

Posicionamientos, producción conjunta de conocimientos y formatos en el enfoque de investigación colaborativa

Positioning, joint knowledge production and formats in the collaborative research approach

María Amalia MIANO

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH – CONICET), Universidad Nacional de San Martín e Instituto para la Inclusión Social, Argentina
amiano@unsam.edu.ar

BIBLID [ISSN 2174-6753, Vol.25(1): a2509]



Artículo ubicado en: encrucijadas.org

Fecha de recepción: 16 de agosto de 2024 || Fecha de aceptación: 9 de marzo de 2025

Resumen

¿Cómo opera nuestra biografía personal en los posicionamientos que asumimos en el trabajo de campo? ¿Qué posibilidades hay de construir *nociónes comunes* que describan lo que sucede en las organizaciones con las que trabajamos? ¿Cuáles son los soportes y formatos más adecuados para generar y compartir la información en las perspectivas críticas de investigación? ¿A través de qué métodos, dispositivos y materialidades podemos favorecer procesos de reflexión crítica en contextos de extrema vulnerabilidad? A partir del recorrido de tres investigaciones realizadas en Argentina en distintos momentos y con diversos encuadres institucionales, se despliegan algunas señas particulares del enfoque de investigación colaborativa vinculadas con las preguntas planteadas. Este recorrido lleva a reflexionar, por un lado, sobre las tensiones propias de esta perspectiva al trabajar con múltiples saberes, intereses e incluso encuadres institucionales. Por otro, a destacar la relevancia de considerar las técnicas y formatos de generación y circulación de la información. Finalmente, se propone ponderar el carácter pedagógico de los procesos de investigación colaborativa, relacionado con la construcción dialógica del conocimiento y la apertura a la incertidumbre que incomoda, pero es al mismo tiempo motor de indagación.

Palabras clave: investigación colaborativa; etnografía; lenguaje visual; reflexión crítica; implicación.

Abstract

How does our personal biography operate in the positions we take in the field? What are the possibilities of constructing *common notions* that describe what happens in the organisations we work with? What are the most appropriate supports and formats for generating and sharing information in critical research perspectives? Through what methods, devices and materialities can we favour processes of critical reflection in contexts of extreme vulnerability? Based on three research projects carried out in Argentina at different times and with different institutional frameworks, some particular features of the ethnographic approach to collaborative research are presented in relation to the questions posed. This journey leads us to reflect, on the one hand, on the tensions inherent to this perspective when working with multiple knowledge, interests and even institutional frameworks. On the other hand, it highlights the relevance of reflecting on the techniques and formats used to generate and circulate information. Finally, it is proposed to ponder the pedagogical nature of collaborative research processes, related to the dialogical construction of knowledge and openness to uncertainty, which is uncomfortable, but at the same time a driving force for enquiry.

Keywords: collaborative research; ethnography; visual language; critical reflection; involvement.

Destacados

- La investigación colaborativa implica procesos en constante reconfiguración, donde las negociaciones, posicionamientos, interlocutores y encuadres se modifican a lo largo del tiempo.
- Nuestros posicionamientos siempre son relacionales y se encuentran contextualizados por el espacio y las trayectorias de vida.
- La investigación colaborativa previa permitió diseñar una propuesta pedagógica en la cual se articularon los saberes de los voluntarios, de las niñas y niños y de nuestro equipo.
- El intercambio y la escucha atenta nos permite aprender sobre las formas que tienen las organizaciones de trabajar y significar sus prácticas, lo cual lleva muchas veces a incorporar nuevas formas de nombrar y de conceptualizar.

Financiación

Dos financiamientos permitieron la escritura de este trabajo: Proyecto de Investigación Científico Tecnológica (PICT) - 2019-01539, "La co-gestión en la educación rural. Un análisis etnográfico y sociolingüístico de los procesos de tomas de decisión en escuelas de alternancia" de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina); y Proyecto Humanidades Investiga (PHI) – 2023, "Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales. Un estudio interdisciplinario y colaborativo del potencial transformativo de las prácticas de jóvenes en Ciudad y provincia de Buenos Aires" de la Universidad Nacional de San Martín.

Agradecimientos

Al "grupo de los martes": Ana Heras, Analía Meo, Ayelén Moleón, Julia De la Fuente, Maru Lestani, Pablo Herrera y Martina Harte, por leer y comentar amorosamente distintas versiones de este trabajo.

Cómo citar

Miano, María Amalia (2025). Posicionamientos, producción conjunta de conocimientos y formatos en el enfoque de investigación colaborativa. *Enrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 25(1), a2509.

1. Introducción

El propósito de este artículo es recorrer experiencias del trabajo de campo realizado en tres proyectos de investigación diferentes con el fin de reflexionar sobre algunas señas particulares del enfoque colaborativo de investigación. Llamo investigación colaborativa a un proceso dialógico de construcción de conocimiento en colaboración con otros (miembros de organizaciones e instituciones con las cuales trabajamos, estudiantes, docentes, miembros de nuestro propio equipo de investigación). Se trata de un enfoque que tiene algunos rasgos específicos vinculados con la problematización de los posicionamientos del investigador y de los roles asignados y asumidos durante el trabajo de campo; la reflexión en torno a lo que se considera relevante de ser investigado y las formas en que, a través de una relación dialógica, se transforman los supuestos, preguntas y conceptos iniciales; las técnicas implementadas para generar y compartir la información y los resultados y producciones que se generan. Se trata además de procesos que se encuentran en constante reconfiguración, donde las negociaciones, posicionamientos, interlocutores y encuadres de la labor de investigación se modifican a lo largo del tiempo. En varias ocasiones, este posicionamiento dialógico genera tensiones que permiten reflexionar sobre nuestra implicación en relación con los espacios y personas con las cuales interactuamos e incluso sobre los marcos teóricos a partir de los cuales generamos conocimiento.

