilizando la táctica del “resumen”, el entrevistador va más allá y arriesga mucho más: hace una pregunta, pero no basándose solamente en una respuesta inmediata anterior sino proponiendo un resumen capaz de percibir sentidos más globales, uniendo distintos fragmentos del discurso del entrevistado dispersos en varios momentos de la entrevista (*“Me decís que acá las miradas de la gente son fuertes pero vos también me contaste que fuiste la organizadora de la primera Marcha del Orgullo LGTBQ en Olavarría y que te sentís bien viviendo acá pero que, siempre que podés, te escapás a Tandil con amigas los fines de semana para respirar. ¿Todo esto es un resumen de tus sentimientos por Olavarría?”*, le pregunté a Florencia, muchacha lesbiana de la ciudad).

Tanto en Olavarría como en Resistencia, durante 5 días y en las locaciones elegidas por los y las entrevistadas, las conversaciones se desarrollaron óptimamente. Como dije, el piso comunicativo de reciprocidad que fuimos construyendo desde la digitalidad previo al encuentro físico-presencial-cara-a-cara fue de gran importancia, a lo que luego se sumó la aplicación de las tácticas reflectoras que tuvo una gran potencialidad para estimular no sólo la locuacidad sino la continuidad narrativa y la interpretación de lo que hace la gente cotidianamente.

Aun así, la digitalidad no estuvo ausente mientras hacía las entrevistas. Debido al tema de la investigación (la vida de los gays en las ciudades del interior de Argentina), el teléfono celular fue un actante presente en todo momento, y a él acudieron en vivo y en directo varias veces, como para respaldar sus afirmaciones. Recuerdo, por ejemplo, que algunos entrevistados iban a los mapas de Google y me mostraban lugares de socialización callejera gay, tratando de ubicarme en las ciudades y, sobre todo, de que tomara conciencia de la distancia que separaba a esos lugares del centro de la ciudad. Otros acudían al celular para mostrarme *flyers* de eventos artísticos que los habían tenido como protagonistas, o para que veamos en Youtube un pequeño video de alguna performance *drag* que habían hecho en algunos de los pocos bares *friendly* de las ciudades. Otros, para mostrarme fotos escaneadas, tomadas hacía tiempo, de fiestas privadas o comparsas con presencia de los gays.

De vuelta en Buenos Aires, cuando empecé a escuchar las entrevistas, pensé que las tácticas reflectoras que Valles había pensado para hacer *in situ*, durante los encuentros, no podían quedar ahí. Escuchaba muchas cuestiones que debía seguir interpretando y resumiendo tanto como expresiones nativas sobre cuyo significado tenía que seguir preguntando. Por distracción o, sencillamente, por imposibilidad



de hacer todo en el momento, surgían asignaturas pendientes a medida que escuchaba los registros. Necesitaba y deseaba volver a estar con los entrevistados.

Fue en esos momentos cuando, nuevamente, las posibilidades brindadas por los entornos digitales me parecieron importantes y quise utilizarlas al máximo ya que me permitirían, por un lado, darle continuidad al campo y, por otro, adentrarme en una nueva reflexión metodológica, ya que la forma de los intercambios lingüísticos cambiaría al mudarnos radicalmente de situación comunicativa: de ahora en más sería escrita (con toda la diferencia que suponen la oralidad y la escritura como fuente de información empírica) o a través de audios o, tal vez, de auto-filmaciones.

Como nunca antes, no pensé en este alargamiento de los intercambios como un “complemento” y mucho menos como un “plan B”, dado lo dificultoso (además de costoso, en términos monetarios) de regresar a las ciudades, tan distantes de la mía. Aunque viviéramos en ciudades vecinas, nada me impedía tomar en serio esos intercambios. La gente se comunica así, esparciendo sus palabras en persona, a través de pantallas, en audios y chats ¿Por qué no lo haría como investigador? ¿Por qué forzaría a la gente a que utilice conmigo un solo canal comunicativo? “¡Más sentido práctico!”, me dije. En fin, visualicé allí otro gran tema para incorporar formalmente a las clases de metodología para investigaciones basadas en entrevistas en profundidad: la comunicación interpersonal multisituada, en la que, dicho no sea de paso, piensan más los antropólogos que los sociólogos. Allí no hay plan B, allí la gente se comunica aferrándose a todo lo que tiene.

#### **4. Extensión *online* de un campo *offline* y *online***

Valles habla de la “táctica de la post entrevista” (2014: 137) para referirse a los momentos que siguen a la finalización formal de la misma, algo que, por los años en que escribió su libro significaba “apagar la grabadora”.

Suele decirse que la acción de apagar tiene una gran carga simbólica, entre otros motivos, porque permite tomar distancia de los roles un tanto protocolares que se habían tomado mientras estaba prendida. A micrófono cerrado (tanto como los actores teatrales entre bambalinas) la gente puede hablar, moverse y gesticular de un modo menos hierático, por más *rapport* que haya conseguido el entrevistador.

Hace tiempo que tomo muy en serio lo que denomino la fase de la prolongación de la entrevista, antes de pasar a las fases de la sistematización y el análisis.

La noción de Valles siempre me pareció sugerente y, de hecho, la utilicé muchas veces cuando grababa las entrevistas con *walkman* (hasta fines del siglo XX) y con *mp3* (hasta pasados los primeros años de la primera década del siglo XXI). El relajamiento que producía la interrupción de la grabación solía producir efectos beneficiosos y no fueron pocas las veces en que terminé, en los hechos, realizando una nueva entrevista cuyos contenidos tuve que llevar en mi cabeza, garabateándolos mientras regresaba a mi casa en el colectivo y escribiéndolos desesperadamente en un documento Word ni bien llegaba, sin siquiera sacarme las zapatillas.

Hoy en día, la táctica de la post entrevista puede practicarse en condiciones muy distintas, ya no es necesario hacerla cuando aún estamos co-presentes, de inmediato al apagón. Los entornos digitales llevan a que estemos prácticamente híper comunicados durante todo el día, una circunstancia de comunicación crónica que ha redefinido las mismas nociones de “tiempo” y “espacio”. Podemos retomar en cualquier momento, como hace la gente. Y vuelvo sobre una idea: si la gente no corta la comunicación dependiendo del lugar en que se encuentre ¿por qué debería cortarla una persona que se dedica a la investigación social si no se encuentra en el “lugar”?

Hoy el grabador no se apaga más y la mecha de la comunicación permanece encendida. Si esto para bien o para mal es otro cantar, que no es el que me interesa aquí. Quienes hacen entrevistas en profundidad, sin perjuicio de que puedan estar físicamente juntos con los entrevistados, deberían tomar en cuenta semejante transformación. Y me permito repetir: no para tener un plan B que posibilite “complementar” la información sino porque, hoy, la comunicación brota de todas partes y brota con naturalidad. Por lo tanto, no se debe desperdiciar ningún canal que transmita experiencias, cosmovisiones, valores, puntos de vista y conocimientos de la gente.

Deseo compartir un ejemplo extremo.

Cuando empecé la investigación sobre la vida de los gays en el interior, hice varios posts en las redes (Instagram y Facebook) compartiendo la noticia. En la web, como ya dije, aparecen sin restricciones de ningún tipo, son totalmente públicas, mi identidad profesional y personal, ambas siempre entremezcladas. Como ya me había sucedido con otras investigaciones sobre la vida de los gays, empezó a comunicarse gente interesada.

Un día apareció por Instagram Federico, un muchacho gay residente en Goya (provincia de Corrientes), quien manifestó que su ciudad presentaba muchas singularidades que podían aportar a mi investigación.

- Tengo una teoría de tres tercios respecto del 100% de la sociabilidad. Una lectura muy a ojo. (...). Bueno, de pronto te leí y se me hizo que estaría bueno compartirte esta visión basada en la circulación por el espacio.

Del *messenger* de Facebook nos mudamos a *whatsapp*. La comunicación brotaba *enter* tras *enter*, escalaba con emoticones de entusiasmo. Arreglamos para hacer una entrevista *online*. Fue un gran encuentro y, como de costumbre, cuando empecé a escuchar, consideré que tenía que generar una situación de post entrevista *online*, pidiendo aclaraciones, ampliaciones, detalles y hasta haciendo nuevas preguntas.

- Ernesto, sí, mira yo justo vivo en un barrio que queda en uno de los cuatro ángulos del cuadrado que se forma entre el río, que es el riacho Goya, un brazo del río Paraná, y las cuatro avenidas que separan el microcentro-macrocentro de la periferia o los barrios de la ciudad.

