

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS METODOLÓGICAS EN LAS GEOGRAFÍAS ARGENTINAS

Luciana Buffalo
Carolina Cisterna
(Coordinadoras)

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS METODOLÓGICAS EN LAS GEOGRAFÍAS ARGENTINAS

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba



Red de Geografía
DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ARGENTINAS



Reflexiones y prácticas metodológicas en las geografías argentinas/Luciana Buffalo. [et al.]; Coordinación general de Luciana Buffalo; Carolina Cisterna; Ilustrado por Vicente Girardi Callafa; Prólogo de Cecilia Chiasso; Flavio Abarzua; Adrián Lulita.- 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1890-4

1. Geografía. 2. Geografía Argentina. I. Buffalo, Luciana II. Buffalo, Luciana, coord. III. Cisterna, Carolina, coord. IV. Girardi Callafa, Vicente, illus. V. Chiasso, Cecilia, prolog. VI. Abarzua, Flavio, prolog. VII. Lulita, Adrián, prolog. CDD 918.2

Área de Publicaciones

Como citar esta obra:

Buffalo, L., & Cisterna, C. (Coords.). (2025). Reflexiones y prácticas metodológicas en las geografías argentinas (1.ª ed.). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Imagen de portadas: Pedro Vicente Girardi Callafa

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

» De las restricciones curriculares y los desafíos de la terminalidad al proyecto de tesis en geografía como estrategia didáctica

Por Juan Pablo del Río¹ y Matías Donato Laborde²

Resumen

Realizar un trabajo integrador al finalizar una carrera de grado universitario implica un desafío particular, ya que constituye una instancia que condensa una trayectoria tanto institucional como personal, en la que confluyen diversas expectativas. Este momento pone en evidencia no solo las capacidades individuales, sino también los condicionamientos derivados del contexto social, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje previo y del diseño de la carrera.

En esta línea, el objetivo del capítulo es reflexionar sobre cómo el plan de estudios ha condicionado el desarrollo de las tesis de grado en la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Paralelamente, se propone analizar las dinámicas que complejizan la terminalidad de la carrera y abordar las estrategias didácticas desplegadas en el marco del Seminario de Tesis.

Este espacio curricular, vinculado a la elaboración del Proyecto de Tesis, presenta una complejidad intrínseca: la necesidad de redefinir la posición predominantemente reproductiva que asumen las y los estudiantes frente a los textos y la falta de vínculos informados con los temas de tesis para asumir el rol de producir sus propios textos. De allí que el principal desafío pedagógico se vincula con cómo desarrollar estrategias de inmersión en un determinado campo epistémico que les permita problematizar la realidad geográfica y

1 Departamento de Geografía FaHCE-UNLP / juanpablodelrio.lp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4031-3007>

2 Departamento de Geografía FaHCE-UNLP / matiasdonatolaborde@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-4634-2681>

fundamentar sus problemas de investigación a partir de interrogar y jerarquizar sus dimensiones constitutivas.

Por ello más que formalizar un diseño de investigación, la propuesta didáctica apuesta a que las y los estudiantes logren estructurar un diálogo intersubjetivo con quienes participan del campo, formular una pregunta desde una posición argumentada y, finalmente, legitimarla en el debate intersubjetivo mediante la defensa de argumentos respaldados en evidencia.

Palabras clave: diseño curricular, desafíos pedagógicos, proyecto de tesis, didáctica de la investigación.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las restricciones del diseño curricular que han condicionado el desarrollo de las tesis de grado en la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En paralelo, busca analizar las dinámicas que complejizan la finalización de la carrera, las cuales imprimen desafíos pedagógicos particulares. Para, finalmente, abordar las estrategias desplegadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del Seminario de Tesis.

Desde el año 2019, como equipo docente, hemos compartido la tarea de dictar este Seminario³. Esta breve, pero enriquecedora experiencia nos da la oportunidad de revisar nuestras propias prácticas docentes y la dinámica en el aula. Dado que el objetivo general del Seminario es asistir en el diseño, desarrollo y redacción de los proyectos de tesis, encuentro tras encuentro hemos implementado diferentes estrategias para que las y los estudiantes puedan avanzar en sus proyectos de investigación. Por ello la sistematización de estas experiencias constituye uno de los objetivos de este escrito.

3 Desde la inclusión de la materia en el Plan de Estudios del año 2004 hasta el año 2018, el Seminario de Tesis estuvo a cargo de la profesora María Josefa Suárez. Ella fue quien, en buena medida, nos formó en la práctica, permitió nutrirnos de su perspectiva y forma de trabajo. Por ello vale un reconocimiento a Marifé como una de esas grandes maestras que tuvo la carrera.

Elaborar el trabajo final de la carrera implica problematizar un tema, lo cual requiere poner en valor un conjunto de competencias y saberes. Es necesario que las y los estudiantes se asuman como autores y autoras, productores de narrativas geográficas, respetando las reglas de escritura académica. Sin embargo, esta tarea condensa trayectorias universitarias que reflejan una estructura que condiciona los múltiples tránsitos subjetivos por la carrera.

Esto nos obliga a registrar ciertos factores condicionantes que se manifiestan en las dificultades observadas al momento de la elaboración de los trabajos de tesis. Ya que la propuesta pedagógica del Seminario de Tesis está condicionada por los desafíos que estas trayectorias implican y, al mismo tiempo, las manifestaciones y el alcance de la producción del conocimiento geográfico en el grado universitario no podrá escindirse de las mismas.

En base a los objetivos antes descriptos el capítulo se organiza en cuatro momentos. El primero enmarca el contexto y el marco institucional en el cual se inscribe el espacio curricular, desde el cual nos posicionamos para realizar una revisión de nuestra experiencia docente. El segundo describe algunos de los principales desafíos pedagógicos, a partir de los cuales se define la estrategia didáctica, así como la organización y el funcionamiento del Seminario. El tercero presenta los componentes básicos para estructurar el proyecto de tesis, los cuales nos ayudan a organizar las reflexiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

Condiciones de contexto y marco institucional

El trabajo final de toda carrera universitaria implica un desafío particular, ya que constituye una instancia que condensa una trayectoria tanto formativa como personal, en la que confluyen expectativas subjetivas, familiares e institucionales. En este sentido, esta etapa pone en evidencia no solo las virtudes y limitaciones personales, sino también aquellas derivadas del contexto social y del diseño del espacio curricular en el que fuimos o estamos siendo formados.

La cuestión de la terminalidad de los y las estudiantes del nivel superior es una problemática en Argentina y en el mundo, que da lu-

gar a amplios debates de política educativa (Lodola, 2019). Terminar la carrera es una meta que se manifiesta en el Seminario de Tesis, no sólo como un desafío del sistema universitario en general, sino también como una decisión personal en un entramado atravesado por diversas variables, tales como: la capacidad de acompañamiento docente y los recursos pedagógicos que podamos movilizar en esta instancia; las herramientas previas que la carrera les brindó a los y las estudiantes; y las condiciones en que ellos y ellas desean o pueden finalizar la carrera.

