



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Universidad de la República. Facultad de Psicología.

Trabajo Final de Grado.

Pensando la implicación del investigador y el proceso de construcción de las técnicas a partir de una investigación con niños y niñas en un centro educativo.

Estudiante:

Ana Clara Pérez Fajardo.

CI: 5 028 300 - 0.

Tutor:

Asistente Mag. Daniel Fagúndez D´Anello.

Docente Revisora:

Asistente Mag. Verónica Blanco Latierro.

15 de Febrero de 2019.

Montevideo.

Uruguay.

Pensando la implicación del investigador y el proceso de construcción de las técnicas a partir de una investigación con niños y niñas en un centro educativo.



(Dibujo elaborado por un niño del Centro Social y Educativo. Mayo, 2018).

Resumen.

El siguiente artículo analiza la relación que se establece entre teoría, práctica y técnica, a partir de una investigación realizada dentro de un centro social y educativo para niños y niñas ubicado en una comunidad urbana - rural. A la vez, se reflexiona sobre cuáles son las transformaciones de las técnicas al momento que interactúan con la comunidad a la cual fueron aplicadas, y cómo influye la implicación colectiva a la hora de diseñarlas. La metodología implementada en la investigación fue la Investigación – Acción - Participativa a través de un enfoque cualitativo. El tema de estudio expuesto se pensó a través de la Psicología Social, el concepto de Implicación desde el Análisis Institucional, y la Reflexividad desde la Etnografía.

El objetivo de este artículo es exponer el paradigma utilizado en la investigación para la creación de conocimiento. El mismo no pretende ser un modelo ejemplar, sino una perspectiva sugerente para investigar a las comunidades. Dentro de las principales conclusiones extraídas del artículo podemos nombrar; la contextualización, flexibilidad y coautoría de las técnicas como principios que guían el accionar del investigador. Por otro lado, se dio a conocer la capacidad performativa de los objetos y su poder de afectación sobre otros actantes como variable que influye en las intervenciones. Y por último, se concluyó cómo la implicación del colectivo es una herramienta de trabajo capaz de determinar las cualidades de las técnicas y de la investigación en su totalidad.

Palabras Claves: Psicología Social. Implicación colectiva. Investigación cualitativa. Contextos educativos.

Summary.

The following article analyzes the relation between theory, practice and technique, starting research in an educational centre for boys and girls done in an urban - rural community. It is also reflected on which are the transformations of the techniques at the moment they interact with the community on which they are thought to be applied. As well as this, how the collective involvement affects when being designed. The implemented methodology in the research was Research-Action- Participatory through a qualitative approach. The study topic was thought through Social Psychology, the concept of Involvement - from the Institutional Analysis - and the Reflexivity from the Ethnography.

The aim of this article is to expose the paradigm used in the research for knowledge creation, so it does not intend to be a model, but a suggestive perspective to study communities.

Among the main conclusions we can name, the contextualization, flexibility and co- authorship of the techniques as principles which guide the action of the researcher. On the other hand, it was

known the performative capacity of the objects and its power of affectation over other actors as a variable that influences interventions. By last, it was concluded that the involvement of the collective is a work tool capable of determining the technical qualities and of the research in its entirety.

Keywords: Social Psychology. Collective Involvement. Qualitative Research. Educational Contexts.

Introducción.

El siguiente artículo científico es una reflexión metodológica que mediante el análisis de una investigación estudió la relación entre teoría, práctica y técnica, desde la implicación del investigador. La investigación fue realizada en el Centro Social y Educativo de la Federación de Obreros y Empleados de la Bebida (FOEB), ubicado en la intersección de la Avenida Don Pedro de Mendoza y Avenida de las Instrucciones, en la Zona Norte de Montevideo, cercano al límite con Canelones. El tema de estudio que llevó adelante la investigación trató sobre el interés por conocer y comprender la vivencia territorial de los diferentes actores sociales que participan dentro del centro educativo. A partir de ahí, se hizo foco en los NyN en relación a los imaginarios sociales que producen de la escuela y del centro educativo FOEB, instituciones a las cuales concurren diariamente. Por otro lado, también se analizó cómo esto contribuye a la configuración de una percepción barrial.

El trabajo de campo de la investigación estuvo delimitado por el período de tiempo de tres meses y una semana, de Marzo a Junio, con una frecuencia de un día semanal. En el mismo se trabajó con 35 niños/as de 9 a 13 años, que cursan actualmente de cuarto a sexto año en la “Escuela n° 141 Reino de Malasia”, de la cual vienen derivados. También participaron los adultos responsables del centro educativo, entendidos como referentes barriales. Las tres situaciones elegidas de la intervención para pensar el tema del artículo son las siguientes: los momentos en donde se trabajó con los NyN dentro del aula, la inauguración de la biblioteca del centro educativo FOEB y el taller de cierre de la intervención. Estos tres escenarios permitieron pensar y cuestionar qué sucedió con las técnicas utilizadas y la relación que éstas establecieron con el dispositivo educativo que se venía implementando, así como también, como la implicación terminó siendo un factor determinante a la hora de idear y aplicar las técnicas de investigación - acción. La elección de la reflexión metodológica en torno a estas situaciones, se debe al interés profesional de relacionar el campo de la Psicología Social con la Educación no formal en el contexto del proceso escolar, en donde los NyN están configurando su identidad, socialización, desarrollo y la percepción del mundo que los rodea. A esto se le suma que, dicho proceso está determinado e influenciado por un territorio que los NyN habitan, siendo el mismo potencial u obstáculo para el crecimiento. Por último, pretendo aportar a través de un análisis crítico desde la Psicología, un insumo escrito y sistematizado que sirva como instrumento para repensar la actividad del psicólogo social en torno al trabajo de campo en comunidad. Por otro lado, la investigación realizada será un soporte para la escritura de futuros artículos relacionados a los temas que surgieron en la investigación.

El marco conceptual en el cual se enmarca la discusión del problema está dividido en tres ejes, por un lado, los aportes de la Psicología Social Comunitaria, y por otro, a través del Análisis Institucional y la Etnografía. Dentro de la Psicología Social Comunitaria, Montero (2004) plantea como modo de conocer y crear conocimiento el paradigma de la construcción y la transformación ética, compuesto por cinco dimensiones; ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas. Las dimensiones éticas y políticas son en las que se centrará el artículo para el análisis de lo metodológico. Es decir, la ética relacional -bajo los ideales de igualdad, respeto e inclusión del otro-, al igual que la política como medio capaz de generar nuevas formas de distribución del poder (posibilitadoras de la expresión de la comunidad), serán las propuestas tomadas por este paradigma para repensar el trabajo comunitario implementado en la investigación. Paralelamente a lo expresado, Rodríguez (2016) problematiza la dimensión socio-económica hegemónica, haciendo referencia a la sociedad contemporánea neoliberal capitalista y a sus desarrollos tecnológicos. Cuestiona cómo el individualismo, la autonomía y fragmentación social, influyen en las categorías teóricas, en la práctica y en la noción de comunidad que empleamos para comprender y orientar las intervenciones en comunidad. En otro trabajo, Rodríguez (2012) ofrece el marco de los Estados capitalistas interrogados como posibles generadores de una distribución desigual de la reflexividad de aquellos categorizados como “pobres”. Esto produce sujetos que se mantienen al margen, anónimos, frágiles y desocializados, lo que nos permite plantearnos -en términos de exclusión e inclusión social-, la lectura que hacemos frente a los diferentes procesos participativos de los actores sociales en los escenarios actuales que despliega la globalización capitalista.

Otro de los campos de estudios usados es el del Análisis Institucional, específicamente desde el concepto de implicación, bajo las propiedades constitutivas propuestas por Ardoino (1997). Se entiende esta noción bajo la dimensión inconsciente, involuntaria y de padecimiento a la que se enfrenta el sujeto al estar implicado. De esta forma, se puede pensar como el investigador mediante un ejercicio incesante de autocrítica, debe necesariamente, concientizar su implicación para transformarla en una herramienta conceptual dentro de su labor. A la hora de comprender la implicación puesta en juego en el diseño de las técnicas y en el trabajo del investigador dentro de la organización, me basaré en las categorías de implicación social-ideológica e implicación libidinal propuestas por Kaminsky (1998). Es decir, contemplaré los diferentes atravesamientos sociales e ideológicos que enfrenta el investigador como actor social inmerso en una sociedad, al igual que aquellos elementos afectivos que guían su quehacer o interfieren en el mismo dentro del trabajo en y con la comunidad.

