

PONIENDO SOBRE LA MESA EL PROCESO: EL APRENDIZAJE DE METODOLOGÍA COMO CONFLICTO Y LA AUTO-ETNOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA

The process under the spotlight: methodology learning as a conflict and self-ethnography as a device

Aldana Boragnio

boragnio@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Andrea Dettano

andreadettano@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

María Victoria Sordini

mvsordini@hotmail.com.ar

Universidad Nacional de mar del Plata

Resumen:

El propósito de este escrito es reflexionar en torno al proceso de aprendizaje de metodología de la investigación social. Para esto, partimos de utilizar nuestras propias auto-etnografías sobre el proceso de aprendizaje de metodología de la investigación social en instancias de grado y posgrado.

En tanto herramienta, la auto-etnografía fue seleccionada por su potencial como recurso para pensarnos, Su principal fortaleza es la capacidad de mostrar la interacción entre las experiencias del yo y el contexto cultural y social en el que las mismas acontecen (Méndez, 2013). A su vez, haremos una breve reseña, no exhaustiva, de investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en metodología de la investigación social en carreras de Sociología en universidades públicas de Argentina (Scribano, Gandía y Magallanes, 2005; De Sena, 2011; Gandía y Magallanes, 2013; Moreno y Morales, 2013, entre otros).

Ambos elementos -auto-etnografías e investigaciones sobre la temática- nos ayudarán a poner en discusión los lineamientos que refieren a la disociación entre teoría y práctica en la formación de cientistas sociales, y la distancia entre la vivencialidad del aprendizaje en los cursos de metodología y la complejidad de hacer investigación.

Palabras clave: metodología de la investigación social, auto- etnografía, aprendizaje.

Abstract:

The aim of this paper is to consider the learning process of social research methodology. For this, we start using our own self-ethnographies on the learning process of social research methodology in undergraduate and graduate levels.

As a tool, self-ethnography was selected for its potential as a resource for thinking. Its main strength is the ability to show the interaction between the experiences of the self and the cultural and social context in which they occur (Mendez, 2013). In turn, we will make a brief, non-exhaustive review of research on teaching and learning processes in social research methodology in Sociology careers at public universities in Argentina (Scribano, Gandía and Magallanes, 2005; De Sena, 2011; Gandía and Magallanes, 2013, Moreno and Morales, 2013, among others).

Both elements -self-ethnographies and research on the subject- will help us to discuss the guidelines that refer to the dissociation between theory and practice in the training of social scientists, and the distance between the experiential learning in the courses of methodology and the complexity of doing research.

Keywords: Social research methodology, self-ethnography, learning.

“Pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido pintando sin mano y sin dibujo calculando sin extensión y sin número (...) No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción... Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa”

(Simón Rodríguez, 1954)

Introducción

Las preguntas y reflexiones que abordamos en estas páginas, surgieron por primera vez en la informalidad de una charla, al poner en común experiencias personales en torno al cursado de la materia metodología de la investigación social durante la carrera universitaria y al aprendizaje de la misma. En este caso, las reflexiones continuaron y las charlas se extendieron en el tiempo, por lo que decidimos preguntarnos “formalmente” sobre nuestras experiencias y sobre qué podíamos encontrar de común en ellas, dando como resultado el presente escrito.

Las tres mujeres que compartimos este escrito nos recibimos de licenciadas en sociología, somos docentes de carrera de grado y buscamos una reflexión sobre nuestras prácticas a partir de las sensibilidades inscriptas en los cuerpos a partir de las vivencias individuales. Con el objetivo de ampliar la reflexividad, la problematización y la comprensión de algunas circunstancias, problemas y complicaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de “Metodología de la Investigación social” en la Licenciatura en Sociología y en instancias de posgrado -en Universidades Públicas de Argentina-, utilizamos la auto-etnografía como recurso para la reflexión y el conocimiento. Realizar un análisis de nuestras experiencias como estudiantes, nos permite complejizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionándonos acerca de si los dos elementos de dicho par avanzan en paralelo, qué es lo que piensan los estudiantes sobre la metodología, que expectativas poseen y cómo es posible incorporar nuevos conocimientos.

Utilizaremos nuestras propias auto-etnografías sobre la posición de estudiantes así como algunos trabajos que indagaron en las perspectivas de los alumnos de la materia sobre la materia, para reflexionar acerca de qué sucede en el proceso, ¿por qué se percibe la metodología tan lejana a la teoría social?, ¿por qué se vive como una mera receta que hay que aplicar, pero que luego no resulta para nada simple? ¿Qué representaciones tenemos sobre “ser sociólogos” cuando elegimos estudiar esa carrera? La metodología, ¿forma parte del imaginario construido por los estudiantes sobre qué es ser cientista social? Varios interrogantes se plantean a lo largo de estas páginas, siendo la mayoría de ellos insumos para seguir pensando.

Auto-etnografía como recurso para pensar(nos)

En tanto investigadores del mundo social tenemos el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto. Como investigadores somos participantes activos capaces de narrar la escena en la que trabajamos. Por esto, una parte ineludible de nuestra labor es el auto-socio-análisis (sensu Bourdieu) respecto al tema en estudio y el modo de abordarlo, considerando no solo la carga teórica desde la que se problematiza el fenómeno, sino las posiciones y disposiciones personales para desempeñar el rol de investigador. Esta tarea, demanda un trabajo de reflexividad y vigilancia epistemológica permanente.

Ahora bien, si partimos de considerar las sensaciones, percepciones y reflexiones sobre nuestra experiencia como un recurso valioso para el análisis, debemos valernos de la auto-etnografía como herramienta. Si se parte de nuestras reflexiones sobre la experiencia, y se hace uso de nuestras vivencias como recurso de información primaria; es indispensable ubicar nuestra experiencia de sujeto vivencial en primer lugar, poniendo el eje en los propios procesos de aprendizaje.

A partir de esta posibilidad, de ser sujeto y objeto durante el transcurso de las reflexiones, decidimos trabajar con la auto-etnografía como recurso procesual. Es necesario remarcar que si bien la auto-etnografía, puede aparecer como una simple “combinación narrativa” entre autobiografía y etnografía, como especifica Montero-Sieburth (2006), esta es un proceso dialógico de auto-reflexión crítica que busca aportar información que amplíe y reconstruya los conceptos de la realidad.