Ir de mi barrio hasta el extremo diagonal del otro ángulo de ese cuadrante interior, me tomas más o menos 10 minutos; e ir hasta el extremo de la ciudad que supera a ese cuadrante de las avenidas me lleva más o menos 15 o 20 minutos.

- Federico: quisiera hacerte unas preguntitas.

Vos decís: "yo justo vivo en un barrio que queda en uno de los cuatro ángulos del cuadrado que se forma entre el río, que es el riacho Goya, un brazo del río Paraná, y las cuatro avenidas que separan el microcentro-macrocentro de la periferia o los barrios de la ciudad. Ir de mi barrio hasta el extremo diagonal del otro ángulo de ese cuadrante interior, me toma más o menos 10 minutos; e ir hasta el extremo de la ciudad que supera a ese cuadrante de las avenidas me lleva más o menos 15 o 20 minutos."

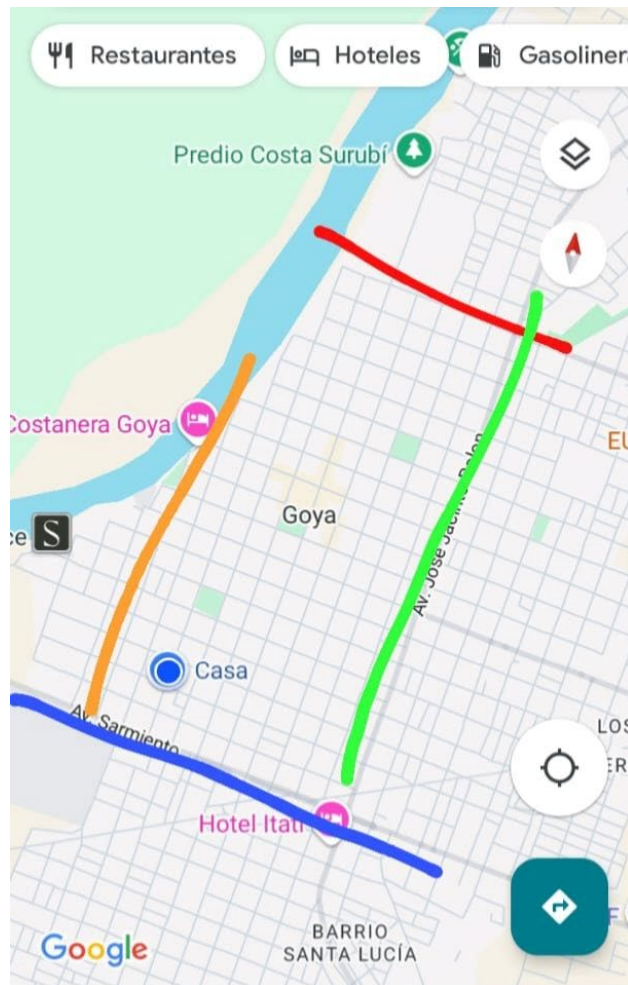
Primera pregunta: ¿esos minutos son a bicicleta o en auto?

Segunda pregunta: ¿podés decirme el nombre de las cuatro avenidas? (estoy viendo el Google Map... me encanta) ¿Cuánto tiempo tardás en recorrer Goya, a lo largo y a lo ancho?

- ¿En minutos, decís?

- Sí, cuánto tarda un auto.

- Ah, no sé, yo ando en bicicleta. Hay dos colectivos, pero no tomo.



La casa de Federico, entre las cuatro avenidas principales de la ciudad. Envío **espontáneo** por whatsapp de Federico.

Más allá de la generosidad de Federico, me pregunto realmente si este grado de precisión vertido por escrito en el chat de *whatsapp* tiene menos valor que el que pude haber obtenido en situación de entrevista (sea *online* u *offline*). Es más, al menos a mí, me suele suceder que cuando entrevisto, la música de nuestras palabras y los gestos que nos destinamos con mi interlocutor llevan a que ganemos en el mantra del *rapport* pero que nos desconcentremos un poco y no ganemos tanto en información, lo cual no tendría nada de malo si no fuera porque el tiempo corre, y las entrevistas se terminan porque la gente tiene que seguir con su vida. Por supuesto, no estoy para hacer panegíricos, pero creo que sacar preguntas de esta experiencia es válido y que estas preguntas deberían formar parte de los cursos de metodología para quienes nos dedicamos a trabajar con entrevistas en profundidad.

Varias veces me queda la sensación de que cuando tomo distancia física y/o temporal de los entrevistados ellos también toman distancia, pero respecto de mis preguntas, como si el hecho de no vernos habiéndonos visto y sabiendo por dónde

va la investigación, los hiciera objetivar a fondo su cotidianidad y, tras ello, enviar mensajes claros, precisos, al hueso.

Pero el interés no termina aquí. También tendríamos que tomar nota, cuando los mensajes son textuales, de las reglas gramaticales, los signos de expresión, los memes, emoticones y demás recursos expresivos. Asimismo, me ha sucedido que los mensajes de texto se intercalan con audios y, aunque menos, con auto filmaciones. Y, por último, también interesa que varios intercambios empezaron con una intervención de los propios entrevistados cuando yo pensaba que tanto la entrevista como la post entrevista habían concluido.

En suma: en la actualidad, existe un nutrido conjunto de recursos expresivos de la subjetividad de la gente propios de los entornos digitales que se activan tras de haber realizado una entrevista en profundidad (*online* u *offline*) ... aunque me cuesta hablar en pasado porque creo que también podría pensar que la entrevista nunca terminó: la entrevista sigue, sólo que por otros medios. Como en los apartados anteriores, pienso si llevamos abiertamente estos temas a la enseñanza de la metodología.

## **5. Mucho más que un plan B**

La digitalización de la vida social está en la base de y es sostenida por procesos comunicativos que han cambiado de forma, contenido, frecuencia y localización, inimaginables una década atrás y que han creado nuevas formas de la presencia humana.

Papá fue un muchacho italiano, el único de seis hermanos que había emigrado. Recuerdo cuando falleció una de sus hermanas, que llegué a conocer en persona, en el pueblito donde nacieron. Llamé a Castelverrino vía *whatsapp* para saludar a mis primos. Uno de ellos activo la función videollamada y me mostró a la tía en el ataúd. Me sorprendí, quedé extrañado, en ese momento no comprendí que me estaba haciendo partícipe de la despedida, haciéndome “estar allí”.

Creo que una imagen del extrañamiento parecida afecta a nuestras prácticas de investigación. Por eso, creo que es necesario llevar a las clases de metodología reflexiones que pongan en entredicho la separación de los dominios *online* y *offline*, en momentos en los cuales la híper conexión y la convergencia tecnológica tienden a crear las experiencias fundiendo lo que hacemos dentro y fuera de la línea. Ponerlo en entredicho en serio, quiero decir, incorporando a los programas positiva y

sustantivamente esta circunstancia, de manera que pueda ampliarse la imaginación en la investigación.

No tengo dudas de que muchos colegas tenemos en claro el proceso y sabemos que esa separación no existe, aunque percibo que, en las aulas, todavía, persisten muchas cuestiones no dichas del todo cuya incorporación formal en las estrategias pedagógicas serían beneficiosas. La experiencia que acabo de compartir acaso pueda representar un aporte.

A principios de los años 60, Arthur C. Clarke escribió una sentencia inoxidable “cualquier tecnología suficientemente avanzada es indistinguible de la magia”. Por ahí lo voy a llevar al aula.

Nota:

Deseo expresar mi agradecimiento a Federico Abib, Florencia Magnaterra, Candelario Hot y Leticia Muñiz Terra.

## Bibliografía

- Ardévol, E. (2023). Principios de etnografía digital. En AAVV, *El uso de recursos digitales en el campo de la investigación social (Cuadernos Metodológicos del CIMECS, n.º 1)*. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata. <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cimecs/cuadernos-metodologicos-del-cimecs-n-1/>
- Carter, M., & Grover, V. (2015). Me, myself, and I(T): Conceptualizing information technology identity and its implications. *MIS Quarterly*, 39(4), 931–957. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2015/39.4.9>
- Di Próspero, C., & Daza Prado, D. (2024). *Las etnografías de lo digital: Otras formas de estar allí*. UNSAM Edita.
- Di Próspero, C. (2018). Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia. *Virtualis*, 8(15). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7085428>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Marcus, G. (2018). Etnografía multisituada: Reacciones y potencialidades de un ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8104037>
- Meccia, E. (2025). Imaginate que sos un dron: Apuntes sociológicos para pensar la vida de los gays en el interior. En E. Meccia (Dir.), *A lo largo y a lo ancho: Estudios sobre sociabilidad gay en Argentina*. Ediciones UNL – EUDEBA. (En prensa).
- Meccia, E. (2021). Yo también grabo con mi celu: Reflexiones metodológicas sobre las entrevistas en profundidad mediadas por dispositivos electrónicos en contexto de pandemia. *Debate público. Reflexión de trabajo social*, 11(22). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/7514>
- Meccia, E. (2019). Una ventana al mundo: Investigar biografías y sociedad. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad: Métodos y perspectivas* (Colección Cátedra). Ediciones UNL – EUDEBA. [https://libreria.clacso.org/biblioteca\\_unl/publicacion.php?p=2664&b=3](https://libreria.clacso.org/biblioteca_unl/publicacion.php?p=2664&b=3)
- Schutz, A. (1974). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

## **El taller de tesis como “caja negra”. Aportes desde la práctica docente sobre las articulaciones, negociaciones y orientaciones requeridas en el proceso de construcción de proyectos de tesis de posgrado**

The thesis workshop as a “black box”. Contributions from teaching practice on the articulations, negotiations and orientations required in the process of constructing postgraduate thesis projects.