En América Latina y el Caribe encontramos corrientes epistemológicas y metodológicas que reflexionan de forma crítica sobre las formas de producir conocimiento. Heras, Acosta y Pozzo (2021), retomando el trabajo pionero en Argentina de Grinberg, Langer y Rodríguez (1957), mencionan dos aspectos del campo de la salud mental que luego van a converger en la segunda mitad del siglo XX en algunos preceptos de lo que se identificó como investigación acción, investigación participativa y co-investigación. El primer aspecto consiste en realizar una práctica de salud mental ligada al tratamiento de lo social-histórico; el segundo, se vincula con la participación de los directos interesados en la reflexión sobre lo que el propio proceso terapéutico podía ayudar a visibilizar. Estos desarrollos influyeron en el trabajo de quienes hacían investigación en Ciencias Sociales, en particular en el área de educación (Pozzo et al., 2018). Se destaca aquí que los procesos reflexivos no son exclusividad del terapeuta o, en su caso, del investigador/a, sino que se propicia la generación de relaciones horizontales para la producción conjunta de conocimiento.

Palumbo y Vacca (2020) sistematizan las siguientes cuatro perspectivas críticas en el campo de las Ciencias Sociales de América Latina: la investigación acción participativa, la investigación militante, las metodologías decoloniales y la investigación en colaboración. De acuerdo con estas autoras, estas perspectivas tienen tres elementos compartidos: la postulación de un esquema epistemológico sujeto-sujeto fundado en “la constatación de la existencia de múltiples reflexividades en juego en el proceso de

construcción del conocimiento” (Palumbo y Vacca, 2020: 7), en segundo lugar, un diálogo entre el conocimiento científico y saberes populares y en tercer lugar, un posicionamiento en el cual lo político es parte intrínseca del proceso de investigación. Se trata de perspectivas que, al utilizar, generar y contrastar información diferenciada para el análisis, permiten complejizar y problematizar las concepciones y representaciones de los sujetos de la investigación (Vogelman, 2013).

Dentro de este campo, existe una tensión vinculada a los intereses que debe perseguir la investigación. Si bien todas las perspectivas parten de considerar a la horizontalidad entre los sujetos que participan –sin desconocer o neutralizar las desigualdades intrínsecas de los contextos en los cuales desarrollamos nuestras investigaciones–, algunas posturas afirman la importancia de mantener una “autonomía relativa de las agendas” (Briones, 2020: 76), mientras que otras abogan por construir una agenda compartida (Solano y Speed, 2008). Esta cuestión de la agenda aparece asociada a la explicitación de la necesidad de responder a múltiples intereses, demandas, compromisos (propios del ámbito académico, o de las organizaciones, o incluso también vinculados con posicionamientos éticos y políticos).

Otra forma de mirar esta tensión se vincula con el posicionamiento del investigador. En los casos en que se explicita un posicionamiento vinculado a la investigación dando cuenta de la convergencia de intereses que en algunos casos pueden ser contrapuestos (por ejemplo, entre los intereses de las organizaciones o grupos con los cuales se trabaja y los intereses y responsabilidades del ámbito académico), se asume la idea de la autonomía relativa de la agenda. En las perspectivas que se autoidentifican como “militantes”, en cambio, al explicitar un doble posicionamiento como investigador/a, pero también al mismo tiempo como miembro de la organización o como “militante” en estos espacios (Camacho, 2021; Soto, 2020), pareciera haber una confluencia de intereses que deriva en una agenda compartida.

Uno de los puntos en que más se distancian estas posturas tiene que ver con el propósito de los procesos de investigación. Al explicitar un posicionamiento como investigador/a académico/a que asume un compromiso con las organizaciones, se procura poder dar respuesta a los intereses formulados por la diversidad de ámbitos en los que se interactúa, explicitando la importancia incluso de “lograr mejores fundamentos para la práctica de la disciplina a nivel global y no solo local” (Briones, 2020: 84). Por otro lado, asumir una posición como investigador militante, implica considerar en cambio que “el centro no es la investigación en sí, sino que ésta emerge como un instrumento de lucha” (Camacho, 2021: 21). De acuerdo con Parody (2022) este tema de la autonomía de las agendas es la principal diferencia entre la co-labor etnográfica y la investigación acción participativa.

En nuestro Programa de investigación, nos inscribimos en la perspectiva de la investigación colaborativa. Consideramos que ésta permite orientarse hacia la transformación a través de la construcción conjunta de conocimiento, lo cual es posible a partir de la entrada en diálogo con los conocimientos y conceptualizaciones que los grupos ya vienen elaborando. De esta manera, la investigación colaborativa asume al trabajo de campo como un proceso de co-conceptualización, es decir, como un momento de colaboración entre los distintos participantes, ya que concibe que “mucho del conocimiento específico ha sido desarrollado o sistematizado previamente por los actores con los que el investigador interactúa y colabora [...] o se desarrolla en conjunto durante la puesta en marcha del dispositivo de investigación colaborativa” (Heras, 2014: 147). A su vez, se postula la importancia de reflexionar críticamente sobre los posicionamientos y desigualdades que se dan en el trabajo de campo (Heras, 2023).

Los antecedentes de esta perspectiva, de acuerdo con Malo (2004), pueden rastrearse en la encuesta obrera desarrollada por Marx en el último tercio del siglo XIX. Allí hay una implementación de las técnicas de la sociología puestas a jugar de parte de la clase obrera. La encuesta, como dispositivo de co-investigación, no implica un acercamiento neutro al mundo laboral, ni busca “sacar” datos, sino hacer que los obreros piensen críticamente sobre su realidad.

Katzer y Samprón (2012) desarrollan algunas acciones concretas que caracterizan a la investigación colaborativa: responsabilidad respecto de las personas con quienes se interactúa durante el trabajo de campo (que pasan a llamarse “consultores” en esta perspectiva); establecimiento de vínculos de largo plazo; acceso a las entrevistas y otras producciones por parte de todos los participantes; comunicación de intenciones, planes y metas de la investigación; planteamiento sobre los usos de los resultados; revisión de los textos junto con los actuantes; co-interpretación y edición compartida; usos por la comunidad de los textos producidos en colaboración, entre otras. A estas actividades podemos sumarle la generación de registros en formatos diversos (audio, video, fotografía, performance, dibujos), con el fin de compartir dichos materiales para elaborar una interpretación continua y en conjunto del conocimiento. Estas actividades orientadas a consolidar la posición de las personas con quienes interactuamos en las investigaciones como productoras de conocimiento en colaboración, nos lleva en el marco de nuestro equipo a identificar nuestro posicionamiento como de “investigación colaborativa de propiedad colectiva” (Heras, 2023).