En este sentido, como parte del cuerpo docente de la última materia de una carrera universitaria, nos enfrentamos a una paradoja. Aquellas y aquellos estudiantes que han logrado sortear el proceso de adaptación a la vida universitaria, al llegar al quinto año y comenzar a cursar el Seminario de Tesis, ya han iniciado un proceso de desvinculación. En esta etapa del recorrido, los estudiantes que cursan las últimas materias han comenzado a abrir nuevas agendas, su presencia cotidiana en la facultad se ha vuelto más intermitente y su inserción en el ámbito laboral se ha tornado más plena⁴.

En este sentido, ante la necesidad de concluir el ciclo de estudios universitarios, se plantea el dilema que Becker (2011) describe entre “terminar de una vez por todas” y “esperar un poco más”. Más allá del espectro que va desde entregar el trabajo “de cualquier manera” hasta la elaboración de la “tesis ideal”, la persona que se encuentra oscilando entre estos extremos está inmersa en una trayectoria más profunda. El paso por la vida universitaria ha generado rutinas, comportamientos y una serie de estrategias —un *habitus* en términos bourdianos— que resultan difíciles de transformar en los últimos meses de la carrera. Este proceso se complica aún más cuando se le solicita al estudiante asumir el rol de productor de un texto que cumpla con las exigencias de la escritura académica, una práctica que, por ser poco cultivada a lo largo de la carrera, tiene un impacto significativo en el momento de su culminación.

En un nivel distinto de análisis, la experiencia de los estudiantes universitarios —a quienes corresponde persuadir sobre la necesidad de adoptar este estilo de escritura— se ve influenciada por dos

4 El 73% de nuestros estudiantes trabajan a tiempo completo o parcial (según dato del período 2019-2023 del Seminario de Tesis de la FaHCE-UNLP).

factores adicionales que no podemos pasar por alto: las condiciones previas al tránsito de la escuela secundaria a la universidad y el contexto de vulnerabilidad socioeconómica (Lodola, 2019; Sanseau et al., 2023), que en la actualidad en Argentina plantea desafíos mayores.

Por otro lado, el diseño institucional de la carrera de Geografía, en la que se inscriben estas reflexiones, no constituye un espacio neutro al momento de pensar en la orientación de las tesis de la carrera. La Licenciatura en Geografía de la FaHCE-UNLP fue creada en 1985, en el contexto de la recuperación de la democracia, un período que permitió nuevamente la circulación de ideas. Esta nueva etapa de la vida universitaria, sumada a la creación de la Licenciatura en Geografía, representó un motivo de celebración. Sin embargo, el diseño de la carrera implicó la incorporación de unas pocas materias y seminarios adicionales a la estructura curricular del profesorado ya existente. En paralelo, el requisito de elaborar una tesis (o trabajo final de licenciatura) fue introducido por primera vez en el plan de estudios de la carrera de licenciatura en 2004.

Hasta ese momento, el plan de estudios de 1985 no contemplaba la elaboración de una tesis y se limitaba a cinco asignaturas que diferenciaban la licenciatura del profesorado: i) Filosofía de las Ciencias, ii) Metodología y Técnicas de la Investigación Geográfica, y iii) tres seminarios o materias optativas a elección. En otras palabras, el diseño estructural del plan de estudios siguió estando determinado por la estructura curricular previa del profesorado, la cual históricamente estuvo orientada a satisfacer los requerimientos formativos para la enseñanza en nivel medio.

A esta restricción inicial que caracterizó a la licenciatura en el período posterior a la recuperación democrática, se suma una nueva limitación. La reforma del plan de estudios de 2004, que introdujo el requisito del trabajo final de licenciatura y el Seminario de Tesis, se produjo en el contexto de las políticas de ajuste neoliberal que desembocaron en la crisis de 2001-2002. A pesar de los esfuerzos realizados por el Departamento de Geografía, las restricciones presupuestarias de la época redujeron considerablemente los márgenes de libertad para llevar a cabo un rediseño profundo de la estructura curricular.

Posteriormente, con mayor énfasis a partir de 2007, el sistema universitario y científico experimenta una expansión y mejora de sus condiciones gracias a la implementación de políticas específicas y un aumento presupuestario⁵. Aspecto que posibilitó el fortalecimiento de las carreras de Geografía, la incorporación de nuevos docentes, el incremento de líneas de investigación, así como la realización de viajes de estudio, jornadas y encuentros vinculados a la formación profesional.

A pesar de los avances, la impronta histórica en el diseño de la carrera sin dudas ha condicionado la estructuración de los trayectos formativos de las y los licenciados. Y, en particular, ha limitado la posibilidad de darle entidad a los espacios de formación teórico-metodológicas, orientados a la reflexión de la práctica de investigación, amén de los contenidos temáticos que gobiernan el centro de interés del campo disciplinar de la geografía.

En resumen, la trayectoria de la licenciatura revela que, a partir de 2004, la realización de una tesis o trabajo final se consolidó como un requisito institucional. Desde entonces, seis asignaturas distinguen la licenciatura del profesorado a partir del tercer año: i) una materia a elección del bloque de filosofía⁶, ii) dos seminarios temáticos optativos⁷, iii) Metodología y Técnicas de la Investigación Geográfica, iv) el Taller de Técnicas de Investigación Geográfica, v) el Seminario de Tesis. Además, se incorpora la realización de las Prácticas de Investigación⁸.

5 Desde fines de 2023, la asunción de Javier Milei a la presidencia de la Nación introdujo una política de desfinanciamiento del sistema universitario nacional. El presupuesto universitario en Argentina experimentó una caída de 30,1% al comparar el año 2024 con el año 2023 (Leiva, 2024).

6 En este bloque las y los estudiantes pueden optar por: Epistemología y Metodología de la Ciencias Sociales, Filosofía de la Ciencias e Introducción a la Filosofía.

7 En este casos las opciones a elegir varían entre: el Seminario de Geografía de los Recursos Naturales y Política Ambiental, Seminario sobre Programas de Geografía Rural y Seminario sobre Problemas de Geografía Urbana.

8 Estas prácticas se pueden realizar en el Centro de Investigaciones Geográficas de la FaHCE-UNLP, en alguna otra institución con proyectos acreditados o, incluso, en organismos del Estado.

En la instancia formal, el objetivo de la tesis o trabajo final es reflejar las aptitudes, capacidades y habilidades adquiridas a lo largo de la carrera, a la vez que busca explorar una temática específica y orientar su análisis dentro de un marco conceptual y metodológico propio de la disciplina.

Según el marco institucional de la carrera, el Trabajo Final de Tesis se entiende como “un ejercicio de investigación” que debe estar relacionado con los contenidos curriculares de la carrera, y que puede, además, vincularse a la participación de los estudiantes en equipos de investigación o en experiencias de prácticas profesionales. El trabajo puede desarrollarse bajo dos modalidades. La primera consiste en un trabajo teórico-conceptual, que puede incluir el análisis de diversas perspectivas teóricas sobre un tema, los aportes realizados por un autor específico, o la formulación de nuevas perspectivas de análisis sobre determinados problemas o cuestiones. La segunda modalidad implica la realización de un trabajo original de investigación empírica, que integra teoría y empiria en el abordaje de un problema disciplinar específico (Departamento de Geografía, s/f).