El último concepto elegido como herramienta complementaria para el análisis, relacionado a la Etnografía, es la noción de reflexividad planteada por Guber (2004). El concepto de reflexividad está asociado al proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad que informantes e

investigador despliegan en el encuentro mismo dentro del trabajo de campo desde su vínculo relacional en torno a las decisiones y comportamientos que ambas partes deciden. A su vez, dentro de este proceso, se pone de manifiesto la reflexividad que cada parte trae consigo, haciendo alusión a su mundo cultural y social, generando al entrar en juego las estrategias de comunicación y relacionamiento. Las mismas que en una primera instancia dentro del campo generan “crisis comunicacionales”. Por último, dentro de la interacción los actores sociales son entendidos como “sujetos de acción” y no como meros reproductores de leyes preestablecidas, sino que éstas se constituyen dentro de las interacciones sociales (Guber, 2011). Desde la Antropología, podemos pensar la reflexividad como una categoría que nos permite relacionar teoría, método y técnica aplicada al campo. Y es, desde esta perspectiva, que entendemos el proceso dialógico y móvil que ocurre entre el campo y la mesa (Álvarez Pedrosian, 2011). El vínculo inseparable entre el campo y la mesa está siempre ligado a relaciones de fuerza y conflictos, determinados por la pluralidad, lo heterogéneo y multifacético del campo y por la intervención del investigador en él.

En la revisión de investigaciones que han trabajado el problema que he propuesto, aparecen una serie de estudios que problematizan el accionar de la Psicología Social Comunitaria en territorio. En esta búsqueda, se hizo especial énfasis en el uso de las técnicas y metodologías, así como también en el tema de la implicación de los investigadores. Como primer antecedente presento la investigación etnográfica de Osorio (2015), la misma posibilita repensar la noción de comunidad propuesta por Montero (2004) desde la dimensión política del término, planteando la tensión de valores colectivos e individualistas. En la actualidad, impera una racionalidad capitalista que promueve el desarrollo personal bajo los principios de autonomía del yo, privatización de la existencia (la vida como proyecto individual) y autosuficiencia en el cuidado, en donde la vida en comunidad es vista como signo de debilidad. Se propone a través de este estudio, a la comunidad como vía posible para salir del aislamiento que provoca el sistema capitalista, que no sólo privatiza materialidades sino también afectividades. Es, para Osorio (2015), a través del reconocimiento de nuestras fragilidades y la necesidad de vínculos afectivos de sostén, que se pueden crear experiencias socio-económicas alternativas como nuevas formas de acción social, basada en los principios de cooperación y ayuda mutua. A partir de esta idea, Parilla, Raposo & Martínez (2016), con su estudio en Galicia (España) sobre la investigación de redes de participación educativas, se proponen que el desarrollo de una investigación tiene que ser ético, capaz de promover prácticas inclusivas y democráticas en la creación de conocimiento. El conocimiento desde esta visión, es el resultado de procesos de participación en su producción, a través de una relación bidireccional, recíproca y de igualdad entre los participantes implicados en el estudio. En la misma línea, sugieren que se deben emplear estrategias de comunicación de la información, en donde los formatos y

estilos de exposición se adapten al entorno donde se compartirá. Para que la investigación esté ajustada a la audiencia la misma debe transmitirse de forma accesible, estética y comprensible, y así socializar el conocimiento. Parilla, Raposo & Martínez (2016) buscan romper la barrera entre científicos y comunidad, desarrollando una alternativa a la hora de investigar, desde un marco que reconoce y respeta diferentes formas de conocer y de poseer el conocimiento. Bajo una perspectiva emancipadora y un compromiso social plantean la necesidad de dotar a las personas -foco de estudio- con el control del proceso de investigación, y reconocerlos como actores productores de conocimiento. Esta idea, destaca el poder transformador de las investigaciones inclusivas como un modo justo en la construcción de conocimiento.

Para el estudio de la implicación del investigador, propongo la investigación de Cruz, Reyes & Cornejo (2012) que indagó sobre las memorias de la dictadura militar chilena, generando aportes en torno a la manera de posicionarse a la hora de investigar, en donde las subjetividades de las investigadoras fueron parte del objeto de estudio. Ellas experimentaron previamente las técnicas que luego aplicarían, vivenciando el dispositivo metodológico para así comprender cómo el mismo afecta e implica realmente al sujeto a investigar, y a partir de ahí, modificarlo en el transcurso de la investigación. Este reposicionamiento por parte de las investigadoras les permitió instalar el “cuidado” hacia los sujetos investigados, introduciendo de esta manera la dimensión ética en su investigación. Este ejercicio las llevó a dar cuenta que tanto el sujeto investigador como el objeto de estudio son activos y dependientes del proceso de investigación, así como también, parte constitutiva del mismo. Por último, destacar que mediante la forma en la que han llevado adelante la investigación, afirman la legitimidad de producir conocimiento científico desde quienes están implicados en la investigación. En la misma línea, en el contexto de instituciones educativas en Argentina, Manrique, Di Matteo & Sánchez (2016), estudiaron cómo el análisis de la implicación permite distinguir entre los aspectos propios del investigador (motivaciones y deseos) de los que provienen del sujeto estudiado. Esta idea, entiende al análisis de la implicación como un facilitador de la visibilización por parte del sujeto investigador de su propio posicionamiento con respecto al objeto de análisis. Por último, esta investigación colabora con la posibilidad de entender que la subjetividad del investigador puede ser tratada como un objeto más a ser analizado a la hora de construir conocimiento, y así, tomando conciencia de este aspecto, dejar de lado una posición evaluativa al observar permitiendo ubicarse en la postura de investigadora. Siguiendo esta línea de reflexión, agrego el planteo de la indagación de las implicaciones por medio de la elucidación crítica, realizado a través del estudio de los modos de subjetivación contemporáneos, llevado adelante por el equipo de investigación de Fernández, López, Borakievich, Ojam & Cabrera (2014). Ellos entienden a la misma como un ejercicio de carácter constante, que habilita el interrogar del propio pensar, accionar y significar, en donde mediante su uso, permite cuestionar las

cristalizaciones del sentido común y de las prácticas instituidas, así como también, replantearse las categorías universalizadas y sus consecuencias en la acción. Este concepto, problematiza la posición del investigador en relación al campo de estudio, en donde a través de la desnaturalización, deconstrucción y la genealogía no se trata de eliminar la implicación sino de analizarla, lo que genera un compromiso profesional y ético del investigador en la conducta de reexaminar los propios posicionamientos políticos e ideológicos con los que se llega a trabajar en campo. Ahora bien, en ocasiones desde un enfoque biográfico, se presenta el relato de vida como un dispositivo de trabajo de las investigaciones que permite revelar las implicaciones de los sujetos participantes de la misma. Cornejo, Mendoza & Rojas (2008), en su estudio sobre el exilio chileno y su incidencia en la construcción de la identidad, emplean como método de investigación el relato de vida, planteando el carácter dialéctico del conocimiento que surge entre la interacción del narrador y narratario. El narrador no es el único que produce su historia, también entra en juego el narratario al momento de escuchar y analizar un relato a investigar. Esto produce una doble interpretación, por un lado, del que relata y hace una lectura de su vida, y por otro, del investigador que lee la vida del sujeto a través de la interpretación que realizó el narrador. Esta doble interpretación nos conduce a entender el relato de vida no como la vida misma del narrador, sino como una construcción conjunta, cargada de contradicciones, tensiones y ambivalencias, por el carácter dinámico y vivo del relato. Se hace difícil entonces, ignorar el carácter ideológico de las investigaciones, ya que siempre se encuentran situadas en un contexto social del cual surgen y al cual retornan. Esto, convierte a las investigaciones en una práctica orientada y situada que pretende comprender y conocer, y que se volverá un aporte más sobre determinado fenómeno ya estudiado. Es conocido que, las investigaciones cualitativas se caracterizan por trabajar con las personas desde la implicación del investigador. Por esta razón, González (2009) en su análisis sobre el proceso transexualizador que viven mujeres transexuales, adopta una actitud flexible en sus investigaciones al tomar en cuenta que está trabajando con realidades humanas. La flexibilidad en el proceso de investigación refiere a la capacidad de ajustar la planificación en torno a las propias necesidades de la realidad estudiada, en donde la misma vaya evolucionando y redefiniéndose en función de las necesidades que emergen del propio campo de estudio. Es por esta razón que se entiende al investigador como influyente en el proceso de investigación, ya que el investigador cualitativo utiliza como instrumentos de investigación su propia facultad humana, relacionado a la capacidad de percepción, observación, interpretación, anticipación y de generar empatía, al igual que sus valores, creencias, formación académica y experiencias vividas. Estos, denominados por González (2009) filtros subjetivos, condicionan el modo de acercarse al tema de estudio y el abordaje que se realiza al mismo. Debido a la imposibilidad de eliminar la subjetividad del investigador, Tello (2012) aporta un modo de investigar desde la categoría de las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica. Es a

través de un enfoque que permite ejercer la vigilancia sobre los propios procesos de investigación que se hace explícito el posicionamiento del investigador, ya que éste nunca es independiente de la realidad social y cultural que lo rodea. Esta perspectiva, plantea la necesidad de revisar la cosmovisión en torno a los presupuestos y premisas del sujeto investigador, así como también, las corrientes teóricas desde donde se lee y construye la realidad y el método que el investigador asume para guiar la investigación.

Siguiendo a Vega & Moreno (2014), en su estudio sobre diseño de investigaciones educativas y las redes de maestros, realizado en escuelas de Colombia, podemos decir que en el proceso de creación del conocimiento se deben adoptar ciertas actitudes que permitan un trabajo colaborativo, posibilitando de forma conjunta la revisión reiterativa de los objetivos planteados en la investigación. Para hacer esto posible, es necesario estar dispuestos al cuestionamiento -en relación a poseer una actitud crítica- y al análisis de las sabidurías existentes, para así movilizar las transformaciones mentales, discursivas, y poder examinar mediante la reflexión el proceso de trabajo.

