

Dossier: "Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios"
La pedagógica de las metodologías de producción
colectiva de conocimiento

IRICE
REVISTA
INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

The pedagogics of methodologies for knowledge
collective production

 **María Mercedes Palumbo ***

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas / Universidad Nacional de Luján /
Universidad de Buenos Aires, Argentina
mer.palumbo@gmail.com

Revista IRICE

núm. 47, p. 8 - 34, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 19 febrero 2024

Aprobación: 21 junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revstairice.vi47.1917>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184005/>

Resumen: Este artículo indaga en la pedagógica de las metodologías de producción colectiva de conocimiento en el campo de la economía popular en Argentina. Se siguió una metodología cualitativa que combinó un relevamiento bibliográfico para la identificación de un corpus de publicaciones, junto a entrevistas a una muestra de personas autoras de dichas publicaciones y el análisis de documentos ampliatorios. Los resultados plantean dos dimensiones de la pedagógica de estas metodologías: la formación como parte de la lógica de construcción de conocimiento con los sujetos de estudio; y, la formación investigativa en producción colectiva en y hacia dentro del sistema científico. El artículo concluye que estas dos dimensiones habilitan la creación de "comunidades de investigación" como parte de una pedagógica dialógica, comunitaria, crítica y situada.

Palabras clave: pedagógica, metodologías, producción colectiva de conocimiento, comunidades de investigación.

Abstract: This article explores the pedagogics of methodologies for the collective production of knowledge within the popular economy field in Argentina. The qualitative methodology applied combined a bibliographic survey in order to identify a corpus of publications, with interviews to a sample of authors of such publications and analysis of supplementary documents. The findings pose two dimensions of pedagogics for these methodologies: education as part of the logic of construction of knowledge with study subjects, and research training in collective production in and into the scientific system. This article concludes that these two dimensions enable the creation of "research communities" as

Notas de autor

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

part of dialogical, communitarian, critical and situated pedagogics.

Keywords: pedagogics, methodologies, collective production of knowledge, research communities.

Introducción

Ya en perspectivas fundacionales de las metodologías participativas en América Latina se ha insistido en la tríada dialéctica –no secuencial– que conforman investigación, educación y acción política (Fals Borda, 2021; Sirvent, 2018; Stavenhagen, 1992). Al decir de Colares da Mota Nieto (2015) sobre estas metodologías, el desarrollo de la realidad conforma un proceso investigativo-pedagógico que tiene lugar en la acción política por la transformación de la realidad. No es casual que Paulo Freire y su dialógica aparezcan referenciados por gran parte –sino todas– de las perspectivas metodológicas críticas que proponen revisar los postulados de la ciencia positivista y ensayar otros modos de producir conocimiento. Ubicamos al pensamiento y las prácticas freireanas como antecedentes fundacionales de una ciencia comprometida y antipositivista.

En continuidad con esos planteos, este artículo se propone indagar en la pedagógica de las metodologías de producción colectiva de conocimiento. Utilizamos el término pedagógica siguiendo la lectura filosófica de Dussel (1980) sobre la obra de Freire para comprender una “pedagogía en acto” que, además, se vincula a la invención y desestabilización de relaciones sedimentadas; siendo así contrapunto de la pedagogía como ciencia prescriptiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, Dussel le otorga a la pedagógica una inscripción espacial más amplia que trasciende los dispositivos escolares (o universitarios) para reparar en relaciones políticas, médicas, familiares y en nuestro caso también investigativas.

Con estas claves, aquí exploramos las dimensiones de la pedagógica de metodologías que, desde sus prácticas concretas, buscan cuestionar el canon científico hegemónico. Si bien estas dimensiones surgen en el marco de una investigación en curso en torno al “campo de estudios y de acción” (Michi, 2021) de la economía popular en Argentina, consideramos que por su alcance resultan de interés y utilidad para pensar la pedagógica en torno a investigaciones críticas más allá de este campo específico y de las características de la institucionalidad científica argentina.

La investigación que da origen a este artículo se apoyó en un diseño de tipo cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007). El diseño combinó dos instancias consecutivas. En una primera etapa, se desarrolló un relevamiento de artículos para el periodo 2020-2022 con el fin de realizar un análisis de las referencias conceptuales, perspectivas teórico-metodológicas, tipos de producción, tendencias y temáticas, así como ausencias, condiciones e impactos de la producción en el campo de la economía popular (Weiss, 2003). La muestra de artículos

estuvo compuesta por producciones en revistas especializadas que tomaran como referente empírico a la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular-Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (CTEP-UTEP), o a alguno de los movimientos que la integran, en su condición de espacios de representación de la economía popular en Argentina. Fruto del relevamiento, se construyó una matriz bibliográfica compuesta por 77 artículos. En ella, se identificó un grupo de 33 artículos que inscribimos dentro de la producción colectiva de conocimiento (ver Tabla 1). En un segundo momento, se profundizó en los hallazgos de la matriz a partir de entrevistas en profundidad a 17 personas autoras que integraban este último grupo de artículos. En las entrevistas, dichas personas aportaron documentos (tales como proyectos de investigación, otros artículos de su autoría o de sus referentes epistémico-metodológicos y materiales audiovisuales) que también fueron parte del corpus empírico en análisis.

Tabla 1

Listado de artículos que componen el corpus documental

Personas autoras	Título del artículo
Aloj, J. (2020)	Tiempos de pandemia crisis sanitaria, organizaciones, universidad y reflexión
Aloj, J. (2020)	Sin nosotras no hay ollas: análisis desde los merenderos, comedores y sus trabajadoras en relación a la economía popular
Ambert, M. E. (2022)	Vivir y trabajar en la agricultura familiar: una aproximación etnográfica a los roles de género en la horticultura platense (Buenos Aires, Argentina)
Bascuas, M., Felder, R., Loguidice, A., & Patroni, V. (2021)	Rethinking Working-class Politics: Organising informal workers in Argentina
Bertolotti, M. F., Ortubia, E., & Ramírez, M. C. (2021)	Reflexiones teórico-metodológicas para el abordaje de la economía popular en Mendoza, Argentina
Bruno, D. (2020)	Los/as trabajadores/as de la economía popular y sus estrategias colectivas de acceso a la salud. El caso de la CTEP en Argentina
Campana, J., & Rossi Lashayas, A. (2020)	Economía Popular y Feminismo: articulaciones y nuevas demandas emergentes
Campana, J., & Rossi Lashayas, A. (2022)	Cuidar “en” y “a” la economía popular: actores, dispositivos y demandas en tiempos de pandemia y pospandemia
Carrozza, T., & Cavalli, A. (2022)	La innovación tecnológica popular y las economías transformadoras: la experiencia del programa de innovación y producción popular (PIPP) en Argentina
Cinto, A., & Lilli, L. (2022)	Investigación antropológica y compromiso político: reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo de campo con organizaciones de la ciudad de Rosario (Argentina)
Di Matteo, J., De Mingo, A. C., & Fontana, S. (2022)	Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes
Di Matteo, J., Palumbo, M. M., Plaza, B., & Cabrera, A. (2021)	Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares
Guelman, A., Palumbo, M. M., & Downar, C. (2021)	Mediaciones de los movimientos populares en el trabajo productivo y reproductivo: una aproximación a las reconfiguraciones de las políticas sociales desde los territorios del MNCI-Buenos Aires
Guelman, A., Palumbo, M. M., & Lezcano, M. L. (2021)	Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados: una perspectiva interseccional desde los movimientos populares
Iglesias, L. (2022)	Desarrollos socio-tecnológicos para la sustentabilidad del trabajo de los recuperadores urbanos
Lilli, L. (2020)	“Nuestro trabajo es el alimento del pueblo”: Experiencias de organización colectiva de los productores hortícolas del periurbano rosarino (Santa Fe)
Martínez, E. (2020)	Economía popular, producción popular y desafíos tecnocientíficos
Molina Guiñazú, M., Polti, M., & Soto, O. (2021)	Cartografía de las resistencias en Mendoza: saberes y estrategias de los movimientos sociales en contextos de pandemia
Molina, A., & Sayago Peralta, E. (2020)	Experiencias de la economía popular en el contexto de la pandemia COVID-19 en Argentina. Abordaje de casos en Córdoba Capital y la Ciudad de Santiago del Estero, ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio
Ortubia, E., Ramírez, C., & Bertolotti, F. (2021)	Las características de la Economía Popular en Mendoza
Pacífico, F., Perissinetti, M. V., & Sciortino, S. (2022)	Fotografiar el trabajo, contrarrestar la invisibilización. La economía popular y las disputas por los sentidos del trabajo en la Argentina contemporánea
Pacífico, F. (2021)	Un lugar en la cooperativa. Emociones y imágenes morales en la producción de prácticas colectivas a partir de programas sociales
Palumbo, M. M., De Mingo, A. C., & Plaza, B. (2022)	Los procesos de construcción epistémica en la economía popular rural: conocimientos, saberes y aprendizajes en movimiento
Palumbo, M. M., & Buratovich, E. (2021)	Economía popular, sindicalización y comunidades mapuches: la “vuelta a la huerta” por la vía organizativa en el sur de Neuquén, Argentina
Plaza, B., & De Mingo, A. C. (2020)	Memorias de un pueblo sediento. Organización de las familias rurales del oeste pampeano
Plaza, B., & Vila, D. (2022)	Procesos colectivos-organizativos y construcción de subjetividad en los/las productores y productoras hortícolas del Movimiento de Trabajadores Excluidos de la regional oeste del AMBA
Scheijter, M. (2022)	“No me ignores”. La lucha por la vivienda digna: el caso del Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP). Entre la participación y la construcción de base
Scheijter, M. (2020)	¿Destino de paria? La CTEP, una organización del “subsuelo sublevado” como actor político relevante
Scheijter, M., & Molina, A. (2022)	“Como una luz”. Análisis junto a organizaciones de la economía popular en Córdoba
Señorans, D. (2021)	Las políticas “del otro lado del mostrador”. Los encuentros entre las organizaciones de trabajadores de la economía popular y la burocracia estatal en clave etnográfica
Señorans, D. (2020)	Economías populares, economías plurales. Sobre la organización gremial de los trabajadores costureros en Buenos Aires, Argentina
Señorans, D., Fernández Alvarez, M. I., & Pacifico, F. (2020)	Parar la olla durante la pandemia
Villalba, L., Acosta, A., Velázquez, D., & Stipeich, M. (2022)	El rol de la tecnología en una economía circular adaptada al contexto local: Reflexiones a partir del desarrollo de paneles de telgopor reciclado para el mejoramiento de viviendas sociales