Asimismo, la auto-etnografía busca atravesar lo narrativo involucrando la autorreflexión biográfica y la emoción, (Scribano, Boragnio, Bertone y Lava, 2014), explorando las experiencias de vida del sujeto-investigador, y centrándose en lo que éstas poseen de únicas.

Este recurso, como herramienta de indagación es trabajado por varios autores y entre ellos podemos encontrar diversas formas de uso del mismo. La auto-etnografía puede ser utilizada como parte de una instancia de “control” del proceso de investigación (Guerrero Muñoz, 2014). Al mismo tiempo, también es utilizada como una herramienta de narración e investigación que busca poner en primer plano lo individual del investigador, buscando aportar información sobre los contextos que operan en la selección de la temática de estudio y en el proceso de investigación mismo.

En este sentido, Montero-Sieburth, nos dice que la auto-etnografía permite echar luz al inicio del proceso de investigación al posibilitar centrarnos en la importancia del proceso de identificación de un problema que surge a nivel personal para luego, comprender “su existencia, universo y extensión cultural y social” (2006:11).

Wall (2006) también ubica a la auto-etnografía como una herramienta para tomar contacto con la reflexión “inicial” del investigador, con las primeras preguntas que se elaboraron, a la vez que nos permite mantenernos reflexivos en torno a los problemas que surjan en el desarrollo de la investigación misma.

Otros autores ponen el eje de la auto-etnografía en la experiencia de vida intersubjetiva del investigador. Méndez (2013) entiende que la principal fortaleza de la auto-etnografía es la capacidad de mostrar la interacción entre las experiencias del yo y el contexto cultural y social en el que las mismas acontecen. En este sentido, la auto-etnografía es una herramienta útil para referirse a las diferentes relaciones que surgen entre la experiencia personal del investigador y el fenómeno a investigar, tanto en las experiencias previas al inicio del proceso de investigación, como a las experiencias que surjan en el desarrollo del mismo.

En la misma línea, Custer (2014) busca explorar esa experiencia de vida del sujeto-investigador en relación con las instituciones sociales y culturales, pero a diferencia de otros autores, Custer pone el énfasis en el vínculo indisoluble entre lo personal y lo cultural, buscando traer a primer plano que “yo soy el mundo y el mundo soy yo” (Custer 2014: 8)¹.

En relación a este recorrido acerca de una reflexión intelectual que conecte lo personal del investigador con las experiencias culturales propias, anteriores, y las que surjan del proceso de investigación, algunos autores utilizan la auto-etnografía pero poniendo el foco en la exploración de lo emotivo.

Desde allí, el eje se centrará en incorporar las experiencias afectivas y cognitivas del investigador poniéndolas en primer plano, junto a la especificidad que presenta el lugar del sujeto-investigador. Siguiendo a Custer (2014), se busca que el investigador se tome a sí mismo “como obrar humano” (Scribano y De Sena, 2009: 5), incorporando tanto sus experiencias durante el proceso de investigación como las experiencias afectivas que surgen de ser un sujeto que participa “en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto” (De Sena y Scribano, 2009: 5). A partir de centrarnos en las emociones, la auto-etnografía también permite poner en evidencia aquellas ideas y prejuicios que podemos tener por el simple hecho de ser personas “que viven”. Es así que la auto-etnografía nos permite que “no sólo examinemos nuestras vidas sino también que consideremos cómo y por qué pensamos, actuamos y sentimos cómo lo hacemos” (Jones, 2013, en Custer, 2014: 1)².

Para Smith (2005), la auto-etnografía nos permite centrarnos en nuestras emociones ya que es un espacio intermedio entre el análisis y la subjetividad, entre la etnografía y la autobiografía, pero principalmente, entre la pasión y el intelecto (en Scribano y De Sena, 2009).

En esta misma línea, Scribano y De Sena (2009) entienden que el uso de la auto-etnografía como una estrategia metodológica de investigación cualitativa, se ubica en la intersección entre la etnografía y la autobiografía pero su fin no es centrarse en una narración biográfica de las emociones del investigador, sino que busca “aprovechar y hacer valer las ‘experiencias’ afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad” (Scribano y De Sena, 2009: 5). De este modo, la auto-etnografía se vuelve un recurso que permite una mayor cercanía al conocimiento de la experiencia sensible que cada uno posee en relación a un problema de estudio.

A los fines de la instrumentalización del recurso auto-etnográfico, Scribano y De Sena (2009) también nos permiten “pensar la auto-etnografía en relación a tres formas de “hacer y usar”: a) centrada en la auto-evaluación y reflexión desde la propia experiencia de vida, b) centrada en las relaciones con los otros, incorporando las experiencias individuales de formar parte de un grupo, espacio social, institución o colectivo, c) centrada en objetos o procesos que implican la vivencia personal de un fenómeno o proceso social” (en Boragnio, 2016: 14).

¹ “The intent of autoethnography is to acknowledge the inextricable link between the personal and the cultural... In other words, ‘I am the world and the world is me’” (Custer, 2014: 8). Traducción propia.

² “It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do.” Traducción propia

A partir de lo expuesto, podemos ver que esta estrategia cualitativa, es un recurso que permite trabajar con información privilegiada, tomando la experiencia del investigador desde su posición en el campo de indagación, buscando acentuar su reflexividad a la vez que su capacidad de mostrar sentimientos/creencias/opiniones y utilizando su propia experiencia como información primaria a fin de ampliar la comprensión de lo social.

A continuación presentaremos nuestras experiencias como estudiantes de metodología en grado y posgrado de la carrera de sociología en universidades públicas de Argentina.

El aprendizaje de metodología en primera persona

Aprender metodología: la percepción de lo ajeno

Empezar a cursar las materias metodológicas en la carrera de sociología no fue nada fácil. Venía de dos años de cursar teoría social, filosofía, economía y las historias del conocimiento sociológico. Ese tipo de materias son las que yo asociaba con la sociología: materias de “leer”. Sin embargo hoy me parece contradictorio ya que por ejemplo al leer a Durkheim y “el Suicidio” había un claro e importantísimo esfuerzo por establecer estrategias metodológicas y erigir a la sociología como una ciencia, portadora de un método. Ese trabajo yo lo etiquetaba con el rótulo de “teoría”. Lo que hoy me parece llamativo de mis reflexiones y sensaciones del momento es que hacía una separación tajante entre teoría e investigación, o como si la metodología no poseyera teoría.