Para finalizar, quiero destacar que a través del marco conceptual y los antecedentes anteriormente nombrados pretendo dar cuenta de cuáles son las transformaciones de las técnicas al momento de adentrarse en la comunidad barrial a la cual pretenden ser aplicadas, y cómo influye la implicación del investigador a la hora de articular la técnica con el campo de estudio.

Metodología.

La investigación se llevó adelante desde un enfoque cualitativo, con la finalidad de conocer y comprender la vivencia territorial de diferentes actores sociales estando inmersa en el ambiente natural donde suceden los fenómenos (Wiesenfeld, 2000). Éstos se interpretaron desde la implicación del investigador a partir de la exploración como investigadora aproximada al sujeto de estudio en su vida cotidiana. Por último desde este enfoque, la investigación se basó en un modelo de relación caracterizado por la horizontalidad, diálogo, colaboración y respeto mutuo, en donde el conocimiento producido fue resultado de la experiencia compartida, siendo negociado y co-construidos por todos los participantes. El método utilizado fue la Investigación-Acción-Participativa (IAP) desde la perspectiva de Montero (2006), a través de un paradigma colectivo en defensa de la participación y colaboración de los actores sociales. Se entendió a la IAP como un método reflexivo que dota al investigador de una capacidad crítica sobre su quehacer dentro del campo, y a su vez, con una postura ética capaz de fomentar la diversidad al incorporar a los diferentes actores sociales en el proceso de producción de conocimiento. Esto último, convierte a la investigación en un estudio de carácter político por pretender democratizar la producción del

conocimiento a través de la participación social. La Observación Participante fue la técnica que transversalizó los tres meses de estudio dentro del centro educativo, investigando en el transcurso de la vida cotidiana de los actores sociales, a fin de conocer desde esa posición interna los sentidos que ellos/as le otorgan a su vivencia territorial en el barrio (Álvarez Pedrosian, 2011). Sin perder el rol principal de investigadora, a través de una postura abierta y flexible, se buscó seguir el ritmo de la comunidad desempeñando determinados roles y tareas comunitarias, generando una serie de relaciones que fueron utilizadas como fuente de información. A través de entrevistas semi-dirigidas, desde la noción de Bleger (1985) se conocieron las opiniones del equipo docente, los encargados de la limpieza y alimentación, y del equipo de dirección del centro educativo, considerados informantes claves que permitieron comprender determinados imaginarios sociales y cosmovisiones de la vivencia de ellos/as trabajando en el centro educativo inmerso en el barrio. La comunicación con los NyN que concurren diariamente al centro educativo fue a través del dibujo con pauta dirigida, dibujo libre y narración de historias. Técnicas propuestas por Siquier de Ocampo (1987) y Celener (2011) para el trabajo con NyN, utilizadas con la finalidad de acercarme a las experiencias que ellos/as viven en el centro, la escuela, y otros lugares del barrio que frecuentan como almacenes, plazas y cancha de Fútbol. Por otro lado, se realizó un taller, que cerró el proceso de trabajo de campo de la investigación, estrategia utilizada con la finalidad de observar la interacción entre los NyN y el personal adulto del centro educativo, a través del trabajo en equipo y la participación, en donde todos aportaron sus saberes y experiencias en torno a una tarea en común, siendo un escenario sometido a análisis como insumo para la investigación (Cano, 2012). Durante todo el proceso de investigación, como herramienta utilicé un registro escrito, completo, detallado y analítico-reflexivo, organizado espacio-temporalmente, guiado siempre por los mismos criterios de registro y persiguiendo los objetivos de la investigación. Como complemento al diario de campo, me apoyé en grabaciones audiovisuales y registros fotográficos de momentos significativos ocurridos en el centro educativo y a sus alrededores en el barrio (Montero, 2006).

Mi quehacer pre-profesional estuvo orientado por el Código de ética profesional del psicólogo/a (2001) a través de los principios de responsabilidad, confidencialidad -referida al secreto profesional-, competencia, veracidad, fidelidad, humanismo y respeto, siendo consciente de mis valores éticos, ideológicos y políticos, y en su interferencia en la intervención. También destacar que se trabajó con el consentimiento de los participantes, los permisos correspondientes para el trabajo con menores de edad y dando previamente conocimiento a los participantes sobre los fines de la investigación.

Resultados.

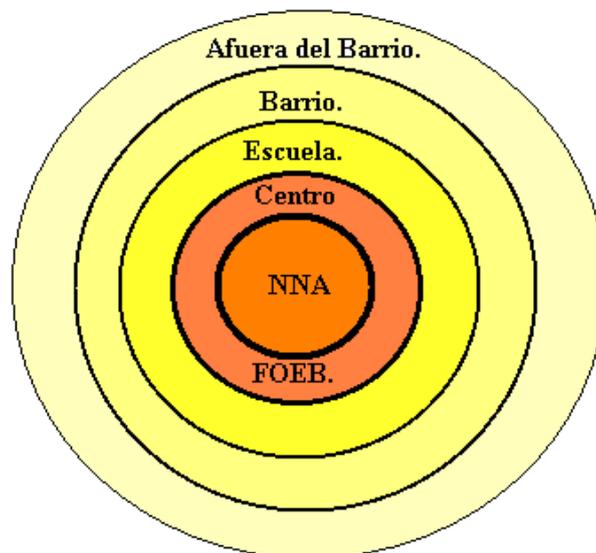
En el siguiente apartado se presentarán los escenarios seleccionados del trabajo de campo de la investigación. Los tres contextos a describir se llevaron adelante en el Centro Social y Educativo (FOEB). En primer lugar, se describirán los dispositivos de trabajo desarrollados con los NyN dentro del aula, a fin de mostrar el proceso de construcción de los mismos. Por otro lado, en el primer caso, también se dará cuenta del contrato pedagógico realizado con la maestra y los acuerdos con los NyN que transversalizaron los tres casos. En segundo lugar, se detallará el festejo de la inauguración de la biblioteca del centro social y educativo, estudiado a través de la observación participante, por ser el contexto en donde se produjo la donación de libros, una estrategia de intervención dentro de la investigación. Por último, hablaré del taller que concluyó la investigación, para especificar como su planificación, fines y objetivos fueron un proceso co-construido entre todos sus participantes. Si bien en la investigación dentro de la institución educativa los fenómenos estudiados fueron la configuración de la identidad de los NyN que allí concurren, el proceso de socialización que viven, y la percepción que tienen del barrio en el que están inscriptos. Así como también, su relación con el territorio que habitan -siendo éste un entorno que genera influencias en su desarrollo y crecimiento-, en este artículo reflexionaré sobre las técnicas que fueron utilizadas para el estudio.

Caso 1. El trabajo con los NyN dentro del aula.

Las Carpetas.

En este primer caso se trabajó con 35 NyN de 9 a 13 años, que cursan actualmente de cuarto a sexto año en la escuela de su barrio de la cual vienen derivados. El primer cronograma de intervención, al igual que la metodología de trabajo a realizar con los NyN, fue una pauta diseñada a nivel macro. La misma fue sometida a modificaciones luego de entrar en contacto con el centro educativo, su propuesta socioeducativa, e interactuar con los diferentes actores sociales que allí participan. El proceso de investigación relacionado con los NyN estuvo organizado en tres momentos; observación, interacción y aplicación de técnicas. En la entrada al campo, conformada por los dos primeros acercamientos al centro educativo, hubo una actividad pasiva desde el posicionamiento de un agente externo al mismo, pero con una escucha y observación activa, con el fin de decidir cuál sería mi posterior lugar dentro centro educativo (Álvarez Pedrosian, 2011). Al haber decidido como marco de estudio el aula, donde los NyN trabajan con la maestra, empecé un proceso de interacción con el fin de afianzar vínculos con los NyN, sobre todo, para detectar cual serían las técnicas pertinentes a utilizar. Mediante el trabajo con los NyN se pretendió conocer los vínculos e

imaginarios que ellos/as establecen con el centro educativo, la escuela a la que concurren y el barrio donde viven. Ellos/as fueron el centro de la investigación, a través del cual se accedió a las demás dimensiones a estudiar. Para ilustrar esto, muestro a continuación el esquema que organizó y guió la investigación:



Esquema 1.

(Extraído del cuaderno de campo. Fuente: elaboración personal).

Acuerdos.

Siguiendo a Álvarez Pedrosian (2011) se hizo una negociación del rol del investigador. Previo al comienzo de la investigación-intervención, se realizó un acuerdo pedagógico y de trabajo con la maestra. Mediante el mismo se explicitó que la investigación dentro del aula se realizaría sin generar modificaciones en el transcurso natural y cotidiano del acontecer allí dentro. Por otro lado, se aseguró que las técnicas que se utilizarían siempre serían un insumo para el desarrollo de las habilidades de los NyN, siguiendo los fines pedagógicos perseguidos por la institución, entre ellos; mejorar la escritura, ortografía, redacción, comprensión lectora y de consignas, fomentar la práctica del dibujo y la presentación oral. Luego de que la maestra conociera las características y el modo de investigar, habilitó el trabajo con los NyN diciendo;

“Todo lo que sea en pro de su crecimiento y aprendizaje bienvenido sea” (Maestra, Abril, 2018).