Fuente: Elaboración propia

De la investigación llevada adelante surge que el campo de estudios y de acción de la economía popular se encuentra surcado por la dimensión pedagógica en varios sentidos: como perspectiva de abordaje; en la selección de los casos de estudio con los que se vinculan como, por ejemplo, experiencias educativas conducidas por

movimientos que integran la economía popular; en el armado y la dinamización de talleres como tarea asumida por investigadores/as del campo como parte de los acuerdos de trabajo desde una lógica de producción colectiva; y también en el marco de procesos de reflexividad acerca del cariz formativo que la participación en este tipo de producción de conocimiento implica.

En lo que sigue el artículo se estructura del siguiente modo. Luego de esta introducción donde se presentó el objetivo general del artículo, el contexto y alcance de la investigación desarrollada y las principales coordenadas metodológicas de generación de la base empírica, siguen dos apartados donde se trabajan en profundidad las dos dimensiones construidas en torno a la pedagógica en las metodologías de producción colectiva. Por un lado, los procesos formativos –tanto sistemáticos como cotidianos– que comprenden el modo en que la pedagógica es parte del vínculo con los sujetos de la economía popular. Por otro lado, los procesos formativos al interior de la academia implicados en la construcción de sí –junto con otros/as– como un/a investigador/a que produce colectivamente. Las conclusiones recuperan lo desarrollado y proponen la idea de comunidades de investigación en tanto modo de articulación de las dos dimensiones identificadas en clave de una pedagógica dialógica, comunitaria, crítica y situada.

La pedagógica de las metodologías colectivas en y junto a los sujetos de estudios

La interrelación dialéctica entre procesos educativos y metodológicos, montada sobre el esquema epistémico sujeto-sujeto que convoca a investigadores/as junto a otros sujetos, ha sido tematizada en las perspectivas metodológicas críticas desde sus premisas fundacionales y sostenida en sus derivas. Dicha interrelación se abordó especialmente en clave del problema pedagógico-metodológico de la transmisión “enriquecida” del conocimiento producido en el transcurso de la investigación a las bases populares. Es decir, aquello que Fals Borda propuso como “devolución sistemática” y que se suma a otro aspecto de su obra, tal vez menos recuperado, asociado a la importancia de dictar cursos de metodología de investigación a “los cuadros populares más adelantados” para romper la dependencia académica e ir hacia procesos de auto-investigación. En efecto, es la devolución sistemática –articulada en niveles, roles y momentos definidos– sobre la que se organiza la pedagógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP) falsbordiana. Anudado a lo anterior, la cuestión pedagógica también se vinculó al rol educador de los/as investigadores/as externos/as, retomando fuertemente los

postulados de la educación popular freireana tanto por parte de la IAP como de la investigación militante.

A partir de las conversaciones sostenidas, consideramos a la pedagógica de las metodologías de producción colectiva de conocimiento en y junto a los sujetos de la economía popular de una manera más amplia y extensiva que la “devolución sistemática” (aunque la comprende). La discusión de fondo se vincula a si la pedagógica –y las propias metodologías– se ciñen a espacios-momentos intencionalmente formativos, diseñados e implementados en función de la investigación, o si la pedagógica –y estas metodologías– resultan una lógica transversal a las prácticas investigativas cotidianas que, de este modo, evidencian un cariz pedagógico-metodológico de tipo comprensivo-. En este sentido más amplio de la pedagógica, interesa señalar dos aspectos de su operatoria: (a) los procesos de formación en la concreción de los presupuestos metodológicos de producción colectiva, mostrando la pedagógica en el quehacer investigativo cotidiano; y, (b) el taller como forma de la formación de la que participan investigadores/as y que es significada como un aporte en el desarrollo de un diseño metodológico de producción colectiva. Como se verá, nos referimos a una pedagógica acompañando todo el devenir de la lógica metodológica en la primera dimensión, mientras que adoptamos un sentido restringido para dar cuenta de instancias que, creadas con un objetivo formativo primario, se inscriben y contribuyen a fortalecer esa pedagógica más general.

La pedagógica cotidiana

La producción colectiva conlleva el despliegue de aprendizajes mutuos para todos los sujetos involucrados en la investigación. Si bien sostendemos que la pedagógica es parte de cualquier proceso investigativo, cuando se trata de estos diseños metodológicos, esta se construye en la relación y en el hacer con los sujetos de estudio lo cual potencia el carácter artesanal, vincular y creativo de lo metodológico. Aquí retomamos las perspectivas de los/as investigadores/as, acorde a las fuentes que seleccionamos de información; empero, también podrían recuperarse los aprendizajes de los sujetos de la economía popular en primera persona en torno a una metodología que los interpela en su protagonismo.

De los aprendizajes relatados que se construyen en el acto de investigar con otros/as, surgen dos grandes tipos: los que denominamos *técnico-metodológicos* y aquellos *vinculares*. Esta diferenciación se emparenta con lo que Arreola (2023) categoriza en términos de los *componentes fríos y cálidos* de la investigación cualitativa, aunque no se encuentran orientados a pensar

metodologías colectivas: mientras lo frío refiere a cuestiones del conocimiento técnico que aprende quien investiga, lo cálido alude a aspectos subjetivos de quien lleva adelante la investigación. De igual modo, también se relaciona con lo que Achilli (2005) plantea en cuanto a las tres relaciones que estructuran el trabajo de campo: con lo teórico-conceptual, con los sujetos de investigación en tanto compromete una experiencia intersubjetiva, y finalmente con las estrategias de investigación en sí. Las últimas dos refieren, en nuestros términos, a lo vincular y lo técnico-metodológico respectivamente.