En el siguiente apartado brindaré información sobre el contexto en el cual desarrollaremos las investigaciones que se recorrerán en este trabajo. Luego me centraré en tres puntos que considero centrales del enfoque colaborativo: 1) la reflexión sobre el posicionamiento asumido y asignado en el trabajo de campo, 2) las posibilidades de modificar los marcos teóricos a partir del diálogo y la reflexión conjunta y 3) el potencial de, por un lado, generar registros en diversos formatos y soportes y, por otro, incor-

porar a las producciones realizadas por las personas con las cuales interactuamos en nuestras investigaciones como materialidades para la reflexión y elaboración conjunta de conocimiento. Finalmente, en las conclusiones planteo dos interrogantes que condensan varias de las dimensiones desarrolladas a lo largo del trabajo. También dejo planteada la vinculación entre los procesos de investigación colaborativa y las instancias de aprendizaje compartido.

A lo largo del desarrollo de las tres experiencias de investigación, iré introduciendo algunos aspectos de mi biografía personal, de allí también el uso de la primera persona en la narración. Tomo aquí la noción de *espacio biográfico* de Leonor Arfuch (2007) como un horizonte de inteligibilidad, es decir, como un terreno que permite hacer visibles aspectos de las relaciones sociales a partir de la experiencia singular, desde una voz encarnada. Apuesto a darle lugar a la voz propia como una forma *otra* de narrar y problematizar la subjetividad en los contextos en los que investigamos.

2. El programa de investigación: aprendizaje de y en autogestión

Desde el año 2008, nuestro equipo lleva adelante el Programa de Investigación “Aprendizaje de y en autogestión” alojado en el Instituto para la Inclusión Social – INCLUIR (Asociación Civil sin fines de lucro) y el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Este Programa ha contado con diversos financiamientos a lo largo del tiempo. Quienes formamos parte del Programa procuramos ir consiguiendo fondos aplicando a diversas convocatorias para sostener las actividades de investigación. El hecho de que el Programa tenga una pertenencia mixta (una asociación civil y una universidad pública) nos da cierta flexibilidad para la consecución de los fondos ya que nos permite abarcar convocatorias tanto del ámbito académico como otras que están dirigidas a organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles. A su vez, los participantes del Programa tenemos perfiles y pertenencias institucionales diversas. Algunas de nosotros somos investigadoras de carrera del sistema público nacional (pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET), también hay becarios, docentes, activistas y estudiantes de grado.

El objetivo general del Programa es identificar, documentar, analizar e interpretar el aprendizaje de y en autogestión en organizaciones de distinto tipo (cooperativas de trabajo, cooperativas sociales, grupos auto-convocados, comedores y espacios educativos barriales, escuelas rurales co-gestionadas, entre otras)¹. El Programa cuenta actualmente con tres líneas de investigación: educación, salud mental y arte y cultura. Las tres investigaciones a las cuales nos referiremos en este artículo pertenecen a la línea de educación y fueron desarrolladas en distintos momentos.

¹ Para mayor información ingresar aquí: proyectodeautonomia.wordpress.com

En cuanto al primer proyecto, se trata de una investigación junto con los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), escuelas rurales de alternancia de la provincia de Buenos Aires. En este caso, se cuenta con financiamiento desde el año 2021 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina². Traigo esta experiencia a reflexionar aquí ya que, al inicio del trabajo de campo con una de las escuelas, se da una tensión relacionada con mi posicionamiento como investigadora y la directora de esta escuela en relación con las historias de vida de ambas.

La segunda investigación se centró en el análisis de prácticas de lectura y escritura realizadas por diferentes grupos que funcionan en instituciones socio-comunitarias o lugares que pertenecen al Estado en la Ciudad de Buenos Aires (tales como escuelas u hospitales públicos). Esta investigación contó con el financiamiento de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Aquí me interesa reflexionar sobre las posibilidades de co-producción del conocimiento a partir del cuestionamiento y re-elaboración por parte de uno de los grupos a los cuales nos acercamos, de lo que era una de las categorías analíticas centrales del proyecto.

Finalmente, el tercer proyecto consistió en el diseño, implementación y análisis posterior de un taller de narración dirigido a niñas y niños en situación de calle cuyas familias asistían a un comedor a cielo abierto que funciona en el barrio de Belgrano, Ciudad de Buenos Aires. En esta ocasión, las actividades fueron financiadas a través de un Programa de Fortalecimiento de Organizaciones de la Sociedad Civil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto contó con algunas características específicas relacionadas con los diversos soportes implicados en el taller para realizar las actividades con los niños y niñas (lectura de imágenes, transposición desde la oralidad a la escritura, expresión a partir de la gestualidad y los sonidos, posibilidades de representación a través de las imágenes) y con el producto final de este taller que consistió en la elaboración de un libro de cuentos co-producido junto con los niños y niñas.

Tal como puede advertirse, se trata de proyectos con objetivos, espacios, participantes y configuraciones institucionales diferentes pero que tuvieron en común una perspectiva de trabajo colaborativa. De cada uno de ellos interesa me destacar rasgos específicos que consideramos forman parte del enfoque colaborativo de investigación.