Con esto, pretendo dar cuenta de cómo las intervenciones y propuestas siempre obedecieron lo pedagógico y lúdico del centro educativo, con una constante supervisión por la directora del centro

y la maestra con la cual trabajé compartiendo espacio y alumnado. En relación a la forma de trabajo con los NyN, se entendió al grupo como un grupo sujeto, capaz de decidir y tomar la palabra (Kaminsky, 1998). Por esa razón, desde el comienzo se les explicitó los fines de mi presencia dentro del centro educativo, haciendo énfasis en mi rol de estudiante, con la intención de generar empatía y un primer acercamiento a través de lo compartido en común. Esta estrategia, hizo que durante todo el proceso de la investigación ellos/as trabajaron con disfrute y buena disposición. Más allá de reconocer la diferencia de edad y nivel académico, la misma condición de estudiantes hizo que me percibieran y traten como parte del grupo. Por otro lado, mi relación con ellos/as siempre estuvo guiada por el diálogo -mediante términos simples y de forma amena-, la participación y negociación. Esta horizontalidad propició la creación de alianzas y complicidad, llevando a que los NyN se sintieran empoderados y sorprendidos por la importancia que se les dio a sus ideas y producciones.

Técnicas utilizadas.

Carpeta Individual.

El dispositivo de recolección de material fue a través de la técnica de “La Carpeta”. La misma consistió en un portafolio que se fue construyendo en el transcurrir del proceso de investigación, a través de dibujos y narraciones. En cuanto a su forma, en la tapa tenía las áreas a abordar (esquema 1) y estaba compartimentada por folios con el nombre de cada NyN, con el fin organizar el material que ellos/as fueran creando. Por otro lado, que la carpeta estuviera dividida por la identidad de cada NyN ayudó a que ellos/as se apropiaran de la misma, revisaban semana a semana su folio personal y mirarán los trabajos de los demás compañeros/as, propiciando el compromiso de las tareas y el cuidado propio de sus invenciones. Al ser conscientes de que cada tarea que realizaban se guardaba, generó una cuota de importancia a sus creaciones, entendiendo que para mí sus producciones no eran un dibujo más de los tantos que realizaban en sus tiempos libres. El dibujo fue la vía de comunicación elegida por ser el lenguaje que más prima en la niñez, por tanto, no se hizo un análisis de caso de cada niño/a desde la perspectiva de la Psicología Clínica, ya que no fue entendido como una técnica proyectiva utilizada en sesión psicoanalítica (Celener, 2011). Por otro lado, al ser NyN de cuarto a sexto grado escolar, también brinde la posibilidad de la narración como medio comunicacional. En cada folio ellos/as tenían escritas preguntas a responder, dejando a su elección cuál de las dos herramientas podían usar, si deseaban usar las dos a la vez, y que preguntas optaban responder. Éstas últimas, estaban orientadas por las dimensiones que se estudiaron. De la Escuela-Centro, había preguntas relacionadas a identificar las diferencias y similitudes de ambos

lugares, a qué tipo de aprendizajes adquieren en cada lugar, a lo que más y menos les gustaba de ambas instituciones, y lo que les gustaría agregar, modificar o sacar. Del Barrio, había preguntas relacionadas a cuál era su lugar preferido dentro del mismo, y los lugares que conocen y visitan cuando no estaban en la escuela, el centro o su casa. Por último, relacionado al afuera del Barrio, había preguntas que indagaban en sí siempre habían vivido en el mismo barrio, o las excursiones que realizaban con la escuela, el centro educativo, y lugares a los que habían ido con sus familias. La elección de este método estuvo guiada por el interés de aportar a su educación y llevar a la práctica el acuerdo pedagógico establecido previamente con la maestra. Por estas razones, mis consignas pasaron a ser un momento más de enseñanza, que contribuyó a practicar y desarrollar su capacidad de simbolizar y la estimulación de otras habilidades cognitivas. A continuación, se muestra una serie de dibujos que fueron acompañados con las respuestas escritas de los NyN. En la primer y segunda imagen, se muestra a las referentes adultas del centro educativo, la maestra y directora, y el tercer dibujo, refiere a un auto retrato junto a un amigo, señalando a sus pares dentro del centro educativo.



(Extraído de La Carpeta individual. Fuente: elaboración personal).

Obedeciendo el derecho de participación y el reconocimiento del otro como valor del trabajo comunitario (Rodríguez, 2012), en determinados momentos al realizar las tareas que tenía preparadas para ellos/as, había mutaciones en las técnicas, incentivadas por los propios NyN. Ejemplificando lo anterior paso a contar una situación donde puede reflejarse la negociación con los NyN. Realizando el trabajo con La Carpeta, una niña al sacar de su folio la pregunta “¿Cuál es tu lugar preferido del barrio?”, no la quiso responder y se le ocurrió que quería contar cuál era su lugar preferido de Uruguay. Estas espontaneidades sucedían frecuentemente, al igual que momentos donde no querían trabajar haciendo dibujos o narrando y decidían emprender un diálogo conmigo. En esas situaciones debía rápidamente adaptarme, aceptar el deseo del otro y tratar de convertir ese momento en otro escenario e insumo para la investigación. Otras de las alteraciones refieren a La

Carpeta. La misma llevó a que el grupo tuviera *negatricidad* para conmigo, entendida en términos de Ardoino (1997) como esa capacidad de generar una contraestrategia en donde los NyN respondieron al dispositivo planteado repreguntándome, queriendo indagar sobre mi historia, mi barrio y mi rutina. Frente a este inesperado efecto que generaría el dispositivo en ellos/as, cedí y acepte contarles sobre mi vida (con determinados límites en cuanto al grado de profundidad de la intimidad compartida). Esta decisión estuvo fundamentada por la noción de *partenaire* de Ardoino (1997) que tuve sobre ellos/as, percibiéndolos/as como sujetos con capacidad de acción e igualdad de oportunidades. A su vez, esto se basó en una ética relacional que propicia la comunicación bidireccional, sincera, basada en el respeto, y con el derecho de ambas partes a saber del otro (Montero, 2004).

Carpeta Grupal.

Debido a la gran interacción de los NyN conmigo y con La Carpeta, empecé a concientizar el proceso de trabajo que venía haciendo, y dar cuenta de cómo el mismo se vio influenciado por lo que circulaba latente en el grupo, por las demandas y deseos de los NyN. Esto, llevó a reflexionar sobre la necesidad de reformular el dispositivo de trabajo, dando finalización a la carpeta bajo las formas presentadas en un principio. Con lo anterior quiero decir que se reelaboró una segunda carpeta que posibilitó la interacción entre ellos/as, y mi interacción con varios de ellos/as a la vez, dando nacimiento a una Carpeta Grupal que seguía las mismas áreas de investigación que la anterior. Ya no necesitaba tener el control de con cuántos a nivel individual fui interactuando y trabajando, ya no estaba en la etapa de “ir conociéndonos”. Había llegado el momento de trabajar en equipo, de formar grupos, de debatir en conjunto a través las preguntas planteadas, y hacer tareas que nos comprometieran a todos/as simultáneamente. Las tareas seleccionadas para esta nueva carpeta fueron el “Libro Compartido” y el “Dibujo Collage”. El Libro Compartido consistió en la creación de un libro colectivo, en donde se debía escribir el contenido del mismo a través de lo que les sugería el título. Éste último, era la única parte en donde intervenía, ya que los títulos sugeridos obedecían a las áreas de investigación que se pretendían conocer. Algunos de los títulos utilizados en trabajo de campo fueron: “Un día en la escuela”, “Alan se perdió en el barrio” y “Loreley salió de la escuela y se fue a pasear por el barrio”. A continuación paso a mostrar dos de los dibujos que acompañaron las narraciones. El primero dirigido al cuento “Loreley salió de la escuela y se fue a pasear por el barrio”, y el segundo, a la historia de “Alan se perdió en el barrio”.



(Extraído de La Carpeta Grupal. Fuente: elaboración personal).

También en ocasiones, los NyN querían poner otros títulos, momento donde buscábamos unir el título propuesto por ellos/as con el mío. A modo ilustrativo contaré la situación donde un equipo quería que la historia se llamara “Los 3 perritos”, opción que acepte pero que direccioné al foco de interés de la investigación diciéndoles que podíamos hablar de tres perritos que entraban a la escuela en el momento del recreo. Por otro lado, el Dibujo Collage, se basaba en la idea de crear la representación del barrio que ese grupo tenía a través de un dibujo colectivo, en el cual usaban colores, fibras, cartulinas, crayolas, entre otros materiales. Luego pegaban sus creaciones en una hoja en blanco, que solo tenía dibujado el centro educativo y la calle donde se encuentra ubicado. En el siguiente dibujo se puede observar una de las ilustraciones realizadas por un equipo.