La formación metodológica en sociología dura un año y medio ya que son tres materias cuatrimestrales y correlativas. En ese año y medio uno recibe muchos elementos que difícilmente capta o logra entender su importancia. El hecho es que todas las tareas a realizar de método me parecían ajenas a la carrera que venía realizando, no le encontraba la relación. Identificar variables me resultaba muy dificultoso, así como la operacionalización me parecía otro idioma. Esto a pesar de que la materia hacía sucesivos intentos de conexión, como leer marcos teóricos de investigaciones, o revisar metodológicamente “El suicidio”. En sí, hoy no pienso que la desconexión que yo percibía estuviera basada en “carencias” u omisiones del programa de la materia, sino en que después de cursar las historias del conocimiento sociológico hacer una lectura de cuadros me parecía, una vez más, algo ajeno.

Hoy lo veo con el tiempo y creo que la cursada de la carrera de grado era como juntar los pedazos de un rompecabezas, pero mientras lo estas armando no ves la fotografía que vas a lograr formar al unir todas las piezas. Es por esto que en el momento de cursada, de repente había contenidos que resultaban complejos y un sinsentido. Solo cobrarían importancia tiempo después, cuando al hacer algún trabajo de campo en un grupo de investigación los elementos parecían empezar muy lentamente a conectarse y a tomar forma.

Creo que el problema es la pre-noción que podés tener antes de empezar la carrera, así como no podías responder de qué trabaja un sociólogo cuando tu familia te lo preguntaba luego de inscribirte en el CBC³, no entendías el lugar de la metodología en el programa de estudios. Aunque pudiera hacer referencia a que una de las inserciones laborales del sociólogo era la investigación, no sabía de qué se trataba eso de “investigar”.

Creo que si bien en el momento no era fácil apropiarse de todos esos elementos que las materias metodológicas brindaban, era un acercamiento necesario para introducirse en ese mundo y comenzar a incorporarlo como parte de un proceso de aprendizaje.

³ Ciclo Básico Común

Luego, cuando curse materias metodológicas como estudiante de doctorado, la situación fue distinta. Si bien me daba cuenta de que cargaba con cosas aún no aprendidas, la sensación de intentar entender el paso a paso de una investigación desde el armado de un proyecto propio era muy diferente. Recién al avanzar sobre el proyecto empezaba a ver algo parecido a una totalidad, la importancia de la relación entre las partes, la importancia de la redacción de objetivos y metodología, el corpus teórico desde donde miraría el problema. Todo eso que veía en los libros de metodología y que no lograba internalizar, se me hizo más claro al tener que realizar un proyecto de investigación propio. La necesidad de “resolver” de “hacer”, me ayudó a entender, a encontrar la relación entre todas aquellas partes que aprendí cursando metodología.

¿La vuelta a la metodología o al mismo método?

Mi experiencia en torno al aprendizaje de metodología en el grado comenzó siendo algo diferente que la del resto de mis compañeros, me anoté en una cátedra que funcionaba con cohorte por lo cual tenía el misterio de lo no-masivo y la ilusión de lo esperado.

No recuerdo con exactitud qué pensaba que era “Método”, pero sí recuerdo que antes de anotarme ya suponía que no me iba a gustar, a nadie le gustaba, era aburrido, “es un plomo”, “no se entiende”, decían todos. Cuando comencé la materia, con todas estas ideas tan poco atractivas, no entendía mucho de que se trataba, ni que íbamos a hacer, para mí lo que íbamos a hacer era “aprender a investigar”, aunque no sabía bien cómo. Recuerdo que el primer día de clases nos dieron una explicación sobre lo importante de la metodología; me pareció importante, correcto, hasta obvio.

Pasaron las clases, pasaron las semanas, comenzaron los trabajos. En ese momento me comencé a preguntar “¿para qué sirve método?”. Hacía los trabajos sin entender bien qué tenía que hacer, funcionaba en automático. La nota final me decía que lo hacía bien, que era correcto mi aprendizaje, pero yo tenía más dudas que certezas y volvía siempre sobre lo mismo, “¿para qué sirve esto?”

Tres materias, tres cuatrimestres perfectamente divididos en “metodología general”, “metodología cuantitativa” y “metodología cualitativa”. Tres cuatrimestres compartidos con los mismos docentes y casi con los mismos compañeros. Tres cuatrimestres de no saber bien para qué servía eso...

Pasaron las materias, pasaron los exámenes y la autoridad académica seguía diciendo que yo aprendía, que yo estaba aprendiendo algo que no entendía. Terminé “método” (así se la llamaba entre los alumnos, todo junto, todas juntas, una gran materia de tres cuatrimestres que sólo nos hará sufrir). Terminé repitiendo frases que explicaban por qué era una materia importante: “Durkheim hace una demostración de metodología en El Suicidio”, “Bourdieu hizo teoría siempre investigando”, pero una vez más, no las entendía. Yo leía a Bourdieu, yo amaba a Bourdieu, pero no podía entender dónde estaba la puesta en práctica de lo que yo había visto en clase, dónde estaba eso que me explicaron con palabras.

Cuando ingresé a un grupo de investigación –grupo que hacía un fuerte énfasis sobre la metodología– empecé a sentir que ponía en práctica eso que una vez había estudiado, que no había entendido, pero ahora volvía a mí en forma de recuerdos, con una brisa de sorpresa por lo que se pensaba perdido. Un día escuché que “en la metodología hay teoría”, ¿qué, cómo, dónde? Empecé a tener ejemplos de eso que decían, me empezaron a dar ejemplos que guiaban la explicación de la metodología (¿por qué mientras estaba en el grado nunca dieron ejemplos? ¿Por qué no nos mostraron como estaba bien hecho, como estaba mal, por qué era así o cómo podía ser de otro modo? ¿Por qué no nos dieron ejemplos, anécdotas sobre la propia experiencia? ¿Por qué los docentes no hablan de su experiencia?). Empezaba a entender, las piezas se iban uniendo en un sentido al que le costaba cerrar pero iba tomando forma.