3. Pertenencias vitales y fronteras en la investigación colaborativa

Nací en San Andrés de Giles, un pueblo de la provincia de Buenos Aires, Argentina, situado a 100 kilómetros de la Capital Federal. A los 18 años tuve la posibilidad de irme a vivir a la ciudad de Buenos Aires para estudiar una carrera de grado en la Universi-

² Proyecto de Investigación Científico Tecnológico (PICT) 2019-01539 “La co-gestión en la educación rural. Un análisis etnográfico y sociolingüístico de los procesos de tomas de decisión en escuelas de alternancia”. Directora: María Amalia Miano.

dad de Buenos Aires. A esa altura de mi vida ya había comprendido que ser “del interior”, conllevaba a determinados sentidos, más o menos despectivos, vinculados a la vida rural. En el año 2006 terminé la carrera de grado y comencé a participar de un equipo multidisciplinario en el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Allí participé de lo que fue mi primera experiencia de trabajo de campo, en la provincia de Chaco, junto con productores apícolas. En el año 2007 obtuve una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas para analizar la diversidad de sentidos atribuidos a la tecnología en tres ámbitos diferentes: escuela, familia-comunidad y empresas, y conocer las formas en que se genera y usa tecnología en el marco de actividades productivas en el ámbito familiar-comunitario y empresarial. La selección del lugar en el cual desarrollar el trabajo de campo, la Comuna de Timbúes ubicada en el sur de la provincia de Santa Fe, tuvo que ver con que se trataba de un espacio rural que estaba transitando transformaciones sociales, políticas, económicas y territoriales profundas a partir de la instalación de dos empresas transnacionales ligadas al sector de la agroindustria de la alimentación y una planta generadora de energía eléctrica. Este tema me permitió reconectarme con algunas preocupaciones vinculadas a mi trayectoria de vida: las transformaciones de los espacios, las articulaciones y desencuentros entre los deseos de formación y las posibilidades del contexto, el desarraigo.

En el año 2016 contacté a FACEPT (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total), que nuclea escuelas rurales de alternancia de la provincia de Buenos Aires, con el fin de desarrollar una investigación sobre la modalidad co-gestiva que tienen estos Centros Educativos. Algunos integrantes del Instituto para la Inclusión Social (INCLUIR de aquí en adelante), ya habían desarrollado a fines de la década de 1990 un trabajo de investigación y capacitación con esta Federación. Quisiera resaltar aquí este aspecto relevante para la investigación colaborativa que es el relacionado a los procesos de largo plazo en relación con los vínculos que establecemos con las personas y organizaciones con las cuales trabajamos. Elegí para hacer el trabajo de campo el Centro Educativo que está localizado en el pueblo en el que nací. Desde un inicio pensé que el hecho de haber pertenecido a ese pueblo iba a facilitarme algunos intercambios, es decir, después de haber realizado trabajo de campo en geografías distantes (provincias de Chaco y Santa Fe), en esta ocasión yo me auto percibía “nativa”. Sin embargo, en uno de los primeros intercambios que tuve con una de las docentes del Centro Educativo que ahora es la directora de dicho Centro, al mencionarle que yo también había nacido en San Andrés de Giles, me respondió “pero vos no naciste en el campo”. Este comentario me llevó a dos reflexiones. Por un lado, que hay muchas visiones diferentes en relación con “ser del campo” que se vinculan con los lugares de nacimiento y trayectorias posteriores seguidas por quienes interactuamos. En este caso, yo nací en “el centro del pueblo”, pero para las personas de la Ciud-

dad de Buenos Aires yo era “del campo” o “del interior”. Para alguien como Marilin (la directora del Centro) que nació en el campo (o sea, en las afueras del pueblo) y que además hizo su educación secundaria en este Centro Educativo que está orientado a “chicos del campo” (a diferencia de mi formación secundaria que fue en el colegio del centro del pueblo), había distinciones que yo en un inicio no podía percibir y que me dieron la pauta de una diversificación mayor de que lo implica “ser del campo”. Al menos desde su punto de vista y probablemente desde el de la mayoría de las personas con quienes luego iba a interactuar, nacer en un pueblo pequeño del interior de la provincia no es “ser del campo” y, al parecer, había otro sentido asociado con “ser del campo” que yo aún no tenía del todo claro.

En segundo lugar, su comentario me llevó a reflexionar acerca de que nuestros posicionamientos siempre son relacionales y se encuentran contextualizados por el espacio y las trayectorias de vida. Marilin realizó una demarcación que me permitió ubicarme en un lugar diferente al pensando por mí en un inicio. El enfoque colaborativo de investigación, si bien plantea un enfoque dialógico, no debe perder de vista que los vínculos que establecemos, por más que nos auto percibamos muy cercanos a ese grupo o comunidad, implican negociaciones, ajustes, que en definitiva se vinculan con nuestra propia identidad y con la forma en que nuestros interlocutores perciben lo que implica investigar, ser docente de una universidad, pertenecer al ámbito académico, haber nacido en determinado lugar y no en otro. En todo caso, lo que no podemos hacer es dejar de reflexionar sobre ese sistema de relaciones y percepciones que se proyecta en relación con nuestra presencia en el campo, porque ese es el contexto desde el cual vamos a producir conocimiento (Althabe y Hernández, 2005).

En el contexto de esta investigación y como parte del enfoque colaborativo de investigación, nuestro equipo va compartiendo las interpretaciones que realizamos en distintos momentos del trabajo de campo. También compartimos borradores de artículos de forma previa a enviarlos a evaluar por las revistas. En uno de esos artículos (Miano et al., 2020) desarrollamos brevemente la historia de la familia de Marilin en relación con las escuelas de alternancia de la provincia de Buenos Aires, ya que su familia fue una de las primeras que junto con otras se auto-organizaron para solicitar este tipo de escuelas en la provincia, cuando esta modalidad co-gestionada aun no existía. En el borrador que le compartí a Marilin, para resguardar su anonimato, yo solo había puesto la inicial de su nombre, “M”. Ella me mencionó que le resultaba extraño eso y que prefería que aparezca su nombre completo. Noté que Marilin había percibido cierta “artificialidad” en el formato de escritura académico. Compartir nuestras producciones en diversos formatos e instancias durante el trabajo de campo implica abrir espacios para el intercambio, la interrogación, las tensiones. También, en algunas ocasiones nos da la pauta de las percepciones que nuestros interlocutores tienen en relación con el trabajo que hacemos. En este sentido, otra docente de este mismo Centro, al com-

partirle también un borrador de artículo nos comentó que le había gustado “porque no estaban nuestras opiniones, sino que se veían las voces de los estudiantes”. Comentarios como éste, llevan a un cuestionamiento en relación con los formatos y circuitos hegemónicos de divulgación de la información científica, una de las dimensiones sobre las cuales el enfoque colaborativo de investigación reflexiona e intenta generar opciones diferentes, tal como desarrollaré en los dos ejemplos que siguen a continuación.