(Extraído de La Carpeta Grupal. Fuente: elaboración personal).

Por medio de las tres ilustraciones de La Carpeta Grupal, a comparación con los tres dibujos seleccionados de La Carpeta Individual, se puede visualizar la evolución en torno a la complejidad de sus producciones y el mayor grado de interacción entre ellos/as.

Carpeta de regalos. (Tercera carpeta).

La forma en la que se vincularon conmigo fue una constante, siempre con espera, entusiasmo y muestras de afecto. Esto llevó a la creación de una tercera carpeta ideada por ellos/as, impensada e imprevista para mí. La misma consistió en ser un lugar donde se fueron guardando y ordenando todos los dibujos y cartas que me regalaban, en donde expresaban su agradecimiento por mi presencia, por los momentos de aprendizaje en conjunto y el cariño que sentían. A modo de ejemplo extraigo de la carpeta de regalos tres dibujos que condensan lo expuesto.



(Extraído de La Carpeta de Regalos –Tercera carpeta-. Fuente: elaboración personal).

Esta carpeta fue una extensión de los métodos elegidos para la investigación, por lo que me condujo a analizar la contratransferencia institucional, transformando los vínculos con los NyN y la carpeta de regalos en una fuente de recolección de información y aporte para la investigación (Kaminsky, 1998). La misma me permitió entender que ellos/as leen el barrio y sus experiencias diarias en la escuela, el centro educativo y en sus hogares a través de los vínculos que establecen. Esta hipótesis también se apoya en el trabajo realizado en las otras dos carpetas. A modo de ejemplo expongo un dibujo realizado en el aula.



(Extraído de la Carpeta Individual.

Fuente: elaboración personal).

El mismo pretendía ser una forma de acceso a la visión que tenían los NyN sobre su barrio, y en el que se ve claramente la priorización de los vínculos como paradigma de conocimiento. Por otro lado, la exposición de la carpeta número tres dentro del caso 1, pretende mostrar como los NyN se apropiaron de la técnica y generaron mutaciones en la misma, convirtiéndose en una técnica de propiedad colectiva.

Caso 2. Observación participante de la inauguración de la biblioteca del centro educativo.

Al finalizar la etapa de intervención con los NyN dentro del aula decidí volver a mi rol de observadora, ya no desde la pasividad, sino desde un rol más participativo. En el último encuentro con los NyN dentro del aula los orienté en relación a en qué parte del proceso de investigación estábamos, y lo mismo sucedió con la directora del centro educativo. En la reunión con la directora, me informa y habilita a estar en la inauguración de la biblioteca, invitación que acepté. Esta decisión estuvo justificada -siguiendo la visión de Kaminsky (1998), que entiende como analizadores naturales a aquellos sucesos que son detectados por el investigador, pero no causados por él-, por percibir la apertura de la biblioteca como un potencial analizador natural. Esta situación me permitió observar la relación entre los NyN, sus familiares, el personal adulto del centro educativo y los demás actores sociales del barrio. La observación participante, desde la concepción de Álvarez Pedrosian (2011), fue desde la postura del “estar ahí”, inmerso en el fenómeno a estudiar, distante y próxima a la vez, con el fin de detectar los emergentes y las transformaciones que ocurrirían en el campo. La ceremonia fue un momento que reunió a los NyN del centro, tanto del turno de la mañana como de la tarde, a sus familiares, a los diferentes talleristas que trabajan ahí

(maestros de ajedrez, música, artes plásticas, inglés), a los encargados de la limpieza, a la cocinera, a la directora del centro educativo y la directora general. Ese día estuve presente durante todo el proceso para poder observar la previa, el acontecer del festejo, y el cierre del mismo. En el comienzo, previo a la inauguración, los NyN esperaban ansiosos la llegada del presentador de televisión y escritor uruguayo Guillermo Lockhart Quintana, ya que son fans de él y sus libros sobre Voces Anónimas. Él sería el que cortaría la simbólica cinta roja habilitando la biblioteca a pedido de los NyN por ser su referente en la literatura. En relación al entorno pude notar que el lugar estaba todo adornado, limpio y ordenado, lleno de colores y carteles que decían “Gracias Guille” y “Bienvenidos a Foeb”, junto a mesas con bebida y comida. Antes de que comenzara la ceremonia, la directora presentó a los NyN a su nueva compañera de coordinación que entraría a trabajar al día siguiente, dato que considero como un emergente a registrar en mi cuaderno de campo. Al finalizar el acontecimiento, los NyN se iban yendo, algunos/as con sus padres/madres, otros volvían a la escuela acompañados de los encargados del centro educativo. Todos/as se fueron con globos de colores, marcadores de libros, con la firma de su ídolo, contentos, cansados y con la panza llena luego de haber merendado juntos. El centro educativo quedó desordenado, lleno de papeles de colores flotando en el aire, con las mesas vacías y las sillas fuera del lugar, dando cuenta de cómo ese espacio había sido horas atrás habitado con tanta intensidad y vitalidad. Era notorio deducir que en ese lugar había pasado algo, y que ese algo había sido muy intenso y significativo. Para concluir me fui pensando en la hipótesis de que todos los adultos que trabajan allí con y para los NyN, lo hacen desde su vocación, con amor, respeto y con un trato horizontal con los NyN, siempre empoderándolos en la toma de decisiones. Esto se puede visualizar a través de la escucha que tuvieron frente al pedido de los NyN de tener su biblioteca, brindarle las herramientas para que lo pudieran hacer realidad, e incluso celebrar su iniciativa a través de ese gran festejo en el que contrataron al mayor ídolo de los NyN para que estuviera presente.

Donación de libros como estrategia de intervención.



(Imagen 1. Fuente: elaboración personal).

En uno de los últimos encuentros con los NyN dentro del aula note que en el salón había cajones de frutas pintados con algunos libros en su interior (imagen 1), seguido a esa observación les pregunté sobre lo que era. Ellos/as pasaron a contarme sobre un proyecto que habían planteado a la dirección y que la misma había habilitado, el de tener su propia biblioteca. Por otra parte, en una entrevista con la directora, me cuenta sobre este suceso en el que los NyN tuvieron la iniciativa y le plantearon a ella la demanda de tener su biblioteca en el centro educativo:

“Ellos/as tienen una idea, yo la planteo a la dirección general, y ellos buscan la forma de concretarlo, teniendo en cuenta el horario de los talleres ya establecidos” (Directora, Junio, 2018).

El análisis y reflexión posterior al trabajo del aula, me permitió entrelazar determinados datos y tomar decisiones en torno a qué estrategias metodológicas utilizaría en el día de la ceremonia.

Tome por un lado, los diálogos con los NyN en donde narraban su necesidad y deseo en torno a poder materializar el proyecto, y por otro, la invitación de la directora de formar parte del día de la inauguración de la biblioteca. Estos dos hechos me proporcionaron el escenario para idear una intervención en ese día. La misma consistió en gestionar en la Biblioteca Nacional de Uruguay, bajo la autorización de la directora del centro educativo, una donación de libros que entregaría al finalizar el festejo a los NyN. Esta intervención se fundamentó por la actitud ética adoptada, que intentó mediante la solidaridad, colaborar en lo que los sujetos -foco de estudio de la investigación- necesitan, y generar alteraciones en el contexto a través de la humildad, escucha y respeto (Álvarez

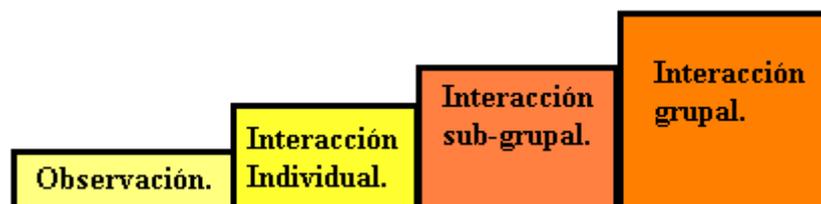
Pedrosian, 2011). A continuación se puede ver una imagen que muestra como quedó la biblioteca al finalizar su inauguración y luego de que los NyN recibieran la donación.



(Fuente: elaboración personal).

Caso 3. Realización de las mascotas y bandera del centro educativo a través de un taller.

Siguiendo el proceso de investigación e intervención dentro del centro educativo, podemos hablar de cuatro etapas. Primero, la observación del espacio desde un rol pasivo, segundo, la interacción con los NyN a nivel individual desde la primera carpeta, tercero, una participación sub grupal con varios NyN simultáneamente a través de la carpeta grupal, y por último, una instancia grupal que reunió a todos los que asisten al centro. A continuación, el esquema utilizado en el proceso de investigación.



(Extraído del cuaderno de campo. Fuente: elaboración personal).