Florencia Bravo Almonacid

[flor.bravoalmonacid@gmail.com](mailto:flor.bravoalmonacid@gmail.com)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdHICS/UNLP/CONICET

Santiago Galar

[sgalar@fahce.edu.ar](mailto:sgalar@fahce.edu.ar)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdHICS/UNLP/CONICET

### **Resumen**

El artículo identifica, visibiliza y caracteriza dimensiones, factores y articulaciones vinculadas al trabajo en el marco de talleres y seminarios de tesis en un posgrado en ciencias sociales. Se enfatizan dos instancias analizadas desde la metáfora de la “caja negra”: la construcción del problema de investigación y la negociación entre actores e instituciones que resultan centrales en la elaboración de los proyectos. El artículo se basa en la sistematización y análisis de emergentes en el marco de una experiencia docente concreta desarrollada en la última década en un posgrado en ciencias sociales. Como punto de llegada el artículo visibiliza aspectos de la producción de un proyecto de tesis que, sin negar la dimensión individual del proceso, recuperan prácticas de negociación, articulación y diálogo en el que intervienen diferentes actores académicos.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza - metodología - problema de investigación

### **1. Introducción**

Los talleres y/o seminarios de tesis son dispositivos pedagógicos extendidos en los posgrados latinoamericanos en ciencias sociales. En estos espacios, además de contenidos metodológicos y normas académicas de escritura, se abordan saberes del quehacer de la investigación en la tradición de entender a las ciencias sociales como un oficio que se aprende (Bourdieu et al., 2008). En estas instancias de trabajo, tesistas y docentes, con diferentes responsabilidades y roles, se embarcan en un proceso de producción que generalmente comienza con una idea inicial y,

luego de un proceso de reescritura y ajustes, toma de decisiones y aceptación de límites, finaliza en una versión final del proyecto de tesis. Se trata de un proceso tedioso, complejo y exigente que suele generar ansiedades y desafíos de diversa índole para los/as participantes de la experiencia.

El presente trabajo surge de las reflexiones que realizamos como docentes del taller y del seminario de tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata<sup>2</sup>. Concretamente, analizamos emergentes identificados en dos registros de ambas instancias metodológicas en las cuales los/as estudiantes avanzan en sus proyectos de tesis orientados a estudios de tipo cualitativo. Por un lado, los emergentes derivados de la lectura de los avances de los proyectos que realizamos en la preparación de cada encuentro. Por otro lado, los emergentes producidos en las mismas clases, mientras el grupo trabaja en torno a las dificultades que presentan los proyectos y en su vinculación e inserción en la vida institucional y académica. Concretamente, realizamos un registro de nuestras reuniones de trabajo previas a las clases y de los encuentros en el aula durante los ciclos 2016-2023, realizados entre los meses de junio a agosto (seminario de tesis) y de septiembre a noviembre (taller de tesis).

Las siguientes reflexiones<sup>3</sup> parten de considerar (al tiempo que argumentan) que el acompañamiento a los/as estudiantes en instancias formativas vinculadas a la elaboración de proyectos de tesis requiere atender simultáneamente dos frentes: por un lado, las cuestiones fundamentales del planteo de un problema de investigación en ciencias sociales y, por otro, la inserción en una comunidad académica que será clave para el desarrollo del proyecto. De esta manera, sostenemos que la labor docente en los talleres y seminarios de tesis, antes que explicarse únicamente por la enseñanza (artesanal) de contenidos metodológicos y técnicos específicos,

---

<sup>2</sup> Los/as autores/as fueron docentes del taller de tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP entre 2016 y 2020 y, desde entonces, son docentes del seminario de tesis de la misma carrera, la instancia inmediata anterior. El seminario de tesis es el espacio curricular en el cual los/as participantes deben avanzar en la construcción de un campo de estudios problematizado desde el cual puedan proponer un problema que constituya un aporte. La actividad central del taller de tesis es avanzar en la elaboración de los proyectos de tesis por parte de los/as maestrandos/as a partir de la presentación de avances parciales que dan lugar a discusiones colectivas y tutorías individuales.

<sup>3</sup> Las reflexiones incluidas en este artículo retoman y amplían las desarrolladas en dos textos previos: “Apuntes sobre el rol docente en las negociaciones vinculadas a la realización del plan de tesis en posgrados en ciencias sociales”, ponencia presentada en 2025 en el IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales y “Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo: Aportes desde la práctica”, artículo publicado en 2019 en la revista *Ciencia, docencia y tecnología*.



requiere una atención potente y simultánea tanto al desarrollo de habilidades para la construcción de un problema de investigación por parte de los/as tesistas como de acompañamiento en procesos de inserción y vinculación en instituciones educativas y en una comunidad académica específica.

En este sentido, estos espacios educativos son simultáneamente una ocasión de aprendizaje del/de la estudiante, una instancia de evaluación por parte del posgrado a acreditar, una intervención concreta en un campo de estudios y una inserción en una comunidad académica. Es ante esta complejidad que los talleres y/o seminarios de tesis constituyen una pieza clave de la formación de investigadores/as en ciencias sociales de cara a la realización de sus proyectos. Los procesos que ocurren en estos espacios, desde nuestra perspectiva, se encuentran sub-analizados. Con este punto de partida, el artículo se propone identificar, visibilizar y caracterizar dimensiones, factores y articulaciones vinculadas al trabajo en el marco de talleres y seminarios de tesis en un posgrado en ciencias sociales, enfatizando dos instancias, una centrada en la construcción del problema de investigación y otra en la negociación entre actores e instituciones que consideramos medulares en la elaboración del proyecto en tanto pueden limitar, facilitar o condicionar los planteos incluidos en el proyecto de tesis. En esta línea pretendemos atender a estos procesos, diseccionarlos, en palabras de Elster (1997) “abrir las cajas negras” para buscar entender los fenómenos de manera más profunda y detallada, y así trascender las simples correlaciones causales en las cuales *entran* al taller estudiantes de posgrado con ideas iniciales y *salen* del taller estudiantes de posgrado con proyectos de tesis<sup>4</sup>.

Para poder desarrollar estas cuestiones, primero es importante señalar que nos inscribimos en una tradición académica que sitúa al problema de investigación en el núcleo mismo del proceso formativo. El problema es un eje que se articula, despliega, enriquece y redefine a lo largo de la trayectoria del/de la tesista en el posgrado, pero de manera particular en los seminarios y talleres de tesis. Por este motivo el abordaje y la elaboración del problema de investigación constituye una tarea ineludible dentro del taller: es el ejercicio central que los/as estudiantes de

---

<sup>4</sup> Siguiendo a Prati (2021), a lo largo de sus escritos Elster desarrolló dos posturas sobre la explicación en ciencias sociales a partir de mecanismos. En su primera posición, invocada en este artículo, proponía los mecanismos como vía para “abrir la caja negra” de las explicaciones sociales, superando las simples correlaciones macro y mostrando cómo las acciones de los individuos generan los fenómenos sociales. Luego, pasó a concebir los mecanismos como una alternativa más limitada a las leyes generales, consciente de haber moderado sus ambiciones iniciales.

posgrado deben llevar a cabo.

Parte importante de la energía y el tiempo del taller se orienta a que los/as estudiantes logren identificar y articular los componentes fundamentales que integran un problema de investigación. En términos generales, estos elementos deben ser una síntesis de los ejes centrales y las coordenadas básicas que guiarán y le darán coherencia a la investigación. En los talleres presentamos estos componentes en lo que denominamos “la fórmula del problema”, una herramienta pedagógica particularmente útil en tanto permite a los/as estudiantes visualizar, de manera estructurada, los componentes que la formulación de un problema de investigación debe contener.