4. Del potencial formativo al potencial transformativo

Tal como mencioné al inicio de este artículo, las posibilidades de creación de conocimiento en colaboración, es uno de los rasgos del enfoque colaborativo de investigación. Para referirse a este aspecto, Katzer y Samprón (2012) hacen alusión a la “co-interpretación” y Palumbo y Vacca (2020) mencionan que se realiza un trabajo de “co-teorización”. Un rasgo un poco diferente de este posicionamiento es el de la posibilidad de que, a partir de la investigación y de diversos dispositivos puestos en juego, las personas con quienes interactuamos adquieran un posicionamiento crítico en relación con sus condiciones de vida, tal como se mencionó con la encuesta implementada por Marx. Ahora bien, pocos trabajos explicitan la forma en que se da este proceso. Es por esto que a continuación, propongo reflexionar sobre la relevancia de compartir nuestros conceptos, preguntas de investigación e incluso supuestos con los grupos con los cuales trabajamos para habilitar el proceso de elaboración conjunta del conocimiento.

Entre el año 2017 y 2020 desarrollamos una investigación que se propuso indagar el *potencial formativo* de prácticas de lectura y escritura en contextos escolares y organizaciones socio-comunitarias dedicadas al arte y la lectura en el área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. La categoría de “potencial formativo” era central en la construcción de nuestro problema de investigación y se definía como lo que habilita a los sujetos a posicionarse de formas innovadoras, críticas y a la vez propositivas, en las circunstancias en que se desenvuelven sus vidas, a través de desarrollar tanto la imaginación como procedimientos de análisis que tomen en cuenta la asociación entre sí de elementos complejos (Bombini, 2002).

Para poder aplicar al financiamiento de este proyecto, era condición asociarse con algún otro equipo de la misma Escuela, en nuestro caso la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín. De esta manera, nuestro Programa de Aprendizaje de y en Autogestión se asoció para trabajar en conjunto con el Programa de Literatura Infantil y Juvenil. La categoría de “potencial formativo” de hecho había sido elaborada por este último equipo.

Una de las catorce organizaciones que contactamos en el marco de este proyecto fue un equipo transdisciplinar que lleva a cabo prácticas de lectura y escritura en una sala de espera pediátrica de un hospital público de la Ciudad de Buenos Aires. Previo a

nuestra primera visita a este equipo, habíamos diseñado una encuesta auto administrada que había sido enviada también a las demás organizaciones. En dicha encuesta pretendíamos relevar los posicionamientos en relación con algunas nociones básicas de nuestro proyecto como así también identificar el interés de las organizaciones en participar de un proyecto con un enfoque colaborativo. Nuestra primera visita con el equipo multidisciplinario del hospital consistió en una entrevista con algunas de sus integrantes. En ese contexto, varias de ellas nos compartieron sus pareceres en relación con lo que era la categoría central de nuestro problema de investigación sobre el cual habían podido reflexionar a partir de la encuesta previamente enviada y respondida por el grupo: el *potencial formativo*. Cito a continuación la transcripción de un fragmento de ese intercambio:

- Silvina (coordinadora del programa): hubo dos cosas de la investigación, que ahora nos las van a explicar (auto-int.) el equipo estuvo de acuerdo, contestamos la encuesta, hubo dos cosas fuertes que nos interesaron. Una, un concepto que ustedes tienen que es una mezcla de oralidad y escritura, que eso, no es que no lo sepamos, pero nos pareció interesante; y después esto que quieren investigar las prácticas con potencial formativo, que nosotros, si tuviéramos que nombrarlo acá, lo diríamos como potencial transformativo, lo formativo es una palabra (auto-int.) que no digo que sea de ustedes así, pero que a nosotros nos remite a un molde que da una forma, entonces, sí pensamos que nuestras prácticas tienen potencial transformativo en doble línea (interrupción).
- Valeria (integrante del equipo): performativas, performativas dije yo.
- Silvina: transformativo y performativo, claro, porque formamos parte de la construcción de infancia de época.
- Alejandra (miembro del equipo): subjetivantes.
- Silvina: tal cual, y de transformación institucional, entonces, hay transformación en el sujeto que transita esa práctica y en nosotros que lo hacemos. (Transcripción encuentro equipo Hospital, 18 de octubre de 2018).

Este intercambio generó una reflexión hacia el interior de nuestro equipo que llevó a modificar lo que era la categoría analítica central para conceptualizar las prácticas de lectura y escritura. Esto fue posible ya que se produjo un diálogo entre nuestro esquema conceptual previo y la reflexión realizada por este grupo que se sintió apelado en la forma en que ellas conciben las prácticas que realizan en el espacio de la sala de espera junto con las niñas y niños que van a atenderse al hospital. El sesgo "modelador" del término formativo no parecía encuadrar en las prácticas desarrolladas por este grupo, las cuales parecían estar más vinculadas con el devenir, lo incierto, lo abierto. Al mismo tiempo, la transformación parecía operar en todos los que participaban de estas prácticas por igual (la propia institución, el equipo que las lleva adelante, las niñas, niños y familias que van a la sala de espera). A partir de este intercambio modificamos la categoría central de análisis por la de "potencial transformativo", al identificar que también permitía analizar lo que comenzábamos a relevar en las otras organizaciones con las cuales nos fuimos contactando. Por último, también nos hici-

mos eco del carácter *performativo* de estas prácticas, lo cual también había sido mencionado en el intercambio por una de las participantes, ya que se tornó importante caracterizar la potencia de la acción y del cuerpo en situación (Butler, 2017).

Esta modificación de lo que era una de las categorías analíticas centrales del proyecto se dio a partir del diálogo entre las conceptualizaciones previas que este grupo hacía de su práctica y la forma propuesta por nuestro equipo. Tal como menciona Malo (2004), en este proceso se intentó “decir la realidad en busca de nociones comunes que la describan”. En este caso, se contrastó una categoría teórica previa con la realidad y se advirtió que no era adecuada para describir e interpretar lo que allí ocurría, formulándose a través de un diálogo, una posible nueva forma de nombrar. La categoría de *potencial transformativo* fue adquiriendo peso teórico tanto en el contexto de esta investigación como para el Programa de investigación en general, de forma tal que incluso, luego la hemos tomado para incorporarla en otros proyectos, por ejemplo, para describir prácticas de participación juvenil en diferentes ámbitos³.