Para lograr una instancia donde pudiera observar la interacción de todos los que concurren al centro educativo se propuso la realización de un taller. El mismo concluyó la investigación, siendo el

momento de mayor interacción entre los NyN y el personal del centro educativo, por ser un dispositivo que requiere del trabajo en equipo y con grupos, a través de la colaboración y participación de todos sus integrantes. A través de él pude observar y comprender la complejidad y multicausalidad del funcionamiento diario del centro, al igual que la diferenciación de roles puesta en acción. El taller fue un analizador artificial por ser un espacio generado por mí desde la investigación, contrario por ejemplo, a la inauguración de la biblioteca, situación excepcional dentro de la institución, pero en la cual no tuve incidencia para su producción (Kaminsky, 1998). Se eligió la metodología de taller desde la perspectiva de Cano (2012), entendida como aquel escenario donde se puede “aprender haciendo” y “hacer aprendiendo” a través de los saberes que cada participante trae desde su experiencia. Esta idea está fundamentada por la necesidad de cumplir con el acuerdo pedagógico realizado junto a la maestra, convirtiendo al taller en una parte más dentro del proceso educativo que los NyN vivencian en el centro educativo. Al tener el primer diseño del taller, se realizó una reunión con el equipo de dirección, a fin de presentar la propuesta y generar negociaciones en cuanto al día y hora a realizarse, así como también para acordar la organización del mismo en relación a los materiales y adultos necesarios para llevarlo a cabo. Por otro lado, el diseño presentado fue entendido como un borrador sobre el cual trabajaríamos en conjunto sobre las modificaciones necesarias. Al quedar la propuesta concluida, vuelvo a dialogar con los NyN para introducirlos en lo que sería el taller y en el proceder de la investigación. Para la planificación del mismo partí de los intereses de los NyN. El taller se fue ideando en el contexto del Mundial de Rusia 2018, situación que movilizó a los NyN y a sus motivaciones. En varias ocasiones, cuando los NyN utilizaban imágenes para colorear se podía observar que estaban pintando la mascota del mundial y las banderas de los países participantes. Esto llevó a diálogos en torno a indagar si ellos/as poseían una mascota y bandera en el centro educativo. En la misma línea, bajo una conducta reflexiva, sometí a análisis determinadas conductas de los NyN para conmigo, entre ellas la más significativa fue la reacción que tuvieron al enterarse que quedaban pocas semanas para terminar mi trabajo dentro del centro educativo, a través de comentarios como:

“Agárrala y que no se vaya” (Niño, Junio, 2018).

“No nos abandones” (Niña, Junio, 2018).

El objetivo del taller sería la creación de una bandera y dos mascotas del centro educativo. Objetivo que se desprendió al unir los intereses de los NyN en ese momento –relacionado al mundial- y las emociones que desprendía la llegada de la finalización de mi presencia dentro del centro educativo. Por otro lado, esta propuesta se ajustó a lo lúdico del centro educativo y a los códigos

comunicacionales de los NyN, tornando el taller en un momento de juego. Con esto, pretendo dar cuenta de cómo el proceso de trabajo previo habilitó las distintas características y temáticas elegidas para el taller. En cuanto a los participantes del taller, hubo una movilidad de roles dentro del centro educativo, ya que la directora, los talleristas, la maestra, la encargada de la cocina y los encargados de la limpieza y el orden, dejaron por ese momento sus tareas y se convirtieron en participantes del taller al igual que los NyN. Las sillas y mesas se modificaron de lugar creando una gran mesa comunal que permitió introducir en ella las telas, tijeras, pegamentos, papeles, colores, temperas y todos los materiales necesarios para la creación de las mascotas y la bandera. El objetivo de la distribución de la mesa de esa forma fue la intención de crear un espacio en común, en donde se pudiera compartir mientras cada participante desempeñaba su tarea. La jornada se realizó en el horario del turno de la tarde, y para la hora de cierre del centro educativo habíamos logrado nuestro objetivo. A continuación, se exponen las creaciones realizadas en el taller:



(Fuente: elaboración personal).

En relación a las dos mascotas, se decidió en conjunto con la dirección y los NyN, realizar una versión femenina y otra masculina, con la pretensión de que cada NyN se identificara y relacionara con la mascota que se sintiera más afín. Por otro lado, se dio libre albedrío a los NyN en la elección de qué tipo de ser vivo o personaje querían crear, podían ser seres humanos, animales, plantas, extraterrestres, e incluso estar inspirado en personajes de películas o series. Ellos/as eligieron crear una coneja y una mascota que fuera mitad tigre mitad humano. Luego de finalizadas las mascotas se les pidió como consigna que les asignaran una identidad (nombre, edad y lugar de nacimiento) y qué tipo de relación tenían entre ambas (por ejemplo, amistad o algún vínculo familiar), con el propósito de dar sentido a esos objetos, dando nacimiento a dos nuevos integrantes y compañeros/as del centro educativo una vez que mi presencia en el mismo hubiera finalizado.

Lo que refiere a la génesis de la bandera, la misma surgió no sólo por el contexto del mundial –en relación a los países y sus banderas- sino que también, estuvo inspirada por un diálogo que tuve con los NyN dentro del aula, aun en el proceso del trabajo con las carpetas. Al llegar un día, como cualquiera otro, observo que dentro del aula faltaban 6 NyN, pertenecientes a dos familias, e indago a los NyN que estaban allí por lo sucedido. A lo que me responde una niña diciendo;

“En la escuela dan carne y repetimos con las faltas, acá si faltamos nos expulsan y entra otro niño en nuestro lugar” (Niña. Mayo, 2018).

Seguido a este comentario, los demás asintieron e hicieron sus acotaciones reafirmando esta idea, acompañado de un lenguaje corporal y paraverbal que daba cuenta de su descontento en torno a esta regla del centro educativo. Por otro lado, al consultar con la directora del centro educativo ella fundamenta explicitando que cuando un/a niño/a comienza un período de inasistencia el centro educativo se comunica con la familia responsable para conocer los motivos y motivar a la reinscripción, y en caso de no asistir mas, se le da el lugar a otro niño/a. Esa situación me permitió determinar que el contenido de la bandera de la institución fueran las manos de cada NyN. Una bandera es un símbolo de referencia, y que la bandera estuviera compuesta por la huella de cada NyN, pretendió dejarles como mensaje la importancia de su presencia en el centro educativo, acompañado de la idea de que no son reemplazables en su ausencia, sino que, por el contrario, son la razón de existir del centro educativo y el elemento constitutivo que le da vitalidad al mismo.

Análisis y Discusión.

El en siguiente apartado se elaborarán tres ideas extraídas de los resultados y el trabajo de investigación realizado en el campo estudiado. En primer lugar, se presenta la contextualización de las técnicas temporo-espacialmente a la hora de trabajar desde la psicología en la comunidad como una postura ética-política fundamental, lo que conlleva a que el proceso de elaboración de las técnicas vaya a la par con el proceso de investigación. Y por otro lado, como la flexibilidad hace que las técnicas no sean sólo propiedad del técnico profesional que las aplica, sino también, de aquellos a los que les serán aplicadas. En un segundo momento, se desarrolla la fundamentación de cómo los objetos inertes tienen el poder de transformación e influencia en la elaboración de las intervenciones a realizar en la investigación. Por último, en un tercer momento, se habla sobre cómo la implicación del colectivo estudiado debe tornarse una herramienta de trabajo por ser capaz de determinar las cualidades de las técnicas. Desde el trabajo de investigación en campo y los resultados anteriormente expuestos, se pretende exponer el paradigma de investigación y creación

de conocimiento utilizado. Esta presentación tiene como finalidad convertirlo en un ejemplo concreto en donde el lector pueda -a través de una mirada crítica- generar modificaciones para el perfeccionamiento del modelo presentado, e incluso readaptarlo y utilizarlo en otras investigaciones.

Contextualización, flexibilidad y coautoría de las técnicas.

La idea de contextualizar las técnicas refiere al compromiso del investigador de tornar el espacio a investigar y el momento circunstancial como dos variantes que definen las características de las técnicas que se utilizarán en ese contexto. La metodología, desde esta perspectiva, se vuelve singular y obedece a las particularidades de cada comunidad a estudiar, por lo que, apoyándome en la visión de Reyes, Pech & Mijangos (2018), las técnicas se ajustan a las condiciones del escenario o ambiente. Si nos guiamos por la investigación presentada, notamos como el cronograma de intervención al igual que la metodología de trabajo a realizar con los NyN fue una pauta diseñada a nivel macro, que luego de entrar en contacto con la propuesta socioeducativa del centro educativo e interactuar con los diferentes actores sociales que allí participan fue sometida a modificaciones. A modo de ejemplo, podemos citar el acuerdo pedagógico realizado con la maestra, y como el mismo fue un ensamblaje de las técnicas de investigación con las técnicas educativas propuestas por la institución, sin violentar sus fines pedagógicos perseguidos. De esa forma, se produjo un híbrido socio-técnico que también tuvo como actores transformadores tanto a quien aplica como a quienes son sujetos de la aplicación. Esto dio como resultado una serie de actantes conectados que fueron traduciendo transformaciones en el fenómeno que se estaba produciendo (Farías, 2011). De esto podemos hacer visible que, ni la técnica ni la investigadora, y tampoco los NyN, se posicionan jerárquicamente, sino que de forma simétrica van componiendo el campo de problemas (Ema López, 2009). A su vez, se fundamenta que las técnicas de investigación e intervención fueron contextualizadas, porque hubo una negociación del rol del investigador, y una consideración en torno a no generar modificaciones en el transcurso natural y cotidiano del acontecer dentro del aula. Continuando con la contextualización como camino para la construcción e ideación de las técnicas, hago referencia a como en la investigación se priorizó la franja etaria de los sujetos a los cuáles serían aplicadas las técnicas, tomándola como variable a la hora de decidir qué vías comunicativas se emplearían. Desde la adultez, etapa evolutiva en la que me encuentro, prima la oralidad y escritura como lenguaje para comunicarnos, pero en este caso, me encontraba interactuando con NyN, los cuales optaron por el dibujo como canal de comunicación. Esto me llevó, siguiendo el ideal de la contextualización del cuerpo técnico-metodológico, a aceptar sus códigos de interacción y realizar -posterior a sus producciones- la decodificación de las significaciones de las