El ejercicio alrededor de “la fórmula del problema”, por cierto, no agota el conjunto de actividades que se desarrollan a lo largo de estos espacios curriculares. Si bien esta fórmula organiza y orienta buena parte del trabajo en el taller, forma parte de un proceso más amplio. La labor docente en estos talleres y seminarios implica acompañar la construcción de los proyectos de tesis entendidos como un proceso de articulación compleja: principalmente en diálogo con el/los campo/s de estudio/s —entre autores/as y hallazgos empíricos— y también con otros/as actores/as, como los/as directoras/es de tesis y las instituciones académicas. Este entramado no es independiente de lo que más adelante conceptualizamos como un “espacio de negociación”. Por ejemplo, cuando se vuelve necesario incorporar ciertos/as autores/as o referencias consideradas relevantes en el campo disciplinar o entender en qué “tribu” se inserta el/la director/a del proyecto en el marco de campo de estudios (y qué implicancias tiene para la formulación del problema). En este sentido, la elaboración del problema de investigación es parte de un trabajo compartido y dinámico, en constante diálogo con los marcos teóricos, los campos empíricos, las tradiciones académicas y las expectativas institucionales.

Atendiendo a estas cuestiones, el artículo se divide en dos apartados, siguiendo las dimensiones que consideramos medulares para el trabajo en estos espacios curriculares, uno dedicado al trabajo en torno a la definición de cuestiones vinculadas al problema de investigación y otro dedicado a entender el proyecto como un espacio de negociación. El artículo, como punto de llegada, visibiliza aspectos de la producción de un proyecto de tesis que, sin negar la dimensión individual del proceso, recuperan prácticas de negociación, articulación y diálogo en el que intervienen diferentes actores académicos. Paralelamente, el análisis puede oficiar de insumo para la reflexión sobre la enseñanza en este tipo de espacios

curriculares extendidos en los posgrados latinoamericanos.

## **2. Qué problema es el problema**

¿Cuáles son las principales dificultades en la elaboración del proyecto de investigación en lo que respecta al problema de investigación? Comencemos por errores comunes al momento de plantearlo por parte de los/as estudiantes de posgrado: el problema de investigación no debe confundirse con una pregunta de alcance general referida al tema de investigación. Retomando a Piovani (2007), aunque el problema se define y se construye a partir de un tema de investigación, el planteamiento del problema implica un movimiento progresivo desde lo abstracto y general del tema hacia lo específico y concreto que implica un problema. Realizar este movimiento, por cierto, no es un ejercicio sencillo ni lineal. Un problema de investigación tampoco debe confundirse con un objeto de carácter empírico. Una situación común que surge en los talleres, en este sentido, es la proliferación de proyectos que reparan en objetos empíricos que, sin dudas, los/as tesistas suelen recuperar en sus características relevantes, pero sobre los cuales no se evidencia una problematización. Una manera de promover este salto hacia la problematización es la pregunta sobre los conocimientos que producirá la investigación en términos que excedan los datos generados sobre el objeto empírico. Es decir, se trata de identificar cuál es el aporte del proyecto y el diálogo que establece con un determinado campo temático, algo indispensable en una tesis de posgrado. Este aporte, para considerarse como tal, debe trascender las particularidades del objeto de estudio en tanto se expresa en su capacidad de insertarse y dialogar críticamente con un campo específico.

Otro de los obstáculos recurrentes en este camino suele ser confundir al problema con dimensiones necesarias, pero no suficientes para su elaboración. De acuerdo con Valles (1999), plantear un problema de investigación cualitativo es un proceso que parte de una inquietud inicial, las ganas de investigar algo, y culmina en su transformación en un problema concreto y susceptible de ser investigado dentro del campo de las ciencias sociales. En este proceso, que como dijimos es tedioso en razón de sus constantes avances y retrocesos, debe construirse un problema de investigación que incluya las dimensiones que permitan delimitar con claridad de sus alcances y características centrales. Ahora bien, ¿cuáles son estos aspectos centrales? Volvamos a “la fórmula”, que organizamos de la siguiente manera: Problema de investigación = Pregunta general (descriptiva) x Objeto empírico

(demarcación de espacio y tiempo) + Conceptos teórico-analíticos + Relación entre dimensiones o campos de estudio + Perspectiva metodológica (+ hipótesis) (Bravo Almonacid y Galar, 2019). Analicemos a continuación cada componente.

En primer lugar, se menciona una *pregunta general descriptiva*, subrayando el carácter descriptivo en tanto la mayoría de las preguntas de investigación cualitativas, al menos en las primeras versiones de los proyectos, suelen centrarse en preguntas que buscan los motivos o razones de los fenómenos sociales. Es importante, siguiendo a Verd y Lozares (2016), tener presente las implicancias que el tipo de pregunta tendrá sobre el desarrollo de una investigación, cuestión que facilita la construcción de un proyecto viable y coherente. Priorizar las preguntas descriptivas habilita interesantes exploraciones en el marco de los proyectos que permiten complejizar los fenómenos sobre los cuales reparan y alinearlos en torno a criterios de factibilidad, teniendo en cuenta el carácter limitado de los recursos materiales, analíticos y disciplinares disponibles.

Posteriormente ubicamos al *objeto de investigación* que debe ser delimitado y construido por el/la tesista. Así, una de las cuestiones centrales en esta dimensión es la demarcación de tiempo y espacio que, además de definir el alcance de la investigación, colabora con su configuración. Esto implica delimitar, como sugiere Ruiz de Olabuénaga (2003), el estos-aquí-ahora o contextos en los que se desarrolla un fenómeno social. En este sentido, clarificar en qué período temporal se va a focalizar la investigación y poder justificarlo en términos teóricos o empíricos otorga complejidad al planteo general. El problema debe hacer explícita esta delimitación, además de clarificar si se trata de un estudio diacrónico o sincrónico (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Más allá de esto, es importante destacar que hay investigaciones que se desarrollan en tiempo presente, como las etnografías, que no requieren de este tipo de precisión en tanto su temporalidad se construye en el transcurso del trabajo de campo. Por lo demás, las referencias espacio temporales son particularmente relevantes en tanto impactan en otras variables, como la precisión, la factibilidad y los alcances de la investigación.

Siguiendo con los componentes de la fórmula, con *conceptos teórico-analíticos*, hacemos referencia a conceptos o categorías teóricas que permitan anclar la pregunta de investigación en un campo de estudios más amplio al cual aporte la respuesta que será resultante del proceso. Además, como es sabido, la elaboración del marco teórico caracteriza a la investigación en ciencias sociales, diferenciándola de otros campos disciplinares y profesionales. En esta línea, para la delimitación del

objeto empírico es fundamental asimismo precisar la relación entre variables o campos de estudios, en tanto este tipo de combinación, en ocasiones parte central de la pregunta de investigación o de la configuración del objeto de estudio que interesa, suele colaborar en la problematización de un tema.

Otro componente que integra la fórmula es la *perspectiva metodológica*, una dimensión indefectiblemente presente en la configuración general de los problemas de investigación, motivo por el cual suele ser un elemento ineludible a explicitar en los proyectos de investigación. La incorporación de este elemento en la fórmula tiene como función destacar que, en ocasiones, la perspectiva metodológica adquiere un peso destacado en la configuración misma del problema, más allá de la estrategia planteada para responder a la pregunta de la investigación. El abordaje y específicamente las técnicas metodológicas utilizadas moldean la construcción de un corpus, por lo que son fundamentales en el diseño de la investigación, ya que tanto la técnica debe ajustarse al problema y, a su vez, el problema es el que delimita la técnica de investigación. Por lo demás, al igual que otros componentes, la perspectiva metodológica permite definir y determinar la factibilidad y el alcance de la investigación.

Por último, la fórmula contiene a la *hipótesis* entre paréntesis, dando cuenta de su presencia implícita. Antes que como un requisito para la confección del proyecto, entendemos a las hipótesis de trabajo cualitativas en los términos de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), como componentes emergentes, flexibles y contextuales que se adaptan a los datos y los avatares del curso de la investigación. Es decir, la formulación de hipótesis no constituye una afirmación definitiva, sino que se trata de una herramienta dinámica de trabajo científico que se formula, se revisa y se adapta a lo largo del proceso investigativo. Teniendo en cuenta este carácter flexible, entendemos al planteo de hipótesis como un ejercicio que colabora en la construcción del problema porque una respuesta esperada a la investigación permite clarificar cuál es la pregunta de la cual parte el/la tesista. Este ejercicio es asimismo central para diferenciar supuestos de la investigación, un conocimiento que, en principio, se supone verdadero, de respuestas esperadas o posibles a la pregunta que estructura una indagación, más allá de que deban ser sometidas a prueba empírica. La relevancia de este tipo de ejercicio, siguiendo a Wainerman y Sautú (2001), se basa en que la confusión entre hipótesis como conjetura a someter a prueba y los presupuestos que orientan la investigación es uno de los errores más comunes en la formulación de investigaciones sociales.

