

JUAN IGNACIO **PIOVANI** LETICIA **MUÑIZ TERRA**
coordinadores

¿CONDENADOS A LA REFLEXIVIDAD?

APUNTES PARA REPENSAR
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN
SOCIAL

Prefacio de **Michael Burawoy**

 **CLACSO**
Editorial Biblos

¿CONDENADOS A LA REFLEXIVIDAD?

**APUNTES PARA REPENSAR
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN
SOCIAL**

JUAN IGNACIO **PIOVANI** LETICIA **MUÑIZ TERRA**
coordinadores

¿CONDENADOS A LA REFLEXIVIDAD?

APUNTES PARA REPENSAR
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN
SOCIAL

Prefacio de **Michael Burawoy**



CLACSO

Editorial Biblos

2018

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web:

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Federico Banzato - Diseño

Luciano Tirabassi - Diseño de tapa

Lea Hafter - Corrección de textos

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social (Buenos Aires: Biblos; Buenos Aires: CLACSO, abril de 2018)

ISBN 978-987-691-642-4

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social / Nicolás Aliano ... [et al.] ; compilado por Juan Ignacio Piovani ; Leticia Muñiz Terra. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Buenos Aires : Biblos, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-323-1

1. Investigación. 2. Investigación Social. 3. Reflexiones. I. Aliano, Nicolás II. Piovani, Juan Ignacio, comp. III. Muñiz Terra, Leticia, comp.

CDD 301

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Instituto de Investigaciones en Humanidades
y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET)

Directora

Dra. Gloria Chicote

Vicedirector

Dr. Antonio Camou

Centro Interdisciplinario de Metodología
de las Ciencias Sociales (CIMECS)

Directora

Amalia Eguía

Índice

[Prefacio: ciencia y reflexividad](#)

Michael Burawoy 12

[Introducción](#)

Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz Terra 16

[Primera parte. La reflexividad en las ciencias sociales: miradas desde la sociología y la antropología social](#)

[Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu](#)

Denis Baranger 22

[“Volando rasantes”... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador](#)

Rosana Guber 52

[Segunda parte. Discusiones sobre la reflexividad en la perspectiva biográfica, etnográfica y en los métodos mixtos](#)

[Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica](#)

Juan Ignacio Piovani 74

[Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos](#)

Magdalena Lemus, Bárbara Guevara y Maria Eugenia Ambort 93

<u>Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social</u>	
<i>Leticia Muñiz Terra, Juliana Frassa y María de la Paz Bidauri</i>	120
<u>Del análisis a la escritura de textos biográficos: el lugar de la reflexividad en las interpretaciones y puestas en montaje de las biografías</u>	
<i>Leticia Muñiz Terra y Eugenia Roberti</i>	147
<u>Nuevas fuentes de la imaginación sociológica: la operación reflexiva y la construcción del objeto etnográfico</u>	
<i>Paula Cuestas, Rodolfo Iuliano y Martín Urtasun</i>	169
<u>Reflexividad y roles en el trabajo de campo etnográfico</u>	
<i>Nicolás Aliano, Soledad Balerdi, Julia Hang y Nicolás Herrera</i>	198
<u>¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de análisis etnográficos</u>	
<i>Ornela Boix y Nicolás Welschinger</i>	223
<u>Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones</u>	
<i>Javier Santos, Pilar Pi Puig y María Eugenia Rausky</i>	254
<u>Acerca de las/os autoras/es</u>	284

Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos

Magdalena Lemus, Bárbara Guevara y Maria Eugenia Ambort

Punto de partida

Este capítulo, al igual que todo el libro, es el producto de un ejercicio intelectual colectivo de pensar qué es la reflexividad y cuál es su relevancia en los procesos de investigación en ciencias sociales. Transitar ese proceso de estudio, debate, discusión entre pares, puesta en común de experiencias y anécdotas sobre lo-que-nos-pasa cuando investigamos fue en gran medida llevar a la práctica diversas operaciones reflexivas, en cada uno de los momentos de la investigación. Este ejercicio nos interpela como investigadoras, portadoras de una subjetividad, de una historia, de posiciones en el campo científico y fuera de él, de una clase social, de un género, y nos permite comenzar a percibir y desandar cómo estos factores no solo intervienen sino que son parte constitutiva del proceso de investigación.

Anticipando algunas conclusiones, podemos decir que consideramos que la práctica de la reflexividad constituye un factor clave en la construcción de una objetividad propia de las ciencias sociales, basada en la capacidad de objetivación individual y colectiva de los sujetos investigados y los sujetos que investigan.

En este capítulo nos centramos en analizar el ejercicio reflexivo propio del proceso de construcción de los objetos de investigación, haciendo hincapié en las particularidades de los objetos biográficos desde una perspectiva cualitativa. La reflexividad es un término con múltiples acepciones y vertien-

tes, de allí proviene también su riqueza y el interés por estudiarlo en profundidad. En nuestro caso adoptaremos el punto de vista de Bourdieu (2005) por sus aportes para pensar la reflexividad en las ciencias sociales.

El enfoque biográfico se orienta a comprender procesos sociales a partir del modo en que estos se articulan, en el tiempo y el espacio, en las biografías personales. En palabras de Ferrarotti, al adoptar este enfoque se persigue “interpretar la objetividad de un fragmento de historia social partiendo de la subjetividad no eludida de una historia individual” (citado en Correa, 1999, p. 3). En este sentido, se parte de la idea de un sujeto que es hacedor de su experiencia, en el marco de prácticas culturales específicas, así como de procesos sociales, económicos y políticos a nivel macro y meso que constituyen el marco, y muchas veces condicionamiento, de la acción. En relación con esto, una de las potencialidades del enfoque es su intento permanente por articular la agencia de los actores con la estructura (Márquez, 1999).

Los acontecimientos importantes, así como los procesos de transición en la vida de las personas que pueden devenir en puntos de inflexión en sus trayectorias, ocupan un lugar destacado en la perspectiva biográfica. Allí los actores movilizan recursos y desarrollan estrategias para afrontar la situación, quedando muchas veces al descubierto las lógicas de la acción así como el entramado de relaciones en las que están inmersos, con sus limitaciones y posibilidades, y los constreñimientos estructurales que los condicionan (Mora Salas y de Oliveira, 2014, p. 260). Dependiendo del peso relativo que el investigador le otorgue a la relación entre agencia y estructura, se desprenden distintas líneas interpretativas dentro del enfoque biográfico. Así, si bien hay ciertos consensos en torno a la idea del actor que vive y narra sus experiencias, también existen diferencias en torno al modo en que se interpretan los relatos de los individuos y la entidad de los mismos, y al rol de los investigadores en el momento de encuentro con los entrevistados, distinguiéndose corrientes más cercanas al subjetivismo, por un lado, y al estructuralismo, por el otro.¹

¹ Mientras las corrientes más ligadas al subjetivismo tienden a construir sus explicaciones poniendo en el centro de la escena los sentidos de la acción señalados del individuo, las más cercanas al estructuralismo suelen dotar de más peso a la estructura social y los condicionamientos a la agencia, construyendo quien investiga encadenamientos de acontecimientos que no necesariamente coinciden con las causalidades señaladas por el/la entrevistado/a. Por ejemplo, Godard

La noción de “reflexividad” y los interrogantes en torno a qué significa y cómo ponerla en marcha no ha sido ampliamente abordada en la perspectiva biográfica, como sí lo ha sido en la antropología, en general, y en la etnografía, en particular.² Sin embargo, se encuentra en la misma una preocupación por el análisis de las posiciones de investigadores/as y participantes, así como del proceso de construcción del conocimiento (Bertaux, 1999; Correa, 1999), que consideramos tienen gran potencialidad para pensar los procesos de investigación. Estos autores han puesto el acento en el modo en que se articulan nuestras trayectorias de vida y de formación como investigadores/as, en el marco de las cuales nos apoyamos y nutrimos de ciertas perspectivas teóricas, con los intereses y problemáticas que nos movilizan y preocupan. En este sentido, Correa ha señalado que quien investiga no solo se implica sino que se ve “afectado, conmovido, transformado” (1999, p. 2), por lo que una cuestión clave es “develar la subjetividad inherente al acto de investigar y estudiar la reciprocidad de esta actividad” (1999, p. 3). Sin embargo, en líneas generales, la reflexividad en el enfoque biográfico suele asociarse principalmente a las particularidades del método relativas a las estrategias de construcción de información (el relato biográfico, la historia de vida, la autobiografía, etc.), o al momento de encuentro durante la entrevista biográfica.