producciones. A su vez, si nos guiamos por la dimensión epistemológica del paradigma propuesto por Montero (2004), los resultados de la investigación también fueron contextualizados y relativizados, por haber sido conclusiones que se desprendieron de un momento y espacio determinado. Ahora bien, siguiendo con el análisis, puedo decir que, se entendió la comunidad a estudiar como impredecible, fluida en su circulación y devenir, contingente, múltiple, compleja y heterogénea (Fariás, 2011). Es por esta razón, que se habla no sólo de la contextualización de las técnicas, sino también, de su flexibilidad. Al no estar frente a un objeto estable, delimitado e invariable, se torna indispensable que la contextualización de las técnicas este acompañada de una actitud flexible del investigador. Luego de que éste haya observado, analizado y contemplado el contexto donde se aplicaran las técnicas, debe de ser flexible y acompañar el proceso con la capacidad de notar las transformaciones y mutaciones imprescindibles en las técnicas. En el trabajo con los NyN dentro del aula, vemos como la técnica de la carpeta no fue entendida por como un dispositivo permanente e inmutable, ni con una aplicación sistemática y rígida, sino que, fue un punto de partida a partir del cual moverse y ubicarse en un principio (Callén, Domenech, López, Rodríguez, Sánchez, & Tirado, 2011). La flexibilidad de las técnicas propició que el proceso haya podido ser compartido y revisado por todos los que formaron parte del mismo, y, siguiendo a Reyes, Pech, & Mijangos (2018), apoyarnos en los beneficios de la colaboración, solidaridad y comunicación horizontal. Una de las grandes ganancias que ofrece la flexibilidad en relación a no entender la técnica como propiedad del investigador, en términos de Montero (2004), es la coautoría en la producción del conocimiento. En la investigación, los NyN se volvieron participantes-decisores involucrados en el diseño de las técnicas y en el alcance de sus aplicaciones, permitiéndome aprender, adquirir mayores habilidades, descubrir nuevas formas de organización y plantearme objetivos realistas (Reyes, Pech, & Mijangos, 2018). En la investigación, esto se vio reflejado cuando los NyN se apropiaron de la técnica de la carpeta y respondieron ante el dispositivo planteado aplicando la técnica sobre mí. Los NyN más que sujetos, son actantes, que a través de sus resistencias generaron nuevas ideas e hicieron de la construcción de las técnicas un proceso de co-construcción, que condujo a una extensión de los métodos elegidos para la investigación a través de la elaboración de una tercera carpeta (Ema López, 2009). De la contextualización, flexibilidad y propiedad compartida de las técnicas se desprende otra idea base para el trabajo del investigador en comunidad. Las técnicas son parte del proceso. En el trabajo en comunidad las técnicas no pueden ser establecidas a priori ni a posteriori porque violentan contra el acontecer diario de la comunidad. Y para que esto no suceda, las técnicas deben moldearse dentro del mismo proceso de investigación. En muchas ocasiones, desde el investigador, se establecen las técnicas a priori aplicándose incuestionablemente en el campo. Esto nos conduce a una única respuesta, solo podemos ver lo que la técnica nos ofrece y solo recogemos lo que los alcances de la

técnica nos permiten. Es un escenario seguro hacia el éxito porque vamos a encontrar los resultados que la técnica propone y el resto es un recorte que queda en el campo de estudio. Lo anteriormente planteado, es un camino que ciertos investigadores desde la incomodidad al caos e incertidumbre optan para llevar adelante frente a comunidades desconocidas, ajenas y distantes a sus ojos y experiencias cotidianas de vida. A su vez, tenemos la postura contraria, la elección de técnicas establecidas a posteriori, luego de terminada la investigación. Este error de procedimiento sucede en las situaciones donde se pretende sistematizar de forma escrita la investigación. En estas situaciones el investigador vive el proceso de investigación en el campo de estudio inmerso en el caos, desorientado y en ningún momento logra establecer algún orden o sentido que le oficie de vía para transcurrir dicho proceso. Es solo terminada esta etapa, donde se obliga al caos a encuadrarse dentro de determinadas técnicas y metodologías. De esta forma, se recrea la experiencia a través de una intención forzada de encasillar la información obtenida dentro de determinadas estructuras conceptuales. Ahora bien, cabe preguntarse, ¿existe investigación cualitativa cuando el técnico plantea las técnicas a priori o a posteriori?, ¿se puede hablar de investigación cualitativa cuando las técnicas se aplican incuestionablemente al contexto elegido?. Desde esta concepción se sostiene que si la técnica es propiedad de todos los que tienen contacto con ella, tanto los que la aplican como los que la reciben, permitirá que sea parte del proceso, que nazca del mismo y a medida que este avanza, generando un trabajo de investigación ético, y que siempre nos guiará a estar más cerca de la realidad a estudiar.

La capacidad performativa de los objetos y su poder de afectación sobre otros actantes.

Guiándonos por la teoría del actor red, es momento de abandonar la noción de sujeto manejada en la presentación de los resultados de la investigación, para en el análisis, ir a un nivel más complejo de comprensión, a través de una nueva conceptualización que permitirá atrapar nuevas interpretaciones. Ahora pasaremos a hablar de actante, entendido como aquella entidad capaz de producir una acción dentro de una trama social-relacional, y que va más allá de la subjetividad humana (Correa, 2012). Consiguiente a esta noción, me pararé, para el entendimiento del complejo relacionamiento entre actantes humanos y no humanos, desde la teoría del actor red (TAR) propuesta por Correa (2012). La misma, es una nueva forma de entender lo social, una alternativa para pensar una sociedad que incluye y liga junto a lo humano lo no humano. Desde esta perspectiva, nos alejamos de la noción de comunidad trabajada en un principio en este artículo, para pasar a hablar de colectivos, compuestos por humanos y no humanos coexistiendo interconectados y en relación con otros colectivos. A continuación, introduciré el concepto de mediación técnica de Latour, que junto con la TAR, brindan un modelo teórico - técnico capaz de explicar y estudiar las

asociaciones de actantes y las redes que estos configuran. La noción de mediación técnica de Latour, está compuesta por una suma de conceptos que explican lo que el autor pretendía decir a través del término, entre ellos, hablaremos de delegación, traducción, proposición y composición (Correa, 2012). La inclusión de la acción como competencia también de los actantes no humanos, supone una mutua transformación entre entidades humanas y no humanas, que se vislumbra a través de la observación de las relaciones e interacciones entre cuerpos, objetos, tecnologías, materialidades y textos. El investigador al incluir a los actores no humanos, aumenta el rango comprensivo, generando simetría entre ambos mundos, en tanto no impone, a priori, la importancia de la acción humana sobre la capacidad performativa del mundo material (Silva & Burgos, 2011). El principio de simetría, nos conduce a la primera noción que se desprende del concepto de mediación, la delegación. En ella, encontramos que los objetos ya no serán objetivados y subordinados a la voluntad humana, sino que, lo no humano también tendrá su propia historia a través de la cual actuará. Desde este concepto, se juega una nueva política que denota la necesidad de reconocer una justa participación, más democrática, donde también se incluyan las “voces” de los actores no humanos y sus efectos. Con esto, se quiere decir que, no sólo los actores sociales humanos son idóneos en generar alteraciones en los sentidos y espacios del mundo material, sino que, una vez que un actante humano entra en contacto con la materialidad ésta lo transforma. De ahí que mi papel dentro de la investigación haya sido de una investigadora-investigada, transformada a medida generaba relaciones con todos los actantes. Se puede concluir entonces, que el encuentro entre actantes, o programas de acción -en términos de Latour- y sus interferencias, generarán una alteración en su accionar, produciendo un nuevo programa de acción que pasará a convertirse en una nueva entidad capaz de actuar. Al hablar de este proceso, estamos haciendo referencia al segundo término que se desprende del concepto de mediación, la traducción de metas o intereses (Correa, 2012). Ahora bien, si nos dirigimos a la investigación expuesta en este artículo, podemos nombrar a los cajones de frutas pintados que aparecieron en el aula repentinamente ante mis ojos de un encuentro a otro. Los mismos daban cuenta de la necesidad de los NyN de tener su propia biblioteca, significación que no pude obtener hasta no entrar en relacionamiento con esos “objetos”, ingenuos en apariencia, pero complejos en su trama significativa. Por otro lado, la donación de libros ofició como una nueva entidad resultado de la interacción entre los NyN, los cajones de frutas y mi presencia como investigadora. Ya no entendida como resultado de mi intervención, sino como parte resultante del choque entre todos los actores en juego, en donde ahora, esos libros pasan a formar un programa de acción más en juego dentro de la red colectiva de actores implicados. Siguiendo la misma línea, sería entrar en una reflexión simplista decir que sólo los cajones de frutas pintados me provocaron e incitaron a donar libros, sino que, estamos en términos de Latour, frente a una proposición, expresión que intenta explicar la imposibilidad de que la acción de un actor está

determinada sólo por lo que otro actor le propone. Con esto, quiero decir que la donación fue una intervención desprendida del relacionamiento que tuve, no sólo con el deseo de los NyN, sino con aquellos cajones de frutas pintados con algunos pocos libros en su interior, porque lo que hasta ese momento existía como materialidad del deseo también generó efectos en mí, provocando la donación de libros como resultado. Esta intervención fue conclusión de la coordinación y transformación de los distintos programas de acción de los actantes en juego para alcanzar la biblioteca como meta. Existió, en palabras de Latour, una composición de intereses que efectuaron la acción desarrollada, siendo la conectividad entre todas las entidades entrelazadas lo que provocó mi accionar (Correa, 2012).