Se puede observar, entonces, el contraste entre lo que podríamos denominar un trabajo de carácter más monográfico y un ejercicio de investigación original en el sentido clásico. En el primer caso, se recopila, sistematiza y analiza información sobre un tema específico. Si bien existe un registro reflexivo y se pueden realizar análisis críticos sobre la temática a partir de fuentes secundarias, no necesariamente se formula una pregunta de investigación original dentro de un campo de estudio determinado. En este sentido, el trabajo podría limitarse a una revisión bibliográfica y a la reconstrucción de un estado del arte.

En el segundo caso, se busca plantear una pregunta de investigación, formular una hipótesis o desarrollar una respuesta a la misma, generando argumentos propios (y no solo reconociendo o sistematizando los ajenos). Este tipo de trabajo implica desplegar una estrategia metodológica adecuada al problema de investigación planteado, lo que incluye tanto la construcción de las matrices de datos como el análisis de los mismos.

Del desafío pedagógico del seminario de tesis a la estrategia didáctica

Al momento de investigar y desarrollar una tesis, los desafíos son diversos, comenzando por la necesidad de promover rupturas epistemológicas (Bachelard, 1984). En el contexto específico del trabajo final de la carrera de grado que nos convoca, se suman los problemas vinculados a la formación teórica y metodológica, los niveles de lectura y el registro expositivo de los trabajos escritos, los cuales representan también desafíos significativos (Del Río y Donato Laborde, 2022).

Por esta razón, desde que comenzamos a dictar el Seminario en 2019, nos hemos preocupado por evitar que el trabajo final de la carrera se convierta en un obstáculo para la graduación⁹ y, a la vez, asegurar que constituya un ejercicio de escritura académica. En este sentido, las reuniones de cátedra han devenido, a lo largo de los últimos seis años, en un espacio fructífero de discusión continua, orientado a repensar la manera de dictar el Seminario, las actividades propuestas, los ejercicios de redacción, los tiempos establecidos, el nivel de exigencia, entre otros aspectos.

La propuesta del Seminario tiene como objetivo dar continuidad al diseño preliminar de investigación elaborado por cada estudiante en la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Geográfica¹⁰. Al inicio de la cursada, en el espacio de taller, los estudiantes presentan el tema de su investigación. A medida que avanzan en el desarrollo de la misma, y mediante entrevistas complementarias, se evalúa el grado de fundamentación del problema de investigación. Aquellos que han logrado formular una pregunta de investigación dentro de un campo de estudio disciplinar y han logrado defenderla, son incentivados a comenzar la redacción de la tesis en el marco del Seminario.

9 Desde el año 2018, el Departamento de Geografía de la FaHCE-UNLP cuenta con el Plan de Terminalidad para los y las estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Geografía, cuyo principal objetivo es el acompañamiento de las trayectorias.

10 Esta materia es anual y se cursa en el 4to año de la carrera, siendo una materia correlativa del Seminario de Tesis, que se cursa en el 5to año.

No obstante, en esta etapa del trayecto formativo, los casos en los que se ha logrado circunscribir adecuadamente el problema o precisar un objeto de estudio de manera coherente son excepcionales. Una cuestión recurrente que se repite año tras año está relacionada con el grado de indefinición o la falta de vínculos informados de las y los estudiantes con los temas de tesis. Indagar sobre qué temas desean investigar o han explorado previamente, cuál es la pregunta de investigación que los orienta, suele ser una instancia incómoda, que pone en crisis no solo su relación *el estar en el mundo*, sino también su trayectoria en la carrera y las herramientas teórico-metodológicas que esta les proporciona. Más allá de la dimensión catártica del Seminario, como materia final de la carrera, lo cierto es que se observa una dificultad para expresar de manera clara, jerarquizada y ordenada el qué, el cómo y los conceptos o enfoques desde los cuales se abordará el tema de investigación.

En función del diagnóstico personalizado del punto de partida de cada estudiante, el Seminario propone, de manera progresiva, orientaciones y ejercicios diferenciados para avanzar en este proceso. La cursada se organiza en doce encuentros, estructurados de la siguiente manera: apertura y entrevistas iniciales, tres entregas escritas de avance, tres coloquios de devolución y, de manera intercalada, clases que combinan la dinámica de taller con la exposición de contenidos de apoyo por parte del equipo docente, quienes aportan elementos teóricos, metodológicos y técnicos acorde al grado de avance de cada estudiante. Finalmente, se lleva a cabo un encuentro de exposición de los proyectos y la evaluación de la experiencia de la cursada.

Uno de los principales aprendizajes, como equipo docente, está relacionado con la forma en que este tipo de espacios curriculares desafían las concepciones predominantes de la docencia, generalmente de carácter transmisivo o unidireccional. Estas concepciones han sido internalizadas por las y los estudiantes a lo largo de los años, lo que ha condicionado sus rutinas académicas. Las prácticas adaptativas, predominantemente reproductivas de ciertos saberes, configuran un problema, ya que en el trabajo final de carrera son ellas y ellos quienes deben construir las preguntas. Fundamentar la relevancia de sus preguntas, generar argumentos propios y defen-

derlos con sustento empírico constituye, por lo tanto, una verdadera hazaña.

En otras palabras, frente al desafío de elaborar su tesis, cada estudiante se convierte en protagonista y responsable de su propio proceso de investigación. En función de sus intereses personales, dirige su trabajo, su lectura y su escritura. Por otro lado, la tarea del docente no es sencilla, ya que la investigación es un oficio que, como tal, se adquiere a través de la práctica (Becker, 2011).

Por esta razón, nuestra tarea de acompañamiento se centra especialmente en la interlocución sobre las lecturas que los estudiantes están realizando para elaborar el estado de la cuestión, junto con las devoluciones de los avances escritos relacionados con la construcción del campo problemático, en el que se busca anclar la pregunta de investigación. La empatía juega un papel clave, ya que la propuesta del Seminario es transformar el espacio áulico en un ámbito de reflexión sobre la propia práctica, con el objetivo de incentivar el proceso de investigación.

La agenda de este espacio curricular se basa en intervenir sobre percepciones arraigadas en el sentido común, abordar la preocupación por qué contenidos específicos seleccionar en cada etapa del recorrido, y cómo lograr que los estudiantes se involucren con la problemática a investigar. En este proceso, se busca identificar los obstáculos específicos en cada caso y pensar estrategias para superarlos, facilitando así el proceso de ruptura epistemológica, promoviendo la práctica de la autorreflexión y favoreciendo la sistematización de los diversos materiales.

Con el tiempo, esta propuesta fue madurando, y el Seminario intensificó progresivamente la dinámica de taller, reduciendo al mínimo las clases expositivas con un fuerte contenido teórico, en las que los estudiantes desempeñaban un rol relativamente pasivo. En esas clases, originalmente se abordaban temas como el significado de investigar y producir conocimiento, el papel de la teoría, la elaboración del campo problemático, el desarrollo de la estrategia metodológica, entre otros aspectos fundamentales del quehacer investigativo. Sin embargo, a partir de las devoluciones de los estudiantes, se realizaron múltiples ajustes, siendo una de las demandas emergentes trabajar a partir de ejemplos.