Otro hecho a destacar en relación con este proyecto de investigación fue la escritura de un artículo en co-autoría con varios de los integrantes de las distintas experiencias que participaron del proyecto (Heras et al., 2021). Si bien los integrantes de las diversas experiencias tienen un contacto asiduo con la lectura y la escritura, para la mayoría de ellos, era la primera experiencia de escritura en un formato académico, lo cual generó grandes desafíos de conceptualización y de puesta en funcionamiento de un dispositivo de escritura “a muchas manos”. Tal como mencionamos más arriba, el enfoque colaborativo parte de suponer que la producción de conocimiento se da a partir del diálogo establecido entre los conocimientos y saberes generados por los propios grupos y el equipo de investigación. Esta instancia de escritura conjunta permitió dar una forma específica a ese diálogo de saberes, en este caso, a través del formato “artículo científico”. Ahora bien, pueden entrar en juego otros soportes y formatos para concretizar el proceso de elaboración conjunta de conocimiento, tal como desarrollaré a continuación en el contexto de la tercera experiencia.

5. De cocodrilos, pulgas y serpientes

En el mes de octubre de 2013 diseñamos e implementamos junto con las voluntarias de un comedor a cielo abierto un taller de narración dirigido a niñas y niños que asistían al espacio del “apoyo escolar” de este comedor. “El Gomero” es un comedor que funciona desde el año 2002 en la plaza de Barrancas de Belgrano, en la Ciudad de Buenos Aires y da de comer todos los jueves a personas en situación de calle. En el año 2008, en el marco de dos proyectos que se orientaron a analizar el aprendizaje y

³ Se trata de una nueva edición del Proyecto Humanidades Investiga (PHI-2023), al que de hecho hemos titulado “Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales. Un estudio interdisciplinario y colaborativo del potencial transformativo de las prácticas de jóvenes en Ciudad y provincia de Buenos Aires”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

la creación en grupos autogestionados, miembros de INCLUIR se acercaron al comedor para iniciar un proceso de investigación etnográfico colaborativo. En el año 2010, las personas voluntarias del comedor abren un espacio nuevo que denominaron “apoyo escolar” con el fin de acompañar las trayectorias educativas y procesos de aprendizaje de las niñas y niños que asistían al comedor. En el año 2012, en el contexto de los proyectos mencionados más arriba, implementamos un dispositivo de investigación colaborativa que denominamos “Mesa colectiva” (Heras y Miano, 2013) que consistía en encuentros mensuales por parte de las cinco organizaciones que participaban de los proyectos, de las cuales, el comedor “El Gomero” era una de ellas. En la Mesa, cada una de las organizaciones formuló preguntas sobre las cuales les interesaba indagar en relación con diversos aspectos de cada uno de los grupos.

En el año 2013 el grupo del apoyo escolar nos consulta sobre algunos aspectos específicos sobre los cuales querían reflexionar. Entre los problemas que mencionaban estaban: la forma de nombrar ese espacio, ya que como muchos de los niños y niñas no asistían de forma sistemática a la escuela se planteaba la duda acerca de si era un apoyo a la escolarización o un espacio educativo en sí mismo; la planificación de las jornadas y la distribución de las tareas entre los voluntarios; los tipos de actividades a plantear (más lúdicas o más “escolares”); la dificultad que percibían en los niños que asistían al espacio en relación con las posibilidades de narrar, siguiendo una secuencia convencional ligada a una trama (introducción, nudo, desenlace).

Quisiera puntualizar algunos aspectos de lo desarrollado hasta aquí con relación a por qué considerar esta experiencia como una etnografía colaborativa. En primer lugar, el tiempo prolongado de trabajo con la organización y la puesta en juego de diversos dispositivos (etnografía colaborativa, Mesa Colectiva, espacios de reflexión con el equipo del “apoyo escolar”); en segundo lugar, el planteo por parte de la organización a nuestro equipo de investigación de una demanda puntual; por último, el establecimiento de reuniones periódicas para co elaborar junto con las personas voluntarias del apoyo las dificultades con el fin de crear nuevos modos de hacer. A partir de identificar como problemática central la dificultad para narrar por parte de los niños y niñas que asistían al “apoyo”, se diseñó e implementó el taller de narración “Historias bajo el Gomero”. Para el mismo, se obtuvieron fondos de un programa de fortalecimiento a organizaciones de la Sociedad Civil por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestro principal desafío fue el encuadre pedagógico del taller, ya que íbamos a trabajar con niños y niñas de distintas edades (de entre 4 a 12 años) y con un acercamiento muy diverso a la lecto-escritura. Esto nos llevó a poner a disposición diversos lenguajes para la expresión, principalmente el lenguaje visual, además de la oralidad y la escritura (Miano y Heras, 2018). Se planteó una secuencia pedagógica que consistió en proyectar imágenes del pintor argentino Xul Solar para consultarles a los par-

ticipantes qué veían. Partimos de suponer que se puede leer un cuadro, un rostro, un mapa, un paisaje. A partir de las descripciones orales de los niños y niñas creamos la trama de un cuento. Éste fue impreso, cuenta con ISBN y los autores son los propios niños y niñas participantes del taller⁴. También, realizábamos registros audiovisuales de las jornadas del taller que luego usábamos junto con los voluntarios para revisarlos y proponer modificaciones de algunas tareas puntuales.