Los aprendizajes técnico-metodológicos remiten a cómo hacer investigación con los sujetos de estudio en torno a aspectos como la construcción del problema, la producción de datos, el análisis y la socialización de resultados bajo el tamiz colectivo. En relación al problema de investigación, en los relatos analizados, aparece la idea de aprender a construir agendas de investigación basadas en demandas, intereses y prioridades de los sujetos de estudio. Esta construcción no es lineal ni cerrada; implica cambios en el armado de los problemas cuando se ponen a consideración de las organizaciones que, a menudo, se asocian a las modificaciones de la coyuntura política, social y económica que impactan en la economía popular. Según una investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA): “Lo que nosotros llamamos volantazos tiene que ver con cómo vamos mirando la dinámica histórica desde un punto de vista crítico. Porque cuando nos van cambiando las situaciones coyunturales de las organizaciones, nosotros vamos cambiando los problemas”. En la misma línea, una investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) refiere a los “ritmos de los procesos de investigación” que dependen de los tiempos de los sujetos de estudio y no solo de aquellos de la academia.^[1]

En cuanto a la producción de información, resultan reiteradas las menciones a una resignificación de las técnicas –que involucra aprendizajes varios– en el pasaje de la entrevista a las conversaciones, de la observación participante a la participación observante o militante, de los grupos focales a los talleres, de los cuestionarios cerrados y *a priori* de encuestas a otros construidos con los sujetos. Al momento del análisis y la elaboración de insumos se narran centralmente dos aprendizajes transitados: “guiarse por lo importante para los/as interlocutores/as” y “poner a consideración lo que se hace (lo que se escribe, lo que se filma, lo que se interpreta en relación a lo observado y relatado por los sujetos de la economía popular)”. Al decir de una investigadora de la UNC:

Entonces es como que todo el tiempo uno... no está trabajando solo digamos, sino que todo el tiempo es “¿cómo ves esto?, ¿cómo ves lo otro?, ¿por dónde vamos acá?, ¿por dónde vamos allá?”. Te mostramos esto, “no, por acá no”.

La socialización de los resultados, por su parte, implica varios aprendizajes en función del armado de “producciones populares” – retomando el término de un investigador de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) para dar cuenta de materiales audiovisuales e insumos escritos que, por su forma, permiten su uso en instancias de las organizaciones como talleres–, y a la posibilidad de prefigurar las “producciones académicas” –término utilizado por el mismo investigador como contrapunto– en clave participativa. A este último respecto, se encontró un consenso en cuanto a las dificultades para esbozar ejercicios de escritura colectiva con sujetos de la economía popular, no solo en relación al proceso de escritura mismo sino también a la compartida de los trabajos en eventos académicos con participación de dichos sujetos y a su incorporación en las autorías. Estas consideraciones coinciden con lo esbozado en la literatura en cuanto a las limitaciones del registro escrito para su uso práctico con sectores populares organizados y la necesidad de explorar otros formatos como el audiovisual^[2] (Carenzo et al., 2019; Di Matteo, Palumbo, et al., 2021).

Por otro lado, se identifica un conjunto de aprendizajes vinculares en torno a cómo construir investigación colectiva desde aspectos relacionales, afectivos y subjetivos que comprenden: el armado de acuerdos y criterios comunes; forjar relaciones de confianza –no instrumentales– que reiteradamente se señalan como basales para el desarrollo de este tipo de metodologías; el cuidado en el manejo de la información a la hora de “producciones académicas” y también en las vinculaciones simultáneas con distintas organizaciones de la economía popular; así como establecer un aporte “tangible” para los sujetos de estudio. Todos estos aprendizajes del orden del entramado relacional –surcado por lo político, lo ético y lo epistemológico– se presentan como resguardos frente al “extractivismo académico”. Aquí se refuerza no solo el carácter artesanal de la investigación sino también la falta de control unilateral sobre la investigación al insertarse en una trama colectiva que es también extra-académica, son sus actores, lógicas y objetivos propios.

En definitiva, en relación a esta pedagógica de las metodologías colectivas, aparece la idea de “entregarse al no saber”. Como comenta una investigadora de la UNC: “un poco ir acompañando eso entregándose al no saber también, entregándose al no saber qué es lo importante de antemano, entregándose también a esto de las situaciones fallidas, truncas, y cómo eso trae, también, un montón de

cosas”. En las entrevistas, insisten los relatos en torno a los “volantazos”, a las respuestas de organizaciones que señalan que “no, no es por ahí”. Sin negar la problemática, los/as investigadores/as entienden que este ida y vuelta es parte de su opción por una lógica específica de producción de conocimiento.

De fondo, se encuentra la cuestión del diálogo de saberes que atraviesa las reflexiones de los artículos del corpus y las entrevistas. Retomando la última cita, estos aprendizajes no se dan en un marco de armonía sino en una trama epistémica hegemónica de valoración desigual de saberes y conocimientos, donde la universidad es concebida como una institución rectora del conocimiento legítimo y ejerce vigilancia sobre sus límites (Castro Gómez, 2007). Este es el contexto de metodologías que apuestan en otros sentidos a ampliar esos límites y validar otros saberes, sin subvalorar el científico. Los relatos resaltan la existencia de ese diálogo a partir de diferentes expresiones que dan cuenta del encuentro y puesta en común de saberes y conocimientos: conocimiento colectivo, articulación de saberes, incorporación de voces, coinvestigación y la propia noción de diálogo de saberes.^[3] En paralelo, muestran –con distinto grado de detalle y profundidad– las tensiones y los desafíos que implican las diferentes posiciones (sociales, económicas, culturales, incluso de género) desde las que investigadores/as y sujetos de la economía popular ponen en juego sus saberes; en palabras de una entrevistada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se evidencia “la diferencia en trayectorias de vida”. Tal como señala el artículo de Carenzo et al. (2019), el enfoque colaborativo, lejos de un simple “hacer compartido”, supone tensiones y perspectivas cruzadas que se expresan en errores, dificultades, contramarchas e incomodidades.

En este “atreverse a interpelar ese saber social, institucional y políticamente legitimado que es el saber académico” (Molina & Sayago Peralta, 2020, p. 154), como se escribe en un artículo que integra el corpus, los relatos reparan en dos problemáticas. Por un lado, hallamos “la tensión entre la jerarquización de la formación versus la jerarquización de la experiencia” al decir de una entrevistada de la UBA; o la “jerarquización racionalista” como lo resume un investigador de la UNC. Por otro lado, imbricada con la anterior, el problema de “asumir los privilegios que poseemos por ser universitarios” (Aloi, 2020, p. 5). De estas dos problemáticas, surgen diferentes lecturas en cuanto a la relación entre conocimiento académico y saberes de trabajadores/as de la economía popular, sea en términos de complementación, de otorgarle una relevancia mayor a los segundos, o bien de reconocer las relaciones de poder y desigualdad epistémica dentro de las organizaciones que se yuxtaponen a la “jerarquización racionalista”. De igual modo, existe en diferentes investigadores/as la idea de una “asunción productiva de

los privilegios” a partir de tareas de legitimación y comunicación pública que permitan mostrar –desde “voces autorizadas”– quiénes son y qué hacen en la economía popular, tanto como ser mediadores/as entre organizaciones y también con el Estado.

La pedagógica sistemática

Un sentido adicional de la pedagógica en y junto a los sujetos de estudio remite a su forma sistemática –no cotidiana–. Los/as investigadores/as refirieron a menudo al armado y coordinación de talleres^[4] y/o a la elaboración de materiales para dichos espacios (cartillas y cuadernillos). En palabras de Herrera Farfán y Torres Carrillo (2023): “los talleres son tiempos-espacios en las que se combinan varias técnicas con un propósito a la vez investigativo y formativo” (p. 178).