Comencé el posgrado y me asusté, vamos a tener “metodología de la investigación, ahí vamos a ver y trabajar profundamente con estas cosas que yo recién estoy repensando, que siento que recién voy masticando pero todavía no está incorporado”. Ahora íbamos a ver cosas “profesionales”, íbamos a ver como se hace una investigación, íbamos a poner en juego todo lo que aprendimos, ahora si iba a terminar de comprender la unión de “teoría/método”. La promesa de la profesión, de avanzar un escalón en el estudio, en el conocimiento, “ir más allá” de la currícula de grado me entusiasmaba.

Comenzó la cursada, dos docentes, la primer clase fue un repaso general. Bueno, es la primer clase -me dije-, hay alumnos que hace mucho terminaron el grado, hay alumnos de otras carreras. Las clases se repitieron en el sistema de “repaso”, un Power Point con la definición leída en voz alta de lo que era un objetivo general y un objetivo específico era todo lo que nos daban. La otra clase, un Power Point sobre las diferencias entre ‘Estado del arte’ y ‘Marco teórico’. La otra, uno con las diferencias entre cuali y cuanti. Como trabajo final, se exigía el proyecto de tesis con un instrumento de recolección de datos. Cabe aclarar que aunque todos teníamos una idea de trabajo, muchos compañeros no tenían problema de investigación; con lo cual, realizar un instrumento de recolección de datos sobre “no se sabe qué” no dejaba de ser un gran problema.

Un cuatrimestre de posgrado con los mismos o más conflictos que los 3 cuatrimestres de grado. Nada nuevo, la misma repetición de definiciones que no terminan de dejar en claro nada, el mismo desencuentro, la misma separación entre teoría y metodología. Otra oportunidad de aprender desaprovechada.

Nunca entendí, ni entiendo, por qué si los textos están ahí, si los grandes teóricos, si los clásicos que leemos, los autores que trabajamos e incorporamos como corpus de pensamiento desde la primer materia, si ellos trabajaron en investigación, si los docentes hacen investigación, si no es posible pensar una investigación sin la unión de teoría/metodología, si no es posible pensar la teoría sin la metodología y la metodología sin la teoría, por qué la currícula de la carrera de Ciencias Sociales no toma en cuenta esas uniones, esos encuentros. Por qué no utilizamos los recursos que tenemos y conocemos para poder aprehender las uniones, los ‘porqué’, los aciertos y los errores de los grandes, de los medianos, de los chicos, de todos los procesos de investigación. Por qué se mantiene una separación tajante de las materias y se lleva adelante un sistema de cursada que vuelve imposible la comprensión del proceso como un proceso en sí mismo y como un proceso con especificidades.

¿Aprender o aprehender?: Entre la experiencia áulica y la práctica.

En la carrera Lic. en Sociología en tercer año inicié el recorrido por las materias Metodología Cualitativa I y Metodología Cuantitativa I. Y, en cuarto año, Metodología Cualitativa II y Metodología Cuantitativa II. La disociación entre ambos abordajes, en dos niveles cada uno, permitió profundizarlos por separado pero no complejizar la complementariedad de los mismos. Es decir, resultó muy abstracto pensar la lógica del multi-método. Si bien ello fue mencionado en algunas de las asignaturas no fue profundamente abordado. Cursar las asignaturas cuantitativas o cualitativas implicaban sensaciones diferentes respecto a las ciencias sociales y a las modalidades de cursada.

En metodología cuantitativa el profesor se esforzaba y lograba demostrarnos la simpleza de trabajar con “números” y que todo objeto de estudio se podía indagar desde este abordaje. La pasión del docente en transmitir su experiencia me entusiasmaba. Mientras más práctica adquiríamos realizando los ejercicios resultaba más sencillo seguir las explicaciones de clase, en las que los cuadros y números inundaban el pizarrón. Impe-raba la sensación de que un buen paso por la materia *Estadística*, en segundo año, colaboraría de sobremañera en la comprensión de metodología cuantitativa. *Estadística*, se había vivenciado, al menos entre mis compañeros de cohorte, como una materia “filtro”, que la mayoría no lograba comprender y terminó recursando. Las explicaciones resultaban confusas. La paciencia del docente de prácticos y sus claras exposiciones

resolvieron la materia para aquellos que la aprobamos. Personalmente, transite *Estadística* realizando infinidad de veces los ejercicios a prueba de error. En la parte II de la materia metodología cuantitativa profundizamos sobre el análisis. Sin embargo, aún no me podía apropiarse de esos conocimientos. Imaginar la realización de todo el recorrido del proceso de investigación resultaba una tarea distante, lejana, ajena, compleja y casi inabordable.

Respecto a las materias cualitativas, la complejidad más importante fue comprender la flexibilidad del diseño y la construcción de las herramientas de indagación en el limitado periodo de la cursada. En algunas oportunidades, los trabajos de las materias demandaron salir del aula, pero la fragmentación de los ejercicios generaba más dudas que certezas.

Como ejercicio debí realizar una entrevista con la guía de preguntas facilitada por la cátedra. Lo vivencé como un ejercicio disociado del proceso de investigación. El proceso de construcción de las preguntas y el análisis e interpretación resultaba cada vez más ajeno.

Asimismo, diseñar una guía de observación, luego de observar de manera libre en un espacio asignado por la cátedra, sin identificar el marco teórico que delimitara en qué aspectos activar mi atención y por qué, reforzaba la mala prensa sobre la flexibilidad del trabajo cualitativo.

Con incertidumbre e inseguridad realice los ejercicios, de todas maneras, esto contribuyó a aprehender los textos de manual. Otra vez transité la experiencia de aprender equivocándome. Desgrabé aquella primera entrevista y pude dar cuenta de un sinfín de errores, que ya los textos de la bibliografía anunciaban o advertían. Fue también una sensación de fracaso ir a observar de modo preliminar, sin un objeto de estudio delimitado, intentando realizar una descripción densa sobre un “no sé qué” y un “no se cómo”. Imperaba un desconcierto.

En términos generales, en el tránsito por los cursos de metodología de la investigación social no salir del contexto aulico dificultaba aprehender la implementación de las técnicas. Allí residía la sensación de que “más adelante”, “cuando me gradúe” aquello que aprendí será útil y puesto en práctica. Mientras, transitaba la escolarización de leer autores y rendir parciales. La complejidad de las asignaturas se manifestaba no solo en la implementación de las técnicas de indagación sino en su vinculación para abordar un problema sociológico. Transite las materias como una preparación para el “después”, para el trabajo final de grado.