La fórmula a la que apelamos no se trata de una receta (o “enlatado”) sino más bien de un ejercicio que, frente a dificultades concretas que encontramos entre quienes cursan talleres y seminarios de tesis, permite objetivar las dimensiones que requiere integrar un problema de investigación en ciencias sociales. Entendemos con Eguía y Piovani (2003) que a la idea de “receta de cocina científica” se opone el ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que señala que toda operación debe pensarse en función del caso particular. En coincidencia, como la investigación en ciencias sociales, las prácticas de enseñanza son (o deberían ser) contextualizadas y singulares. En el campo metodológico, al igual que en la pedagogía, no se trata de aplicar recetas prefabricadas, sino de utilizar instrumentos que resultan más o menos eficaces según el contexto y las condiciones concretas en que se los emplea. La evaluación de su utilidad, por lo tanto, debe hacerse en la práctica. En este marco, proponemos pensar la formulación del problema en una doble clave: como herramienta pedagógica útil para docentes en talleres de metodología y como ejercicio formativo para quienes enfrentan el desafío de elaborar un proyecto de investigación cualitativa en un marco de posibilidades y condicionamientos individuales, institucionales y académicos. En todo caso, el ejercicio de “la fórmula del problema” permite, en el marco de la inmersión en una comunidad académica, visualizar a la producción de proyectos de tesis como articulaciones complejas entre campos de estudio, tradiciones y requerimientos institucionales.

### **3. El proyecto como espacio de negociación**

Pese a parecer una instancia en la que el/la tesista trabaja de manera solitaria, en la elaboración de un proyecto de tesis intervienen de manera directa e indirecta diversos actores, como directores/as, codirectores/as, equipos de investigación y docentes de asignaturas del trayecto formativo. Esta diversidad de actores involucrados convierte al proyecto de tesis en un “espacio de negociación” (Bravo Almonacid y Galar, 2019). Una negociación que influye permanentemente en la forma que va tomando el proyecto, en tanto antes que producto de una acumulación de conocimientos y reflexiones teóricas y metodológicas que aportan a su versión final, se construye a partir de una constante reformulación.

La práctica docente en el marco de espacios como talleres o seminarios de tesis contribuye al desarrollo de los proyectos a partir de promover y motorizar el diálogo y entendimiento entre los actores involucrados. Se trata de una tarea invisibilizada en el contexto de estos espacios de formación pero a la que se le dedica un

tiempo y energía considerable, teniendo en cuenta su importancia en la configuración de un proyecto por su potencial para limitar, facilitar o condicionar el desarrollo del trabajo final.

Como dimos cuenta en el apartado anterior, la elaboración de una tesis de posgrado implica delimitar un problema de investigación en un campo específico o en la intersección de varios campos disciplinares. En este aspecto, los/as docentes desempeñan un rol clave al orientar y acompañar al tesista en lo que refiere a la identificación y selección de directores/as y co-directores/as de tesis, cuyas funciones resultan centrales tanto en la formación de investigadores como en la finalización efectiva de los trayectos académicos (Fastuca y Wainerman, 2015).

Ahora bien, la creciente especificidad de los temas abordados en el ámbito de las ciencias sociales hace que incluso investigadores/as con notables trayectorias y experiencia puedan carecer de experticia en determinados enfoques, subcampos o temas específicos. Cabe destacar asimismo la sobrecarga laboral de los/as investigadores/as, que limita el tiempo disponible para dedicar a la formación de tesis. También, en esta línea de posibilidades y limitaciones, son relevantes los rasgos de personalidad de potenciales directores/as y codirectores/as (como la capacidad de acompañar, de explicar, de contener o de entusiasmar). Además, los/as directores/as pueden facilitar la inserción del tesista en grupos de investigación, promoviendo instancias de intercambio y formación continua que son importantes en el contexto de construcción de un proyecto de tesis. Es frecuente que, en casos de estudiantes extranjeros/as, se requiera una co-dirección local que asegure el ajuste a los requerimientos institucionales del posgrado. De esta manera, la conformación del equipo de dirección debe atender tanto a criterios temáticos (de complementación de los saberes necesarios) como estratégicos (accesibilidad, pertenencia institucional, posibilidades de atención y de inclusión en equipos de investigación), y frente a esto el rol de los/as docentes de las instancias formativas es relevante.

Los/as docentes de talleres o seminarios de tesis desarrollan un papel activo en esta articulación, buscando y proponiendo nombres, gestionando contactos informales y evaluando tanto las capacidades académicas como la cercanía generacional, geográfica o institucional de los posibles directores/as y co-directores/as. Asimismo, es usual (y necesario) que los/as docentes expliciten los alcances reales del rol de dirección, aclarando concretamente qué se puede esperar de estas figuras, que en términos ideales es una orientación general del proceso a partir de un

punto de vista experto y constructivo. En otras palabras, los/as docentes limitan las expectativas de soluciones o aportes “mágicos” que resuelvan la compleja tarea de escribir un proyecto de tesis. Además, la tarea del docente en este tipo de espacio curriculares incluye acompañar en la toma de decisiones en lo que refiere a la regulación de los tiempos, por ejemplo, en qué instancia del desarrollo del proyecto es pertinente (o útil) contactar al director/a para enviar avances buscando una devolución o cuando se hace necesario definir un/a codirector/a. Este acompañamiento personalizado, por lo demás, requiere de instancias de escucha sobre el proceso que desarrolla el tesista que permitan construir un perfil, identificar debilidades y posibilidades de cara a colaborar en la configuración de un equipo de dirección que favorezca el proceso.

Además de este acompañamiento, los/as docentes cumplen un rol institucional al garantizar que el proyecto de tesis se adecúe a los requerimientos formales y temporales del programa de posgrado. Esto implica articular con las instancias administrativas y académicas del posgrado, particularmente en lo que respecta a casos en los que se observan obstáculos. También, en esta línea, los/as docentes deben aportar a la coordinación entre las distintas asignaturas vinculadas a la elaboración del proyecto (seminarios, talleres, metodologías), en un diálogo formal o informal que permita reducir las posibles contradicciones o desfases en los criterios de orientación a los/as tesistas, principalmente en el bloque que se orienta a la elaboración y discusión de las distintas etapas del proyecto como también de las materias/bloque metodológicas.

Finalmente, una dimensión central del rol docente es la gestión de las ansiedades de los/as tesistas vinculadas al proceso de producción de una tesis. Esto incluye no solo brindar herramientas metodológicas, sino también generar un espacio de escucha, contención y orientación sensible a las trayectorias, expectativas y tiempos del/a tesista. La construcción de un vínculo pedagógico atento y empático es clave para acompañar la toma de decisiones, las crisis inherentes al proceso investigativo y el desarrollo progresivo del proyecto de tesis.

#### **4. Reflexiones finales**

En el presente artículo nos propusimos analizar la instancia de taller/seminario de tesis para “abrir la caja negra”, lo que implicó identificar, visibilizar y caracterizar dimensiones, factores y articulaciones vinculadas al trabajo en estos espacios



comunes en posgrados en ciencias sociales. Diferenciamos analíticamente dos núcleos de tareas que, según nuestra práctica situada extendida durante la última década, resultan prioritarias en el marco de estos espacios curriculares: las acciones vinculadas a la construcción de un problema de investigación en ciencias sociales y las acciones derivadas de comprender a un proyecto de tesis como un espacio de negociación entre actores que, por diversos motivos, pueden limitar, facilitar o condicionar los planteos incluidos en el proyecto de tesis. Estimamos que el ejercicio al cual nos abocamos permite realizar aportes tanto en el ámbito de la práctica educativa como en la reflexión metodológica en el marco de la producción de proyectos de investigación en ciencias sociales.

Sobre la construcción del problema de investigación, sostenidos en el ejercicio que definimos como “fórmula del problema”, identificamos dimensiones, relevantes en algunos casos ineludibles en otros, que los/as tesistas tienen que construir. Este ejercicio, producto de un proceso de reescritura constante, implica abordar a los proyectos como articulaciones complejas entre campos de estudio, tradiciones y requerimientos y limitaciones institucionales. En una segunda instancia damos cuenta del proyecto como “espacio de negociación”, un aspecto menos reflexionado de la producción de proyectos de tesis pero también de la práctica docente que promueve su realización. Concretamente visibilizamos aspectos del proceso que permiten afirmar que un proyecto de tesis, antes que una producción de carácter estrictamente individual, constituye el resultado de una negociación y diálogo en el que intervienen diferentes actores.