En este sentido, el núcleo de la propuesta pedagógica se basa en abrir la “cocina” de la investigación dentro del ámbito del taller, donde se trabaja directamente sobre las producciones de las y los estudiantes y se recuperan otros trabajos de investigación a nivel de grado. Estos trabajos finales de carrera se utilizan para repasar las estrategias empleadas al abordar el componente más crítico de todo proyecto de tesis: el campo problemático, que incluye el estado de la cuestión, la fundamentación del problema y la formulación de la pregunta de investigación.

El objetivo central de la estrategia es proponer ejercicios que favorezcan un movimiento constante, de modo que, durante la cursada, las tareas vinculadas a la investigación se conviertan en un hábito cotidiano. Para ello, los estudiantes iniciarán un proceso intenso de lectura de textos, artículos y tesinas; deberán escribir, realizar reseñas, elaborar redes conceptuales, describir los lugares que constituyen el área de estudio, identificar actores, distinguir las unidades de análisis de las unidades de observación, identificar fuentes, entre otras numerosas tareas. Finalmente, los coloquios, a partir de las devoluciones del cuerpo docente sobre la producción de los estudiantes, se convierten en una de las instancias más movilizadoras, enriquecedoras y productivas del Seminario.

El proyecto de tesis en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Frente a la tarea de orientar, guiar y acompañar un ejercicio de investigación, resulta oportuno precisar qué entendemos por investigar y por qué nuestros argumentos requieren tener “apoyo”. Samaja (1993), plantea la construcción de conocimiento científico como un modo particular de producción de creencias y, nos invita a pensar, que investigar implica movilizar representaciones para confrontarlos de manera crítica con las representaciones imperantes en la sociedad. Esta confrontación permite transformar las propias representaciones y ajustar nuestros conceptos. Parte del secreto consiste, entonces, en desarrollar ideas y asumir un control crecientemente explícito de estas imágenes, descubrir y exponer respuestas a cues-

tionen que consideramos relevantes, interpelando nuestras propias creencias básicas o pre nociones.

Esta concepción del proceso de investigación parte de un supuesto: lo real es algo permanente y externo, que constituye el punto de apoyo para acreditar cualquier afirmación (Samaja, 1993). El principio de factibilidad y confrontación, asume que la realidad es constituida por representaciones que trascienden la percepción del mundo sensible (Schuster, 2005). La factibilidad implica el carácter de *lo que existe de hecho*, independientemente de la percepción, e incluso de las teorías. Mientras que *lo real*, como dimensión de lo fáctico, cumple una función metodológica crucial: confrontar nuestra teoría con la “realidad”, o (mejor dicho) con una base empírica metodológica donde los hechos pueden presentar discordancia con nuestras hipótesis.

Cómo puede notarse, la reflexión permanente acerca de la propia práctica de investigación es imprescindible a lo largo de toda la estrategia teórico metodológica que desplegamos para la construcción del objeto. Por ello, explicitar nuestro punto de vista, constituye la primera (y, tal vez, la más importante) de todas las formas de vigilancia epistemológica. De allí que la epistemología crítica se ocupa de problematizar la conformación del sujeto epistémico y su transformación durante el proceso de investigación (Zemelman, 1992).

En esta línea, Retamoso, postula que (al fin de cuentas) “sostener una tesis es construir una posición argumentada en un campo epistémico particular” (Retamoso, 2024, p.180) y propone (más allá de las opciones teóricas) que la necesidad de situarnos en/frente a la investigación puede traducirse en una serie de preguntas; las cuales no sólo nos permitirán realizar el proyecto de tesis, sino también nos irán posibilitando asumir una postura singular en el proceso de investigación: ¿Cuál es el tema que elegí? ¿Por qué elegí este tema? ¿Por qué es importante el tema? ¿Qué quiero conocer? ¿Para qué quiero producir ese conocimiento? ¿De qué modo construiré mi objeto de estudio? ¿Cuáles son las preguntas centrales que me propongo responder? ¿Cómo imagino responderlas? ¿Qué metodología emplearé para hacerlo? ¿Qué insumos -recursos, acceso a fuentes, competencias- necesito para realizar la investigación? ¿En cuánto

tiempo planteo hacerlo? ¿Cuál consideraría que es “la tesis” de mi tesis?

Inspirados en el esquema de secciones del proyecto de investigación (Retamoso, 2014)¹¹, que presupone qué partes del proyecto deben desarrollarse como condición de posibilidad de la siguiente) y adaptándolo a las condiciones de nuestro terreno (un campo disciplinar específico y una tesis de grado, requerimiento institucional que difiere de las carreras de posgrado), nos proponemos a continuación sistematizar un conjunto de reflexiones que surgen de nuestra práctica docente entre 2019-2024 en el marco del Seminario de Tesis de la Licenciatura de Geografía.

Estado de la cuestión, las reseñas y la inmersión en el campo

La escritura académica parte de una premisa: para objetivar el texto, es necesario “despersonalizar” al sujeto. Como nos enseñó Vicente Albizú (2019), el proceso de escritura empieza por el sujeto pero requiere objetivarse en la producción del texto. Para ello hay que dialogar con la comunidad epistémica, a la que (en última instancia) le rendiremos cuentas. Este diálogo intersubjetivo implica (ni más ni menos que) recuperar: qué dijeron otras y otros sobre la cuestión que nos interesa abordar. Sólo a partir de reconocer el desarrollo del conocimiento previo es posible tejer nuevas ideas. Dicho de otro modo, la ausencia de este reconocimiento inhibe la posibilidad del aporte.

La revisión bibliográfica exploratoria es la tarea primaria de cualquier trabajo académico. Las referencias constituyen el insumo básico de toda investigación. Sólo a partir del análisis y la sistematización de este material de trabajo podremos identificar las principales referencias bibliográficas sobre nuestro tema de interés. A través de

11 Aunque las secciones propuestas no pretendan sean canónicas, las mismas intenta ordenar la discusión sobre las partes constitutivas del proyecto de tesis (Retamoso, 2014), a saber: 1) Título y subtítulo, 2) Introducción, 3) Estado de la cuestión, 4) Problema de Investigación, 5) Objetivos generales y objetivos particulares, 6) Preguntas de Investigación, 7) Hipótesis o argumentos centrales, 8) Marcos o referencias teóricas, 9) Metodología, 10) Factibilidad, 11) Cronograma, 12) Bibliografía.

ellas definiremos con quién discutir y con quién dialogar. Revisar la producción de conocimiento que nos antecede, nos permite aprender qué preguntas se hicieron y para qué objetos. Además, comenzamos a identificar cuáles han sido las dimensiones de análisis previamente priorizadas, desde qué enfoques, mediante qué métodos, con qué conceptos, qué fuentes se utilizaron, qué información se generó y qué preguntas quedaron sin respuesta.

En este sentido, el estado de la cuestión surge de la intersección de un conjunto de antecedentes, como contenido previo sobre la cuestión que se pretende estudiar, tanto de carácter teórico como empírico. Suele estructurarse con un vector que va de lo general a lo particular, combina trabajos de relevancia para el tema, incluye tanto las obras clásicas como los trabajos más específicos. Por otra parte, requiere una organización que distinga entre aquellas producciones que presentan mayor nivel de abstracción hacia aquellas que se vinculan más estrechamente con el objeto de estudio.