En las entrevistas y los artículos, los talleres se ubican como parte de distintas instancias de la investigación: técnica de producción de información, momento de puesta a consideración de análisis y de objetivación de prácticas cotidianas, espacio de construcción de nuevos problemas de investigación, tanto como de compartida y socialización de resultados. Estos usos metodológicos de los talleres coinciden con lo expuesto en la bibliografía académica que tematiza metodologías colectivas (Fernández Álvarez & Carenzo, 2012; Katzer et al., 2022). Si bien situamos a los talleres en la investigación, cabe señalar que en general se articulan con prácticas de extensión, y en algunos casos también docencia cuando los talleres se desarrollan en el marco de asignaturas vinculadas a equipos de extensión-investigación.

No es casual la elección de la forma-taller para esta pedagógica sistemática dada su afinidad con los postulados programáticos de las investigaciones que producen colectivamente conocimiento. Di Matteo, Michi, et al. (2021), desde una perspectiva freireana, definen a los talleres como dispositivos pedagógicos para la acción educativa asociados a perspectivas participativas, entre ellas la educación popular pero no solamente. Le asignan un carácter productivo al taller que se juega en los siguientes aspectos: una búsqueda activa, participativa y capaz de articular teoría y práctica lo que se opone a aprendizajes pasivos, con participantes simples receptores de saberes y con un solo sujeto del saber; una apuesta por productos construidos de manera colaborativa, que no son solo la apropiación de saberes o de la experiencia sino la creación de nuevos; el carácter concreto de los resultados del taller con un fuerte componente cognitivo; y, su condición de experiencia social en sí mismo, de la que se aprende y sobre la que es posible reflexionar. En esta línea, tal como apuntó una entrevistada de la UBA, los talleres se significan como instancias

posibles de prefigurarse en clave de “transmisiones de saberes sujeto-sujeto”.

La descripción realizada por las personas entrevistadas acerca de los talleres se aleja de los dispositivos pedagógicos “tradicionales” que asociaron a la figura de las “capacitaciones”. Estas últimas son presentadas como aquello de lo que habría que distanciarse: para una investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), el taller se opone a “las capacitaciones aburridoras” al recuperar el modo de enunciar de un participante de la economía popular en la evaluación de un taller que dictó, mientras que para el equipo del Centro de Innovación de las Trabajadoras y los Trabajadores (CITRA) revierte “lógicas verticales y el lugar único del experto”. En la misma línea, una investigadora de este equipo señala: “Es correrse también del lugar del técnico, el experto es uno. Es la transmisión horizontal de conocimiento, que no es uno que capacita, sino la potencialidad pedagógica de eso. Y el reconocimiento de que las organizaciones producen conocimiento”.

A partir de las conversaciones sostenidas, los talleres median las apuestas pedagógico-metodológicas por volver más participativas las investigaciones y para impulsar fuertes aprendizajes en los sujetos de la economía popular de modo que transiten roles distintos al de la mera provisión de información. Vale citar algunos ejemplos. Fungieron de “coarmadores/as” de ideas-proyecto que se proponían investigar sobre sus propias realidades en el marco del “Programa de innovación y producción popular” de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Con base freireana, allí se apostó por “un armado dialógico de proyectos” donde asumieron la coordinación de talleres destinados a investigadores/as que no poseían experiencia de trabajo en territorio y donde, igualmente, se formaron y participaron como “evaluadores/as expertos” de esas ideas-proyecto. En la entrevista con un investigador de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), surgió la figura de “coformadores/as” en la escena que narra de recicladoras urbanas del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) dando un taller a trabajadores/as de la universidad en el lanzamiento del programa de reciclaje en el campus universitario en un proceso de articulación entre investigación, extensión y vinculación tecnológica.

También encontramos relatos que evidencian aprendizajes técnico-metodológicos por parte de sujetos de la economía popular en relación con la producción de datos donde, nuevamente, se elige la forma-taller como ámbito mediador. Tal es el caso de talleres coordinados por investigadoras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) con el fin de socializar el instrumento de relevamiento – construido colectivamente junto con organizaciones de la economía popular locales– que entendían les posibilitaba asumir el rol de

“encuestadores/as” con base en sus saberes territoriales. En la misma línea, un investigador de la UNLu hizo referencia a “la figura del entrevistador popular” como otro rol asociado a la producción de datos. A este último respecto, Fals Borda (1992) consideraba la “vulgarización técnica” como una de las reglas de la devolución sistemática en cuanto a reconocer las técnicas científicas más simples y colocarlas al servicio popular. Lo anterior implicaba, según su perspectiva, una opción por “técnicas dialógicas” –en alusión directa a Freire– que rompieran la asimetría entre sujetos de la investigación y de la acción.

Ahora bien, los talleres también son parte de la inquietud de los/as investigadores/as –a veces interpelados por sus sujetos de estudio– por el aporte que pueden realizar; aportes concretos y tangibles al contexto de indagación y sus protagonistas. País Andrade (2020) tematiza el impacto subjetivo que tuvo la pregunta “¿qué nos vas a dar cambio?”, con la que la recibieron en una organización social, sobre las categorías con las que trabajaba, las nociones de otredad y las desigualdades implicadas en la generación de conocimiento que comprende como participativo y humanizado.

Modificando la pregunta de País Andrade en clave de la reflexividad de los/as investigadores/as entrevistados/as en torno a “¿qué les voy a dar cambio?”, las formaciones del tipo taller se presentan como opción de un aporte valorado por las organizaciones que, a su vez, es parte de los términos en lo que se construye un diseño metodológico colectivo. Se vincula también con un “aporte factible” conforme a las cualidades y posibilidades técnicas con las que cuentan los/as investigadores/as; aun cuando en su mayoría no provengan del campo pedagógico ni sus investigaciones partan de una perspectiva de abordaje de esta naturaleza. En palabras de una investigadora de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), los talleres integran la búsqueda por un “aporte concreto” que articule el campo académico y movimentista, las discusiones teóricas con las prácticas:

Me ha pasado de poder llevar discusiones, por ahí más del campo académico, para poder pensar un documento para la formación, de caracterización de los sujetos, de cuáles son las problemáticas del sector. Creo que pude encontrarle un aporte más concreto.

Encontramos diferentes formas de concretizar “ese aporte” en relación a los talleres: desde la potenciación de prácticas de formación que ya sostienen autónomamente las organizaciones por medio de la generación de insumos (dentro de los que se destacan los recursos audiovisuales), el acompañamiento de formaciones con un rol de sistematización o como invitados/as; o bien la asunción misma de la coordinación de talleres. Si bien estos talleres trabajan con los sujetos de la investigación, no siempre coinciden exactamente con el objeto

de análisis. De allí que sea un aporte que trasciende lo académico, al articularse con el compromiso con un sector, y, al mismo tiempo, requiera de una ampliación del rol clásico de investigador/a para asumir otros de coordinación, sistematización, productor de materiales, entre otros.

Resulta interesante retomar el énfasis en el saber técnico-pedagógico implicado en la construcción de insumos para los talleres que propone un investigador de la UNLu, desde su formación en el campo pedagógico. Siguiendo su mirada, este saber pedagógico comprende especialmente cómo organizar la transmisión de conocimiento en un relato –con base en las informaciones, los datos y los registros– que provoque reflexiones en los sujetos participantes y también problematizaciones de aspectos contradictorios de la economía popular organizada. En sus palabras,

se puede hacer de una manera que sea pensando en el lector, pensando cómo lo va a recibir, en qué momento para y conversa, en cómo se construye el discurso para que no sea abrumador... son cosas que existen como reflexiones en el campo pedagógico.

De lo anterior se desprende también un rol específico –informado en dicho saber– para los/as investigadores/as; un rol educador y de producción de “materiales educativos populares” desde una lógica pedagógica que, según su perspectiva, sería diferente a la lógica de la investigación que se traduciría en “tirar un montón de información [en el material], porque no querés desperdiciar nada”.