Teniendo en cuenta este espacio vacío en la reflexión teórica de la perspectiva biográfica es que desarrollamos en este capítulo un análisis sobre la reflexividad en la construcción de los objetos biográficos, apoyándonos fundamentalmente en nuestras propias experiencias como investigadoras. La escasez de trabajos académicos desde esta perspectiva que aborden el proceso de investigación en su totalidad implicó un esfuerzo analítico mayor que para otros momentos de la investigación, y es por eso que consideramos necesario comenzar a poner en discusión este hecho.

En este capítulo discutimos de qué manera ponemos en juego nuestra reflexividad al momento de construir el objeto de estudio desde el enfoque biográfico, proceso que en algunas ocasiones tendemos a naturalizar, opacan-

(1998) puede ser identificado dentro de la corriente estructuralista, mientras que el trabajo de Leclerc Olive (2009) se puede inscribir entre los enfoques subjetivistas.

² En otros capítulos de este libro se presentan discusiones sobre la reflexividad en el método etnográfico.

do las decisiones que allí tomamos. Teniendo en cuenta lo señalado, comenzamos presentando la perspectiva de Bourdieu sobre la reflexividad (apartado 2) para luego dar lugar a consideraciones acerca de las características de los objetos biográficos (apartado 3). A continuación, recuperamos nuestras propias experiencias como jóvenes investigadoras presentando algunas dimensiones que forman parte de la operación reflexiva en la definición de nuestros problemas de investigación y unidades de análisis (apartado 4). Por último, presentamos las conclusiones.

La perspectiva bourdeana de la reflexividad³

La propuesta del sociólogo francés, condensada en gran medida en “El oficio del científico” (Bourdieu, 2003) nos invita a entender la reflexividad como un mecanismo de vigilancia epistemológica, a través del cual objetivar a los sujetos objetivantes de la realidad social. Es decir, objetivarnos a nosotros/as mismos/as, los investigadores e investigadoras, en tanto somos al mismo tiempo instrumentos de observación y de análisis de la realidad, y actores socialmente construidos, ocupando posiciones sociales y adoptando puntos de vista determinados. Para Bourdieu (2003), la condición de objetividad en ciencias sociales, de constituirla como un campo de conocimiento autónomo, con alguna autoridad para referirse a “la verdad” respecto de la realidad social, estará dada por la capacidad de las comunidades científicas de convertir a la práctica reflexiva en parte de su habitus científico. No como una reflexión *ad hoc*, sino como una parte constitutiva de nuestro quehacer en los distintos momentos de la investigación.

En ese sentido, propone una objetivación en tres niveles:

a) Objetivar nuestra posición en el campo social, es decir, nuestro origen, trayectoria, clase social, círculos de pertenencia, género, etnia, adhesiones sociales o religiosas, etc., que son en general las más visibles y por ello más comúnmente objetivadas (o menos peligrosas para Bourdieu);

b) Objetivar nuestra posición en el campo científico, es decir, explicitar

³ Valiéndonos de los niveles propuestos por Bourdieu (2003) para pensar la reflexividad, entendemos que nuestra opción por su perspectiva tiene lugar en contextos académicos, como las ciencias sociales en la Argentina contemporánea, en donde la obra del sociólogo francés goza de gran prestigio y legitimidad. En especial, podría ser señalado como uno de los pioneros en la problematización de la cuestión de la reflexividad desde la Sociología.

las tradiciones y modas intelectuales existentes, filiaciones académicas o disputas institucionales que intervienen en las decisiones teóricas y metodológicas que adoptamos;

c) Objetivar nuestra pertenencia al universo escolástico-epistemológico, es decir, poner sobre la mesa que la objetividad en tanto punto de vista “puro” sobre la realidad social es una ilusión, y que aquello que podremos llegar a decir sobre ella es más bien una construcción social.

Esta reflexividad, no obstante, no refiere a un ejercicio narcisista ni a una explicitación de la intimidad de quien escribe, sino que se trata de un proceso colectivo, que Bourdieu (2003) ha denominado “socioanálisis”. Esto no es más que hacer una “sociología de la sociología” en la que el investigador o investigadora es capaz de objetivarse en cuanto sujeto objetivante, poniendo a disposición las herramientas de la disciplina para desnaturalizar su propia práctica.

En tanto práctica constitutiva del habitus científico, la reflexividad atravesada –o debería atravesar– de manera transversal todas las decisiones, actividades y etapas de la investigación.

En *Una invitación a la sociología reflexiva* (Bourdieu y Wacquant, 2005) Bourdieu hace alusión específicamente a la construcción del objeto de estudio, señalando que se trata de “la operación más crucial y más ignorada de la investigación”. Es precisamente a partir de esta construcción que determinado método de muestreo o técnica de recolección o análisis de datos se vuelve imperativa, y no a la inversa. Bourdieu es muy crítico de las tradiciones académicas que, cerradas en sí mismas, hacen que los investigadores o investigadoras no se permitan ser interpeladas por sus objetos, por los problemas o necesidades que se les presentan, pero que no se adecuan a lo que se encuentran acostumbradas a hacer. Adoptar la reflexividad y el auto-socioanálisis como parte de nuestro habitus sociológico y científico implica entonces un constante llamado a la curiosidad, para no acostumbrarnos a lo conocido, a lo fácil; y al mismo tiempo a un estado de alerta que nos permita desnaturalizarnos en tanto actores sociales dentro de un campo determinado. En el caso particular del momento de construcción del objeto en el proceso de investigación, la reflexividad nos invita a realizar una operación sobre nosotras mismas, que permita dar cuenta del proceso de construcción de ese objeto. Objetivar las idas y vueltas entre las inquietudes y motivaciones por las que recortamos

un objeto y problema de investigación determinados, las revisiones bibliográficas y teóricas que nos llevan a reformularlos, y la contrastación con las primeras aproximaciones en el campo, nos permite no dar por sentado ese objeto. La vigilancia epistemológica consiste entonces en poner en común, en primer lugar para nosotras mismas y luego para la comunidad científica con la que dialogamos, las condiciones de formulación de aquello que en “los *papers*” aparece como algo ya cerrado y bien definido.

Apuntes sobre las características de los objetos de investigación en el enfoque biográfico

Cuando hablamos del enfoque biográfico nos referimos a una particular manera de abordar la realidad social, centrada en la comprensión de procesos sociales atravesados por el movimiento, el cambio, la transformación en el tiempo y el espacio, a partir de las interpretaciones de los actores que vivieron los distintos procesos, es decir, sus protagonistas. Es justamente esta dimensión la más difícil de abordar en las diferentes instancias de construcción de la pregunta y el problema de investigación. Llegar a la elaboración de un objeto que dé cuenta de las transformaciones a lo largo del tiempo y en el espacio, que nos permita comprender los procesos de cambio y movilidad espacial y temporal, es una de las dificultades más frecuentes cuando se trabaja desde el enfoque.

Franco Ferrarotti sostiene que las historias de vida en la investigación social tienen la capacidad de expresar lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, para lo cual resulta fundamental tener en cuenta la necesaria vinculación entre texto y contexto en tanto condicionamiento recíproco. De aquí se desprende la idea de que “el hombre no es un dato, sino un proceso, y que las ‘leyes’ que tienen que ver con él, no pueden ser *timeless* y *spaceless*, válidas en cualquier contexto e intemporales” (2011, p. 101).