Ser docente de un seminario o taller de tesis implica orientar al tesista en la formulación de un problema de investigación, pero también adentrarse en tensiones que son parte de la construcción de un proyecto de investigación. Las decisiones, limitaciones y condiciones vinculadas a ambos núcleos que, como docentes atendemos prioritariamente, no se encuentran aisladas, sino que se afectan e impactan en los contenidos y alcances de los proyectos. Los/as tesistas se abocan a la tarea de coordinar estos elementos y sintetizarlos en documentos que son, simultáneamente, protocolos de investigación, instancias de evaluación y puntos de partida para la generación de aportes a un campo de estudio. Los/as docentes acompañan, orientan y colaboran en favorecer el orden y la concreción de estos procesos.

## Bibliografía

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bravo Almonacid, F., & Galar, S. (2025, septiembre). *Apuntes sobre el rol docente en las negociaciones vinculadas a la realización del plan de tesis en posgrados en ciencias sociales*. Ponencia presentada en el IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Bogotá, Colombia.
- Bravo Almonacid, F., & Galar, S. (2019). Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo: Aportes desde la práctica. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30(59), 265–284.
- Eguía, A., & Piovani, J. (2003). Metodología de investigación: Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. *Trampas de la comunicación y la cultura*, 17(2), 21–33.
- Elster, J. (1997). Una defensa de los mecanismos. En *Economics* (pp. 179–214). Gedisa.
- Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156–171.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Prati, M. (2021). Explicación basada en mecanismos sociales. En M. Prati (Coord.), *Temas de epistemología y metodología de las ciencias sociales: Debates y reflexiones en torno al estatus científico de la sociología* (pp. 83–108). EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales).
- Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Coords.), *Metodología de las ciencias sociales*. Emece.
- Ruiz de Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO Libros.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Wainerman, C., & Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.

# La enseñanza de la epistemología. Reflexiones docentes a partir de los trabajos prácticos

## Reflections on Teaching Epistemology

Soledad Balerdi

[soledadbalerdi@gmail.com](mailto:soledadbalerdi@gmail.com)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdIHCS/UNLP/CONICET

Florencia Bravo Almonacid

[flor.bravoalmonacid@gmail.com](mailto:flor.bravoalmonacid@gmail.com)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdIHCS/UNLP/CONICET

Magdalena Lemus

[magdalenalemus.2@gmail.com](mailto:magdalenalemus.2@gmail.com)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdIHCS/UNLP/CONICET

Vanesa Lio

[vanesa.lio@gmail.com](mailto:vanesa.lio@gmail.com)

FaHCE/UNLP, CIMECS/IdIHCS/UNLP/CONICET

### Resumen

El artículo reflexiona sobre la enseñanza de la epistemología en el ámbito universitario, a partir de nuestras experiencias concretas como docentes de trabajos prácticos en las carreras de Sociología y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Las discusiones sobre lo que conocemos, cómo lo conocemos y de qué manera lo justificamos, propias de la filosofía de la ciencia, han generado debates sobre la legitimidad y la naturaleza de la verdad que, en el campo de las ciencias sociales y humanas, se traducen en discusiones específicas sobre las características del objeto de estudio y la rigurosidad de los métodos. A esto se suma que, en tanto las asignaturas se ubican en los primeros años de las carreras, los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos suponen desafíos pedagógicos propios de la alfabetización académica y otros específicos vinculados con la formación en el saber-hacer de la investigación social. En este marco, nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupan las preocupaciones e intereses de docentes y estudiantes en los contenidos? ¿De qué manera son incorporados temas emergentes y alternativos? ¿Qué cuestiones es necesario trabajar para que estudiantes de los/as primeros años puedan aprehender las abstracciones conceptuales relativas al proceso de producción y circulación del conocimiento científico? ¿Cómo son traducidos los contenidos teóricos por parte de los/las estudiantes para su puesta en práctica? A partir de estas preguntas, reflexionamos sobre tres ejes problemáticos identificados en las prácticas de enseñanza de la epistemología: a. el diseño y la actualización de los

programas; b. el currículum oculto en la enseñanza de la epistemología; y c. las operaciones de traducción de saberes realizadas por los/las estudiantes.

**Palabras clave:** Epistemología; Enseñanza; Investigación social; Sociología; Ciencias de la Educación

## Introducción

La epistemología constituye una disciplina filosófica que reflexiona sobre el origen, la validez y los límites del conocimiento científico, institucionalizada a inicios del siglo XX con la fundación del Círculo de Viena. Las discusiones sobre lo que conocemos, cómo lo conocemos y de qué manera lo justificamos propias de la filosofía de la ciencia han generado debates sobre la legitimidad y la naturaleza de la verdad que, en el campo de las ciencias sociales y humanas, se traducen en discusiones específicas sobre las características del objeto de estudio y la rigurosidad de los métodos. Su enseñanza en el contexto de carreras universitarias de disciplinas sociales conlleva, en este sentido, múltiples desafíos que se vinculan con los procesos de formación en metodología de la investigación social y que nos invitan a reflexionar sobre cómo la enseñamos y qué discusiones damos en el marco de las prácticas docentes.

A partir de estas preguntas, en este trabajo analizamos distintos aspectos relativos a la enseñanza de la epistemología, a partir de nuestras experiencias concretas como docentes de trabajos prácticos en las carreras de Sociología y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata<sup>5</sup>.

En el caso de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Epistemología de las Ciencias Sociales constituye una de las unidades curriculares obligatorias del trayecto de la Formación Básica, y su cursada está prevista en el primer cuatrimestre del segundo año de ambas carreras. El plan de estudios establece una articulación externa con Historia del Pensamiento Filosófico y Científico, como única asignatura previa requerida para la cursada, y con cuatro materias posteriores con las cuales se indica una correlatividad: Investigación Educativa I, Investigación Educativa II, Evaluación Educativa y Filosofía de la Educación.

---

<sup>5</sup> Una versión previa de las reflexiones que aquí presentamos fue inicialmente presentada en las XV Jornadas del CIMeCS en 2024. Agradecemos a los/as colegas los comentarios recibidos.

En la Licenciatura y el Profesorado en Sociología, la materia Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales es obligatoria y su cursada está sugerida para el segundo cuatrimestre del primer año. Es la primera asignatura del Área Metodológica y es correlativa con Introducción a la Filosofía y Sociología General (sugeridas para el primer cuatrimestre de primer año), y su aprobación es requisito para Metodología de la Investigación Social 1 y 2 y las optativas C, D y E (indicadas a partir de segundo año). A su vez, puede ser realizada como asignatura optativa por los/las estudiantes de las Licenciaturas en Geografía y Filosofía.

De esta descripción de la inserción en los recorridos curriculares de ambas carreras que analizamos surge que se trata de materias que preceden a la enseñanza de la investigación y las metodologías cualitativas y cuantitativas, asignaturas que constituyen el eje metodológico de cada una de las carreras.

A partir de estas características de los contenidos incluidos en la enseñanza de la Epistemología y de su lugar en los planes de estudio de disciplinas sociales, nos propusimos reflexionar sobre sobre tres ejes problemáticos identificados en nuestras prácticas de enseñanza. En primer lugar, nos preguntamos por el diseño y la actualización de los programas: ¿de qué manera los temas emergentes y alternativos son incorporados en los contenidos a enseñar? ¿Qué lugar ocupan las preocupaciones e intereses de docentes y estudiantes? En segundo lugar, utilizamos la categoría de currículum oculto<sup>6</sup> para reflexionar sobre la enseñanza de la epistemología en el grado: ¿qué cuestiones es necesario tratar para que estudiantes de los/as primeros años puedan entender las abstracciones conceptuales relativas al proceso de producción y circulación del conocimiento científico? Por último, indagamos en las operaciones de traducción de saberes realizadas por los/las estudiantes: ¿cómo son traducidos los contenidos teóricos por parte de los/las estudiantes para su puesta en práctica?

El artículo se organiza a partir de estos tres ejes, proponiendo una revisión de nuestras experiencias docentes en diálogo con literatura previa. A modo de cierre, presentamos las conclusiones a las que arribamos con nuestro análisis y nuevos interrogantes que este trabajo genera.

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Giroux el currículum oculto puede ser entendido como “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (Giroux, 1990 citado en Abate y Orellano, 2020: 112).