Entre las experiencias aulicas que más despertaron mi interés se destacó la articulación de los docentes entre los contenidos metodológicos y las experiencias propias en el campo de la investigación social. Los ejemplos y anécdotas respondían al ¿cómo lo aplico y para qué sirve? ¿Cuál es la diferencia, ventajas y desventajas de implementar tal o cual técnica? ¿Cuándo las técnicas y las decisiones pueden fallar? ¿Cómo se resuelven imprevistos? El relato de la experiencia de los propios docentes, compensó -un poco- la necesidad de poner en práctica. Enriquece ampliamente al aprendizaje que los docentes tengan experiencia y trayectoria en la producción de conocimiento. Es decir, el distanciamiento se refiere a que el oficio no se aprende en el aula, aunque el paso por el aula es ineludible. Esta contradicción como estudiante la resolví en forma individual a partir de la experiencia del trabajo de final de grado. La instancia de realizar una tesina de grado permitió articular aquellos conocimientos fragmentados, experimentar en primera persona la inmersión temática, el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos. Justificar el abordaje metodológico y reconocer el auto-socio-análisis (sensu Bourdieu) en primera persona demandó revisar mi posición académica, mi posición de clase, mis disposiciones respecto al tema y la pertinencia de atravesar todo el proceso enfatizando la vigilancia epistemológica.

La experiencia de realizar la tesina de grado permitió observar en primera persona mi rol de investigadora como el primer obstáculo epistemológico a trabajar. Atravesar aquellas dificultades con la guía de una persona experta en el oficio permite reconocer los límites y tomar decisiones en el proceso de investigación.

Si durante la carrera los cursos de metodología me aportaban piezas fundamentales de un puzzle, recién en el ejercicio de realizar una tesina de grado, ensamblar todas las piezas del puzzle permitió concatenar todas las etapas del proceso de investigación en un paso a paso guiado y con sustento sociológico.

Realizar cursos de metodología en posgrado contribuye a especializar y focalizar mis intereses. En tanto, realicé cursos sobre técnicas de indagación cualitativas específicas que abrieron el abanico de estrategias que como científicos sociales disponemos. Por ejemplo, profundizar la inmersión en el método biográfico y en la diversidad de modalidades y herramientas que permiten construir los datos cualitativos y analizarlos, afianzó ampliamente mis habilidades para el análisis y la interpretación. O bien, complejizar la mirada sobre las unidades de análisis y observación y comenzar a pensar en unidades de experienciación, en las que predomina la experiencia, la expresividad y la creatividad de los actores, y a su vez, comenzar a desplazar a la “palabra” como recurso privilegiado para el análisis e interpretación cualitativa, desafié ampliamente mis conocimientos aprehendidos sobre la investigación social, reforzando una sensación de compromiso social y responsabilidad sobre los problemas sociales que abordamos desde el oficio.

Sobre el aprendizaje de metodología de las ciencias sociales

El aprendizaje de las materias metodológicas es un tema que ha suscitado el interés de los científicos sociales. Ahora bien, las auto-etnografías presentadas nos brindan una diversidad de pistas que funcionan como puerta de entrada para pensar tanto el proceso de aprendizaje como la vivencia del mismo. Por ello, en el presente apartado retomaremos dos elementos: las experiencias plasmadas en las auto-etnografías con algunos trabajos académicos sobre el aprendizaje de metodología en la carrera.

Los interrogantes que presentamos en estas páginas parten de considerar que “Los procesos de enseñanza aprendizaje institucionalizados constituyen fenómenos susceptibles de ser teorizados, analizados e investigados de manera específica” (Porlán, 2002: 22). Por ello, a continuación consideraremos las problemáticas que han sido planteadas por algunos autores en torno a cómo se estructuró la carrera de sociología, cómo dicha estructuración es un obstáculo mismo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como el modo en que estos perciben la materia

Entrelazando los datos que nos brindan los relatos auto-etnográficos, observamos que desde nuestro lugar de estudiantes, recibíamos lo que se nos transmitía sin poder captar por completo la importancia de ello. Esto es interesante pensarlo en la línea de lo que señala Astolfi:

“cuando el maestro expone resultados de investigaciones, para él están relacionados con debates teóricos precisos. No se da cuenta de que los alumnos los comprenden como simples informaciones para ser memorizadas mecánicamente”. (2003: 76)

Nosotras recibíamos los contenidos de la materia como mera información, sin poder comprender todos los interrogantes que se encontraban ahí dentro; sin poder encontrar puentes que acerquen la metodología a la teoría

En cuanto a la unión teoría/metodología y la especificidad de la organización curricular de la carrera de sociología, algunos autores han problematizado la cuestión tratando de pensar cómo la misma está estructurada y las divisiones temáticas que operan en su interior (Cohen, 1997; De Sena, 2014; Moreno y Morales, 2014; Scribano, 2005). La separación entre las materias metodológicas y las teóricas no solo fue una vivencia propia de nuestra época de estudiantes sino que algunos trabajos también lo traen a colación. Así, Moreno y Morales resaltan que:

“...la separación que se evidencia en el plan de estudios, expresa una práctica real que prevalece en el campo de la enseñanza y tiene efectos sobre la teoría y sobre el método. Por un lado provoca, una reificación de la teoría al no precisar las formas concretas de construcción de los conocimientos teóricos que se trabajan en el aula. En ese sentido, los cuerpos teóricos aparecen más como dados que como construidos. Y por el otro lado, se deja plasmado un desplazamiento de los aspectos teóricos que hacen al método que, paradójicamente, se presenta como un conjunto de saberes autónomos cuyo desarrollo en nada se relaciona con la teoría.” (2014: 122)

Enfatizamos estas reflexiones ya que las divisiones mencionadas tienen efectos prácticos en cuanto al modo en que los alumnos comprenden qué es la metodología y cuál será su labor sociológica en el futuro.