Este enfoque diacrónico que caracteriza la construcción de los objetos de estudio biográficos se articula además en tres niveles de análisis que nos posibilitan trabajar sobre la organización temporal de las existencias: el tiempo macrosocial o contextual-histórico, el tiempo mesosocial o institucional, y el tiempo microsociales, que es el de los individuos en la vida cotidiana, el ciclo vital de las personas (Muñiz Terra, 2012). Somos nosotros/as en tanto investigadores/as quienes, a partir de las historias de vida particulares que co-

construimos en el trabajo de campo, realizamos luego en la etapa de análisis, la articulación con los niveles meso y macro.

Esta particularidad de la perspectiva nos permite comprender los procesos sociales en sus diferentes niveles, a través de la construcción de trayectorias personales o colectivas y la consiguiente articulación de elementos objetivos y subjetivos. Consideramos que esta es una de las principales fortalezas del enfoque biográfico, ya que habilita el diálogo estructura-individuo, abordando así una de las tensiones constitutivas de la sociología. De esta manera, sin anular el peso de los condicionamientos estructurales (de hecho adquieren un lugar central en algunas propuestas dentro del enfoque biográfico), se parte de la premisa de que el individuo es autor de su experiencia. En este sentido, Bertaux considera que una condición fundamental para la producción de los relatos de vida (una de las técnicas que propone el enfoque biográfico) por parte de los/as entrevistados/as es “haber interiorizado *la postura autobiográfica*; que nos tomemos por objeto, que nos veamos a cierta distancia, que se haya formado una conciencia reflexiva que trabaje con el recuerdo y que la memoria misma se transforme en acción” (1999, p. 14).⁴ Esta idea de “un “yo” (*self*) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto” (Sautú, 1999, p. 22), es compartida por las distintas versiones del enfoque biográfico y constituye el corazón de la perspectiva.

La biografía como fuente para comprender los fenómenos sociales conlleva un recorte necesario de la historia de vida cuando la construimos como objeto de investigación. Es por ello que tomamos algunas dimensiones de la misma para constituir las diversas trayectorias entrecruzadas, a partir de recortes temporales (en términos de grupos de edad, generaciones, grupos sociales que vivieron un mismo período de tiempo, etc.), sociales (en términos de clases, por ejemplo), laborales, espaciales, entre otros. En la construcción del objeto biográfico, es necesario tener en cuenta además que el relato de vida, aquello que obtengamos como resultado de la entrevista biográfica, es una ficción construida conjuntamente entre el investigador o investigadora y los actores participantes, para los fines de la investigación. Con esto queremos remarcar además que se trata de una historia de vida atravesada por la

⁴ Como veremos en las próximas páginas, tanto la idea de un “*self*” como de “postura autobiográfica” pueden resultar un tanto problemáticas con algunos objetos de investigación.

memoria, es decir, que el recuerdo y el olvido se transforman en desafíos a considerar en las diferentes etapas de la investigación.

A partir de una revisión sobre nuestra propia experiencia en la construcción de objetos biográficos –y sin intención de ser exhaustivas, pero sí de dar cuenta de un ejercicio de reflexividad–, podemos afirmar que, en nuestros estudios, la adopción del enfoque biográfico emerge del encuentro de diversos elementos, en donde se conjugan las pertenencias institucionales a ámbitos de investigación, los propios intereses académicos y el diálogo con “el campo”. En este sentido, la participación en proyectos de investigación que han llevado adelante estudios desde la perspectiva biográfica ha contribuido a modelar el modo en que miramos y tratamos de comprender los problemas sociológicos, otorgándole al tiempo y el espacio, así como a la articulación entre individuo y estructura, un lugar central, enfatizando en su articulación. Esto nos ha llevado a construir problemas e interrogantes de investigación que ponen el foco en desentrañar procesos, transiciones y transformaciones a lo largo del tiempo y el espacio. Junto con esto, el trabajo de campo ha dado lugar a reformulaciones del problema de investigación y del abordaje metodológico, haciéndonos optar por diferentes estrategias.⁵

En este sentido, la reflexividad cobra una dimensión fundamental a la hora de efectuar una vigilancia epistemológica que garantice una reciprocidad entre los presupuestos de quien realiza la investigación y aquello que los actores sociales significan y reconocen como relevante en sus trayectorias. La articulación entre niveles de interpretación y temporalidades a los que hicimos referencia anteriormente no es evidente, sino que es construida por el investigador o investigadora y parte justamente de una toma de posición teórica, política, epistemológica, con un mayor o menor nivel de consciencia o explicitación. El llamado a la reflexividad como práctica incorporada propone justamente que ese lugar, objetivo y subjetivo, en el campo social y en el campo académico, que ocupamos como investigadores/as sea puesto de manifiesto, como parte de las variables que intervienen en el proceso de investigación en su totalidad, desde la construcción del objeto hasta el análisis de la información.

⁵ En los diseños de investigación flexibles, el proceso de construcción del objeto y problema de investigación se nutre del encuentro y está sujeto a cambios y reformulaciones que surgen del trabajo de campo, a partir de la interacción con los actores, con sus prácticas y sus trayectorias (Piovani, 2007).

Ejercicios reflexivos a partir de experiencias de investigación desde la perspectiva biográfica

El proceso de construcción del objeto de investigación implica múltiples decisiones: definimos qué estudiar, con quiénes, a la vez que identificamos aquello que no podremos abarcar. Estas decisiones las realizamos afectados/as por nuestros intereses y motivaciones, a la luz de posicionamientos políticos y académicos, pertenencias de clase y de género, entre otras. Aquí también juegan un rol clave las teorías: las generales en tanto “un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos” (Sautú *et al.*, 2010, p. 29), y las sustantivas, aquella caja de herramientas “conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad que se pretende estudiar” (Sautú *et al.*, 2010, p. 29), que nos permite aproximarnos a un problema de investigación específico.

En este apartado presentamos nuestras experiencias acerca de las operaciones reflexivas llevadas a cabo en la construcción de nuestros objetos de investigación desde la perspectiva biográfica. Cabe aclarar que las consideraciones que aquí presentamos en torno a la reflexividad fueron realizadas conjuntamente con el proceso de construcción de nuestros objetos, en el marco de investigaciones aún en curso, lo cual presenta algunas ventajas y desventajas. Por un lado, el proceso de construcción y las operaciones reflexivas se retroalimentan continuamente, posibilitándonos intervenir en el curso de nuestra investigación, en el momento en que se está llevando a cabo. A su vez, la cercanía temporal entre la construcción y la reflexividad facilita la reconstrucción detallada de los pasos y decisiones que tomamos, las cuales con el tiempo tendemos a naturalizar u olvidar. Estas ventajas también pueden convertirse en desventajas, en tanto posiblemente al momento de construir el objeto demos por sentado un conjunto de valoraciones, afirmaciones y acciones como investigadoras que, con la distancia temporal, podamos identificar, desnaturalizar y analizar de qué manera intervinieron en la investigación.

A continuación, desandamos el camino recorrido en la definición de qué y con quiénes investigar, para intentar iluminar ciertos aspectos del proceso de construcción de los objetos que permitan realizar un aporte sobre algunas de las múltiples dimensiones que entran en juego.

En el primer ejemplo, abordamos reflexivamente la contienda de la construcción de un objeto de investigación colectivo (la familia), y las preguntas

que nos llevaron a intentar contar de manera orquestada la historia del grupo familiar para comprender el problema de la movilidad social. Estas inquietudes, a su vez, hacen foco particularmente en cómo las relaciones y posiciones de género juegan un papel fundamental a la hora de delimitar con quiénes investigamos, cómo y desde dónde lo hacemos, tensionando tanto las relaciones de género que existen al interior de los hogares, como las posiciones que ocupamos a la hora de interactuar en el campo.