Ahora bien, este aporte en términos formativos apareció en tres entrevistas –de investigadores/as de la UNQ, la UNMdP y la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)– planteado en un sentido inverso al descripto: introducir la forma-taller en la institucionalidad académica de la mano de diplomaturas universitarias en el campo de la extensión. En estas ofertas formativas, se pone en juego de un modo sistemático el acumulado de investigación y extensión en el desarrollo de talleres junto a organizaciones populares, la apertura a la participación de sus integrantes como estudiantes, e incluso como “coformadores/as”.

Lo anterior permite pensar el impacto subjetivo de habitar el espacio académico por parte de trabajadores/as de la economía popular y, asociado a ello, la resignificación de roles epistémico-pedagógicos que se torna fundamental para desarrollar metodologías colectivas. Una investigadora de la UNQ, que es parte de la primera diplomatura universitaria que se creó en nuestro país –justamente vinculada a temas de economía social y solidaria– relató una imagen de una graduación y su efecto en el paisaje universitario:

Me acuerdo una vez que se entregaron diplomas y estaba el rector y había, no sé, mil personas. Además, gente que no pisa la universidad normalmente. Era muy fuerte el cambio que producía en el tipo de perfil de estudiante más tradicional con esta gente que desbordó la universidad, que tomó las aulas.

En igual sentido, a partir del aporte documental de un investigador de UNICEN del fragmento de un programa de televisión local al que fue invitada una recuperadora urbana que fue “formadora” en un taller para el personal de la universidad: “De un predio a salir a la calle, a relacionarme con la gente, a ir a una universidad que en mi vida fui, a dar una charla. Ya para mí es muchísimo. Fue algo muy grande en mi vida”.

Por lo tanto, el taller –como forma que condensa la pedagógica sistemática– opera en un triple sentido: es un espacio formativo en sí mismo, es parte de la pedagógica cotidiana más amplia asociada al desarrollo de metodologías colectivas, y permite además un aporte “concreto y tangible” de tipo formativo donde también se juega la naturaleza colectiva y participativa de la investigación.

La pedagógica de las metodologías colectivas en y hacia dentro de la academia

Si bien las perspectivas metodológicas críticas se han preocupado por el aspecto pedagógico en cuanto a la trama relacional entre investigadores/as y sus sujetos de estudio, en las conversaciones sostenidas surgió una segunda dimensión de la pedagógica de la investigación colectiva. Dicha dimensión comprende los aprendizajes en la vinculación con una serie de actores con los que se comparte la pertenencia al ámbito académico tanto como la opción por un modo de concebir la investigación (su para qué, para quiénes) y de configurar(se) como investigadores/as que producen colectivamente conocimiento.

Interesa recalcar que esta dimensión es abordada en la literatura académica en relación con “la pedagogía de la investigación”; esto es, a las prácticas en torno a cómo enseñar a investigar en el campo de la metodología de la investigación (Achilli, 2005). Aquí la relación clave es entre docentes y estudiantes, y se despliega en el marco institucional de asignaturas específicas dispuestas a tal fin. Desde perspectivas críticas, la pedagogía de la investigación (Vega-Torres, 2021) se orienta hacia procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma dialógica de la actividad científica, más que a la reproducción del método abstracto y la sacralización de las recetas metodológicas. Empero, esta pedagogía de la investigación crítica podría ampliarse a otros espacios académicos que poseen grados menores de institucionalización, su objetivo primario es investigativo antes que

formativo, y no siempre se encuentran atravesados por relaciones fundantes de asimetría, siendo posible “formarse metodológicamente entre pares”.

En base a lo anterior, se recuperan tres aspectos de la pedagógica de las metodologías colectivas en cuanto opera y revierte hacia el ámbito académico: (a) el quiebre con la pedagogía de la investigación tradicional; (b) los procesos de reflexividad; y, (c) la colaboración científica. Esta pedagógica discurre entre los equipos de investigación de pertenencia, los vínculos con colegas y las prácticas de extensión que involucran a estudiantes.^[5] Al igual que en lo referente a la dimensión anterior en y junto a los sujetos de estudio, lo colectivo, lo artesanal y lo vincular –sin descuidar los aspectos técnicos– dan cuenta de la naturaleza de esta pedagógica.

En primer lugar, hallamos de modo reiterado el relato en torno al quiebre que identifican las personas entrevistadas con la pedagogía de la investigación en su sentido tradicional. Esto se expresó en la ruptura con la formación metodológica de grado y con una concepción de lo metodológico difícil de sostener en el trabajo de vinculación con organizaciones de la economía popular. Esta ruptura se originaba en las mismas prácticas de investigación, pero al mismo tiempo se retroalimentaba de otros espacios que funcionaban como formadores en clave metodológica, tales como los equipos y pares académicos.

Los relatos de investigadores/as en formación entrevistados/as resultan un buen analizador en tanto patentizan esta ruptura metodológica en tiempo presente –lo están transitando en sus tesis doctorales en curso– que se ata a una búsqueda simultánea por configurar su rol desde la producción colectiva y, a su vez, sentirse legitimados/as en la academia. Una investigadora en formación de la UNCuyo denominó “quiebre epistemológico y político” a su experiencia, junto a otras dos colegas, en un relevamiento colectivo de la economía popular en Mendoza; dicho quiebre lo asocia a la forma de concebir a las unidades de trabajo (al incluir también a aquellas abocadas a lo sociocomunitario), la apertura a la triangulación metodológica desde su formación fuertemente cuantitativa, la revisión de los modos en los que venía desarrollando la lógica cuantitativa, y la construcción conjunta de la investigación con sujetos de la economía popular a quienes nombra como “co-investigadores/as”. En base a su relato, el alcance de este quiebre fue de tal magnitud que modificó su proyecto doctoral individual y “retrasó la tesis”.

La ruptura con la pedagogía de la investigación tradicional conlleva diferentes búsquedas. Por un lado, se materializa en una búsqueda nominativa, aspecto transversal a las conversaciones, que se realiza de manera grupal o bien individual cuando no existe un respaldo

colectivo. En el caso de la pertenencia a equipos, este nombre aglutina y consolida ese nosotros/as que produce colectivamente, dándole sistematicidad y especificidad a las prácticas. En efecto, encontramos una insistencia en el armado de formaciones sistemáticas en torno a la definición del nombre metodológico: al interior del equipo leen materiales seleccionados, discuten sus categorías, se fijan si les resuena en relación a sus prácticas. Como comenta un investigador en formación de la UNICEN en relación a la lectura colectiva de un libro que funciona como referencia epistémico-metodológica:

La que le dio en el clavo es [cita a una compañera de equipo] cuando decía “hagamos algún trabajito o algún ejercicio para pensar no solo lo que producen las organizaciones sino pensarnos a nosotros como investigadores militantes, aunque suene pretencioso”. Nos hemos dividido los capítulos del libro, hacemos una presentación como un círculo de lectura y después elaboramos preguntas.

En la misma línea, un investigador de la UNICEN enfatiza en que una de las claves es formar un equipo que tenga una “matriz de pensamiento común” y “acuerdos básicos” con respecto al rol de la universidad, aunque también haya lugar para “matices” internos.

Aun así, “alejarse del manual” y entregarse a lo artesanal y colectivo genera incomodidad y temores en investigadores/as en formación en los términos de la validación de su producción; aparece un difícil equilibrio en el “jugar a dos bandas” donde el acercamiento (o la pertenencia) al territorio no invalide la reflexión académica crítica y original, y donde el cumplimiento de los compromisos académicos no redunde en un alejamiento del territorio. Así se encuentran con problemáticas específicas de la producción colectiva, pero que se acentúan con la cuestión de la implicación en quienes además estudian espacios cercanos a su recorrido biográfico: moverse entre el adentro y el afuera de la academia, el cuidado de las organizaciones, la definición clara del aporte de la investigación a los sujetos de estudio, la posibilidad de despegarse de lo cotidiano para dar el salto interpretativo que implica un distanciamiento para ganar en abstracción.