## 1. El diseño y la actualización de los programas

En primer lugar, nos preguntamos por las definiciones curriculares: ¿qué lugar le damos en los programas a los autores y escuelas clásicas de la Epistemología? Los programas de ambas materias se dedican en las primeras unidades a acercar a los/las estudiantes a las principales cuestiones de las que se ha ocupado la filosofía de la ciencia, desde su institucionalización a principios del siglo XX. En ellas se ofrece una historización crítica sobre los orígenes de la ciencia moderna y una caracterización del conocimiento científico en tanto que objeto de análisis epistemológico. Aquí se abordan cuestiones clave en torno al desarrollo del conocimiento científico -criterios de distinción entre ciencia y no-ciencia, formas de fundamentación del conocimiento científico, posibles clasificaciones entre las ciencias (formales/fácticas), conceptos y rasgos centrales del conocimiento científico (hipótesis, leyes, teorías, sistematicidad, precisión y método)-, haciendo hincapié en lo que se ha dado en llamar concepción tradicional de la ciencia y en los principales enfoques alternativos que le sobrevinieron durante el denominado giro historicista de los años 60. Estos primeros núcleos temáticos son importantes para introducir las materias a grupos de estudiantes que, en su mayoría, no han tenido acercamientos a la investigación científica y que desconocen incluso qué significa el término epistemología. Así, el positivismo y empirismo lógicos, el falsacionismo de Karl Popper (1971) y el giro historicista encarnado principalmente en la propuesta de Thomas Kuhn (1977) aparecen como contenidos centrales. Posteriormente, los programas avanzan hacia otros debates clásicos de la epistemología de las ciencias sociales. Particularmente, las críticas o adhesiones a los paradigmas epistemológicos positivistas anclados en las nociones de racionalidad, objetividad, verdad, neutralidad con que tradicionalmente se ha asociado al pensamiento científico -lo que en términos de Chalmers (2000) podemos pensar como la “visión común” de la ciencia-, configura en el ámbito de las ciencias sociales dos tradiciones “rivales” (Hollis, 1998) -el naturalismo y el interpretativismo- que también forman parte de los contenidos centrales abordados en ambos programas de estas asignaturas. Aquí, el punto controversial en torno a la demarcación entre ciencia y no-ciencia o a la validación del conocimiento producido -que en la primera parte de los programas se explora a través de conceptos clave como: falsación, inconmensurabilidad entre paradigmas, progresividad de un programa de investigación- gira en torno a la posibilidad o no de fundamentar el conocimiento científico de lo social según se pretendan emular los métodos y alcances de las ciencias naturales orientando la investigación a la búsqueda de

regularidades, patrones, conexiones causales, o bien se pretendan comprender las motivaciones significativas de la acción humana en distintas sociedades y momentos históricos (Klimovsky e Hidalgo, 1998).

Ahora bien, durante los últimos años nos hemos encontrado ante el desafío de repensar los programas y reflexionar sobre la incorporación de temas emergentes y alternativos que surgen de las preocupaciones o intereses de lxs docentes, pero también como demanda de lxs estudiantes.

En este sentido es que nos propusimos revisar cómo vamos modificando lo que enseñamos de epistemología, a partir de la incorporación de discusiones actuales, perspectivas contemporáneas y dimensiones políticas sobre la situación de la ciencia. Estas modificaciones o incorporaciones a los programas responden a tres motivos. En primer lugar, la actualización necesaria en cualquier propuesta académica. En segundo lugar, en muchos casos la actualización viene acompañada de decisiones pedagógicas, que surgen de la evaluación interna que las cátedras realizan al finalizar cada período de cursada. Y, en tercer lugar, entendemos que estas revisiones curriculares también responden a definiciones políticas. El contexto social, político y económico es parte de la producción de conocimiento científico. Como describe Olivé (2000: 27), “las ciencias constituyen una parte de la realidad social y consisten en un complejo de actividades, creencias, saberes, valores y normas, costumbres e instituciones, todo lo cual permite que se produzcan ciertos resultados que suelen plasmarse en teorías científicas”. En este sentido, si la ciencia excede el conocimiento científico, enseñar epistemología también requiere de la revisión de estos contextos sociopolíticos, de sus actores, de las instituciones. ¿Qué significa hacer ciencia en la actualidad? Y, más específicamente, ¿qué implica hacer ciencia hoy en Argentina? ¿Cómo lo hacemos concretamente? ¿Quién financia las investigaciones? ¿Qué implica que el financiamiento de la ciencia sea público o privado? ¿Quién define las temáticas prioritarias? ¿Qué hacemos con el conocimiento que producimos? ¿Cómo vuelve a la sociedad? Algunas de estas preguntas son abordadas en las clases a través de las nociones de contextos de descubrimiento, justificación y aplicación de las teorías científicas (Díaz, 1997), pero además nos generan interrogantes respecto de qué y cómo enseñar la epistemología.

La incorporación de perspectivas feministas y poscoloniales de la Epistemología a los contenidos de estas dos asignaturas son un ejemplo reciente de estos procesos que, en particular, nos ha invitado en los últimos años a preguntarnos por el equilibrio en cuanto al género y los/las autores/as locales o regionales en nuestros

programas. Así, la incorporación de nuevas unidades a los programas sobre las Epistemologías del sur o los estudios feministas de la ciencia han permitido trabajar en las clases prácticas algunas de las posiciones y críticas que en el ámbito científico han sido elaboradas en torno a la construcción eurocéntrica y androcéntrica de la ciencia, tal como se presentaba en las primeras unidades de las asignaturas. De este modo, se han incluido textos que nos han permitido abordar perspectivas latinoamericanas sobre el conocimiento que buscan desnaturalizar las matrices coloniales de construcción del saber (Quijano, 2000; Castro-Gómez, 2002), y trabajos que abordan distintos enfoques desde los cuales la epistemología feminista ha cuestionado los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad con que se asocia tradicionalmente a la ciencia, y ha señalado el rol clave que tiene el género en la construcción del conocimiento (Blazquez Graf, 2012).

La inclusión de estas otras perspectivas muchas veces genera incluso cuestionamientos por parte de los/las estudiantes respecto de la ambigüedad entre lo que estos enfoques proponen y el dictado de las materias. Más específicamente, surgen interrogantes respecto a: ¿qué lugar tienen las mujeres y el contexto latinoamericano en los programas? ¿Es un lugar subsidiario?

No intentamos en este trabajo dar respuesta a estas preguntas, sino más bien explicitar estas inquietudes que nos interpelan en nuestra relación con los contenidos que enseñamos. Quedan abiertas estas cuestiones respecto de cuánto lugar darles a los temas clásicos, cuánto a los disciplinares y cuánto a lo emergente o alternativo ante la dificultad material que representan los ajustados cronogramas de cursada.

## **2. El currículum oculto en la enseñanza de la epistemología en el grado**

Las materias de Epistemología a las que nos referimos en este artículo constituyen una primera aproximación sistemática a las discusiones sobre la producción de conocimiento científico, sus características en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación, a los debates sobre sus métodos y sobre su objeto, entre otros. Los contenidos tratados tienen como finalidad la construcción de una mirada informada y reflexiva sobre los procesos de desarrollo del conocimiento científico y constituyen una plataforma para la cursada de optativas, talleres y otras asignaturas del área metodológica. Junto a esto, una matrícula compuesta principalmente por estudiantes de los primeros años, demanda estrategias de enseñanza que



favorezcan la alfabetización académica (Carlino, 2003), acompañen la configuración del oficio de estudiante y la socialización en la cultura académica universitaria (Bracchi, 2016), en pos de facilitar el ingreso y la permanencia en la universidad.

Tomando en consideración estas dos cuestiones, a partir de la reflexión sobre nuestra práctica docente, identificamos dos tipos de contenidos que trabajamos durante la cursada y que constituyen una suerte de currículum oculto: no figuran como temas de los programas de las materias, pero sí han ganado lugar en nuestras planificaciones docentes como pasos necesarios para abordar contenidos específicos y para favorecer el recorrido académico.