A partir de la pregunta por la producción y reproducción de las desigualdades en el campo educativo, nos embarcamos en la construcción de trayectorias educativas de jóvenes en contextos de pobreza como objeto de investigación. En este caso, el ejemplo ilumina el proceso de articulación entre discusiones bibliográficas, motivaciones personales de la investigadora y emergentes del campo que llevó a la adopción de la perspectiva biográfica como un modo de articular espacio-temporalmente las tensiones entre los aspectos subjetivos y objetivos de la experiencia educativa de los y las jóvenes, así como su relación con las estrategias desplegadas en el seno de las familias. Asimismo, presentamos los desafíos de abordar “la juventud” como recorte del objeto, especialmente desde la perspectiva biográfica, en la cual el recorrido vital es clave para poder reconstruir una historia de vida.

En el último caso, abordamos la construcción de un objeto de investigación a partir de la relación entre la apropiación de las tecnologías digitales y su vínculo con las desigualdades contemporáneas. Allí indagamos en las operaciones reflexivas que intervienen en el proceso de definir conceptos, abordajes y perspectivas teóricas a partir de un análisis crítico de la bibliografía especializada sobre el vínculo entre desigualdad y tecnologías. En este sentido, las discusiones sobre la medida de la igualdad y de la desigualdad respecto del acceso a la tecnología cobran especial relevancia. En particular, analizamos las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales de jóvenes de clase media alta, lo que lleva a problematizar la propia posición de la investigadora en relación tanto a los jóvenes como a los dispositivos tecnológicos, y las posiciones de clase que se conjugan a la hora de relacionarse con ellos.

El proceso de movilidad social de familias horticultoras

Las entrevistas biográficas en profundidad presuponen una habilidad narrativa por parte de los/as entrevistados/as, una capacidad de describir su

propio pasado a través de un relato mínimamente coherente que articule los acontecimientos más relevantes de su memoria personal y subjetiva: ese *self* capaz de, de alguna manera, observarse a sí mismo en cuanto individuo para contar su propia historia. A continuación, traemos a colación un ejemplo de investigación en el cual, trabajando desde la perspectiva biográfica, tensionamos doblemente la idea de individuo.

En “El proceso de movilidad social en el cinturón hortícola platense, 1990-2015. Historias de vida de familias horticultoras de origen boliviano en el Gran La Plata”, me propongo reconstruir historias de vida no ya individuales sino colectivas⁶, entendiendo que el grupo familiar concebido como una unidad posee, a través del relato de sus miembros, una historia para contar, y que esto a su vez nos permitirá comprender en profundidad el proceso de movilidad social en la horticultura platense. Por otro lado, trabajo con un sujeto –horticultores/as migrantes de origen boliviano– que proviene de un estrato social y cultural que no acostumbra a pensarse a sí mismo en los términos occidentales de la subjetividad individual. Por consiguiente, el ejercicio de pensarse y repensarse de una manera narrativa, lineal e individual –propia de una cultura y una clase social, tal vez más cercana a la práctica del psicoanálisis– aparece como una propuesta nueva y extraña, diferente a sus formas cotidianas de comunicarse, de comprender y contar su historia, que se pone en marcha exclusivamente bajo el dispositivo de la entrevista biográfica.

El objetivo de la investigación, como mencionamos, es aportar a la comprensión del proceso de movilidad social en el cinturón hortícola platense. Una primera observación es que, si bien existen análisis cuantitativos sobre esta estructura productiva y sus transformaciones (Benencia, 1997; Benencia y Quaranta, 2006; García y Kebat, 2008; García, 2011a), son pocos los trabajos referidos a este proceso desde un enfoque cualitativo, es decir, que tengan en cuenta el punto de vista de los propios actores respecto de su paso por los distintos estratos de la escala social. Esto me llevó necesariamente a realizar un análisis longitudinal, es decir, que transcurre a lo largo de un período de tiempo. La perspectiva biográfica nos provee de las herramientas adecuadas para realizar este tipo de análisis, ya que permite recuperar desde

⁶ Vale mencionar que existen entre los trabajos clásicos del enfoque biográfico historias de vida colectivas, como *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis (1964), aunque no es lo más común.

el presente la memoria de los sucesos del pasado a la luz de los acontecimientos históricos, a través de relatos subjetivos. Es en el ida y vuelta entre las revisiones bibliográficas y las visitas en terreno, a través de la interacción con los actores al compartir su cotidianidad y conocer de manera situada sus condiciones de vida y sus historias, combinadas con discusiones teóricas y políticas sobre cómo dar cuenta de la mejor manera posible de una realidad compleja y dinámica, que se va construyendo lo que delineamos como nuestro objeto de estudio.

Conocer a través de la revisión bibliográfica (Benencia, Quaranta y Souza Casadinho, 2009; García, 2011b; Feito 2013), pero sobre todo en las visitas a distintas quintas del periurbano platense, la situación de precariedad de las condiciones de vida y de trabajo de estas familias, situación que se mantiene en los distintos estratos de la estructura social hortícola, me llevó a preguntarme primero –de manera más personal y relacionada con el “ser afectada” (Favret-Saada, 2005)– cómo era esto posible; para luego dar lugar a la pregunta de cómo sería posible aportar a la comprensión de este fenómeno desde las ciencias sociales.

Pensar el problema de investigación desde la perspectiva biográfica tuvo que ver con que tanto la movilidad social como las migraciones son *procesos*, que transcurren a lo largo del tiempo y para los cuales los estudios diacrónicos –a través del análisis de la trayectoria laboral y migratoria–, se presentan como un área fértil de trabajo. Por otro lado, una característica central de las quintas hortícolas del periurbano platense es que pertenecen a la denominada agricultura familiar, es decir, la principal fuente de mano de obra proviene de los miembros de la familia. Además, en las quintas, el ámbito productivo (invernáculos, parcelas a campo, galpones) y reproductivo (casillas para vivienda, espacios comunes) se encuentran físicamente en el mismo lugar y profundamente imbricados. Esto hace que la dinámica del grupo familiar despliegue sus estrategias productivas y reproductivas de una forma particular, actuando como un equipo de trabajo y con una dinámica mucho más colectiva, quizás, que en otros contextos.

Esta primera percepción sobre la forma de organizar la vida cotidiana y el trabajo en las quintas hortícolas me llevó a cuestionar la manera en que habían sido estudiadas las mismas en otros trabajos de investigación, tomando como unidad de análisis a “los productores”, jefes de familia. En ese sentido,

comencé a percibir un fuerte sesgo en relación al abordaje de las quintas como ámbitos estrictamente productivos, cuyos referentes son además, en general, varones. Considero que esta forma particular de construir el objeto de investigación a través de un recorte productivo-masculino, invisibiliza tanto la esfera reproductiva como el aporte de trabajo del resto del grupo familiar, y fundamentalmente a las mujeres).

El esfuerzo por construir estas historias de vida colectivas tiene entonces el doble propósito de: 1) abonar a la inclusión de la perspectiva de género como un eje transversal, en el cual no nos centremos únicamente en las problemáticas de las mujeres, sino que podamos comprender cómo se construyen los roles femeninos y masculinos en la interacción entre varones y mujeres, los lugares que ocupa cada uno/a, y las relaciones de poder que se juegan en esas relaciones; y 2) dar cuenta de la interdependencia fundamental entre las esferas del trabajo productivo y reproductivo (o doméstico), históricamente invisibilizada en las formas capitalistas de concebir la producción del valor.