Scribano (2005), sostiene que hay un nudo narrativo que los estudiantes exhiben sobre su imagen de la metodología. Llama a este nudo “disociativo”, refiriendo a cómo estos aceptan la separación entre teoría y práctica. La metodología alberga las esperanzas de poder concretar todo lo recorrido en la teoría, se espera poder “pasar a la acción”.

Un elemento presente en las tres auto-etnografías es la percepción de una gran separación entre teoría y metodología, como dos partes disociadas de la carrera. La idea de “disociación”, de “piezas separadas” también se encuentra muy presente. Los elementos que brinda la cursada no se viven como una totalidad, se ven más bien como los pasos de una receta que hay que cumplimentar sin comprender muy bien. El “todo” -la investigación como un proceso- pareciera aparecer más tarde, de la mano de una participación en un grupo de investigación o de la hechura del propio trabajo de investigación. En esas instancias las etnografías parecerían reflejar cierta apropiación de la metodología, cierto entendimiento y ligazones entre teoría y metodología.

De Sena (2014) en base a una indagación cualitativa y cuantitativa a los alumnos de la Carrera de Sociología de la UBA, nos aporta algunos datos sobre las concepciones y consideraciones que tienen estos sobre la materia. El abordaje cuantitativo permite observar que los alumnos consideran muy importante la materia y esto es creciente a medida que avanzan en la carrera. Sin embargo, el abordaje cualitativo nos devuelve algunas “miradas” que exhiben confusión con respecto a la relevancia de la asignatura, su desconexión con la teoría, una lógica diferente en comparación con las materias que venían haciendo y el carácter de “deber” de la cursada de metodología.

En los tres relatos presentados se observa la presencia de esta “desconexión” entre el camino curricular que se venía recorriendo y la llegada a la metodología. No solo se trata de la comprensión de la articulación entre teoría y metodología, sino la no comprensión de la materia metodología como requisito necesario para poder llevar adelante un trabajo de investigación social.

De Sena (2014) también refiere al “cuco” que implica para los estudiantes el cursado de las materias metodológicas, no sólo porque refieren al disgusto que les produce y al modo en que intentan “sacársela de encima” sino también porque el porcentaje de alumnos que logran la promoción es muy bajo con respecto a otras materias de los primeros tres años de la carrera.

Este “cuco” puede ser pensado en múltiples direcciones. Como nos indican las auto-etnografías, primero aparece como la experiencia de los otros, como lo que todos dicen, como las vivencias de la mayoría de compañeros que conocemos y que ya cursaron la materia. Luego, mientras se lleva adelante la cursada de la materia surge el “no entender”, y este no entender se despliega en dos formatos diferentes. Primero el hecho de no entender la nueva información que ingresa a la estructura cognitiva, los nuevos contenidos a los que se tiene acceso, dando como resultado el realizar actividades en las que no solo no se comprende su finalidad sino que muchas veces se realizan en un formato que podríamos denominar “automático”, dejando en los alumnos la sensación que “no se entiende lo que se está haciendo”. Al mismo tiempo, estas sensaciones se complejizan con el hecho de no llegar a comprender cómo eso se relaciona con las materias que ya se vieron

(Moreno y Morales, 2014), con los contenidos que se estudiaron y con lo que se entiende como la tarea del sociólogo⁴.

Entendemos que el “cuco” se hace presente desde antes de cursar la materia, a partir de los comentarios de la vivencia de los otros. Y se materializa en la cursada misma desde el no entender qué es la materia, para qué sirve, qué es lo que se tiene que hacer y qué es lo que se está haciendo.

Por último, De Sena (2014), nos dice que hay quienes no comprenden el porqué de la obligatoriedad de las materias metodológicas ya que solo resultará útil para aquellos que se desempeñen en investigación académica. En este aspecto, lo que devuelven las auto-etnografías es que “lo metodológico” –su aplicación e importancia- deja de ser ajeno cuando se lleva adelante el trabajo de investigar. A su vez, se vuelve importante remarcar que dicha instancia, en general, se presenta como una instancia por fuera de la carrera de grado –y así es vivenciada– reforzando nuevamente la idea de que la cursada de metodología no tiene nada que ver con la carrera de sociología; siendo comprendida como una materia compleja y con un propósito difuso, difícil de poner en práctica.

Las auto-etnografías nos permiten observar que la cursada de metodología de la investigación se vivencia como una carrera de obstáculos, donde la no comprensión de la práctica de investigar siembra el aprendizaje de momentos de “no saber”. Por otro lado, entendemos que los obstáculos, el “prueba y error” o el “hacer sin entender bien”, son parte ineludible del proceso. En el siguiente apartado reflexionaremos sobre las formas en que aprendemos y las dificultades que se nos presentan en el proceso.

Algunas perspectivas sobre el aprendizaje

En este apartado sumaremos algunas reflexiones para pensar cómo incorporamos nuevos elementos a nuestra estructura cognitiva. Para ello recuperaremos ciertas visiones sobre la enseñanza- aprendizaje haciendo hincapié en que el proceso de *aprender algo* siempre implica movimiento, ruptura, obstáculos.

Para comenzar, nos alinearemos con algunas preguntas que se hacía Piaget, quien partió de concebir el conocimiento como un proceso, no ya como un estado que podría corroborarse en una instancia “final”. El autor suizo, nos dirá Genovesi (2015), abordaba la problemática de forma global, preguntándose no solo cómo se forman las categorías básicas del pensamiento racional sino cómo se construye el conocimiento científico. Se preguntaba cómo se pasaba de un grado de conocimiento menor a uno mayor, poniendo nuevamente la atención y el acento en un aspecto procesual y no en el origen o en el resultado.

Del Carmen, se centra en la secuencia de la enseñanza-aprendizaje, en relación a los contenidos enseñados y al aprendizaje de los mismos, especificando que “todo conocimiento es siempre la respuesta a una pregunta” (1996: 18) cuya comprensión implicará un conocimiento significativo. Aquí, a la luz de las auto-etnografías realizadas surge una primera cuestión, que remite a la dificultad de considerar que las clases de metodología respondieran algo, cuando desde nuestros relatos no había una pregunta sino más bien la confusión de no entender la relación de la metodología con la propia disciplina.