En el contexto de este proyecto quisiera destacar en cuanto al enfoque colaborativo la potencialidad de crear una propuesta adecuada a los integrantes que participan de los espacios. Para lograrlo, es necesario un trabajo previo prolongado con el grupo, en el cual intercambiar saberes, dificultades y posibilidades. Específicamente en el marco de este taller, se destaca la complementariedad de formatos y soportes de expresión (escritura, oralidad, lenguaje visual) para potenciar las habilidades de narración de las niños y niñas que participaron del taller. En este caso, la propuesta pedagógica que se implementó implicó un trabajo de investigación colaborativa previo de varios años que permitió diseñar una propuesta en la cual se articularon los saberes de los voluntarios del apoyo escolar, los saberes de las niñas y niños y los saberes de nuestro equipo. El taller en sí puede analizarse como un dispositivo que es al mismo tiempo resultado y puesta en funcionamiento de la lógica colaborativa de investigación basada en la articulación de saberes diversos. Uno de los productos principales de este taller fue el libro de cuentos creado por los niños y niñas. En éste, a través de la generación de un relato de ficción, los participantes denuncian formas de vida en las que las fronteras entre lo humano y lo animal parecen difuminarse. El cuento permitió que los niños y niñas reflexionen sobre sus formas de vida. En este sentido, quiero destacar las posibilidades de transformación que pueden generar los dispositivos de investigación colaborativa, al permitir instancias de lectura crítica de la realidad y de denuncia de formas de vida que se muestran como no dignas de ser vividas.

6. A modo de cierre

Luego de haber recorrido diversas experiencias del trabajo de campo con enfoque etnográfico colaborativo quisiera plantear a continuación dos dimensiones a modo de interrogantes que permiten reunir algunas de las líneas planteadas a través del desarrollo de este trabajo.

¿Cómo podemos pensar la multiplicidad en los procesos de investigación colaborativa? A partir del recorrido bibliográfico realizado en el primer apartado como así también del desarrollo de las experiencias, podemos plantear que la investigación colaborativa implica poner en juego múltiples intereses, saberes, reflexividades. Esta multiplicidad genera tensiones y el desafío es escuchar atentamente y reflexionar a partir de los sentidos que nos traen estas tensiones para incorporarlos en el propio proceso

⁴ Para acceder al libro: incluir.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/Los-chicos-que-vivian-en-el-Gomero.pdf

de investigación. La multiplicidad también abarca a los métodos y técnicas para generar la información. En las experiencias desarrolladas podemos mencionar la realización de entrevistas, encuestas, observación participante, notas de campo y crónicas narrativas; pero también la creación de dispositivos que favorecen los procesos de elaboración conjunta de conocimiento como la Mesa Colectiva de Trabajo, un libro de cuentos o los espacios de reflexión con las organizaciones. Finalmente, la multiplicidad también permite describir lo que ocurre al nivel de las tramas institucionales en las que se inscriben los procesos de investigación colaborativa. En cada una de las tres investigaciones desarrolladas aquí pueden identificarse articulaciones entre organizaciones diversas (universidades, organismos públicos de ciencia y técnica, asociaciones civiles, organizaciones auto y co-gestionadas) que cuentan con una trayectoria, dinámica, disputas internas e intereses propios. Al plantearse un proceso de investigación colaborativa, esa complejidad está operando en los intercambios y es necesario reflexionar sobre la forma en que esta multiplicidad incide en las posibilidades, pero también en las tensiones que implica construir conocimiento de forma conjunta. En todo caso, se trata de saber que el trayecto es incierto y requerirá de ajustes, reposicionamientos, nuevas formas de nombrar y escuchar. En algunas ocasiones, las tensiones pueden tener que ver con la forma que asume el proceso de investigación colaborativa. Al documentar y hacer circular lo que sucede hacia el interior de los grupos, pueden producirse malestares y acciones de obstaculización del proceso (Heras, 2023) que pueden derivar en interrumpir el trabajo con algunas organizaciones.

¿Cuáles son los soportes más adecuados para generar y compartir la información en la investigación colaborativa? Dentro de las perspectivas críticas de investigación, la cuestión de los soportes y formatos en los cuales se hacen los registros y se comparte la información es un tema poco abordado. Nuestro equipo ha elaborado una reflexión sobre este tema en un trabajo previo (Heras y Miano, 2012). Si la construcción de horizontalidad es un punto de partida en estas corrientes, resulta relevante reflexionar sobre la adecuación de esos soportes en relación con nuestros interlocutores. En el ámbito académico el lenguaje escrito sigue siendo el medio principal para generar y difundir el conocimiento. Ahora bien, trabajar con poblaciones rurales o con niñas y niños que tienen un acceso diverso a la lecto-escritura, nos llevó a incorporar el lenguaje visual como un elemento transversal de los procesos de investigación colaborativa. Desde INCLUIR venimos desarrollando investigaciones, seminarios y actividades académicas vinculadas a las formas de generar conocimiento en diversos formatos, haciendo hincapié en el lenguaje visual. Como antecedente podemos mencionar la realización del “Primer Congreso Pensando lo audiovisual en Ciencias Sociales” en el año 2009. Recientemente hemos creado un grupo específico (Grupo Interdisciplinario de Investigación Visual – GIVI) para continuar indagando en las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir, analizar e interpretar lo visual en el marco

de proyectos de investigación. Lo visual puede aparecer en la forma de registro de lo que ocurre en el campo, como producciones propias de las personas con las que interactuamos, como material para realizar reflexiones conjuntas, o bien como soporte para compartir resultados. Incorporar lo visual como un soporte más y en complementación con la escritura implica en la mayoría de los casos contar en nuestros equipos con personas que portan estos saberes especializados. Esto exige plantear diálogos entre disciplinas, generar acuerdos y compartir saberes específicos.

Por último, quisiera dejar planteado un nudo o punto crítico en el enfoque colaborativo de investigación que se relaciona con el alcance y el enfoque que le damos a las actividades que realizamos en lo que llamamos procesos de investigación colaborativa. Nuestro punto de partida es generar conocimiento en co-labor. En algunas ocasiones esto implicó asumir por momentos un rol vinculado a la formación, ya sea porque esto fue explícitamente solicitado por las organizaciones con las que interactuamos, porque ya estaba previamente asumido ese rol (por ejemplo en los talleres de narración para niñas y niños) o bien porque advertimos, durante el proceso, la necesidad de compartir con las organizaciones métodos y técnicas de investigación, formas de escritura, planificaciones, bibliografía, procedimientos analíticos para plantear preguntas de investigación, entre otros. Estos procesos de formación, muchas veces asumen la forma de "talleres" en los que se da un proceso de generación conjunta de conocimientos (Fernández Álvarez y Carenzo, 2014). Al mismo tiempo, el intercambio y la escucha atenta nos permite aprender sobre las formas que tienen las organizaciones de trabajar y significar sus prácticas, lo cual lleva muchas veces a incorporar nuevas formas de nombrar, de conceptualizar. Sin negar la existencia de intereses que muchas veces pueden ser divergentes, tal vez un punto de encuentro sea este enfoque puesto en el aprendizaje compartido, en la creación de *noción comunes* (Malo, 2004), en alojar roles intercambiables de enseñanza y aprendizaje y reconocer el carácter formativo mutuo de los procesos de investigación colaborativa.