Una investigadora en formación de la UBA, que expresa “sentirse acompañada en el proceso” por un equipo que la lee e interpela sus modos de producción de conocimiento con preguntas pertinentes, da cuenta de un problema con el que se encontró:

Creo que esa fue como la gran pregunta en términos metodológicos e incluso epistemológicos de mi tesis, “¿cómo esto lo digo yo?”. Me mandaban las correcciones y era “¿esto lo decís vos o lo dicen las organizaciones?”. Estaba todo el tiempo mezclada esa voz.

Aquí el equipo funciona en clave de vigilancia epistemológica y de poner preguntas que habiliten la distancia con los discursos y las prácticas de las organizaciones. Otro investigador en formación, esta vez de la UNCuyo, enfatiza en el hecho de que la militancia no le haga perder la rigurosidad ni el sustento teórico-empírico de la producción de conocimiento:

Volviendo a la investigación científica, no debemos perder rigurosidad. Que lo de la militancia no sea una excusa para perder rigurosidad ... [y citando el ejemplo de un investigador] esa gente es la que le da otra categoría a esto que queremos hacer de la investigación militante.

Una búsqueda adicional se relaciona con que ese acumulado de práctica sistematizada y nominalizada posea legitimidad en la academia. Para investigadores/as en formación, el desafío reside en aprendizajes asociados a la apropiación conceptual de cuestiones metodológicas en general y de recrearlas, inventarlas y criticarlas en el marco de una investigación concreta que tensione lo aprendido conceptualmente hacia la producción colectiva. Las “habilitaciones” para producir colectivamente aparecen como un aspecto valorado y necesario para la construcción de sus carreras académicas. A este respecto, un investigador en formación de la UNC relata una escena en la que una docente del programa de doctorado pondera su trabajo basado en la investigación militante: “Una antropóloga, que con ella hice un curso doctoral y ella... porque ella fue una de las personas que más me dijo: está bueno lo tuyo”. Según las entrevistas, estas habilitaciones provinieron de docentes, investigadores/as con trayectoria, de un texto, de la inscripción en “un nombre”, de investigadores/as formados/as que dictan asignaturas de docencia metodológica en grado y posgrado y que resignifican la pedagogía de la investigación. Una investigadora y docente de metodología de la UBA comenta:

Y me parece que esa reflexividad [sobre sus prácticas de investigación] a mí me lleva a enseñar lo que desde otro lugar alguien diría esta mina es cada vez más chanta. Yo creo que cada vez soy más honesta. Me parece que hay conceptos que no son previos. Me parece que hay miradas que hay que tratar de preservar como tales para después poder registrar e interpretar desde lugares de suspensión efectivos de la teoría. Me parece que no hay nada que se parezca a ninguna etapa nada, que uno va como tejendo. Y si de verdad armás con otros, es otra lógica.

La legitimación de las prácticas de producción colectiva involucra saberes técnicos, epistemológicos y políticos; además, del aprendizaje de un “saber-hacer estratégico” (Palumbo et al., 2022) para hacer entrar sus modos de hacer ciencia en lógicas académicas de las que también buscan participar. Este saber-hacer se despliega a la hora de

decidir dónde publicar y en qué formatos, qué decir (y qué no) en el armado de artículos, proyectos e informes, cómo completar el currículu en sistemas *online* para que ingresen y tengan jerarquía tareas propias de la vinculación con organizaciones; y también cómo nombrar metodológicamente las prácticas en tanto apelar a un nombre legitimado allana el camino de validación. Al decir de un investigador de la UNC:

Como que hay producción de gente legitimada, hay desarrollos teóricos que ya no tenés que explicar, o sea, yo desarrollo un colabor, listo, obvio, ya sabemos que es este ámbito, este grupo de investigación que está produciendo, cito los libros....

Esta pedagógica de las metodologías colectivas –en ruptura con las pedagogías de la investigación tradicionales– se encuentra surcada por fuertes procesos de reflexividad; cuestión que insiste en las entrevistas. Si bien podríamos sostener que la reflexividad se presenta como condición de cualquier investigación cualitativa, el trabajo intenso con sujetos de estudio le asigna una especificidad. Tal como reflexionó una investigadora del CITRA: “Y una cosa es la reflexividad en relación a la antropología y otra cosa es una reflexividad inscripta en un proceso colaborativo, que implica no solo reflexividad conmigo misma, sino con otros...”. En este sentido, no solo se aprende en el hacer investigación, sino que también se aprende en el reflexionar sobre ese hacer que es fundamentalmente con otros/as.

Aun cuando las personas entrevistadas refieren a procesos de autorreflexión, se reitera una búsqueda por colectivizar esa reflexión metodológica como “proceso permanente” (expresión repetida en las entrevistas). Es posible afirmar, entonces, que estos procesos están atravesados por lo colectivo en un doble sentido: el colectivo intra-académico (o los colectivos en plural en algunos casos) que, en general, conforman los equipos de investigación, pero también experiencias de colaboración científica entre pares; junto al colectivo que se va conformando entre investigadores/as y la organización o sujetos de la economía popular que fue denominado por una entrevistada de la UNSE como “el nivel organizacional de la reflexividad”.

En relación al primer nivel colectivo intra-académico, se mencionan instancias sistemáticas donde se encuentra más objetivada la práctica de reflexividad y que comprenden reuniones de equipo, redacción de publicaciones, formaciones en torno a aspectos epistémico-metodológicos. Este nivel resulta fundamental en términos del desafío que plantea Achilli (2005) de pasar de “la lógica en acto” hacia la “lógica reconstruida” a través de la sistematización y la reflexión sobre las prácticas. A la par, se relata una reflexividad

“asistemática”, “no formalizada” o “errática” (según los distintos adjetivos utilizados) traccionada por coyunturas específicas; por ejemplo, situaciones varias en el vínculo cotidiano con las organizaciones, la apertura de una convocatoria para obtener financiamiento para producir colectivamente, entre otras. Esta reflexividad asistemática discurre entre conversaciones en almuerzos con compañeros/as de equipo, el armado de proyectos y la interacción con colegas en eventos académicos. A este respecto, la siguiente cita de una integrante del CITRA evidencia la cotidianeidad de estos intercambios reflexivos donde, junto a los dilemas, también se tematizan aspectos positivos en la vinculación con organizaciones y que pueden redundar en el fortalecimiento de las investigaciones:

Y eso [por un almuerzo entre integrantes de un mismo equipo] ya es un espacio de intercambio que te diría a veces es el más importante, por lo menos para resolver la situación del día a día. Surge por ahí esto que te decía [nombra a una compañera] frente a instancias donde uno por ahí dice "uy, ¿qué hago frente a tal cosa? me pasó tal cosa, ¿cómo resuelvo eso?". No solo en términos de dificultades que obviamente puede ser qué hacer con esto porque me pidió tal cosa y no sé, preguntarle si quiere tener el nombre o el anonimato... cosas que pueden ser dilemas digamos o desafíos en el momento. Sino también incluso por la positiva de "¡no sabés lo bueno que me pasó! me dijo que me invitaba a tal cosa o que el libro [que escribieron desde el equipo] se lo pasó a Fulano". Y eso también por ahí habilita un espacio de reflexión de decir "jah, mirá qué bueno! ¡Cómo esto sirvió o fue escuchado o fue recibido!".

Al conversar en torno a la pregunta por la reflexividad, los espacios colectivos intra-académicos aparecen señalados con mayor frecuencia. De lo anterior, no se desprende la inexistencia del llamado “nivel organizacional” de la reflexividad, aunque no se lo asocie en primera instancia en los discursos de las personas entrevistadas. Cuando refieren explícitamente a este nivel, nombran espacios de puesta en común y discusión con las organizaciones –que, incluso, pueden dar lugar a los ya aludidos “volantazos”– así como a instancias asistemáticas como llamados telefónicos con referentes o conversaciones informales con distintos sujetos de estudio que tienen lugar en el transcurso de las investigaciones.