Sabemos que existe una íntima relación entre la investigación, la lectura y la escritura; y esta relación determina las posibilidades de acercarse al mundo, de tratar de entenderlo, interpretarlo y proponer su transformación (Parra Rozo, 2007). Por este motivo, la inmersión en todo campo de estudio comienza por la lectura.

En esta línea, desde la propuesta del Seminario, uno de los primeros ejercicios consiste en solicitar a las y los estudiantes presentar una reseña de un texto de interés en relación al tema. Luego, listar un conjunto de texto y seleccionar para reseñar los que se consideren inicialmente más relevantes. Esta actividad continúa a lo largo de todo el Seminario, con un incremento progresivo del volumen de textos, la justificación de los materiales descartados, y la realización de reseñas del material priorizado. Inicialmente se reseña sólo material bibliográfico o hemerográfico, pero conforme el proceso de investigación exige referencias empíricas, se sugiere reseñar otro tipo de materiales (informes sectoriales, material periodístico, bases de datos, mapas, estadística, etc.).

La realización de reseñas tiene como objetivo contribuir a la organización de las lecturas vinculadas al tema de investigación de cada estudiante. En la medida en que avanza la escritura de reseñas, se generan insumos que aportan en la problematización del tema de

investigación y la construcción del objeto de estudio. La realización de reseñas busca que las y los estudiantes desarrollen y pongan en juego capacidades de lectura de textos científicos y escritura académica, logrando distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica propia (Navarro y Abramovich, 2012).

La reseña puede motivar la producción académica (de Logreira, 2011), pero principalmente es un herramienta que, cuando la práctica se torna constante, proporciona competencias argumentativas y de escritura (Durán y Rodríguez de Torrealba, 2009). Al mismo tiempo, alimenta el corpus que ayuda a elaborar el estado de la cuestión, como campo de referencias teóricas y empíricas que habilita el planteamiento del problema. La identificación de una cuestión a problematizar, presupone el tránsito de una lectura exploratoria a una lectura analítica, capaz de reconstruir los puntos de vistas y los objetos preconstruidos, para dar lugar a una sistematización y revisión crítica de antecedentes.

A modo de ejemplo, la tesis titulada “Bajo los adoquines está la Pachamama: Territorialidad andina en el Gran La Plata (2008-2011)” (Trivi, 2011) aborda tres ejes fundamentales que estructuran el estado de la cuestión. En primer lugar, analiza el resurgimiento del movimiento indígena en el contexto de la globalización, destacando la centralidad del territorio como eje de acción de estos sujetos políticos. En segundo lugar, explora la relación entre los conceptos de territorio, territorialidad y territorialización, así como la cultura y la politización de la etnicidad, para captar el potencial emancipador y crítico de los territorios simbólicos. Finalmente, la tesis cuestiona las perspectivas esencialistas indígenas mediante la incorporación de la categoría de “aborígenes urbanos” y las teorías del control cultural, lo que permite interpretar los procesos de aculturación y comprender cómo los pueblos colonizados han sido construidos como consumidores, más que como creadores de cultura.

Problema de investigación, interrogación y jerarquización de relaciones

Un tema, por sí solo, no constituye necesariamente un problema de investigación en geografía. Por ejemplo, la representación cartográfica, al ocuparse de la relación entre sociedad y espacio, es un tema geográfico. Sin embargo, solo se transforma en un problema cuando se entiende, siguiendo a Lois (1998), que el mapa actúa como un discurso que articula relaciones de poder. En este marco, la cartografía contribuye, dentro de un proceso histórico particular, a la configuración y legitimación de determinados imaginarios geográficos. De este modo, el tema adquiere una dimensión problemática específica, propia del campo disciplinar de la geografía.

En este sentido, en la tesis titulada “El Gran Chaco argentino: de desierto ignoto a territorio representado. Algunas reflexiones acerca de la apropiación material y la apropiación simbólica en los tiempos de la consolidación del Estado nación argentino”, Lois (1998) aborda la representación del espacio como un problema de investigación. Este problema se vincula con el proceso de legitimación de determinados imaginarios geográficos, construidos y promovidos por el poder estatal, evidenciando cómo la cartografía se convierte en una herramienta clave en la apropiación simbólica del territorio.

El planteamiento del problema de investigación constituye, sin duda, la etapa más compleja en el diseño de un proyecto de tesis (Molina, 2014). Esto se debe a que la justificación del tema elegido requiere inscribirse plenamente en el campo de estudio, un proceso que implica una inmersión lenta, progresiva y rigurosa. Como señala Vicente Albizú (2019), la construcción del problema y la formulación de la pregunta de investigación solo son posibles cuando se logra ingresar al campo y situarse en un diálogo intersubjetivo con las producciones previas, estableciendo así una conexión crítica y reflexiva con el conocimiento existente.

En la misma línea, Retamoso (2014) sostiene que la formulación del problema de investigación sólo es posible a partir del análisis del estado actual del campo de estudio y de las consideraciones sobre la totalidad concreta. La diversidad de contextualizaciones dependerá de las características específicas del proceso social u objeto de es-

tudio. “La construcción del objeto supone la problematización de la totalidad construida como campo temático, desde un enfoque epistemológico claro y consistente, tendiente a definir (re-construir) aspectos de la realidad social que [al investigador] le interesa conocer” (Retamoso, 2014, p.187).

Las operaciones de interrogación, reducción y delimitación del campo temático, desde un enfoque epistemológico específico, son fundamentales para la construcción del objeto de estudio. Analizar las relaciones posibles vinculadas a un tema permite identificar características esenciales, jerarquizar elementos y visibilizar los procesos que configuran dichas relaciones, así como cuestionar y reexaminar el tema en profundidad (Arellano Sánchez y Santocho, 2014).

De este modo, la formulación del problema de investigación prefigura ciertos espacios y actores, articulados con una serie de elementos, procesos socioespaciales y relaciones que operan en múltiples escalas y temporalidades. Plantear preguntas tentativas sobre la naturaleza de este entramado de relaciones contribuye significativamente a la configuración preliminar del problema, orientando el desarrollo de la investigación.

Aunque podría parecer una tarea sencilla, la construcción del problema de investigación constituye la etapa más compleja dentro del Seminario de Tesis. Este proceso exige la articulación coherente de múltiples aspectos que intervienen en la investigación, desde la conceptualización inicial hasta la delimitación precisa del objeto de estudio. Como recurso pedagógico, Bravo Almonacid y Galar (2019) proponen el ejercicio de la “fórmula del problema”, una herramienta metodológica que facilita la identificación y organización de los componentes esenciales del problema, contribuyendo así a su formulación clara y estructurada.

“Problema de investigación = Pregunta general (descriptiva) x Objeto empírico (demarcación de espacio y tiempo + relación entre dimensiones o campos de estudio) + Conceptos teóricos-analíticos + Perspectivas metodológicas (+ hipótesis)” (Bravo Almonacid y Galar, 2019, p.272)

Podemos afirmar, entonces, que el problema está intrínsecamente atravesado por el enfoque teórico y los conceptos que orientan

la construcción de nuestras preguntas, en relación con determinadas referencias empíricas. No obstante, la pregunta de investigación, además de establecer posibles relaciones entre las unidades de análisis, debe incorporar las unidades de observación dentro de un recorte espacio-temporal específico y adecuadamente contextualizado, para dotar al objeto de historicidad.