Pensando esta situación a través de los niveles de la reflexividad propuestos por Bourdieu, he de mencionar en primer lugar mi posición como mujer a la hora de insertarme en un campo de investigación “masculinizado”, ya sea tanto porque los objetos de estudio que lo encarnan (los productores, que fueron además mis primeros interlocutores) como también los sujetos que han encabezado en general las investigaciones sobre estos temas son varones. Mi primera inquietud, la inquietud del escritorio, giró entonces en torno a la pregunta de por qué en lo que leía se hacía referencia casi exclusivamente a los varones a la hora de hablar del trabajo familiar en las quintas, de describir situaciones, problemáticas, contextos, etc., tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

Una segunda inquietud, que surge de las visitas al territorio, vino de la mano de la pregunta por cómo era posible hablar de los problemas en torno a la producción, las condiciones de trabajo, la comercialización, la propiedad de la tierra o la toma de decisiones en la quinta, sin relacionarlo con las condiciones en que se desarrolla la vida cotidiana del grupo familiar: la capacidad de consumo, la división del trabajo doméstico, la crianza y las tareas de cuidado o la distribución del tiempo libre. Aunque no de manera lineal, creo que esta inquietud también se relaciona con mi condición de mujer, tanto por los roles que ocupo por ser mujer en el trabajo doméstico y que me predisponen

a percibir determinadas cuestiones, como por la posibilidad de relacionarme e identificarme con las productoras en tanto mujeres. A través de diversos encuentros he podido compartir conversaciones, inquietudes, experiencias que se desarrollaron al interior de sus hogares, y a los que difícilmente un investigador varón podría acceder, por el solo hecho de ser varón. Por esta razón, sostengo que contar la historia de “el productor”, del jefe de la familia, como en general sucede, para dar cuenta de las características o las particularidades de la agricultura familiar es cuanto menos, sesgado, ya que invisibiliza este entramado de dinámicas grupales que son en definitiva las que definen a los establecimientos familiares como tales.

Del mismo modo, las posiciones que ocupó en el campo y en cada una de estas relaciones en tanto mujer, pero también como universitaria, como parte de un equipo “técnico”, como investigadora o como militante, habilitan el acceso a determinadas situaciones, a establecer determinado tipo de vínculos y mantener ciertas conversaciones, y, como contracara, obturan la posibilidad de otro tipo de vinculaciones que, evidentemente, quedarán por fuera de la investigación, pero que es necesario, a modo de “vigilancia epistemológica”, reconocer y problematizar.

Trayectorias educativas de jóvenes en contextos de pobreza

Mencionamos anteriormente, recuperando la propuesta de Bourdieu sobre la reflexividad, que se trata de un proceso reflexivo que nos impulsa a cuestionarnos sobre la construcción del objeto de estudio identificando diferentes dimensiones y niveles de análisis. Presentamos en este caso algunas consideraciones en relación a la construcción de las trayectorias escolares de los jóvenes como objeto de estudio, en el marco de una investigación que busca analizar el desarrollo de las mismas en contextos de pobreza, poniendo el foco de interés en las representaciones y estrategias familiares desarrolladas en relación a la experiencia escolar de los jóvenes.

En un escenario de ampliación del acceso a la educación secundaria, impulsada por las transformaciones de las últimas décadas, y que impacta directamente sobre los sectores sociales tradicionalmente excluidos de este nivel de la educación formal, se vuelve central la pregunta por la producción y reproducción de las dinámicas de desigualdad en relación al campo educativo. Considerando que la mayor parte de las familias en situación de

pobreza ha tenido un contacto mínimo con este nivel escolar, el objetivo de la investigación apunta a conocer bajo qué formas se da la adaptación subjetiva de las mismas a las dinámicas de la escuela media y de qué modo se acompañan los recorridos de los jóvenes. La elección y definición del concepto de “trayectorias educativas” devino como resultado de la articulación entre discusiones teóricas sobre el concepto, perspectivas analíticas en relación a la problemática de investigación, y aquellas reformulaciones que surgen del contacto directo y cotidiano en el campo.

Es la opción de trabajar sobre la idea de procesos a partir de la articulación de las dimensiones temporales lo que habilitó la consideración de la perspectiva biográfica (en tanto abordaje cualitativo) para el análisis de las trayectorias escolares, así como la posibilidad de incluir los imaginarios, aspiraciones, sentidos y representaciones que se ponen en juego en las acciones concretas, a partir de la combinación de los elementos tanto objetivos como subjetivos de las biografías. Por otro lado, en tanto enfoque relacional, esto habilita también a reflexionar sobre las tramas de relaciones en las que los individuos están inmersos en su cotidiano en las diferentes dimensiones que cobra su historia de vida.

Cuando en los trabajos sobre trayectorias escolares se las analiza en tanto recorridos que realizan los jóvenes en términos de entradas, salidas y repeticiones en el sistema educativo, se induce a considerarlos de manera aislada, como experiencias a-relacionales (Santillán, 2012), producto de las acciones individuales de los sujetos. Como resultado de ello, el “éxito” o “fracaso” escolar se aborda a partir de los problemas particulares del alumno, dejando así por fuera del análisis no solo el contexto y los actores intervinientes en las definiciones de estas trayectorias, sino también los aspectos subjetivos que se ponen en juego. En el caso concreto de la escuela secundaria, donde la idea de “fracaso” es una constante en los discursos docentes (particularmente en los sectores más vulnerables), resulta interesante desarrollar otras perspectivas de análisis que no reproduzcan la culpabilización individual sobre las acciones de los sujetos y den lugar a la consideración de los recorridos experienciales y de apropiación de prácticas, en virtud de sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales (Santillán, 2012).

Por otro lado, es mi condición de *outsider* del mundo escolar, es decir,

de socióloga que estudia desde afuera de la escuela las trayectorias escolares, lo que me permite poner el foco en otras relaciones y actores sociales que no han sido visibilizados en las investigaciones sobre la temática, corriéndome así de la idea de trayectorias individuales e independientes. Aquí cobra fundamental importancia la familia como uno de estos “otros actores” a considerar por fuera de la escuela, no solo en la medida en que se trata de jóvenes en la “edad teórica” escolar, que habitan en su mayoría en la casa familiar, sino porque además son las familias quienes sostienen y transmiten ciertos sentidos sobre la educación, desplegando a su vez estrategias a nivel del conjunto familiar para hacer posible la escolarización. Muy a pesar de las ideas difundidas en los discursos del sentido común sobre la “ausencia”, la falta de colaboración, la desidia frente a la educación de los hijos, las familias funcionan como soporte de las trayectorias de los jóvenes desplegando estrategias (en el cotidiano y a largo plazo) para hacer posible la escolaridad de los mismos (Cerletti, 2006). No nos referimos aquí al sujeto de investigación como un sujeto colectivo –como en otros casos mencionados en este trabajo– aunque la familia se vuelve una dimensión fundamental para entender la trayectoria individual. Si bien nuestro objeto de estudio son las trayectorias escolares de los jóvenes, sostenemos una perspectiva que permite dar cuenta del conjunto de representaciones y estrategias familiares como uno de los soportes de las mismas.

Se vuelve necesario explicitar algunas de las condiciones de mi lugar en el campo, que se relacionan con la conformación del objeto de estudio. Me refiero aquí a mi conocimiento previo y vinculación con las familias del barrio a partir del trabajo continuo durante varios años en un proyecto de extensión que habilita el contacto cotidiano con las mismas, a través de las cuestiones vinculadas con la educación de los niños y jóvenes.⁷ La pregunta por las trayectorias escolares desde una perspectiva no escolar, en el que las familias cobran un papel fundamental, nace profundamente vinculada con esta posición previa en el campo, donde antes que investigadora soy una interlocutora frecuente de niños, jóvenes, madres y padres en relación a temáticas escolares.

⁷ Proyecto de extensión “Educación y Promoción de derechos en los barrios El Mercadito y La Unión” (FaHCE-UNLP), que articula diferentes actividades y talleres en el barrio hace más de 10 años. Allí me desempeñé como parte de los talleres, donde una de las actividades principales es el apoyo escolar.