Para el autor el conocimiento adquirido de conceptos o habilidades sin suficiente estructura para coordinarlo con conceptos que estén presentes en la estructura cognitiva, es poco significativo, pudiendo ser olvidado

⁴ Excede a nuestra propuesta profundizar sobre esta idea, pero es muy interesante preguntarnos por lo que piensan los ingresantes a la carrera sobre qué es la actividad profesional de la sociología, tanto como por las actividades concretas en las que se insertan laboralmente los graduados de la carrera -y como lo vivimos nosotras mismas.

fácilmente. Por el contrario, una vez que se logran captar los principios subyacentes de lo que se está conociendo -entendiendo el nuevo conocimiento como un fragmento de algo más general- implica no solo aprender un hecho específico sino lograr disponer de un modelo cognitivo para entender y operar en otras situaciones semejantes. Para el caso que nos convoca, un ejemplo de lo anterior podría ser comprender la relevancia y articulación de los objetivos específicos en el proceso de investigación, y no su redacción como un mero “paso” a cumplimentar.

En esta línea, Astolfi (2003) aborda la diferencia entre información, conocimiento y saber. La información en este esquema es presentada como algo externo al sujeto, almacenable y cuantificable. Pese a su carácter externo, puede ser almacenada en la memoria, como se recuerda un número telefónico, en concordancia con lo que Ausubel denomina “aprendizajes mecánicos”. De esta forma, la información va a designar hechos, opiniones, comportamientos.

El conocimiento, en cambio tiene que ver con el individuo y su historia. Es el resultado de la experiencia individual y no puede transferirse a otros en su totalidad. Tiene que ver con las formas en que los sujetos aprenden a explicarse y manejarse en el mundo. La autora describe cómo el sujeto recibe información del medioambiente, que “guarda” de una forma reconfigurada y que a la vez tiene relación con lo afectivo, lo social, los valores.

Por último, el saber, es el resultado de un proceso de objetivación y de construcción intelectual. Es una problematización de lo real, que le permitirá al individuo alcanzar una nueva mirada. Esto se hace, según la autora a partir de la realización de un marco teórico, lo que permite visualizar aspectos de una problemática de un modo determinado así como posibilita que surjan nuevos elementos. No tiene que ver con la objetividad de la información ni con la subjetividad del conocimiento sino que está bajo la primacía de la objetivación.

Astolfi, recuperando a Ausubel (1978), hará referencia a la transformación de la estructura cognitiva. Cuando una nueva información aparece, se introduce en diálogo con los elementos ya presentes para el sujeto, transformándolos. En este sentido, el aprendizaje es una operación obliteradora ya que reorganiza la estructura cognitiva del sujeto, la cual “...corresponde al conjunto de las relaciones que él establece entre las proposiciones que ha memorizado” (Astolfi, 2003: 73).

Si bien comprendemos que estas distinciones que propone Astolfi, no implican pasos secuenciales, es interesante pensar las experiencias volcadas en las auto-etnografías. En este sentido, queremos remarcar que en un primer momento, al iniciar un proceso de aprendizaje, aquello que recibimos se erige como información -en tanto elemento que nos resulta desconocido o algo en que no hemos profundizado-; por ello, el asunto central sería lograr construir una relación entre la información y el saber, logrando así hacer propios nuevos elementos para problematizar el mundo social. En este punto la metodología ocupa un rol central.

A propósito de lo dicho, Porlán remarca que: “tan es así, que en muchos casos, el fracaso escolar se caracteriza por la dificultad que tienen los alumnos para aplicar los conocimientos, supuestamente aprendidos, a situaciones de la vida diaria. Los alumnos no aprecian las relaciones empíricas que el conocimiento establece con la realidad, más bien lo identifican con ideas abstractas que tienen sentido en sí mismas y que se refieren en todo caso a una realidad no excesivamente real” (2002: 16-17).

Esta complejidad, respecto a la aplicación de los conocimientos en la práctica concreta a través de las experiencias de las auto-etnografías, se observa que la sensación de frustración fue constante.

Observar las sensibilidades y emociones que aparecieron en los relatos nos conducen a un recorrido de aprendizaje en el que sus primeras instancias se organizaron a partir de la sensación de enajenación, de distanciamiento o de desconexión con la tarea de investigar.

El tránsito por los cursos de metodología fue vivenciado como un sufrimiento, en el que apareció el fracaso y el desconcierto. Se transitó la instancia de aprendizaje sobre cómo trabaja una socióloga en el ámbito de la investigación con la permanente incertidumbre de no estar aprendiendo. No nos apropiábamos del oficio, de la técnica, del cómo realizar el trabajo de investigadora. Entre las emociones mencionadas también apareció la paciencia, que fue implementada en resolver ejercicios a prueba y error. La paciencia permitió atenuar la desconfianza sobre el resultado efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, en tanto científicos sociales, impera la responsabilidad de poner en tensión este recorrido, de observar desde la propia investigación social las potencialidades y limitaciones que compete a la formación de investigadores sociales en las currículas de universidades estatales de Argentina.

Al observar los recorridos que ofrecen las auto-etnografías, es posible visualizar que, como estudiantes —de grado y posgrado— experimentamos el complejo proceso de construir un problema sociológico, delimitar el objeto de estudio y desarrollar el recorrido para analizar e interpretar el fenómeno abordado solo en los espacios en los que se articuló una práctica real de la investigación social. Es durante el desenvolvimiento del proceso de investigación en el que es posible articular el back up que fue almacenado durante la carrera de grado. Allí se ordenan las condiciones para poner en práctica lo que fue registrado en los cursos de metodología. Sin embargo, no se trata de un aprendizaje acabado, el oficio de investigar se va desarrollando y ejercitando en la experiencia. El investigador tomará decisiones, desenvolverá su creatividad y todo su conocimiento teórico, metodológico y epistemológico en relación a los objetos de estudio que se dedique a observar.

A partir de ello, entendemos que el aprendizaje de metodología de la investigación se articuló en un proceso que mantiene en movimiento, que fue desde el desagrado, la inseguridad y la incertidumbre en instancias de aprendizaje, hacia sensibilidades relacionadas al compromiso social y a la responsabilidad en instancias de la práctica del oficio.

A modo de cierre provisorio

La auto-etnografía, como hemos mencionado, se esboza desde la auto reflexión haciendo hincapié en las experiencias, en las diversas vivencialidades del rol de estudiante, exhibiendo las sensibilidades que desde el recuerdo emergieron. La misma demanda al investigador reconocer su experiencia, visualizando el entramado de sentimientos y emociones que de aquella emergen.