Para cerrar, quisiera retomar el aspecto político de los procesos de investigación colaborativa vinculado con las posibilidades concretas de transformación, tanto de las organizaciones con las cuales trabajamos, como de nuestros propios marcos teóricos y epistemológicos. De acuerdo con Pietro Castillo, la transformación solo adquiere sentido cuando se apoya en una apropiación de la propia experiencia personal, cuando valora las interacciones y cuando genera "una proyección segura hacia el mañana" (Pietro Castillo, 2010, p. 64). Muchas veces nos queda la duda de si efectivamente algo cambió, algo quedó como aspecto duradero integrado a las organizaciones con las cuales trabajamos. A veces, esas respuestas llegan después de muchos años, al reencontrarnos con esas mismas organizaciones que nos cuentan que a partir de haber trabajado con nosotros ahora realizan planificaciones y espacios de reflexión de forma sistemática, cuando vemos alguna fotocopia pegada en los espacios de trabajo con al-

gunos “principios” que compartimos oportunamente, cuando llevamos después de un tiempo los libros impresos para compartir con los niños y niñas y acarician la hoja donde está impreso su nombre. Y de nuestro lado ¿qué es lo que se transformó en estos procesos de construcción conjunta de conocimiento? En relación con las investigaciones desarrolladas aquí, nuestro propio posicionamiento como investigador/a, nuestros marcos teóricos, nuestras formas de lidiar con los tiempos académicos y de las organizaciones, nuestras formas de advertir los espacios de apertura y también de clausura que nos marcan las propias organizaciones. Si bien este enfoque genera movimientos, incertidumbre, malestar, en un contexto donde recae la crueldad, se vuelve urgente, al menos intentar, generar espacios creativos —en el sentido de la posibilidad de gestar algo diferente— de encuentro con los demás.

7. Referencias bibliográficas

Althabe, Gérard y Valeria Hernández (2005). Implicación y reflexividad en antropología. En V. Hernández, C. Hidalgo y A. Stagnaro (Comps.), *Etnografías globalizadas* (pp. 71-88). Sociedad Argentina de Antropología.

Arfuch, Leonor (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultural Económica.

Bombini, Gustavo (2002). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). FLACSO-Manantial.

Briones, Claudia (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. De la violencia epistémica a la co-labor. En I. Cornejo y M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). CLACSO.

Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

Fernández Álvarez, María Inés y Sebastián Carenzo (2014). Del “otro” como sujeto de investigación, al “otro” como productor de conocimiento: (re) pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales. *Encuentro de saberes*, 4, 25-34.

Fernández Camacho, Marcela (2021). Una metodología militante: “parar para pensar”. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 17-29. <https://doi.org/10.29043/lminar.v19i1.790>

Grinberg, León; Marie Langer y Emilio Rodríguez [1957] (1961). *Psicoterapia del grupo*. Paidós.

Heras, Ana Inés (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad. *Población & Sociedad*, 21(2), 137-150.

Heras, Ana Inés (2023). Trabajo grupal, autogestión y co-investigación en Argentina: Una formulación teórico-metodológica para analizar las construcciones de poder. *Groupwork*, 31(1-2), 161-211.

Heras, Ana Inés; Cecilia Acosta y María Isabel Pozzo (2021). Investigación en colaboración en el campo de la salud mental desde una perspectiva de derechos. Reflexiones sobre método, teoría y enfoque epistémico. *Empiria. Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, 49, 141-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.49.2021.29235>

Heras, Ana Inés; Amalia Miano; Ana Rosa Moyano; Mariel Lucía Ferreira; Eliana Verónica Soto; Horacio Cárdenas; Silvina Adriana Espósito; Judith del Valle; María Inés Mori; María Laura Galli; María Victoria Morana y Ana Patricia Schneider (2021). Prácticas de lectura y escritura con potencial transformativo. Una investigación colaborativa en contextos escolares, hospitalarios, comunitarios y barriales. *Diálogos sobre Educación*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.953>

Heras, Ana Inés y Amalia Miano (2013). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de Grupos Autogestionados. *La Trama de la comunicación*, 18, 251-271.

Katzer, María Leticia y Agustín Samprón (2012). El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2(1), 59-70.

Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En VV.AA. (Comp.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 451-480). CLACSO.

Malo, Marta (2004). Prólogo. En VV.AA. (Comp.), *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (pp. 13-40). Traficantes de Sueños.

Miano, Amalia; Joaquín Rotman y Ana Inés Heras (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista Temas Sociológicos*, 27, 373-409. <http://dx.doi.org/10.29344/07196458.27.2458>

Miano, Amalia y Ana Inés Heras (2018). Niñas y niños toman la palabra. El potencial formativo de la narración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 979-994. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16222>

Palumbo, María Mercedes y Laura Celina Vacca (2021). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>

Parody, Viviana (2022). Etnografía colaborativa, investigación acción participativa y participación radical en contextos de racialización. *Tabula Rasa*, 43, 195-222. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.09>

Pozzo, María Isabel; Amalia Miano y Ana Inés Heras (2018). La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación. *Revista Pensamiento Actual*, 18(31), 102-113.

Prieto Castillo, Daniel (2010). En torno a principios de la comunicación educativa. En G. Cicalese (Dir.), *Comunicación Comunitaria. Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva* (pp. 51-66). La Crujía.

Soto, Oscar (2020). Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 355-376. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11016>

Vogelman, Verónica (2013). Perspectiva crítica y dialéctica para el análisis de los procesos sociales. Reflexiones desde la Antropología Social. *Revista de la Escuela de Antropología*, 19, 73-86.