Asimismo, la coherencia del objeto estará determinada por la correspondencia entre la perspectiva metodológica y la formulación del problema, ya que existe una interdependencia fundamental entre las técnicas empleadas y el problema planteado.

Objetivos, entre el objeto y sus dimensiones

Los objetivos desempeñan un papel crucial en la delimitación del alcance de la investigación. El objetivo general establece los límites del objeto de estudio. Por su parte, los objetivos específicos detallan las diversas dimensiones de análisis que conforman el abordaje investigativo, articulando los aspectos particulares que se explorarán. Estos objetivos no sólo estructuran el desarrollo del estudio, sino que también anticipan cómo se desplegará la estrategia metodológica, orientando la selección de técnicas y procedimientos adecuados para el análisis.

El sistema de objetivos debe ser congruente con el problema de investigación, asegurando una alineación conceptual y metodológica. Al mismo tiempo, constituye una guía metodológica que define el horizonte del estudio, organizando las metas. Los objetivos proponen una secuencia lógica de acciones y desglosan el análisis en dimensiones específicas, que se integran como partes coherentes de un todo. De este modo, facilitan la planificación de la investigación, garantizando la coherencia interna entre las etapas del estudio y los resultados esperados.

En la tesis titulada “Los BRICS. El surgimiento de un proyecto de nueva arquitectura financiera y de un nuevo mundo multipolar (2009-2014)”, Schulz (2016) se propone analizar las disputas estratégicas a nivel mundial, acentuadas tras la crisis financiera global de 2008. La investigación se centra en los BRICS como un bloque de

países emergentes que aspiran a conformar un nuevo orden mundial multipolar.

Para abordar este objetivo general, el autor descompone el problema-objeto en tres dimensiones analíticas, tratadas de manera articulada y secuencial en los objetivos específicos. La primera dimensión examina la conformación de los BRICS en el escenario geopolítico global. La segunda se enfoca en los debates sobre las estrategias y modalidades de integración dentro del bloque. La tercera y última dimensión analiza los alcances del proyecto de los BRICS en relación con la construcción de una nueva arquitectura financiera global.

En esta línea, el taller de redacción de objetivos propuesto en el Seminario constituye un ejercicio fundamental para verificar la coherencia entre el planteamiento del problema-objeto y la factibilidad metodológica de su abordaje. Solo cuando la formulación del problema de investigación es clara y precisa es posible definir objetivos adecuados. Durante el taller, se cuestiona si los objetivos: ¿Guardan relación directa con el problema? ¿Enfocan los elementos específicos del problema-objeto? ¿Están formulados con precisión conceptual? ¿Logran explicitar cómo se llevará a cabo el análisis?

Pregunta de investigación, como brújula para navegar

El ejercicio de la “fórmula del problema” (Bravo Almonacid y Galar, 2019) tiene, por un lado, la función de disociar, a efectos analíticos, la pregunta general del objeto empírico. Por otro lado, sugiere priorizar preguntas de tipo descriptivo, orientadas más al *cómo* que al *por qué*. Esta orientación se debe a que la multicausalidad de los fenómenos sociales y las limitaciones de recursos materiales, analíticos y disciplinares restringen el alcance de las investigaciones en contextos como el de un trabajo final de grado. En este sentido, las aproximaciones de carácter exploratorio se presentan como la estrategia más adecuada para responder al principio de factibilidad de la investigación.

¿Cómo fueron abordadas, teórica y metodológicamente, la movilidad residencial y las trayectorias habitacionales en el Área Metropolitana de Buenos Aires en el campo de las ciencias sociales en

Argentina entre 2007 y 2014? (Ramírez, 2016) configura una pregunta de carácter exploratorio, factible para una tesina de grado en Geografía. Esta pregunta inicial puede ser complementada con otras preguntas que profundicen en el problema de investigación, como, por ejemplo: ¿De qué manera los estudios sobre movilidad y trayectorias habitacionales permiten analizar las transformaciones del espacio urbano y sus dimensiones constitutivas?

La pregunta de investigación constituye la pieza clave del proyecto. Su formulación sólo es posible una vez que se ha definido de manera clara y precisa el problema. Posteriormente, su función metodológica resulta fundamental, ya que actúa como una brújula que orienta el desarrollo de la investigación, guiando el rumbo frente a las dificultades y desafíos que puedan surgir durante el proceso.

En línea con el planteamiento de Retamoso (2014), no se trata de cualquier pregunta. Las preguntas de investigación deben situarse dentro de un campo específico y referirse a una misma unidad de análisis coherente; en caso contrario, será necesario interrogar los supuestos detrás de nuestras preguntas, así como sus niveles e implicancias metodológicas. Además, no se trata de una pregunta de información (como las que corresponden a un plan de actividades), ni de las preguntas de un cuestionario o de aquellas cuya respuesta es simplemente afirmativa o negativa. En lugar de buscar constatar empíricamente, se trata de indagar el cómo de los fenómenos observados. El uso de términos como “puede” o “debe” suele señalar problemas en el enfoque. Finalmente, Retamoso sugiere no confundir la búsqueda por un posicionamiento o los interrogantes teóricos del investigador con las preguntas propiamente dichas de la investigación.

Retomando el trabajo que indaga sobre los modos en los cuales la territorialidad andina se construye en el Gran La Plata, un espacio urbano distante de los territorios ancestrales de las comunidades de origen (Trivi, 2011), resulta interesante considerar preguntas que estructuran el problema, tales como: ¿Cuáles son las modalidades de apropiación material y simbólica del espacio que implementan las organizaciones pertenecientes al universo cultural andino activas en la capital bonaerense? ¿Qué tipo de territorialidad específica construyen en el espacio urbano y cómo se manifiestan las disputas

en diversos espacios de socialización, en relación con la recreación de su cultura ancestral, sus condiciones socioeconómicas y sus estrategias políticas?

Hipótesis o preguntas como guías del hilo argumental

En un sentido general, la hipótesis se entiende como una conjetura o respuesta tentativa al interrogante planteado por el problema de investigación. Normalmente, su formulación se realiza antes del abordaje empírico de los aspectos de la realidad que se desean analizar. No obstante, en un sentido más estricto, las hipótesis funcionan como guías para la investigación, indicando lo que se busca o se pretende probar. Se definen como explicaciones tentativas que se redactan en forma de proposiciones y requieren ser contrastadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En este contexto, es importante no confundirlas con los supuestos de investigación, los cuales operan de manera distinta.

En atención a que el movimiento de investigación avanza desde la exploración hasta la verificación (Cambessie, 2005), el Seminario se configura como un espacio propicio para desarrollar ejercicios de investigación de carácter exploratorio. En este contexto, se reconoce que la formulación de hipótesis puede ser parte del proceso de descubrimiento y convertirse en un componente esencial de los resultados, especialmente en enfoques inductivos de investigación. Por otro lado, en el marco del Seminario, resulta poco frecuente encontrar proyectos que planteen hipótesis alineadas con el método hipotético-deductivo (Vasilachis, 1992), en el cual los enunciados son sometidos a un proceso de falsación.