En este sentido, nos interesa rescatar el modo en que fue posible llevar adelante el trabajo de pensar el proceso de aprendizaje de metodología, desde una herramienta brindada por la misma metodología. De este modo, lo que es objeto de interrogantes y cuestionamientos contribuye, en simultáneo, a la búsqueda de respuestas.

Atravesando las experiencias plasmadas en el presente trabajo encontramos -con gran presencia- la idea de “piezas separadas”, de “rompecabezas”, de partes de una foto que no se unen, así como la dificultad de comprender la materia en su conjunto. Esto implica no lograr inteligir desde el inicio su sentido e importancia, generando un conflicto en el proceso de aprendizaje.

A la vez, esta sensación de desconexión se articula perfectamente con las características propias del diseño curricular de la carrera. Esta separación se vivencia hasta el momento de llevar adelante la tarea de investigar, momento que, según cada experiencia, se encuentra al final del trayecto o simplemente por fuera de la carrera.

Centrarnos en estas experiencias nos permite plantearnos la pregunta sobre cómo los sujetos aprenden algo nuevo, cómo es posible atravesar una cursada, aprobar las instancias de evaluación y “no aprender”; cómo es posible cursar, aprobar y sentir que no se está entendiendo lo que se hace. Al mismo tiempo, nos acerca a la respuesta de que el proceso de aprendizaje, de incorporar conocimientos y construir nuevos saberes se da en la experiencia del conflicto, el cual es necesariamente intrínseco al proceso.

Podemos concluir que la formación de científicos sociales se desarrolla en un camino con varios obstáculos, a partir de experiencias de aprendizaje con mayor o menor articulación entre teoría y práctica, más o menos posibilidades de inserción en grupos de investigación, propuestas docentes que consideran -o no- la complejidad y la abstracción al referirse a las herramientas de la metodología, etc. De todas formas, es un camino que es necesario atravesar para avanzar en la construcción de problemas de investigación así como encontrar los modos adecuados de abordarlos.

Por último, entendemos que observar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la investigación social requiere reflexionar el vínculo entre estudiantes y docentes, las limitaciones del espacio áulico para el aprendizaje, las oportunidades que se ofrecen para la práctica y la inserción en investigación para los estudiantes, la articulación de las asignaturas metodológicas con la malla curricular de las carreras en ciencias sociales, la interacción que ofrecen las universidades entre el mundo social y el mundo académico y el carácter crítico con el que nos representamos a las ciencias sociales.

Bibliografía:

- Astolfi, Jean-Pierre (2003) Aprender en la escuela. Comunicaciones Noreste Ltda.
- Boragnio, Aldana (2016) Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación. En *Revista Conjeturas Sociológicas*. N°9, Año 4, enero-abril, 2016.
- Bourdieu, P. (2008). El oficio de sociólogo. Siglo XXI. Buenos Aires [Versión Original 1973]
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: SIGLO XXI.
- Cohen, Néstor (1997). «La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica». Luxemburg, revista de sociología. Año 1 N° 2. Buenos Aires.
- Custer, D. (2014) Autoethnography as a Transformative Research Method. The Qualitative Report 2014 Volume 19, How To 21, 1-13 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/custer21.pdf>
- Del Carmen, Luis (1996) El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Cuadernos de Educación N° 21, ICE-Horsori, Barcelona
- DE SENA, A. (2011). Cuestiones «metodológicas», opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología. *Boletín Científico Sapiens Research*.1(1), 23-30.
- De Sena (2014) “Desde las y los estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social” En IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). 27 al 29 de Agosto. Heredia, Costa Rica.
- Gandía, C. y Magallanes, G. (2013). "La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 57 - 72. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/91> Visto 28/06/2016
- Genovesi, M. (2015) *Afectividad, esquemas de conocimiento y conformación de la subjetividad*. En SCHEME. Revista electrónica de Psicología e Epistemología Genéticas. Volumen 7- N° 1.

- Guerrero Muñoz, J. (2014) *El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa*. En Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar. N°3.
<http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691/161851>
- Gómez Rojas, G. y De Sena, A. (2012) *En Clave Metodológica. Reflexiones y Prácticas de la Investigación Social*, Ediciones Cooperativas, Buenos Aires.
- Henriquez, Guillermo y Barriga, Omar (2003) "La presentación del objeto de estudio." Revista Cinta de Moebio N°17, Pp 77-85. Septiembre. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponibles en:
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26143/27440> (visto en julio 2016)
- Méndez, M. (2013) Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. En T H E O R E T I C A L D I S C U S S I O N P A P E R
- Montero-Sieburth, M. (2006) La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-inter-cultural/grupo_discusion_1/74.pdf.
- Moreno y Morales (2014) La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. En: Entramados y Perspectivas, Revista de la carrera de Sociología. Volumen 4- N°4. Disponible en:
<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/530/468>
- Pace, S. (2012) Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in Autoethnography. En Central Queensland University
- Porlán, Rafael (2002): *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Serie Fundamentos N° 4, Colección Investigación y Enseñanza, 6° ed, España.
- Scribano, Adrián (2005). «La metafísica de la presencia: obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación» Cinta de Moebio, No. 24, Santiago de Chile.
- Scribano, A., Gandía, C. y Magallanes, G. (2005) La enseñanza de la "metodología de la investigación" en ciencias sociales Ciencias Sociales Online, Marzo 2006, Vol. III, No. 1 (91 - 102). Universidad de Viña del Mar – Chile
- Scribano, A.; Boragnio, A.; Bertone, J.; y Lava, P. (2014) *Huellas de una Innovación metodológica: "Experiencias del Comer", un proceso en producción*. En NORUS – Novos Rumos Sociológicos. Programa de Pós-Graduação (PPGS) em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Vol. 1, N°2. ISSN: 2318-1966
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009) *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación*. En Cinta de Moebio 34:1-15.
<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/34/scribano.html>
- Smith, C (2005). Epistemological intimacy: A move to autoethnography. International Journal of Qualitative Methods 4(2), Article 6. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_2/pdf/smith.pdf
- Wainerman, C (2001) "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales" En: Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. International Journal of Qualitative Methods 5(2), Article 9. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf.