

La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación

Collaborative Ethnography in research training in Educational Sciences

María Isabel Pozzo¹

María Amalia Miano²

Ana Inés Heras Monner Sans³

Recibido: 30-7-2018

Aprobado: 31-10-2018

Resumen

En este trabajo examinamos los aportes potenciales de la etnografía colaborativa en la formación universitaria en Ciencias de la Educación, poniendo en discusión algunos aspectos del aprendizaje universitario academicista. En tanto la etnografía colaborativa en educación pone a debate quién produce conocimiento, cuándo, cómo, para qué y con qué herramientas, permite reflexionar en torno a elementos centrales de la enseñanza de la investigación. Caracterizamos este enfoque y describimos cómo se realizó su presentación a estudiantes universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. A través de un dispositivo virtual se debatieron luego los aportes del enfoque de etnografía colaborativa en educación. Esto nos permitió analizar los modos en que los estudiantes re-significaron las ideas presentadas y su potencial uso en sus trayectos futuros de investigación. A partir de allí, concluimos sobre la importancia de su incorporación a un curso de investigación educativa en la universidad a pesar de los desafíos que ello supone. Palabras Clave: etnografía colaborativa, proceso colaborativo, Ciencias de la Educación, educación superior.

Abstract

In this work we examine the potential contributions from collaborative ethnography in Education Sciences career, putting under discussion some aspects of academic university learning. Since collaborative ethnography in education poses a debate on who produces knowledge, when, how, for what and with what tools, it allows reflection on central elements of research teaching. We review some specific characteristics of this approach and describe the presentation made to university students of the Career of Educational Sciences of the National University of Rosario, Argentina. Through a virtual device, the potential contributions of the collaborative ethnography approach in education were then discussed. This allowed us to analyze the ways in which students assumed the ideas presented and its potential use in their future research paths. From there, we conclude on the importance of its incorporation to an educational research course in the university in spite of the challenges that this entails.

Keywords: Collaborative ethnography, collaborative process, Educational Sciences, University, research, university education

1 Doctora, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, magíster en Enseñanza del Español como lengua extranjera, Universidad de Barcelona, España. Investigadora Independiente CONICET en el IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) y UNR (Universidad Nacional de Rosario), Argentina. Correo electrónico: pozzo@irice-conicet.gov.ar

2 Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Antropología Social y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) Investigadora Asistente CONICET en el CEDESI (Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones)-UNSAM e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano), Argentina. Correo electrónico: mariamaly@hotmail.com

3 Doctora y Magíster en Educación (Universidad de California). Investigadora Independiente CONICET- CEDESI (Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones)-UNSAM e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano), Argentina. Correo electrónico: aheras@unsam.edu.ar

1. Introducción

La enseñanza de la investigación en carreras universitarias de grado se caracteriza por una tendencia predominante en torno a un paradigma de construcción de conocimiento que se denominará *academicista*. Este se identifica, en líneas generales, por establecer preguntas y objetivos con anterioridad al trabajo de campo y con independencia de los sujetos involucrados, por una relación más bien asimétrica entre investigadores e investigados, una orientación predominante hacia la producción de conocimiento que circule en publicaciones y congresos en vez de en los ámbitos específicos donde es generado dicho conocimiento, entre otras características.

En virtud de tal tradición, este trabajo se propone examinar los aportes potenciales que pueden resultar de presentar la etnografía colaborativa en la formación de grado en Ciencias de la Educación, al poner en discusión algunos aspectos del aprendizaje universitario academicista. En tanto la etnografía colaborativa en educación pone a debate quién produce conocimiento, cuándo, cómo, para qué y con qué herramientas, constituye un enfoque que permite reflexionar en torno a elementos centrales de la enseñanza de la investigación.

En la sección que sigue se recorrerán algunas características específicas de este enfoque y se describirá cómo se realizó la presentación de este (por parte de una de las autoras de este trabajo) a estudiantes universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Tras dicha presentación, los alumnos pusieron a debate los aportes del enfoque de etnografía colaborativa en educación por medio de un dispositivo virtual generado por la docente de la cátedra, que es otra de las autoras de este artículo. Esto permitió analizar los modos en que los estudiantes resignificaron las ideas presentadas y elaboraron algunas interpretaciones sobre el enfoque y su potencial uso en su futuro profesional relacionado a la investigación, datos que se analizan en una sección subsiguiente. A partir de allí, concluimos sobre la conveniencia de su incorporación a un curso de investigación educativa en la universidad a pesar de los desafíos que ello supone.

2. La etnografía colaborativa como opción metodológica

El término *investigación-acción* describe una forma de investigación ligada estrechamente con la práctica social. Fue definida en esos términos por primera vez por Kurt Lewin (1946), quien argumentaba que a través de su uso se podían lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, a través de la aplicación de los conocimientos generados. Para este autor, el proceso de investigación “procede en forma de una espiral constituida por etapas” (Lewin, 1992, p.18): análisis, recolección de información, conceptualización; hasta aquí los pasos convencionales de un proceso de investigación, a los que Lewin le agregó la planeación, ejecución y evaluación, lo que implicó la aplicación de los conocimientos generados. Este proceso, a su vez, debía repetirse, de forma tal que esa aplicación permitiese modificar los objetivos iniciales de la investigación.

Esta forma de concebir el proceso implica que la teoría sea evaluada a la luz de la práctica social: “a la larga, cualquier teoría de la sociedad, y particularmente del cambio social, será estimada por su utilidad como instrumento de acción en manos de grupos sociales organizados” (Stavenhagen, 1971, p.42). Esto genera una modificación en las relaciones entre el saber y el poder, ya que no sería el sistema académico el que daría legitimidad al conocimiento generado, sino los propios grupos sociales involucrados. A su vez, se espera que el conocimiento generado pueda “lograr un efecto democrático” (Lewin, 1992, p.23) ya que se orienta también a ser incorporado en procesos de elaboración de legislaciones. Todo esto implica un rol para el investigador que debe trascender la mera observación y generación de conocimientos para conformarse en un “observador militante” (Stavenhagen, 1971), es decir, un investigador que genere conocimiento para contribuir al cambio social.

Estas líneas de trabajo tuvieron lugar en diferentes partes del mundo y sus modos particulares de producirse en cada lugar reconocen, a la vez, préstamos y originalidades. También se dirigieron, además, a producir un conocimiento acerca de la sociedad, y a generar herramientas para intervenir en ella (Malo, 2004).

En el caso de la Argentina, el trabajo desarrollado por Pichón Riviere y Bleger es propio y originalmente latinoamericano (Fabris, 2014) a la vez que se lo reconoce conectado y enriquecido por experiencias europeas y estadounidenses (Dagfal, 2009). En dicho país, estas vertientes dieron lugar también a corrientes vinculadas al socioanálisis, el análisis institucional y lo que luego se denominó, desde la década de 1980 en adelante, el esquizoanálisis, influido por los trabajos de Deleuze y Guattari (Saidón, 1992). Todas estas vertientes, de gran desarrollo y riqueza locales, influyeron también el trabajo de quienes realizaban investigación en ciencias sociales, y en particular en el área de educación. En tal sentido, por ejemplo, Sirvent (1999) postula que en América Latina, desde la década de 1960 se han dado prácticas de investigación social “alternativas” a la tradicional y que podrían agruparse bajo el nombre de “investigación participativa”. Estas tienen en común “el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa y animación sociocultural” (Sirvent, 1999, p.141). La autora sistematiza las siguientes características distintivas de la “investigación participativa”: tiene una intencionalidad política en tanto opta por trabajar junto a grupos excluidos para incidir en sus capacidades de participación social; se da en una dialéctica entre realidad y proceso de generación del conocimiento; integra en un mismo proceso a la investigación, la educación y la participación; incorpora a los sectores populares como actores del proceso de conocimiento; tiene la intención de transformar la realidad, y parte del supuesto epistemológico para el cual el conocimiento se construye en el intercambio entre la población y los investigadores.

En trabajos anteriores (Heras, 2014; Heras, 2015) se señala que el enfoque de investigación colaborativa “no está pensado para transmitir resultados sino que presupone un pensamiento anticipatorio en su diseño y una serie de cuestiones indeterminadas a atender durante el trabajo” (Heras, 2014, p.144). Se ha corroborado a través de varias investigaciones realizadas que este enfoque tiene un alto grado de indeterminación en tanto los

procesos de investigación que involucran activamente a los miembros de las organizaciones sociales abren la posibilidad a que se generen nuevas demandas e interrogantes en estos grupos. De esta manera, se van creando espacios para ir trabajando dichos interrogantes. Por otro lado, se ha determinado que los problemas de investigación se conforman colectivamente y no a partir de la iniciativa aislada del investigador. También se parte de un reconocimiento de que los grupos, previo a establecer contacto con los equipos de investigación, desarrollan y sistematizan conocimientos con los cuales el investigador interactúa y colabora (Heras, 2014). Finalmente, se propone que, en la medida en que el conocimiento generado implicará siempre algún tipo de posicionamiento, puede y debe ser interrogado desde el punto de vista político social y, por lo tanto, debe apelar a preguntarse a quién o quiénes beneficiará ese conocimiento, quiénes lo generan y cómo.

3. Acerca de la intervención

Como ya se mencionó, una de las autoras expuso frente a estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, el proceso de una investigación colaborativa con enfoque etnográfico. Esta consistió en la implementación de talleres de narración para niñas y niños en situación de vulnerabilidad junto a dos organizaciones diferentes en Ciudad de Buenos Aires (un Comedor Popular y un Centro de Atención Infantil). En las dos propuestas se realizó una intervención educativa planificada junto a los adultos a cargo del Comedor y el Centro, respectivamente. Específicamente, este comedor, llamado “El Gomero”, comenzó a funcionar en 2002 en una plaza pública ubicada en las Barrancas de Belgrano en la Ciudad de Buenos Aires. Todos los jueves por la noche se ofrece un plato de comida caliente a las personas que asisten a comer (entre 100 y 200 personas). La comida se sirve debajo de un centenario árbol de gomero alrededor del cual hay mesas de cemento. En 2008, el equipo de investigación que luego implementó el taller de narración, comenzó a realizar un trabajo con el comedor en el marco de dos investigaciones⁴ financiadas por el Sistema de

4 Se refiere a los proyectos PICT 0696 “Aprendizaje y creación en proyectos de autonomía” y PIP 0087 “Aprendizaje y percepción de la diferencia en proyectos de autonomía”, dirigidos por la tercera autora del artículo.

Ciencia y Técnica, cuya temática central era conocer los aprendizajes desarrollados por grupos auto gestionados de diversas áreas del quehacer humano. El comedor fue una de varias organizaciones reveladas en el marco de estos dos proyectos.

En 2010, los integrantes del comedor comenzaron a percibir que había muchos adultos que iban al comedor con niños y niñas en edad escolar, y que llegaban a la plaza un tiempo antes de que se sirviese el plato de comida. A partir de esta situación, vieron la necesidad de abrir un espacio para realizar algún tipo de actividad con esos chicos. Estas actividades seguían dos improntas: por un lado realizar actividades lúdicas y, por otro, actividades pedagógicas que sirvieran como acompañamiento a los procesos de escolarización de algunos de los niños que iban al comedor (de allí el nombre de “apoyo escolar” asignado a este espacio). De esta manera, en 2010, comienza a desarrollarse el espacio del “apoyo”.

En 2012, en el marco de los proyectos de investigación mencionados más arriba, el equipo de investigación realiza la *Mesa colectiva de trabajo*, un dispositivo para reflexionar sobre la práctica de autogestión en el cual participaron, en principio, seis grupos autogestionados (para más detalles ver Heras y Miano, 2014). El comedor fue una de esas seis organizaciones. La Mesa se desarrolló durante todo el 2012 y el 2013 y tenía una periodicidad mensual. De forma paralela, desde comienzos de 2013, el equipo de investigación comenzó a realizar una etnografía colaborativa específicamente con el grupo del “apoyo escolar”. Este trabajo respondió a una demanda concreta por parte de los integrantes que daban el apoyo que consultaron al equipo para trabajar específicamente sobre algunas cuestiones pedagógicas en el marco de ese espacio. Entre las preguntas que se plantearon para trabajar en conjunto surgieron: este espacio ¿es un apoyo a la escolarización o es un ámbito educativo en sí mismo? ¿Cómo planificar las jornadas y cómo distribuir las tareas entre los voluntarios? ¿qué tipo de actividades plantear: lúdicas o escolares? (Notas de campo 2012-2013, Heras).

A partir de este trabajo se vio la dificultad por parte de muchos de los chicos que asistían al apoyo de poder narrar (de forma oral o escrita) hechos o sucesos con

la estructura básica de un relato que contiene una introducción, un nudo y un desenlace, una de las formas canónicas preferidas por la cultura occidental para identificar a una historia narrada como apropiada. Se reflexionó en ese momento que tal vez esa dificultad tenía que ver con no acceder cotidianamente a contextos en los cuales estas formas canónicas se diesen sistemática y asiduamente. A su vez, se planteó la necesidad de ampliar su repertorio expresivo a través de actividades donde estuvieran involucrados el lenguaje corporal, la plástica y la lectura de imágenes. Como muchos de los niños que asistían al apoyo no sabían leer y escribir, se pensó en una propuesta que considere a la lectura al menos en tres vertientes posibles: como manera de *leer el mundo* (Freire, 1991), perspectiva que acerca el acto de leer a la capacidad crítica; como modo de decodificar lo dicho por otros, enfoque que se relaciona con la alfabetización y el acceso a los diferentes géneros literarios (Iglesias, 1995 [1957]; Cossettini, 1945); y como manera de comprender los contextos que se habitan, que suelen estar significados en más de un soporte (gestos, imágenes, mapas, números, letras, movimientos, etc.).

El taller de narración presentado a los estudiantes para trabajar como ejemplo de etnografía colaborativa se generó en esta trama de intercambios y vinculaciones con el grupo del Comedor Popular que tiene una historia propia. Por lo tanto, ese tiempo de trabajo prolongado con la organización, con una propuesta que parte de una demanda específica por parte del grupo del apoyo y con reuniones periódicas en las cuales el grupo planteaba dificultades y las trabajaba junto al equipo de investigación, se conformaron en señas particulares de esta investigación colaborativa. Vale decir que en ambos casos, el diseño pedagógico de la propuesta surge de un proceso de investigación colaborativa anterior que permitió identificar la necesidad de ampliar los repertorios narrativos (orales y escritos) de niños en situación de vulnerabilidad. Dado que sus trayectos escolares a veces son discontinuos, se consideró relevante acercarlos ciertas convenciones acerca de la narración, la obra pictórica y el arte en general. Asimismo, se identificó que para muchos de estos niños, la posibilidad de ver obra plástica y pictórica original no había existido con sistematicidad, y se consideró importante brindar experiencias educativas

que así lo permitan. De este modo, los talleres no hubieran tenido las características que finalmente tuvieron de no haber existido dicho proceso previo de investigación, análisis e interpretación colaborativa (Heras *et al.*, 2014; Miano y Heras, 2015).

A medida que se implementaron estas experiencias, se documentó y analizó lo realizado; también se diseñó un modo de ir compartiendo dicha documentación y análisis para ir produciendo un conocimiento acerca de la intervención y de sus posibles alcances educativos. Esta modalidad permitió ir haciendo modificaciones a la propuesta pedagógica junto a los participantes en el mismo momento en que se estaba ejecutando, a partir de compartir los registros con voluntarios e incluso con los propios niños que participaban de la experiencia. En ambas propuestas se generaron materiales (un libro y un DVD con cortos audiovisuales), además de otras producciones que se compartieron en circuitos académicos.

En la exposición realizada a los estudiantes universitarios se explicó todo este proceso como un ejemplo de las posibilidades que brinda la etnografía colaborativa en educación. Esta presentación se realizó con dos propósitos: por un lado, que los estudiantes conozcan las particularidades del enfoque, y por otro, que realicen posteriormente un intercambio y debate acerca de qué se concibe como *generación de conocimiento* en los enfoques colaborativos y en qué medida ponen en discusión otros enfoques científicos. Entre sus características se destacaron: tiempo prolongado de trabajo, métodos de generación y registro de la información y la colaboración entre diversos grupos autogestionados.

4. Reflexiones a partir del acercamiento de la etnografía colaborativa a los estudiantes

Se recurrió a un dispositivo natural el cual fue una charla ante estudiantes de Ciencias de la Educación por parte de una de las autoras en la cual se expuso la investigación sintetizada en la sección anterior. Durante y al cabo de la exposición, los alumnos participaron activamente realizando preguntas y comentarios; algunos de ellos manifestaban sorpresa y en algunos casos cierto

descrédito por la horizontalidad del proceso. Estos aspectos se retomarán en la discusión de resultados.

Luego de la presentación interesó profundizar sobre las percepciones de los estudiantes acerca de este modo de producir conocimiento. El interés radica en revelar los posibles modos de recepción de este enfoque en un contexto universitario altamente formalizado y con una orientación academicista, como ya se caracterizó. A partir de allí, indagar en las posibilidades de ser utilizado en las clases que preparan a los estudiantes para realizar investigación. Guiadas por este interés, después de la charla, se propusieron algunas preguntas por escrito vía foro de intercambio virtual para revelar sus opiniones a la luz de sus concepciones previas sobre la forma de construir conocimiento. Dicha modalidad permite conservar por escrito cada una de las intervenciones, así como la sucesión de los intercambios.

En primer lugar, se procede a describir el contexto institucional del caso en estudio; luego se describe el dispositivo para la obtención del material empírico.

4.1 El contexto institucional de la clase

La charla se realizó ante estudiantes de tercero y cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario el 30 de mayo de 2016. Se trata de una carrera principalmente orientada hacia la docencia, como denota la distribución de egresados del Profesorado y la Licenciatura (Pozzo, 2012), más allá de que el claustro docente de dicha carrera se desempeñe activamente en el campo de la investigación (Pozzo *et al.*, 2012). Específicamente, la actividad se desarrolló en el marco de un espacio curricular denominado Interárea de Trabajo de Campo, que es el ámbito de la investigación educativa en el plan de estudios de esta carrera. Se lo denomina *interárea* porque los otros espacios curriculares que se dictan en los mismos años (tercero y cuarto) están concebidos como áreas. Por tanto, su denominación alude al carácter esencialmente interdisciplinario y articulador. Otra característica que se desprende del nombre de este espacio curricular es su carácter decididamente empírico en escenarios naturales, se diferencia del trabajo experimental de laboratorio.

A falta de un espacio tradicional como suele ocupar la metodología de la investigación, la Interárea de Trabajo de Campo debe proporcionar las herramientas metodológicas al tiempo que ponerlas en práctica. Lo que *a priori* podría ser un déficit del Plan de Estudios, ha sido resuelto a favor de una integración del quehacer investigativo con los fundamentos disciplinares y teórico-metodológicos. A ello debe agregarse que en primer año el plan establece la “Problemática Antropológica” y en segundo, el “Núcleo Antropológico-educativo”. La terminología de estos espacios curriculares refleja, una vez más, el carácter innovador de la propuesta curricular, que ya cuenta con más de treinta años desde la creación de la carrera. Estas características configuran un escenario propicio para la presentación de la etnografía colaborativa como opción metodológica, aunque tensionado en un contexto universitario signado por posturas academicistas.

4.2 El dispositivo para la obtención del material empírico

Una semana después de realizada la charla se propuso a los estudiantes participar de un foro virtual que reemplazaría a la clase presencial. Al momento de iniciar la actividad del foro, los estudiantes desconocían las preguntas que habrían de proponerse para establecer el intercambio. En el horario estipulado, la profesora a cargo del curso subió a la plataforma institucional una presentación de la actividad con pautas para los intercambios y un cuestionario abierto (Cuadro 1).

Cuadro 1: Cuestionario para los alumnos en el foro
Clase 9/6/16

El lunes 30 de mayo nos visitó una investigadora (María Amalia Miano) quien nos presentó un trabajo enmarcado en la “etnografía colaborativa”. Nos interesa conocer tu opinión sobre el tema y para ello te presentamos algunas preguntas. Tus respuestas serán consideradas anónimamente y no incidirán en absoluto en tu calificación. Compartiré las respuestas con otr@s investigador@s y es posible que a partir de ello realicemos un análisis sobre la importancia de introducir a los alumnos en enfoques distintos durante su formación de grado.

Aquí las preguntas:

- 1- ¿Cómo explicarías la “etnografía colaborativa” o la definirías según tus palabras?
2. ¿Tenías algún conocimiento sobre etnografía y/o sobre etnografía colaborativa antes de escuchar a (nombre de la

docente)? (experiencia directa, lectura, clases, materias de la facultad, etc.)

3. Si respondiste que sí a la pregunta dos: ¿podrías comentarnos algo al respecto?

4. ¿Qué cuestiones hay que tener en cuenta para poder realizar un proyecto de investigación con este enfoque, según lo que pudiste aprender a través de la charla?

Por ejemplo: a) cuestiones que resultaron novedosas para vos, b) dificultades posibles, c) ventajas / desventajas de trabajar con este enfoque.

Te pedimos que fundamentes tus respuestas para que podamos entender tu modo de razonar al respecto.

5- ¿Algún otro comentario que desees realizar?

Los escucho/Nos escuchamos...

Cabe señalar que era la primera experiencia de los estudiantes a lo largo de su carrera universitaria en este tipo de debate virtual. Se recabaron respuestas de siete alumnos, diferentes de aquellos que hablaron durante y después de la exposición. De este modo, las respuestas constituyen una muestra no intencional que se generó por autoselección de los participantes, en el sentido de que fueron quienes tomaron la decisión de participar en el intercambio.

4.3 Resultados

En la presente sección se organiza el material del foro de acuerdo con dos niveles de análisis:

- a) la comprensión del enfoque, y
- b) la recepción del este.

Para el primero, se toma como base fundamentalmente la primera pregunta, referida a la exposición a la que asistieron cuyo contenido se detalló previamente. La segunda pregunta confirma la comprensión del enfoque, a la vez que contribuye a trazar la presencia de este a lo largo de la carrera. Las preguntas tres y cuatro dan lugar a la expresión de valoraciones, así como todo comentario que puedan haber indicado en la última pregunta. Más allá de esta bifurcación, se atiende a los cruces de perspectivas en las que puedan haber incurrido a lo largo de las respuestas.

4.3.1 Acerca de la comprensión

Las siguientes dos intervenciones dan muestras de una comprensión somera acerca del tema, al que apenas asocia con la investigación cualitativa:

No recuerdo bien si etnografía colaborativa está relacionada o es lo que el año pasado estuvimos trabajando en el Núcleo Antropológico-Educativo para hacer la monografía final con el enfoque etnográfico, puede ser? (Alumna1, 15:25 hs)

Si mal no recuerdo, el método etnográfico era propio de la investigación cualitativa y consistía, fundamentalmente, en el trabajo de campo. (Alumna2, 15:49 hs)

Otra intervención, en cambio, refleja una aguda percepción del real alcance de este método:

La etnografía colaborativa es un modo de producir conocimiento social, y que pone sobre la mesa de discusión las condiciones de producción, circulación y recepción de las experiencias de investigación. Entiende necesario el análisis de la situación propia del investigador. (Alumna3, 16:44)

En la respuesta siguiente se observan dos cuestiones: la ausencia de la etnografía colaborativa en la bibliografía de la carrera -más allá del tratamiento de los métodos cualitativos-, y un desplazamiento del carácter colaborativo hacia el plano de los investigadores; esto es, más de uno trabajando colaborativamente entre sí e incluyendo como agentes de investigación a los propios participantes de las organizaciones o grupos con los cuales se realiza la investigación. A su vez, esta incorporación activa rompería la asimetría entre investigador e investigados, a lo que esta alumna alude como a un “intercambio”:

No podría decir nada con certeza acerca de la “etnografía colaborativa” porque no he leído nada específico sobre ella, pero puedo pensar a raíz de la charla que ese tipo de etnografía supone una colaboración entre diversos “investigadores” en un grupo específico. Dicho de otra forma, imagino que se trata de un trabajo de campo realizado en conjunto y no solamente por un etnólogo, en el cual éstos intercambian sus experiencias, opiniones, puntos de vista, entrevistas, anotaciones, grabaciones, etc.(Alumna2, 15:49 hs)

A lo que otro replica:

Lo de “colaborativa” son más que nada impresiones personales, pero creo que tiene que ver con el tipo de participación que se tiene durante el trabajo etnográfico. (Alumno4, 15:52)

4.3.2 Acerca de la valoración

En las respuestas a la pregunta cuatro se vislumbran valoraciones positivas. Así, un estudiante deja ver el posicionamiento ideológico que implica:

...una etnografía supone un tiempo prolongado de realización también, y otro tipo de compromiso con lo estudiado... (Alumno4, 15:52)

Y otra compañera completa la idea:

(se dirige al Alumna4): coincidimos. Además las propuestas pedagógicas implementadas en el taller denotan el constante compromiso de ayudantes y de las investigadoras. (Alumna5, 16:03)

Otro alumno lo plantea en forma explícita, aludiendo también a una relación de “horizontalidad” entre todos los integrantes del proceso de investigación:

Creo que al momento de realizar proyectos de investigación, con el enfoque etnográfico, es imprescindible tener en cuenta que su correcta

utilización estará directamente relacionada con la capacidad del investigador en poder explicitar sus prejuicios en relación al objeto de análisis seleccionado. Por otra parte, este método debe poder desarrollarse entendiendo al otro (que se investiga) como un ser total y consciente, por lo tanto, merecedor de respeto. Entiendo que la potencialidad de este método, radica en su posibilidad de interactuar con un otro, desde una horizontalidad democrática, permitiendo a todos los integrantes del proceso de investigación desarrollarse plenamente, sin pautas ni prejuicios. (Alumno6, 15:53)

A lo que se suman las coincidencias:

conuerdo cuando mencionás la horizontalidad democrática y la interacción con el otro. (Alumna2, 16:07)

Acuerdo con sus dos opiniones, es importante ver al otro como un sujeto, no como un objeto a ser estudiado. Por ello, es imprescindible su participación e intervención. (Alumna5, 16:12)

En otro caso, la valoración viene más por el tema y la población objeto de la investigación expuesta que por lo metodológico:

...este tipo de experiencias deberían ser más difundidas ya que considero que estas cosas se contagian y hoy en día esto es muy necesario, que cada vez nos animemos más a realizar estos talleres y demás tipos distintos, para incluir y ayudar a los chicos que se encuentren en situaciones similares, con todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance. (Alumna1, 15:54)

Sin embargo, también se señalan desafíos y dificultades:

Creo que para trabajar con este enfoque es necesario tener en cuenta que se trabaja con sujetos sensibles a los resultados de la investigación y entender dialécticamente la relación teoría-práctica.

Mis principales dudas-tensiones-ruídos, que en la práctica las entiendo como una dificultad es ¿Qué sucede si las conclusiones de la investigación distan notablemente, o se oponen a las declaraciones de alguno o alguna de los participantes? Es decir, si yo (como investigador) concluyo algo y un participante me dice que estoy muy equivocado ¿Cómo se entiende esa relación dialéctica? ¿Cómo se supera esa contradicción? ¿El trabajo merece ser publicado o es más ético ser discreto y seguirlo trabajando? Creo que aquí también están expresadas las desventajas que identifiqué en esta metodología. (Alumno4, 15:49)

No obstante, estas son soslayadas en la misma intervención:

Sin embargo creo que las ventajas que presenta este enfoque son innumerables, me parece mucho más responsable científicamente que otros que hemos mencionado y me seduce el lugar en que se pone “el conocimiento” con respecto a “los participantes”. (Alumno4, 15:49)

Y en otras posteriores:

Opino que esta contradicción puede ser superada, incorporando al mismo proceso de desarrollo teórico al sujeto que investigo, es decir, produciendo teoría conjuntamente con el sujeto con el cual interacciono, mostrando mis avances, mis reflexiones, proponiendo como lo dije anteriormente, una perspectiva de horizontalidad democrática. (Alumno6, 17:05)

Otras observaciones aluden a la exposición de la investigación:

Me pareció muy interesante la forma en que se inició el taller. Me hubiese gustado que se ampliara más el desarrollo del periodo en el que duró el taller. ... Vimos en los dos ejemplos que presentó (la expositora) un recorrido muy acotado de los niños. (Alumna5, 15:41).

Se destaca entre las respuestas de los estudiantes las referencias realizadas acerca de que este enfoque colaborativo permitiría una horizontalidad entre el investigador y los miembros de las organizaciones con las cuales trabaja, lo cual, a su vez, incidiría en la tradicional separación entre el sujeto que investiga y objeto de investigación: no son objetos sino sujetos de conocimiento. Así, en la etnografía colaborativa todos son considerados sujetos de investigación. En relación con este rasgo, algunas alusiones de los estudiantes refieren al tipo de saber que se genera y que puede construirse en relación.

De esta última especificidad se desprende uno de los desafíos que menciona un alumno en relación con la “propiedad del conocimiento” y también con las implicancias de este. Es decir, si una de las señas particulares de la etnografía colaborativa es la producción conjunta de conocimiento y el acceso de todos los involucrados al mismo, qué ocurre en aquellas ocasiones en que se arriba a algún resultado que puede llegar a afectar al propio grupo.

De acuerdo con la experiencia de las autoras, se puede apuntar que el propio proceso de la etnografía colaborativa implica que sean los mismos grupos los que proponen, en conjunto con los equipos con quienes trabajan, qué es lo que quieren investigar, por lo cual, las organizaciones plantean desde un inicio esos temas. De esta manera, los desafíos no estarían ligados tanto al tipo de conocimiento que se pueda producir, y si este “afecta” o no afecta al grupo, sino a la posibilidad de dejar instalado en esos grupos u organizaciones algunos análisis producidos en conjunto que han sido elaborados y explicitados durante el proceso de investigación. Será decisión de los grupos incorporarlos o no incorporarlos; en la experiencia, además, se suele acordar en forma detallada el contenido de las publicaciones, sean estas conjuntas o no. En algunas ocasiones, inclusive, los grupos solicitan ser identificados con sus nombres reales (tanto de cada persona como del grupo en sí mismo) y también solicitan ser explícitos, en la escritura, acerca de aspectos que se van identificando y que aportan miradas críticas a sus experiencias.

Un último aspecto que puede desprenderse acerca del acceso al conocimiento generado tiene que ver con la pregunta planteada por uno de los alumnos acerca de cómo garantizar el acceso a la información por parte de todos los involucrados en el proceso. Al respecto, distintos tipos de dispositivos y registros permiten garantizar ese acceso (envío virtual de notas de campo, realización de crónicas sintéticas, planificación de reuniones presenciales para trabajar sobre los registros). Aún así, la lectura de los registros es muchas veces dispar: mientras en algunos grupos y organizaciones la mayoría de sus integrantes leía esos registros, en otros lo hacían solo algunos de ellos.

4.3.3 Notas retrospectivas

En etnografía, las notas retrospectivas son aquellas que se toman luego de estar con los participantes y que permiten reconstruir algunas de las interacciones para analizarlas a posteriori. En este caso se toma el enfoque de objetivación participante y de participación objetivante (Heras *et al.* 2014) ya que permite acceder a las perspectivas de la expositora invitada y la docente para triangular algunos aspectos que aparecen en el intercambio; por ejemplo, a quién y cómo “vuelve” el conocimiento; a quiénes afecta (en un sentido Deleuzo-Guattariano) y de qué manera; qué permite el enfoque desde el punto de vista de mirar críticamente qué es enseñar y qué es aprender.

Durante y al cabo de la charla, los estudiantes formularon algunas preguntas reconstruidas a continuación por su valor para la reflexión que motiva el presente artículo, como una nueva capa de contexto en relación con los intercambios virtuales. Cabe consignar que ninguno de los estudiantes que intervino oralmente participó del posterior foro virtual, por lo que sus intervenciones suman material de análisis:

Una estudiante inició su intervención reiterando con tono sorprendido frases de la disertante relativas a la horizontalidad propia del enfoque, tras las cuales preguntó: “Pero al final... ¿quién coordina todo?”.

Cuando la disertante comentó el caso de L. -un chico que participó del taller y que no se expresa verbalmente-, aclaró: “creemos que tiene aproximadamente siete años”. Una alumna consultó ofuscada por qué no se sabía cuál era la edad de niño.

Dos estudiantes de 4º año se acercaron al final de la charla y una de ellas dijo a la disertante: “*gracias, no solo por haber venido a presentarlo sino sobre todo por haberlo hecho*”. “*Esto nos da empuje porque demuestra que se pueden hacer cosas*”, se refería –al parecer– a que se puede investigar y a su vez que esa investigación tenga algún tipo de incidencia en la práctica concreta.

5. Reflexiones finales

El análisis realizado permite plantear algunas consideraciones en torno a la etnografía colaborativa en la formación en investigación en la carrera de Ciencias de la Educación. Según se planteó previamente, se organizaron las intervenciones de los estudiantes de acuerdo con dos niveles de análisis: la comprensión del enfoque, y la recepción de este. Mientras que las preguntas propuestas en el foro virtual se orientaban hacia uno u otro de dichos niveles, las intervenciones presenciales surgidas durante la exposición de la disertante aportaron perspectivas mixturadas.

Con respecto a la recepción de la etnografía colaborativa, es posible sostener que la propuesta fue muy bien recibida por parte de los estudiantes. Prueba de ello son las expresiones de satisfacción y agradecimiento que recibió la disertante al final de la exposición, así como la connotación de los rasgos vertidos en el foro. La comprensión del enfoque no supone un logro tan contundente como el de la recepción, en tanto acarrea una complejidad difícil de transmitir en el acotado margen de una presentación de dos horas. Esta característica intrínseca del enfoque requiere preguntarse acerca de las formas y momentos más convenientes para su abordaje a lo largo de una asignatura universitaria, pero más allá de la necesidad de estas reflexiones propias de la didáctica de la investigación, resaltamos la importancia de incorporar actividades, al menos esporádicas, que permitan compartir experiencias investigativas como la aquí presentada.

Más allá de la importancia de haber atendido a ambas dimensiones por separado, es necesario señalar la relación mutua que se establece entre ellas. Así, la valoración (aunque en todo momento se presentó como muy positiva) se vio asociada a la comprensión de la etnografía colaborativa, tal como se observó en algunas de

las preguntas de los estudiantes: “*¿pero... quién coordina todo?*”, o “*cómo puede ser que no sepan la edad de ese chico*”. Es relevante decir que la valoración está supeditada a la comprensión de los elementos propios del enfoque para que no sean juzgados desde una lógica academicista.

Se han organizado dos apartados referidos a la enseñanza de la etnografía educativa colaborativa y los modos académicos de producir conocimiento (y su posible revisión crítica).

5.1 Acerca de la enseñanza de la etnografía educativa colaborativa

Si el espacio curricular analizado se propone tanto explicar conceptos como promover su práctica, no resultaría posible realizar un trabajo de etnografía colaborativa por el prolongado tiempo que esta demanda, a menos que la cátedra articulara con proyectos de investigación en curso de este tipo. Sin embargo, incluir su explicación y ejemplificación a través de presentaciones como la aquí descrita parece ser importante al menos por el hecho de que, de no hacerlo, resulta bastante poco probable que los estudiantes accedan a conocer este enfoque.

La presentación de este enfoque en particular permite dejar planteadas al menos dos cuestiones, de importancia para la enseñanza de investigación en carreras de grado vinculadas a la educación: lo relacionado con el enfoque como teoría y su relación con los métodos y técnicas específicos de investigación y lo vinculado a la *generación de conocimiento*, al diferenciarla de enfoques que sostienen más bien una práctica científica orientada a enseñar procedimientos que un investigador desarrollará con un equipo de pares científicos y no con equipos *mixtos* donde se involucren también otros actores sociales.

Contar con materiales audiovisuales y fotográficos permite un tipo de presentación en la clase universitaria más cercano a la materialidad de la actividad original, y en este sentido se ubica cerca de lo propuesto por Berrigan (1981). Sin embargo, el tema de los métodos de generación y registro de la información no parece haber captado la atención de los estudiantes, dada su ausencia en sus intervenciones.

5.2 Acerca de los modos académico-cientificistas de producir conocimiento y su revisión crítica en la clase universitaria

Según se ha presentado a lo largo del escrito, este tipo de intervención permite cuestionar los modos de hacer ciencia. En particular, genera preguntas sobre las técnicas específicas, los interlocutores, los momentos y lugares donde se construye el conocimiento. Para quienes realizan docencia universitaria, desencadena interrogantes tales como: ¿es posible enseñar este enfoque aunque no exista la posibilidad concreta de practicarlo durante la cursada? ¿Cuales recaudos deberán tomarse si se lo incorpora como un contenido por agregar en el programa de estudios? Si bien el abordaje ameritaría ser replicado para obtener expresiones de un grupo mayor de estudiantes, las percepciones recabadas sugieren algunas implicancias para una posible incorporación del enfoque de la etnografía colaborativa en la formación en investigación educativa.

Una de dichas reflexiones atañe a la población involucrada en la experiencia motivo de la exposición. Al respecto, el interés que suscitó el trabajo con sectores sociales vulnerados abre la reflexión acerca de la importancia de desplegar prácticas investigativas que tiendan a modificar condiciones de vida desventajosas para dichos sectores. Sin embargo, un riesgo de magnificar dicho aspecto puede redundar en una postura maternalista/paternalista, en la que los estudiantes asuman su trabajo investigativo como dádiva, más que como una práctica emancipatoria. Por tal razón, la valoración *per se*, por más positiva que resulte, no resulta suficiente sin un conocimiento profundo del enfoque. Dicho conocimiento debería comprender no solo aspectos metodológicos sino también una vigilancia epistemológica que atienda a las implicancias ideológicas del proceder de los investigadores. Al considerar la inclusión de este enfoque en una carrera de grado, le cabe a los docentes a cargo la enorme responsabilidad de llevar a cabo el seguimiento de tales experiencias. Estas instancias deberían asumir la lógica colaborativa que se pretende generar en el campo, de modo de no caer en contradicciones entre una relación simétrica docente-alumno que busque promover una relación horizontal entre estudiantes-investigadores y sujetos de la investigación o a la inversa.

Otro desafío inherente al enfoque es el tiempo prolongado que requiere en el campo, según se describió previamente. En el caso analizado, el espacio curricular tiene una duración de dos años, característica que resulta ventajosa frente a asignaturas anuales o cuatrimestrales para asumir proyectos más extensos. Algunas opciones para que dicha característica pueda ser contemplada, más allá de los límites temporales y las vicisitudes que suelen atentar contra la continuidad de las clases, implicarían políticas institucionales que aseguren contactos fluidos con organizaciones sociales tales como el Comedor Popular o el Centro de Asistencia a la Infancia antes descritos. Un trabajo sostenido y a largo plazo podría llegar a lograr espacios articulados. De esta forma, docencia, investigación y extensión ya no serían tres pilares independientes de la universidad, sino distintas caras de un único accionar.

Como se desprende del análisis de estas implicancias, la incorporación de este enfoque presenta desafíos y supone una determinación decidida para superarlos. No obstante, consideramos que redundaría en un aporte valioso en la educación superior por el impacto que supone con la sociedad, compromiso insoslayable de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Berrigan, F. (1981). *Manual sobre los medios de comunicación social en relación con la población y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
- Bertramo, B., Mosso, A. y Pozzo, M.I. (2012). Las investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario*, 7, Año 8, 337-341.
- Cossetini, O. (1945, 2^a edición [1942]). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.

- Fabris, F. (2014). *Pichon Riviere como autor latinoamericano*. Buenos Aires: Lugar.
- Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Heras Monner Sans A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo. Alcances y tensiones en la relaciones investigación-sociedad. *Población & Sociedad, Vol. 21, N° 2*, pp. 137-150.
- Heras Monner Sans, A. I. (2015). Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(98)*. Extraído de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>
- Heras Monner Sans, A. I. y Miano, A. (2014). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados. *La Trama de la Comunicación, 18*, 251-271.
- Heras Monner Sans, A.I. (coord. edit.) y D. Burin, T. Di Leo, C. Durañona, M. Jaureguiberry, M. A. Miano, M. Pacheco y M. Rocco (2014) *La autonomía como proyecto. Procesos de reflexión deliberada en experiencias de auto-gestión. De Pueblos y Fronteras, 8*, 56-91.
- Iglesias, L. (1957, 1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Lumen.
- Lewin, K. (1992). "La investigación-acción y los problemas de las minorías," en AA.VV. *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*, pp. 13-25, Biblioteca de Educación de Adultos, n° 6. Madrid: Ed. Popular.
- Malo, M. (2004). Prólogo. En *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, pp. 13-39. Madrid: Traficantes de sueños.
- Miano, A. y Heras, A. I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *En Ciencia, Docencia y Tecnología, 26 (59)*, 161-187. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Pozzo, M. I. (2012). La investigación como ámbito de inserción para los graduados de Ciencias de la Educación: realidades y perspectivas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 7*, Año 8, 333-336.
- Saidón, O. (1993). "Programas para después de su muerte. In memoriam Félix Guattari". *Seqüência, 26*, 85-93. UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UBA.
- Stavenhagen, R. (1971). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En R. Stavenhagen, *Sociología y subdesarrollo* (págs. 39-64). México D.F.: Nuestro Tiempo.