Los contenidos relativos a la alfabetización académica son los primeros elementos de este currículum oculto. En la lectura y comprensión de textos, suele resultar complejo para los/as estudiantes identificar los argumentos de los/as autores/as y los pasajes más relevantes. Para esto, se han elaborado guías de lectura y se han implementado instancias de lectura guiada en clase con el objetivo de reconocer grupalmente las operaciones discursivas presentes, los modos en que están estructurados los textos y el sentido de cada parte. En relación a la escritura, suele ser difícil reconstruir los argumentos y las explicaciones de los/as autores de manera detallada y en profundidad y tienden a elaborar escritos sintéticos, sin dar cuenta el recorrido necesario para llegar a las ideas y conceptos. A su vez, la incorporación del vocabulario y del registro académico suele demandar tiempo y práctica. Para abordar estas cuestiones, se han implementado trabajos de escritura fuera de la clase, que involucran la elaboración de respuestas de las guías de preguntas y de síntesis de los textos, con devoluciones colectivas durante la clase. También, se han abordado cuestiones de escritura a través de la lectura en clase de respuestas (anonimizadas) de parciales de años anteriores, de manera de identificar operaciones de escritura, error conceptuales y gramaticales, fortalezas de las respuestas, entre otros aspectos.

El segundo aspecto que conforma el currículum oculto en estas materias se relaciona con las temáticas específicas de la epistemología. Los temas y textos tratados implican desafíos para la comprensión, en tanto les resultan a los/as estudiantes excesivamente abstractos y distanciados de su experiencia. Frente a esto, se trabaja de dos maneras. A lo largo de las clases, se realizan referencias a las características del sistema científico nacional, los modos de producir conocimiento científico, los criterios de legitimación y validación en el campo de las ciencias sociales y de la educación, los modos y circuitos de publicación y circulación del conocimiento

científico, entre otros. Estas referencias, buscan volver más tangibles para los/as estudiantes nociones, por ejemplo, como paradigma y comunidad científica propias de las formulaciones de Kuhn (1971), e imaginar qué serían anomalías relevantes -en la ciencia contemporánea- que llevarían la crisis de un paradigma. A su vez, se recurre a estudios clásicos -como el suicidio en Durkheim (Prati, 2021)- para ejemplificar modelos de explicación y se brindan referencias de investigaciones propias de las docentes que actúan como aproximación empírica a ciertos conceptos o propuestas teóricas. Por último, siempre que sea posible, se explicitan las implicaciones metodológicas de las distintas teorías y perspectivas epistemológicas, de manera que se vuelva más tangible el lugar que posee la reflexión epistemológica en la construcción de un objeto de investigación, cuestiones que se abordan de forma práctica en materias subsiguientes.

### **3. Traducciones de saberes**

Retomando lo señalado en el apartado anterior, tenemos desafíos relativos al abordaje de un currículum oculto y que podríamos pensar que son más o menos comunes a distintas materias teóricas y también otros desafíos vinculados a la comprensión de un saber hacer investigativo, cuando aún no se han tenido experiencias de investigación. Presentaremos aquí un tercer desafío que remite a las relaciones entre los contenidos que abordamos en las materias de Epistemología con sus usos en materias metodológicas y/o en instancias de investigación. En particular, nos preguntamos ¿Qué “acción de traducción”<sup>7</sup> realizan los/as estudiantes con los saberes que generan en las Epistemologías al momento de aprender sobre formulación de proyectos o, incluso, llevarlos a cabo? Es decir, ¿cómo pasan de un aprendizaje teórico a una puesta en práctica? Y, en relación con esto, ¿qué acciones de enseñanza podrían contribuir a esa traducción? Las respuestas que daremos en este sentido son, una vez más, intentos por sistematizar experiencias diversas en los trabajos prácticos, los interrogantes respecto de las acciones que llevan a cabo los/as estudiantes quedarán pendientes, pero sí avanzaremos en reflexionar de qué manera participamos de “la traducción”.

Dijimos en el apartado anterior que intentamos con frecuencia explicitar las implicancias metodológicas que tiene adoptar determinado enfoque teórico en una

---

<sup>7</sup> Con esta noción intentamos designar las acciones que realizan los/as estudiantes para trasladar o aplicar en la práctica los conceptos teóricos aprendidos en materias como las Epistemologías.

investigación, recurriendo a ejemplos de investigaciones conocidas o propias. Y aquí es donde la línea que formalmente suele delimitar nuestros roles en “docentes” o “investigadoras” se difumina. Las lecturas de estudios empíricos, así como nuestra propia experiencia en investigación, constituyen un insumo clave para favorecer las acciones de traducción de un saber teórico a uno práctico, en tanto nuestras ejemplificaciones retoman el sentido que las categorías teóricas tienen en una investigación y su traducción en la selección de instrumentos de investigación. Entonces, al trabajar las explicaciones sobre la perspectiva interpretativista en Ciencias Sociales, podemos preguntarnos ¿qué implica en la práctica la afirmación de Schutz (1995) acerca de que las interpretaciones que realizamos cuando investigamos son interpretaciones de segundo orden? ¿Qué significa entonces, en la práctica, conocer la perspectiva de los actores sociales? ¿Qué técnicas nos permitirían recuperar estas perspectivas?

Una operación similar emprendemos cuando abordamos la perspectiva naturalista en Ciencias Sociales a través de la propuesta de formulación de leyes generales de Merton (1964). En ese caso, nos preguntamos en los trabajos prácticos cuáles podrían ser los datos que usaríamos como insumo para formular leyes generales de la conducta y qué pasos deberíamos realizar para someter a contrastación empírica tales leyes. Esto nos lleva a imaginar posibles líneas de indagación, por ejemplo, podemos usar datos de pruebas estandarizadas de educación para formular leyes generales sobre la relación entre desempeño educativo y condiciones de vida. A la vez, este ejercicio puede derivar en analizar la posibilidad de estudios basados en la experimentación y sus límites en las ciencias sociales, considerando aspectos de ética y de factibilidad.

## **Conclusiones**

En este trabajo nos propusimos reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la Epistemología en las carreras de Sociología y Ciencias de la Educación de la FaHCE. Sin buscar respuestas definitivas, propusimos una serie de interrogantes en tres ejes: la actualización de los programas, el currículum oculto y la articulación con otras materias del bloque metodológico.

En primer lugar, nos parece importante reparar en la dimensión política de la elaboración y actualización de los programas, en tanto implican decisiones que exceden el cumplimiento con los contenidos mínimos. Asimismo, a partir de nuestras

prácticas docentes identificamos que los/las estudiantes de los primeros años reconocen una distancia entre los contenidos de Epistemología, en particular en lo referido a los autores clásicos, y los imaginarios sobre sus propias carreras. En este sentido, venimos trabajando en ambas cátedras en el tendido de esos puentes entre las discusiones epistemológicas y las prácticas disciplinares. Entendemos que un camino posible para acortar esas distancias es profundizar en la relación de los autores clásicos de la Epistemología con estudios empíricos de las ciencias sociales y reconstruir ejemplificaciones sobre estos temas que sean propias de la Sociología y las Ciencias de la Educación.

De la reflexión volcada en estas páginas, surgen algunos interrogantes para continuar la conversación relativos a qué hacer con “el elefante en la sala”. Con esto nos referimos a aquellas problemáticas y dificultades que observamos entre los/as estudiantes -como las relativas a la lecto-escritura- que consideramos escapan a nuestro ámbito de incumbencia, en tanto a veces son dificultades que se acarrean desde la escuela secundaria pero que, sin duda, constituyen obstáculos para el aprendizaje. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué lugar debe tener en los contenidos curriculares la alfabetización académica? ¿Son contenidos que corresponden únicamente a las materias de los primeros años? ¿Es posible pensar estrategias conjuntas al interior de los bloques metodológicos de las carreras para transmitir las características específicas de la lectura y escritura académica? No está de más decir que la conversación sobre el lugar que le damos a estos contenidos que, en la actualidad forman parte de un currículum oculto, y a la incorporación de nuevas tareas docentes, debe darse en relación con la discusión sobre nuestras condiciones actuales de trabajo.

## **Bibliografía**

- Abate, S. M., y Orellano, V. (2020). Glosario comentado (pp. 103-137). En S. M. Abate (Coord.), *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones*. La Plata: EDULP.
- Blázquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: Temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
- Castro-Gómez, S. (2002). Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento. En *La poscolonialidad explicada a los niños* (pp. 11-64). Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, E. (1997). Conocimiento, ciencia y epistemología. En E. Díaz (Ed.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 13-26). Buenos Aires: Biblos.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Klimovsky, G., e Hidalgo, C. (1988). *La inexplicable sociedad: Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1964). Influjo de la teoría sociológica sobre la investigación empírica (pp. 95-111). En *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. (1977). Panorama de algunos problemas fundamentales (cap. 1). En *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Prati, M. (2021). El modelo de explicación de cobertura legal (pp. 57-74). En M. Prati (Coord.), *Temas de epistemología y metodología de las ciencias sociales: Debates y reflexiones en torno al estatus científico de la sociología*. La Plata: EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm5006>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Schutz, A. (1995). Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales (pp. 71-85). En *El problema de la realidad social*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.