Merece una mención particular en esta exposición las implicancias que conlleva trabajar con jóvenes como sujetos de la investigación. Una ventaja que nos habilita la perspectiva biográfica es, justamente, que permite recuperar la idea de temporalidades incluso en relación al futuro, lo cual se vuelve una dimensión fundamental cuando trabajamos con jóvenes (Machado Pais, 2007). En este sentido, tal como veremos en el siguiente ejemplo, procurando un corrimiento de la mirada adultocéntrica sobre la juventud, constituimos a los jóvenes como sujetos con agencia y foco de interés en sí mismos (Chaves, 2005). Esto implicó revisar nuestras propias miradas y las perspectivas actuales del campo de investigación sobre la juventud, así como también los discursos mediáticos hegemónicos a partir de los cuales se han construido “representaciones conflictivas de las conductas ‘desviadas’ del joven” (D’Elia y Chaves, 2009) que contribuyen a su estigmatización y estereotipación. Reflexionamos sobre el modo de conceptualizar a los jóvenes, recuperando aquellas perspectivas en donde son considerados como actores que construyen sus mundos y generan interpretaciones, atravesados por los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de la época en la que viven y de la que los precedió, por la fragmentación social y la desigualdad, pero también por privilegios y ventajas, imbuidos en redes de interdependencia que pueden actuar como posibilidad pero también como condicionantes. En relación con esto, recuperamos lo señalado por Gonzalo Saraví quien considera que tanto la niñez como la juventud constituyen momentos clave en la biografías ya que “las oportunidades y constreñimientos vividos en esta etapa marcan profundamente las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión; las condiciones estructurales en este período dejan una fuerte impronta para el resto de la vida” (2015, p. 31).

Son estas discusiones y decisiones teóricas y metodológicas las que dan forma al objeto de estudio particular de esta investigación, donde las trayectorias escolares no serán reducidas al análisis de los recorridos o itinerarios individuales de los sujetos a través de las instituciones escolares, y donde las familias se vuelven actores relevantes de estos procesos, en tanto soportes de las trayectorias, incluso en los sectores más pobres de la sociedad.⁸

⁸ Cabe señalar aquí que los estudios en relación al vínculo familias y escuela secundaria se han concentrado en los sectores medio-alto y altos (Villa, 2010; Gessaghi, 2010; Ziegler, 2007),

Poner en práctica la reflexividad en nuestras investigaciones implica también dar cuenta de las condiciones que hacen posible así como de aquellas que limitan la definición de nuestros objetos, relacionadas con nuestra posición en el campo académico en el cual estamos insertas.

En este sentido, es necesario tomar en consideración que se trata de una investigación en el marco de una beca doctoral que habilita la dedicación exclusiva al trabajo de investigación y la participación en diferentes proyectos y equipos. Esto último se vuelve relevante además porque es lo que permite la exposición y discusión constante del trabajo entre colegas, así como definiciones de las perspectivas teóricas abordadas y delimitaciones del campo de análisis.

Desigualdad social y trayectorias de apropiación de tecnologías digitales de jóvenes de clases medias altas

Como señalamos al comienzo de esta sección, las teorías juegan un papel clave en nuestras investigaciones, son, entre tantas cosas, los cimientos sobre los cuales edificamos nuestros objetos de estudio. Es por ello que en este apartado nos enfocamos en las contribuciones de algunas discusiones teóricas (sobre desigualdad y apropiación de las tecnologías digitales) para la construcción de nuestro objeto de investigación y la delimitación de la unidad de análisis. A su vez, recuperando la propuesta de Bourdieu (2003) acerca de la necesidad de objetivar nuestras distintas posiciones, señalamos las condiciones de producción de nuestra investigación, así como las tensiones relativas a nuestra posición social.

La investigación a la que haremos referencia se propone analizar las articulaciones entre desigualdad social y tecnologías digitales a través del estudio de las trayectorias de apropiación de estas tecnologías por parte de jóvenes de clases medias altas en La Plata y Gran La Plata. Este estudio, aún en curso, se lleva adelante en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP), con dedicación exclusiva y financiamiento del CONICET⁹

debido al peso que adquiere la tradición familiar educativa en estos sectores. En las clases más pobres, la pregunta por la escuela secundaria ha tomado en cuenta otras dimensiones de análisis, considerando a las trayectorias escolares de manera más bien individual.

⁹ Beca doctoral para Temas Estratégicos, 66 meses de duración.

y se inscribe en una serie de proyectos de investigación afines¹⁰, dentro de los cuales se ha adoptado una perspectiva socio antropológica (Winocur, 2009) y retomado el concepto de “apropiación” (Thompson, 1998; Winocur, 2009) para indagar, desde el enfoque biográfico, en el vínculo entre los individuos y las tecnologías. Estas experiencias previas han tenido un carácter performativo, tanto a nivel teórico como práctico. Nos han llevado a preguntarnos no solo por los usos presentes de las tecnologías sino por los modos en que las personas se vinculan con estas a lo largo del tiempo y el espacio. Es decir, desde los usos que hacen –y las motivaciones de ello–, las representaciones que construyen y los significados que otorgan, de manera procesual y teniendo en cuenta las transformaciones a lo largo de las trayectorias vitales. A su vez, nos han brindado la posibilidad de llevar adelante la confección de guiones y la realización de entrevistas biográficas, ganando experiencia en la materia, lo cual fue un factor decisivo al momento de decidir trabajar con este enfoque en la investigación doctoral.

La elección de una perspectiva socio antropológica (Winocur, 2009) para estudiar los modos en que los individuos se relacionan con las tecnologías teniendo en cuenta sus experiencias y el contexto en el cual se inscribe el uso de las tecnologías, y del concepto de apropiación (Thompson, 1998; Winocur, 2009) se inscribe en un conjunto de interrogantes y debates que vienen teniendo lugar en el campo académico. En las últimas décadas, en los estudios sociales sobre las tecnologías y, en particular, en los que indagan en sus articulaciones con las desigualdades sociales, se ha manifestado la necesidad de diseñar abordajes que se enfoquen no solo en los aspectos mensurables de los accesos y habilidades, sino en las calidades y tipos de los mismos (Di Maggio, Hargittai, Celeste y Shafer, 2001). Junto con esto, diferentes autores han destacado que los vínculos con las tecnologías se construyen de manera procesual a lo largo de nuestra vida, en el marco de entramados culturales y familiares (Winocur, 2009), volviéndose necesario desarrollar estudios situados de las prácticas tecnológicas (Carter Ching y Vigdor, 2005; Burrell, 2009) que busquen comprender de qué manera las tecnologías digitales son parte de la textura de la vida cotidiana (Silverstone, 2004). En este contex-

¹⁰ Equipo “TICs de la vida cotidiana” (IdIHCS - UNLP/CONICET) dirigido por el Dr. Sebastián Benítez Larghi.

to, se ha comenzando a conceptualizar el vínculo entre las personas y las tecnologías en términos de “apropiación”, entendido como un proceso tanto simbólico como material, por medio del cual un sujeto o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998, p. 17). Así, la apropiación se construye sobre la base de experiencias presentes y pasadas con diversas tecnologías, así como de expectativas, nociones previas e ideas, tanto individuales como familiares, sobre estos artefactos (Cabrera Paz, 2009; Winocur, 2009). Teniendo en cuenta lo señalado, la construcción de “trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por jóvenes de clases medias altas” como objeto de investigación implicó, en el marco de un equipo de investigación, diversas definiciones teóricas y metodológicas, las cuales analizaremos a continuación.

Como señalamos en apartados anteriores, una de las características de los objetos biográficos es la centralidad que tiene la dimensión temporal para la explicación de los procesos sociales. En este sentido, a partir de la construcción de trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales buscamos comprender cómo de forma diacrónica se construyen vínculos, prácticas y representaciones de las tecnologías. Esto implicó identificar retrospectivamente: espacios y temporalidades, actores, saberes, usos significativos, así como prácticas y relaciones habilitadas o condicionadas en relación a las tecnologías. De esta manera, la cuestión del acceso que ha sido largamente señalada como uno de los aspectos centrales del vínculo con las tecnologías pasa a ser entendida en contexto, poniendo de relieve los significados heterogéneos del acceso-no acceso, así como de los procesos que en relación a ello tienen lugar.