Cabe notar que surge de las entrevistas un “tiempo-reflexividad colectiva” (en sus dos niveles) tensionado por el “tiempo-productividad” que se lee en clave de las exigencias de la lógica académica. Este último recorta el tiempo-reflexividad colectiva, aunque también haya margen para articularlos: reflexionar con colegas mientras se escribe un artículo para socializar resultados, reflexionar mientras se redacta un proyecto y se elige con qué organizaciones trabajar para pedirle sus avales o poner a consideración los problemas de investigación, hacer una llamada telefónica informal

(en vez de una reunión o un taller) a un referente para reflexionar en conjunto una cuestión específica. Al decir de una entrevistada de la UBA: “los espacios más productivos en términos de reflexividad para mí son colectivos. Es una reflexividad que va en un sentido tan opuesto a la academia digamos, o las reglas de la científicidad hegemónica”.

Un último aspecto de la pedagógica de las metodologías colectivas lo conforma la colaboración científica.^[6] Para una investigadora de la UNC, la colaboración científica es “esta búsqueda de colectivizar la discusión, la mirada, las autorías también...”. Aquí interesa específicamente dar cuenta de un sentido de la colaboración en términos de una “formación entre pares” en un contexto académico donde las jerarquías (de trayectoria, escalafonarias) y el tiempo-productividad intervienen en las formas de relacionamiento. Del análisis de las autorías de artículos de la matriz bibliográfica que apostaban por lógicas de producción colectiva, surgió la presencia de coautorías entre “pares de un mismo equipo”; esto es, entre investigadores/as que se hallan en una misma –o próxima– situación escalafonaria en el sistema científico cuyo parteaguas, en general, está dado por la condición de becario/a o bien el ingreso como investigador/a de planta. Igualmente, la colaboración científica también tenía lugar en coautorías integradas por personas que no eran parte de un mismo equipo y que buscaban poner en común sus trabajos de campo.

Este hallazgo de la matriz fue compartido y enriquecido en las sucesivas entrevistas. Allí surgió que esta colaboración entre pares se vinculaba a investigadores/as en formación, transitando sus procesos de tesis o, en palabras de una entrevistada, “nuevos en el oficio”. La “producción académica”, especialmente en soporte escrito (artículos, ponencias), era el espacio elegido para cristalizar la colaboración que resulta, además, un criterio de evaluación para el desarrollo de las carreras académicas. Según los relatos, si bien las líneas de investigación individuales poseían puntos de contacto, se reiteraba la afinidad metodológica en términos de la producción colectiva como criterio de agrupamiento.

En esta pedagógica de la colaboración científica entre investigaciones con metodologías de producción colectiva, se construyen aprendizajes técnico-metodológicos y vinculares acompañados de fuertes procesos de reflexividad. De una parte, la colaboración es significada como espacio de “intercambio de notas y pensamientos” entre quienes se hallan en la misma situación (en formación, investigando un objeto similar, aunque en general en distintas experiencias y casos de estudio, y con un abordaje metodológico afín) lo que facilita el “ida y vuelta”. Al decir de una investigadora de la UBA: “con ella estoy escribiendo el artículo y nos

sirve mucho para intercambiar las notas, lo que pensamos: ‘che, yo vi esto, ¿vos viste lo mismo?’, ‘sí, lo vi parecido’, o ‘no, para nada, acá se hace distinto’”. Este compartir una situación similar también aparece mencionado en relación a iniciarse junto a otros/as en la publicación de artículos, de “animarse a publicar” entre y con pares.

Lo metodológico es parte de aquello que se pone en juego en la colaboración, sea desde los consensos relatados en la elección del nombre a incluir en la escritura (investigación militante, colabor, intervención antropológica, entre otras) para referir a los modos metodológicos de sus prácticas de vinculación con sujetos de la economía popular, y también en relación a la configuración de su rol en la cotidiana de sus investigaciones. En esta línea, se reiteran las menciones a temores en relación a estas metodologías –ya presentados arriba– como “quedarse involucrado/a”, la pérdida de “distanciamiento”, la dificultad para “despegarse del discurso de las organizaciones”. Una investigadora en formación de la UNR, comenta que la colaboración le permitió “poner en palabras” la relación y las tensiones entre “la beca” y “la militancia” que encontraba difícil de plantear tanto en el ámbito académico como en el militante:

Ella [su coautora] también trabajó siempre desde esa perspectiva [de producción colectiva], pero me acuerdo de que fue con la primera que hablé cuando arranqué la militancia y la beca. Me acuerdo de que me ayudó hablar con ella, porque fue más hablar desde la práctica de cada una, de cómo más o menos nos iba saliendo. Poner en palabras cuestiones que ya nos venían pasando a las dos.

En estas colaboraciones que se condensan en escrituras, pero que no terminan allí, los/as investigadores/as construyen aprendizajes vinculares que hacen a otras formas de relacionarse entre pares académicos en el marco de carreras pensadas desde lógicas individuales y de competencia. Resulta ilustradora la intervención de una investigadora de la UNC sobre su vínculo con una coautora en tanto allí se entrama lo académico y lo inter-subjetivo en el recorrer a la par el camino científico y de la maternidad:

Con [su coautora] entablamos ahí un vínculo re lindo de estar muy en la misma, generacionalmente. Las dos ahí, en los mismos momentos de la carrera científica también. Bueno, las dos fuimos mamás, también ahí medio juntas, que eso fue... sí, encontramos ahí un diálogo re lindo. Y que lo venimos siguiendo, además, el plan es seguir escribiendo juntas, seguir pensando juntas, y lo que me parece que está buenísimo es poder ver, por ejemplo, cómo algunas cuestiones se repiten en contextos re distintos.

Para cerrar, quiebre epistémico-metodológico, reflexividad y colaboración aparecen como notas relevantes de esta pedagógica en y hacia dentro de la academia. Si retomamos la idea del trabajo

colectivo entre docentes para extrapolarla a nuestro ámbito de indagación, encontramos un trabajo que es colaborativo y compartido en los términos de una acción colectiva –en nuestro caso, la de investigar– que es comúnmente visibilizada (y agregamos, concebida y evaluada) como acción individual (Espinosa et al., 2013). En este trabajo colectivo, tienen lugar aprendizajes concretos en el marco de gestos formativos sistemáticos y cotidianos que comprenden: conformarse subjetiva y profesionalmente desde un rol investigador/a donde convergen distintos roles y demandas a atender; apelar a la reflexividad permanente con otros/as como forma de mirar(se) en los modos de configurar las vinculaciones con los sujetos de estudio; legitimar –y hacer entrar– sus prácticas en lógicas académicas que entienden no ponderan estas metodologías a partir del desarrollo de un “saber-hacer estratégico”; animarse con colegas-pares, aprender en conjunto y poner en palabras apuestas y problematizaciones.

Hacia la conformación de comunidades de investigación

En este artículo, exploramos los aspectos pedagógicos de la puesta en práctica de metodologías de producción colectiva de conocimiento. Si bien los hallazgos surgen de una investigación con foco en el campo de estudios y de acción de la economía popular en Argentina, permiten pensar otros campos científicos y otras latitudes.

Partimos de considerar la necesidad de ampliar los postulados de las metodologías críticas fundacionales donde la mirada de lo pedagógico se concentra en instancias sistemáticas e intencionalmente formativas en diálogo con la “devolución sistemática” falsbordiana. Esta ampliación implica concebir una pedagógica en las prácticas científicas cotidianas donde todos los sujetos participantes de la trama investigativa construyen aprendizajes. Al mismo tiempo, es necesario cruzar esta dimensión pedagógica de la vinculación entre investigadores/as y sujetos de estudios, con desarrollos atentos a la “pedagogía de la investigación” que comprenden los modos en que se enseña y aprende la metodología de la investigación en espacios universitarios. De este cruce, surge que la pedagógica de lo metodológico colectivo transcurre en dos planos: aquel que se juega entre investigadores/as y sus sujetos en términos de enseñanzas y aprendizajes que incluyen y van más allá de las instancias sistemáticas del tipo taller, y el que hace a la formación de investigadores/as que producen colectivamente a partir de vínculos al interior de los espacios académicos que exceden el espacio áulico.