Considerando esta situación, así como la posibilidad de sujeto epistémico dentro de una perspectiva interpretativa (Vasilachis, 1992), el foco de la investigación pasa a centrarse en las preguntas que estructuran el problema. En este sentido, el ejercicio de reflexionar sobre cómo responder a dichas preguntas no solo nos ayudará a identificar los pasos necesarios para abordarlas, sino que también permitirá formular conjeturas y, de manera indirecta, construir los argumentos centrales que guiarán el desarrollo de la tesis (Retamoso, 2014).

Así por ejemplo, la tesis de Maraggi (2017) sostiene que, a través de formas de acumulación extractiva, la sociedad capitalista contemporánea ha intensificado el despojo territorial de las comunidades mapuches norpatagónicas. La autora argumenta que el régimen político-económico del extractivismo se vio potenciado por el desarrollo del fracking en la industria hidrocarburífera, lo que reactivó los conflictos territoriales históricos, vinculados a la yuxtaposición de territorialidades en disputa en la región.

El argumento central de Maraggi es que los conflictos territoriales entre las Comunidades Mapuche Campo Maripe, Paynemil y Kaxipayiñ, el Estado y las empresas petroleras, se intensificaron con la exploración y extracción de hidrocarburos no convencionales en áreas que, hasta entonces, se consideraban marginales o secundarias en términos productivos. La autora señala que las tácticas de resistencia implementadas por estas comunidades están motivadas por factores políticos, territoriales y culturales. En términos políticos, las tácticas reflejan un proceso de reorganización vivido por el pueblo mapuche y su posicionamiento en el contexto de los distintos sucesos conflictivos. En lo territorial, la resistencia surge del vínculo que estas comunidades mantienen con el territorio que habitan, donde se entrelazan la apropiación simbólica e histórica y la defensa de su territorialidad. Finalmente, en lo cultural, la resistencia está vinculada a la reivindicación de su identidad (Maraggi, 2017).

Marco teórico

El marco teórico constituye un conjunto de conceptos de diferentes niveles de abstracción, interrelacionados de manera coherente, que orientan la forma en que se comprende la realidad (Sautu et al., 2005). En esta fase del proceso, las y los estudiantes exponen las categorías y conceptos centrales que guiarán la investigación, orientando tanto la definición de los objetivos como la estrategia metodológica a seguir. Un desafío en esta etapa es la capacidad para articular y organizar de manera efectiva los conceptos. Para abordar esta tarea en el Seminario, se propone un ejercicio que se repite en diversos encuentros a lo largo del proceso: la realización de mapas o redes conceptuales. Este ejercicio permite identificar los conceptos

clave, organizarlos, jerarquizarlos y establecer sus interrelaciones en función de su alcance y utilidad, facilitando así una comprensión más clara y estructurada del marco teórico.

A menudo, las tesis optan por seguir una perspectiva teórica específica o centrar su análisis en un autor en particular. Ambas opciones son válidas, ya que proporcionan un esquema teórico aplicable a un caso concreto (Retamozo, 2014). Un ejemplo de esto es el proyecto de tesis de Guerrero (2024), titulado “Territorio usado y modernización en la comercialización de cereales: La construcción de una planta de acopio y acondicionamiento en Tres Algarrobos”. En este trabajo, el estudiante adopta una perspectiva teórica situada, basada en los aportes del geógrafo Milton Santos, y utiliza la categoría de espacio geográfico para definir y operacionalizar el análisis, considerando la técnica como un elemento constitutivo del espacio.

De este modo, el autor emplea como recurso metodológico una operacionalización del concepto de lugar, lo que le permite analizar las modernizaciones agrícolas en Tres Algarrobos. El enfoque teórico le permite estudiar el desarrollo del medio técnico científico informacional en el campo argentino, así como el arribo de la agricultura científica en Tres Algarrobos, para dar cuenta de los cambios en el circuito espacial de la producción agrícola y la emergencia de nuevos sistemas técnicos-organizacionales.

Estrategia metodológica

Todas las decisiones metodológicas involucradas en la elaboración de un proyecto o en la realización de una investigación conllevan implicaciones teóricas (Sautu et al., 2005). Aunque es imposible delinear la estrategia metodológica sin haber precisado previamente el problema de investigación, la preocupación por reflexionar sobre los procedimientos se mantiene presente a lo largo del Seminario. Los materiales y métodos, junto con las condiciones de apertura del trabajo de campo, constituyen elementos clave en la construcción del dato. La reflexión temprana sobre estos aspectos no solo orienta el enfoque investigativo, sino que también facilita la integración de los aspectos teóricos con los procedimientos prácticos, asegurando así una dirección coherente en el desarrollo del proyecto.

La factibilidad de la investigación depende de seleccionar la metodología apropiada en función de la naturaleza del problema. Por ello, resulta fundamental garantizar la coherencia entre la perspectiva teórica de la investigación y la estrategia metodológica adoptada. La propuesta metodológica debe ser consistente con los objetivos establecidos, pero, además, debe ser viable tanto en términos técnicos como en cuanto a los requerimientos de trabajo que implica para cada estudiante (caso contrario, su propio esfuerzo será inconducente). Esta congruencia asegura que la metodología elegida no solo sea adecuada, sino también factible a lo largo del desarrollo del proyecto.

En este contexto, Aguirre y Luna (2018), en su trabajo final de licenciatura titulado “Mercado inmobiliario y acceso a la ciudad. La producción de espacio urbano cordobés en el contexto neodesarrollista”¹², sostienen como tesis que el espacio residencial en la ciudad de Córdoba atravesó un proceso de elitización, lo que resultó en una creciente periferización de los sectores populares. Esta afirmación se fundamenta en un análisis que abarca de manera integral tres dimensiones: la evolución de la industria de la construcción, la estructura socioespacial de la ciudad, y la dinámica del mercado inmobiliario.

Para llevar a cabo su investigación, los tesisistas recurren al análisis de diversas fuentes, incluyendo medios periodísticos, revistas especializadas, documentación oficial emitida por el Gobierno de la Ciudad y de la Provincia de Córdoba, así como bases de datos provenientes de los Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas. Además, incorporan registros privados y datos proporcionados por ONG, los cuales son integrados y analizados mediante un Sistema de Información Geográfica (SIG). La aplicación de esta estrategia metodológica permite la construcción de una matriz de datos que opera a distintas escalas, facilitando la interpretación de la dinámica constructiva en el espacio urbano. Entre los elementos analizados se encuentran la evolución de los permisos de construcción en los distintos distritos administrativos de la ciudad, la contribución del

12 El objetivo general del trabajo fue analizar la relación entre la dinámica reciente del mercado inmobiliario de la ciudad de Córdoba y el acceso a la ciudad en el contexto de crecimiento económico iniciado en el año 2003.

sector de la construcción al Producto Bruto Geográfico (PBG) provincial y las fluctuaciones del Indicador Sintético de la Actividad de la Construcción (ISAC). Asimismo, se estudia la transformación de la estructura socioespacial mediante la evolución de los mapas de distribución de los estratos socioeconómicos de la población en el espacio urbano, así como los cambios en el régimen de tenencia de la vivienda, el tamaño de las unidades habitacionales y el grado de hacinamiento. Finalmente, se caracteriza la oferta inmobiliaria y su evolución en términos de precios promedio por metro cuadrado de viviendas y terrenos, junto con la tipología de productos inmobiliarios ofertados en los distintos barrios.