A su vez, consideramos que, dado el carácter ubicuo y muchas veces naturalizado de los vínculos con las tecnologías, indagar directamente por los artefactos tecnológicos nos devolvería respuestas cerradas que solo podrían comprender los usos desde su dimensión instrumental, en lugar de permitirnos desentrañar significados, representaciones y sentires respecto a estos dispositivos. Esto nos llevó a pensar que tanto las representaciones como los usos presentes de las tecnologías deberían ser rastreados en las biografías en relación con procesos más amplios de producción del conocimiento, de sociabilidad, de subjetivación, de diferenciación y distinción, de desarrollo de habilidades, de acceso a la información, entre otros. Las implicancias de

esta decisión se hicieron palpables cuando, para construir las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales, se hizo necesario antes indagar en los recorridos escolares, en la historia familiar, en las mudanzas y migraciones, en las prácticas de esparcimiento y tiempo libre, entre otras.

Ahora bien, una vez definido qué entendíamos por “trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales” realizamos un recorte por grupo etario (jóvenes), clase social (media alta) y ubicación espacial (La Plata y Gran La Plata). En estas últimas decisiones tuvo un lugar central la perspectiva teórica desde la cual entendemos la desigualdad social como un proceso multidimensional y relacional que debe ser abordado de manera situada (Scott, 1994; Reygadas, 2008) y que, por lo tanto, nuestras indagaciones no solo se deben dirigir hacia el polo desfavorecido de esa relación, sino también hacia quienes gozan de mayores ventajas y privilegios en la sociedad (Scott, 1994; Bayón, 2013; Saraví, 2015). En el caso del estudio sobre los usos sociales de las tecnologías digitales, esto implica problematizar no solo la carencia de capitales informáticos (Selwyn, 2004), sino también la abundancia de los mismos y las implicancias de esto. En este sentido, la operación reflexiva estuvo orientada a desandar las propias asunciones respecto a “cuál es la medida” de igualdad- desigualdad en relación a las tecnologías, así como a intentar construir interrogantes sobre el vínculo entre tecnologías y desigualdad distintos de los dominantes en el campo de estudio (acceso-no acceso), y que estuvieran orientados a comprender de qué manera se entraman la apropiación de las tecnologías digitales y experiencias juveniles caracterizadas por el bienestar económico, amplias posibilidades de consumo y la abundancia, entre otras cosas, de dispositivos tecnológicos.

Sin embargo, esta definición no fue únicamente producto de opciones teóricas sino que implicó también revisar la propia posición social y recorrido con las tecnologías. En este sentido, mientras mi edad y clase social aparecían en mi imaginario como aspectos que me iban a permitir generar empatía, entender los códigos y universo de significación de los jóvenes, también eran señales de “alarma” en tanto me podían llevar a la naturalización de condiciones de apropiación y prácticas con las tecnologías. Junto con esto, mi historia personal con las tecnologías y lo que a partir de su uso se había habilitado (o inhabilitado), debía volverse objeto de objetivación, ya que allí residirían gran parte de mis valoraciones y representaciones en torno a las tecnologías.

Se requería así una operación reflexiva a partir de la cual pudiera dar cuenta de mis propias condiciones de acceso y de aprendizaje, del contexto familiar que me había acercado y posibilitado los primeros encuentros con la computadora, así como las amigas que luego me habían “iniciado” en los canales del chat y las búsquedas por la web, de mis primeros acercamientos a los teléfonos celulares hasta tener uno propio y lo que ello había significado para mí en plena adolescencia.

Consideraciones finales

A lo largo del presente capítulo abordamos la cuestión de la reflexividad en el proceso de construcción del objeto de investigación desde el enfoque biográfico, en su vertiente cualitativa. Como la indagación sobre la reflexividad en los distintos momentos del proceso de investigación constituye un área aun poco explorada en la perspectiva biográfica, las aproximaciones que aquí presentamos se basan en nuestras propias experiencias.

Nuestro propósito ha sido visibilizar los diversos aspectos que intervienen en la construcción del objeto y que generalmente quedan opacados tanto en las prácticas de investigación como al momento de presentación de las producciones. Para ello, hemos introducido algunos aspectos distintivos del modo en que Bourdieu entiende la reflexividad (apartado 2). A continuación desarrollamos algunas de las características de los objetos de investigación desde el enfoque biográfico (apartado 3). En especial, destacamos el lugar de la dimensión temporal y la articulación de niveles micro (subjetivos), meso (institucionales) y macro (contextual-histórico) en la construcción de interrogantes que den lugar a abordajes biográficos (Muñiz Terra, 2012). En el apartado 4 presentamos algunos ejemplos de operaciones reflexivas, intentando dar cuenta de las dificultades con las que nos encontramos y las reformulaciones que “vivieron” nuestros objetos de investigación. A partir de los ejemplos, abordamos distintas dimensiones que intervinieron en este ejercicio de reflexividad –como el género, la clase, la articulación entre subjetividad y estructura, las unidades de análisis colectivas, la juventud como sujeto, las discusiones teóricas– a la hora de construir objetos biográficos.

Consideramos que la reflexividad en ciencias sociales implica un ejercicio de objetivación de nuestra posición social, de nuestra posición en el campo académico, y de nuestras propias asunciones sobre la construcción

del conocimiento científico (Bourdieu, 2003). No se trata simplemente de reflexionar sobre el proceso de investigación sino de hacerlo de una forma consciente y sistemática, con el objetivo de efectuar una vigilancia epistemológica que tienda puentes entre la teoría y la práctica, entre las decisiones teóricas y metodológicas y la subjetividad de quien está investigando, humanizando y contextualizando aquellas definiciones que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento. En ese sentido, la escritura de este capítulo fue un ejercicio colectivo que nos permitió asumir y explicitar el conjunto de decisiones que tomamos a lo largo de nuestras investigaciones y que, de lo contrario, suelen quedar opacadas cuando rápidamente naturalizamos las implicancias de asumir tal o cual perspectiva teórica, los recortes y selecciones realizadas, y los intereses y motivaciones detrás de nuestros objetos de investigación. Es decir, tendemos a pasar por alto las subjetividades, en tanto actores sociales y actores dentro de un campo académico, detrás de los procesos de investigación y de producción del conocimiento.

Retomando nuevamente a Bourdieu (2003), cuando hablamos de vigilancia epistemológica nos referimos a adoptar una postura crítica permanente respecto de la posición que ocupamos como investigadoras o investigadores durante todo el proceso de construcción de conocimiento y sobre nuestras prácticas durante el trabajo de campo. Esto implica dar cuenta del carácter co-construido del conocimiento sobre lo social, de las limitaciones de nuestro abordaje, de las dificultades y los condicionamientos del proceso de investigación, reconociendo y objetivando la subjetividad que subyace a todas las decisiones tomadas durante ese proceso. De acuerdo con Bourdieu y Wacquant:

La conclusión de esto no es que el conocimiento teórico no valga nada sino que debemos conocer sus límites y acompañar todas las explicaciones científicas con una explicación de los límites y limitaciones de las explicaciones científicas: el conocimiento teórico debe un gran número de sus propiedades más esenciales al hecho de que las condiciones en las cuales se produce no son las de la práctica. (2005, p. 116).

En este sentido, destacamos la potencialidad de la reflexividad para la producción de un conocimiento objetivo, colectivamente reconocido como tal, en ciencias sociales. Al mismo tiempo, consideramos que las operaciones

reflexivas en la instancia de construcción del objeto nos permiten poner de relieve las condiciones de esta producción, así como el modo en que nuestra subjetividad y nuestra posición en el campo científico se ponen en juego en ese proceso.