En cuanto al primer plano, señalamos que la pedagógica de las metodologías de producción colectiva de conocimiento involucra, por un lado, procesos de formación en la concreción de los presupuestos

metodológicos, mostrando el despliegue de la pedagógica en el hacer metodológico cotidiano; y, por otro lado, el taller como forma sistemática, parte de la pedagógica cotidiana más amplia, y aporte “concreto y tangible” de tipo formativo. Si bien son aspectos complementarios, de las entrevistas surgió un debate en torno a si la producción colectiva funciona como lógica transversal, que no niega espacios sistemáticos que adoptan la forma taller, o si se construye específicamente en torno a talleres en calidad de espacios pedagógico-investigativos. En relación al segundo plano, existe una pedagogía de las metodologías colectivas que, desbordando la formación en los salones de clase, se sitúa en las formas de relacionamiento en los equipos de investigación y con pares académicos. Para ello, se recuperaron tres aspectos que expresan la naturaleza colectiva de dicha pedagógica: el quiebre con la pedagógica de la metodología tradicional, los procesos de reflexividad y la colaboración científica entre pares.

Estos dos planos implicados en estas metodologías colectivas habilitan la conformación de “comunidades de investigación” (Vega-Torres, 2021) que son el soporte relacional de la producción de conocimiento. En la construcción, sostenimiento y potenciación de estas comunidades de investigación, se sitúa la preocupación de este artículo por la comprensión de la pedagógica asociada a lo metodológico. Cuando se trata de metodologías que se proponen generar conocimiento colectivo, esta pedagógica se asume como dialógica, crítica, artesanal y anclada en su contexto sociohistórico y político, a distancia tanto de la pedagogía tradicional y las metodologías estandarizadas como de los sistemas académicos individualizantes.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó en el marco del PICT 2021 titulado “Los abordajes epistémico-metodológicos en el campo de estudios de la economía popular en Argentina: un análisis desde la perspectiva de la coproducción de conocimiento”.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Aloi, J. (2020). Tiempos de pandemia, crisis sanitaria, organizaciones, universidad y reflexión. *Filo al Sur*, 2, 5-13. <https://goo.su/bonFK8y>
- Arreola, K. (2023). Los componentes cálidos en el proceso de hacer investigación cualitativa: subjetividades, reflexividad, emociones y compromiso con el otro. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13(2), e132. <https://doi.org/nnhr>
- Carenzo, S., Fernández Álvarez, M. I., Castronovo, A., & Gigliarelli, E. (2019). Extensión en colabor: producción de prácticas autogestionadas de formación para la gestión colectiva del trabajo. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 151-170. <https://doi.org/nnht>
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre.
- Colares da Mota Nieto, J. (2015). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda* [Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Pará]. Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://goo.su/mDYY>
- Di Matteo, J., Michi, N., & Vila, D. (2021). *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes*. Edunlu.
- Di Matteo, J., Palumbo, M. M., Plaza, B., & Almada, A. (2021). Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares. *Masquedós: Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 1-13. <https://goo.su/PNFFQ7>
- Di Matteo, J., Vila, D., De Mingo, A. C., & Fontana, S. (2022). Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes. *Polifonías*, 20, 46-68.

- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva Americana.
- Espinosa, A., González, H., Lerner, D., Sadovsky, P., & Vázquez, S. (2013). *Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo*. <https://goo.su/Nnyrd>
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. En M.C. Salazar (Coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 59-76). Editorial Popular.
- Fals Borda, O. (2021). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. En *Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora* (pp. 23-29). CLACSO. <https://goo.su/aD1wP>
- Fernández Álvarez, M. I., & Carenzo, S. (2012). Ellos son los compañeros del CONICET: el vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. *Publicar*, 12, 9-33. <https://goo.su/QET4>
- Herrera Farfán, H., & Torres Carrillo, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Laboratorio Educativo.
- Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G., & Segovia, Y. (2022). Puntos de partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, 43, 11-28. <https://doi.org/nnh4>
- Michi, N. (2021). Poco a poco: movimientos populares y educación, un campo de estudio y de acción. *Algarrobo-MEL*, 9, 1-13. <https://goo.su/MzgBz>
- Molina, A., & Sayago Peralta, E. (2020). Experiencias de la economía popular en el contexto de la pandemia COVID-19 en Argentina. Abordaje de casos en Córdoba Capital y la ciudad de Santiago del Estero, ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Idelcoop*, 231, 145-176. <https://goo.su/t5EHkb>
- País Andrade, M. (2020). ¿Qué nos vas a dar cambio? Posibilidades/limitaciones en y desde el “trabajo de campo”. En M. País Andrade (Comp.), *Perspectiva de géneros. Experiencias interdisciplinarias de intervención/investigación*. CICCUS.
- Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). 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/nnh8>
- Palumbo, M. M., Vacca, L. C., & País Andrade, M. (2022). Repensando nuestras metodologías críticas: prácticas de intervención/investigación con perspectiva de género(s). *Convergencia*, 29, e19290. <https://doi.org/npdb>

- Sirvent, M. T. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambio: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29. <https://goo.su/dk9xLB>
- Stavenhagen, R. (1992). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En M. C. Salazar (Coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 35-58). Editorial Popular.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vega-Torres, D. (2021). Investigación educativa y pedagogía de la investigación: crítica de la reproducción del conocimiento científico. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 99-115. <https://doi.org/nnjb>
- Weiss, E. (2003). Introducción. En Weiss, E. (Coord.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001* (pp. 35-46). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
María Mercedes Palumbo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] En relación a los ritmos, se hallan distintas reflexiones en las entrevistas en torno al manejo de las coyunturas político-electorales, socioeconómicas y de las propias organizaciones, a lo que se suman las restricciones de la pandemia al trabajo en territorio conforme al recorte temporal seleccionado.
- [2] En distintas entrevistas se hizo énfasis en los materiales audiovisuales como “productos populares” con alta valoración por parte de las organizaciones de la economía popular. En efecto, uno de los artículos de la matriz bibliográfica indaga específicamente sobre la producción de materiales audiovisuales desde lógicas colectivas (Di Matteo, Palumbo, et al., 2021)
- [3] Aquí no nos detendremos en el análisis de los modos específicos de ese diálogo de saberes, que opera desde el reconocimiento

del sujeto como agente con capacidad de hacer y conocer, en los términos de la clasificación propuesta en Palumbo y Vacca (2020) en relación a la reivindicación, la incorporación y/o la producción desde saberes “no científicos”.

- [4] También se utilizaron otros términos, pero con igual sentido al del taller, como jornadas colectivas de reflexión o actividades de formación conjuntas.
- [5] Si bien excede las consideraciones de este artículo, es posible interpretar a partir de las entrevistas la existencia de una pedagógica en el entramado integral entre docencia, investigación y extensión. Aquí la construcción de aprendizajes involucra a docentes (también investigadores/as y extensionistas), a estudiantes y a las propias organizaciones. En el mismo sentido, uno de los artículos del corpus bibliográfico sistematiza una experiencia de curricularización de la extensión en vínculo con una organización de la economía popular (Di Matteo et al., 2022).
- [6] Nos interesa analizar aquí los espacios de colaboración científica entre pares; sin embargo, cabe notar que la colaboración científica en este campo de estudios y de acción también se expresa en equipos que están integrados por grupos de distinta pertenencia institucional, a partir de convocatorias científicas específicas que habilitan este tipo de conformación interinstitucional. Estos espacios de colaboración son relatados, en algunos casos, como el origen de la formación entre pares.

Información adicional

Cómo citar: Palumbo, M. M. (2024). La pedagógica de las metodologías de producción colectiva de conocimiento. *Revista IRICE*, 47, 8-34. <https://doi.org/10.35305/revistarice.vi47.1917>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/746/7465184005/7465184005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Mercedes Palumbo

**La pedagógica de las metodologías de producción
colectiva de conocimiento**

**The pedagogics of methodologies for knowledge
collective production**

Revista IRICE

núm. 47, p. 8 - 34, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina
revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1917>