Corolario de la estrategia didáctica: conquistar la pregunta para esbozar los argumentos

En las líneas previas, hemos sostenido que el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la elaboración del trabajo final de la Licenciatura en Geografía de la FaHCE-UNLP presenta una complejidad intrínseca: la necesidad de redefinir la posición predominantemente reproductiva que las y los estudiantes asumen frente al conocimiento. Este proceso implica dejar de ser meros reproductores de saberes o discursos, para convertirse en sujetos epistémicos capaces de producir un texto propio. Este giro representa un verdadero desafío pedagógico, especialmente cuando se busca que dicho texto no solo sea un producto intelectual, sino que también cuestione la realidad geográfica y que quien lo elabore reflexione sobre los supuestos que sustentan esa interrogación. Dado que esta práctica teorizante no surge de manera automática, el Seminario, como dispositivo pedagógico, fue diseñado para acompañar este proceso, incomodando de manera constante hasta que se instaure esta vocación reflexiva.

Como docentes, el desafío de incomodar, configura un delicado ejercicio pedagógico, con el objetivo de no dañar a ningún estudiante en el intento de estructurar habilidades que faciliten la actitud y la práctica de investigación. Esto se debe a que el tránsito del sujeto del sentido común al sujeto epistémico, como sostiene Wlosko, conlleva un componente adicional de violencia sobre el sustrato de violencia estructural que, por defecto, está presente en todo proce-

so de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, situar a un sujeto en una posición de investigación implica una intervención política que busca deconstruir lo naturalizado, problematizar lo obvio, introducir diferencias en una cadena de repetición e introducir una inquietud en un universo de creencias (Wlosko, 2002).

Como estudiantes, la apuesta por objetivar el texto implica despersonalizar al sujeto y reconocer su posición dentro del campo de estudio geográfico. Este movimiento conlleva, en primer lugar, estructurar un diálogo intersubjetivo con quienes ya participan en dicho campo; en segundo lugar, inscribir una pregunta que se relacione con lo ya dicho, al mismo tiempo que se problematiza lo aparente; en tercer lugar, construir una posición argumentada; y, finalmente, legitimarla en el combate intersubjetivo mediante la defensa de los argumentos. Para lograrlo, la estructura argumental de la tesis debe ser coherente y consistente. La calidad de los argumentos dependerá de un conjunto de proposiciones que hablen del objeto de estudio, su estructura lógica y su respaldo en términos de evidencia. En definitiva, investigar es un arte que implica desvelar lo desconocido. Para lo cual será necesario hacer una pregunta y poder fundamentarla.

Bibliografía

- Aguirres, N. y Luna, M. L. (2018). Mercado inmobiliario y acceso a la ciudad. La producción de espacio urbano cordobés en el contexto neodesarrollista. [Tesis de Licenciatura en Geografía. FFyH-UNC].
- Arellano Sánchez, J. y Santocho, M. (2014). ¿Metodología para qué? EN: Gallego Elias, C. et. al. (Coord.): ¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a Investigar?. México: UNAM.
- Bachelard, G. (1984). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.

- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo Almonacid, F. y Galar, S. (2019). Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo: Aportes desde la práctica. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30 (59), 265-284.
- Cambessie, J.C. (2005). *El método en sociología*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Del Río, J. P. y Donato Laborde, M. G. (2022). Dificultades y desafíos en el proceso de investigación en el marco del Seminario de tesis en Geografía [póster]. XXII Jornadas de Geografía de la UNLP, Ensenada, Argentina. En: *Actas FaHCE-UNLP*.
- Departamento de Geografía (s/f). *Pautas para la Elaboración del Trabajo Final de Tesis de la Licenciatura en Geografía*. Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.
- Departamento de Geografía (2004). *Plan de Estudio Licenciatura en Geografía*. Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.
- Departamento de Geografía (1985). *Plan de Estudio Licenciatura en Geografía*. Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.
- Durán, M., & Rodríguez de Torrealba, Á. (2009). Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación. *Opción*, 25(60), 68-80.
- de Logreira, E. M. M. (2011). *Elaboración de reseñas: Estrategia para promover la escritura de textos académicos*. *Legenda*, 15(13).

- Guerrero, B. (2024). Territorio usado y modernización en la comercialización de cereales: La construcción de una planta de acopio y acondicionamiento en Tres Algarrobos. Proyecto de Tesis de Licenciatura en Geografía. FaHCE-UNLP.
- Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Leiva, M. (8 de octubre 2024). Marcha federal universitaria: cuál es el presupuesto anual por estudiante de grado y pregrado. Chequeado. <https://chequeado.com/> (Nota recuperada 30 de octubre de 2024).
- Lodola, G. J (2019). La tensión entre masividad y terminalidad en el sistema de educación superior. EN: Percy, J. (Coordinador) Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad. Hurlingham: Libros de UNAHUR.
- Lois, C. M. (1998). El Gran Chaco argentino: de desierto ignoto a territorio representado: un estudio acerca de las formas de apropiación material y simbólica de los territorios chaqueños en los tiempos de consolidación del estado nación argentino. [Tesis de Licenciatura en Geografía. FyFL-UBA].
- Maraggi, I. (2017). Resistir al avance extractivista: Las Comunidades Mapuche Paynemil, Kaxipayiñ y Campo Maripe frente a los conflictos territoriales en Loma La Lata y Loma Campana, Neuquén. [Tesis de Licenciatura en Geografía. FaHCE-UNLP].
- Molina, G. E. (2014). Momentos complejos de la investigación en Geografía: Una mirada desde la dirección de tesis. *Boletín de Estudios Geográficos*, (102), 121-133.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En: Natale, L. (Coordinadora) En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Los Polvorines: RLA-UNGS

- Parra Rozo, O. (2007). Investigar: Leer y escribir. Hallazgos, (7), 15-32.
- Ramírez, L. (2016). Movilidad residencial y trayectorias habitacionales: Un análisis teórico-metodológico de estudios realizados en el Área Metropolitana de Buenos Aires. [Tesis de Licenciatura en Geografía. FaHCE-UNLP].
- Retamozo, M. (2014). Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral. Ciencia, docencia y tecnología XXV(48), 173-202.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Edueba.
- Sanseau, M; Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). Permanencia de las y los estudiantes en la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Argentina.
- Schuster, F. G. (2005). Explicación y Predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- Schulz, J. (2016). Los BRICS. El surgimiento de un proyecto de nueva arquitectura financiera y de un nuevo mundo multipolar (2009-2014). [Tesis de Licenciatura en Sociología. FaHCE-UNLP].
- Trivi, N. (2011). Bajo los adoquines está la Pachamama: Territorialidad andina en el Gran La Plata. [Tesis de Licenciatura en Geografía. FaHCE-UNLP].
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: CEAL.

De las restricciones curriculares y los desafíos de la terminalidad
al proyecto de tesis en geografía como estrategia didáctica

Vicente Albizú, M.E. (2019) Escritura Académica. Conferencia realizada en la Jornada de Tesinas del Departamento de Geografía. Ensenada: FaHCE-UNLP.

Wlosko, M. (2002). Sujeto en tránsito, de la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico. Litorales, 1, Revista del Instituto de Geografía de la UBA.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Barcelona: Anthropos Editorial.