Bibliografía

- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, XXXI(91), 87-112.
- Benencia, R. (1997). De peones a patrones quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 35, 63-101.
- Benencia, R. y Quaranta, G. (2006). Mercados de trabajo y economía de enclave. La “escalera boliviana” en la actualidad. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 20(60), 413-431.
- Benencia, R., Quaranta, G. y Souza Casadinho, J. (2009). *Cinturón Hortícola de la Ciudad de Bs.As. Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires: Editorial CICCUS.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Burrell, J. (2009). The Field Site as a Network: A Strategy for Locating Ethnographic. *Field Methods*, 21(2), pp. 181-199. DOI: 10.1177/1525822X08329699
- Cabrera Paz, J. (2009). Profesores Analógicos, Estudiantes Digitales: Una tensión cultural para la gestión pública de las TIC en Educación. Proceedings of the 3rd ACORN-REDECOM Conference, Ciudad de México, 22 y 23 de Mayo.
- Carter Ching, C. & Vigdor, L. (2005). Technobiographies: Perspectives from Education and the Arts. *First International Congress of Qualitative Inquiry*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires-México: Noveduc.

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. *Última década*, 23, 9-32.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29.
- D'Elia, M. L. y Chaves, M. (2009). La construcción mediática de la escuela secundaria, la juventud y los adolescentes. Primer Encuentro de Juventud y Medios e Industrias Culturales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), La Plata, 9 y 10 de septiembre.
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., y Shafer, S. (2001). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. En K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (pp. 355-400). New York: Russell Sage Foundation.
- Favret-Saada, J. (1990). Être Affecté. *Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, 8, 3-9.
- Feito, M. C. (2013) (Coord.). *Migrantes bolivianos en el periurbano bonaerense. Memorias, producciones, trabajo y organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95 - 119.
- García, M. (2011a). Análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos. Tesis de Doctorado en Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.
- García, M. (2011b). Proceso de acumulación de capital en campesinos. El caso de los horticultores bolivianos de Buenos Aires (Argentina). *Cuadernos de desarrollo rural*, 8(66), 47-70.
- García, M. y Kebat, C. (2008). Transformaciones en la horticultura platense. Una mirada a través de los censos. *Revista Realidad Económica*, 237, 110-134.
- Gessaghi, V. (2010). La educación de las "clases altas" argentinas: límites a las tendencias integradoras del sistema educativo (1880-1945). *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII(28), 27-50.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthropos. Serie II.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.

- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Márquez, F. (1999). Relatos de vida entrecruzados: trayectorias sociales de familia. *Proposiciones*, marzo.
- Mora Sala, M. y de Oliveira, O. (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora y O. De Oliveira (Coords.), *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales* (pp. 245 - 312). México: Colmex.
- Muñiz Terra, L. M. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Piovani, J. I. (2007). El diseño de investigación. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emece.
- Reygadas, L. (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos/UAM–Iztapalapa.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad* (pp. 25-56). México: FLACSO/CIESAS.
- Sautú, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautú (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación social. *Manual de metodología. construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 25-68). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media and Society*, 6(3), 341–362.
- Scott, J. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation, and Privilege*. New York: Longman.

- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Thompson, J. (1998). Comunicación y Contexto Social. En *Los media y la modernidad* (pp. 25-68). Barcelona: Paidós.
- Villa, A. (2010). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: el caso de las familias tradicionales platenses. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Flacso, Buenos Aires.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En M. Narodowsky y M. Gómez Schettini (Comps.), *Escuelas y familias. Problemas de la diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Acerca de las/os autoras/es

Nicolás Aliano

Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, Magister en Sociología de la Cultura por la Universidad Nacional de San Martín y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Becario posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IDAES - UNSAM. Ayudante diplomado de Antropología Cultural y Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

María Eugenia Ambort

Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS – IdIHCS, UNLP- CONICET. Candidata a Magister en Estudios Sociales Agrarios por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Soledad Balerdi

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS – IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Ayudante diplomada de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Denis Baranger

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Director

del Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones (PPAS-UNaM).

María Paz Bidauri

Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Especialista Docente en Políticas y Programas Socio-educativos (Instituto Nacional de Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación). Becaria doctoral en Temas Estratégicos del CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS – IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Ornela Boix

Licenciada en Sociología, Magister en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria postdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en CIMECS – IdIHCS, UNLP-CONICET. Ayudante diplomada en Metodología de la Investigación Social II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Michael Burawoy

Bachelor of Arts en Matemática por la Universidad de Cambridge, Magister en Sociología por la Universidad de Zambia y Doctor en Sociología por la Universidad de Chicago. Profesor de Sociología en la Universidad de California, Berkeley. Ex presidente de la *American Sociological Association* (ASA) y de la *International Sociological Association* (ISA).

Paula Cuestas

Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS –IdIHCS. UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Auxiliar diplomada en Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Juliana Frassa

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Magister en Ciencias Sociales del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires y

doctoranda en Ciencias Sociales por la misma universidad. Profesora Adjunta Regular del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y Ayudante diplomada ordinaria de Sociología de las Organizaciones, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Bárbara Guevara

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Rosana Guber

Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina y Doctora en Antropología Social por Johns Hopkins University. Investigadora del CONICET en el CIS-IDES/CONICET y directora de la Maestría en Antropología Social, IDES-IDAES/Universidad Nacional de San Martín. Docente en el Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones.

Julia Hang

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el CISH-IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Nicolás Herrera

Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata y Magister en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural por el IDAES-Universidad Nacional de San Martín. Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Ayudante diplomado ordinario de Sociología General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Rodolfo Iuliano

Licenciado en Sociología y Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Candidato a Doctor en Antropología Social por

el Instituto de Altos Estudios Sociales/Universidad Nacional de San Martín. Docente-investigador categoría III y Jefe de Trabajos Prácticos de Metodología de la Investigación Social II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Magdalena Lemus

Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIMeCS – IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora de Perspectiva Socio-Política en el Instituto de Formación Docente 17, La Plata.

Leticia Muñiz Terra

Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Magister en Ciencias Sociales del Trabajo y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta de CONICET con lugar de trabajo en el CIMeCS – IdIHCS, UNLP-CONICET y Profesora Adjunta Regular de Metodología de la Investigación social II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Juan Ignacio Piovani

Magister en Métodos avanzados de investigación social y Estadística por City, Universidad de Londres y Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales por la Universidad de Roma. Investigador Principal del CONICET con lugar del trabajo en el CIMeCS – IdIHCS, UNLP-CONICET y Profesor titular de Metodología de la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Ana Pilar Pi Puig

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIMeCS – IdIHCS, UNLP- CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

María Eugenia Rausky

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Ma-

gister en Metodología de la investigación social por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Bolonia. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS-IdIHCS, UNLP-CONICET. Profesora Adjunta de Teoría Social Contemporánea “A”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

María Eugenia Roberti

Licenciada en Sociología y Magíster en Ciencias Sociales por Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIS-IDES. Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Ayudante Diplomada Regular de Sociología General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Javier Santos

Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Metodología de la investigación social por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad de Bolonia. Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de Herramientas informáticas para el análisis de datos cualitativos en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Martín Urtasun

Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS-IdIHCS, UNLP-CONICET. Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Nicolás Welschinger

Licenciado en Sociología y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Becario postdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en el CIMECS-IdIHCS, UNLP-CONICET. Ayudante diplomado en Sociología General, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

ISBN 978-987-722-323-1



Este libro presenta una revisión crítica de la reflexividad metodológica en las ciencias sociales, tanto en el plano teórico como en el empírico. Mientras que la exploración teórica se centra en la noción de reflexividad y sus usos en la metodología, la sociología y la antropología, en el plano empírico se propone un análisis de su importancia en tres aproximaciones de investigación específicas: la perspectiva biográfica, la etnografía y los métodos mixtos. Para ello, se considera el lugar de la reflexividad en relación con distintos aspectos del proceso de investigación social empírica, desde la construcción del objeto a la escritura, pasando por el trabajo de campo y el análisis de los datos, entre otros.

Partiendo de la presunción de que no existe una única manera de concebir y abordar la reflexividad metodológica, el libro interpela a las ciencias sociales e invita a preguntarse si en el marco de estas disciplinas los procesos de investigación empírica están inevitablemente condenados a la reflexividad.



CLACSO

Editorial Biblos