Implicación colectiva.

Se venía hablando en el desarrollo de este artículo de cómo la implicación que vive el investigador determina las cualidades de las técnicas y la forma en cómo se llevará a cabo la investigación. Y que, si no es concientizada mediante el ejercicio de la reflexividad, no podrá develar qué inseguridades, miedos, carencias y resistencias le despiertan al investigador la comunidad a estudiar, ni dar cuenta de que estructuras previas trae consigo que no le permiten ver más allá de eso. La tercer y última idea que se infiere de los resultados planteados sugiere ir un paso más adelante, para hablar de lo que denominaré implicación colectiva, y de cómo es ésta la que tiene influencia en las características de las técnicas y de la investigación en su totalidad. Si la forma de leer la implicación se conecta con la segunda propuesta planteada en el análisis, en relación a la inclusión de los actores no humanos, la implicación, ya no es sólo del investigador, sino que se vuelve un conjunto de implicaciones ensambladas y despersonalizadas. La implicación del colectivo estará compuesta por todos los actores puestos en juego, y será, a través de esta implicación, que podremos entender las transformaciones de las técnicas y del proceso de investigación. Cuando elaboramos un conocimiento no estamos representando algo que estaría ahí fuera en la realidad, estamos construyendo lecturas sobre la realidad. Es por esta razón que la implicación del investigador no debería estar posicionada superiormente a la implicación de los demás actores. Debemos investigar reflexionando desde la implicación del colectivo de actores, porque si no, corremos el riesgo, siguiendo a Ema López (2009), de producir un conocimiento autoritario y normativizador, que se traducirá posteriormente en un dispositivo de control. Traemos de este modo, nuevamente la necesidad de crear conocimiento científico construido desde la ética (Montero, 2004). Si existiera un solo tipo de conocimiento científico capaz de representar una única realidad objetiva, nuestro cometido no iría más allá de la ejecución de fórmulas técnicas sin ser sometidas a decisiones ético-políticas. De ahí que la imposibilidad de realizar una única forma de

producir conocimiento científico nos enfrenta a tomar decisiones ético-políticas, convirtiendo la ciencia y la técnica en un saber científico humanizado (Ema López, 2009). Desde esta concepción, el conocimiento es una construcción social, lo que nos conduce a pensar que está afectado por el conjunto de implicaciones entrecruzadas de los integrantes del colectivo, en donde el significado del mismo deriva del juego participativo entre los diferentes actores. En este orden, el conocimiento se torna contingente y modificable en la medida que la implicación del colectivo muta. Ahora bien, no se afirma que los hechos sociales no existan, sino que se renuncia a la posibilidad de formular cualquier tipo de lectura sobre la realidad social que no esté fuertemente influenciada por la red de implicaciones. En este sentido, la implicación del colectivo nos conduce a un conocimiento que más que hablar del mundo habla de la trama relacional de ese colectivo (Ema López, 2009). Tornando a la investigación, en el caso del taller que finalizó la misma, podemos notar como la implicación colectiva moldeó los objetos que se crearían. La bandera y las mascotas del centro educativo, objetivos del taller, se desprendieron de las emociones causantes de la separación vincular con los NyN, y las emociones que les producía la finalización de mi presencia dentro del centro educativo. Sentimientos por los que me sentí conmovida y empatizada, pero de los cuáles ya no podemos hablar como los únicos precursores de la ideación de una bandera distintiva de la institución y las mascotas. Sino que esa meta concretada se convierte en la síntesis del conjunto de implicaciones de los NyN, del personal adulto que participo en el taller, de los materiales utilizados, del lugar donde se realizó y de mi implicación. Por último, si enraizamos la idea anterior, sobre la capacidad de generar acciones que tienen los actantes no humanos, vemos en este caso a la bandera como una nueva entidad formulada que generó mediante su acción efectos en los NyN. La misma, les transmitió un mensaje relacionado a la importancia que tiene la presencia de los NyN en el centro educativo, acompañado de la idea de que no son reemplazables en su ausencia, sino que, por el contrario, son la razón de existir del centro educativo y el elemento constitutivo que le da vitalidad al mismo.

Conclusión.

Si me baso en la pregunta inicial que motivó la escritura de este artículo, en relación a cuáles son las transformaciones de las técnicas al momento de adentrarse en la comunidad barrial a la cual pretenden ser aplicadas, y cómo influye la implicación del investigador a la hora de articular la técnica con el campo de estudio, más que dar una respuesta abro camino a una reflexión. No se dirá cuál es la relación que se debe establecer entre teoría, práctica y técnica, sino que, se invita a reflexionar sobre las formas de interacción y relaciones de poder que se establecen entre esta tríada. Se pretende mostrar otra forma de crear conocimiento científico, a través de una Psicología Social Comunitaria adaptada y flexible, que no pretende ser un modelo ejemplar, sino una perspectiva

sugerente de investigación para el estudio del mundo contemporáneo. El técnico escolarizado, estudiando un contexto de educación no formal, investigando desde los estándares de la educación formal académica, universitaria y científica, debe tener ciertos reparos para no violentar a través de sus prácticas. Y, es a través de este artículo que se propone la flexibilidad, contextualización y coautoría de las técnicas como vía posible para evitar dicha violencia, siendo una postura ética-política fundamental a la hora de trabajar desde la psicología en comunidad que obedece a las particularidades de cada colectivo a estudiar. Así como también, se llega a la conclusión de que es necesario pasar de la noción de comunidades compuestas por sujetos para hablar de colectivos constituidos por actantes, en donde la acción no es propiedad absoluta de las entidades humanas, sino que, los objetos también tienen poder de transformación e influencia en las tramas sociales, lo que genera simetría entre ambos mundos. Y desde esta visión, poder aumentar el rango comprensivo de lo que se pretende estudiar. Ahora bien, siguiendo con la línea de reflexión propuesta, sostengo que la meta del profesional debe relacionarse con la desformalización al romper estructuras encadenantes y entrar en nuevos patrones de comprensión de las realidades. Esto implica no crear conocimiento a través de la lógica colonizadora de la educación formal oficial, sino que, demostrar a través del accionar, la simetría de valor entre el saber académico y el popular como un imperativo ético. En la misma línea, planteo la necesidad de que nuestro saber intelectual no se demuestre por formar parte de la academia, sino por tener una visión permanentemente crítica y comprometida que se demuestre a través de la acción. El escolarizado tiene que aprender a compartir el conocimiento y dejar de ser el único que “sabe” y “enseña” (Reyes, Pech & Mijangos, 2018). A su vez, con esto no se pretende exponer las técnicas de esta investigación a modo de ejemplo, porque como se dijo anteriormente, son contextualizadas a un trabajo de campo singular, que tendrá tantas representaciones como investigadores se adentren en él. Sino que, se intenta mostrar la ética adoptada en el proceso de investigación, postura que considero necesaria optar para tomar al otro como parte del proceso de construcción de conocimiento. Siendo un objetivo planteado desde este artículo el transformar la manera en cómo las ciencias sociales conciben y practican sus objetos de investigación. Las intervenciones realizadas, cómo la donación de libros, podría entenderse como asistencialismo o paternalismo. Pero si se mira desde la perspectiva de un vínculo relacional basado en el reconocimiento del otro, de sus necesidades y deseos, se puede entender como ayuda mutua. A través del vínculo, se potenciaron las partes desde el complemento que te ofrece el otro, que está en igual condición humana. Ahora, abarcando más allá de la investigación planteada, a nivel general, en las ciencias humanas, siempre se investiga con otros que pertenecen a nuestra especie, no estamos frente a un fenómeno astronómico con el que queremos establecer contacto para poder comprender, predecir y hasta dominar. Desde las ciencias humanas, y sobre todo desde la Psicología, siempre se está frente a un semejante constituido por lo mismo que

nosotros, y que nos oficia de espejo para recordar que también poseemos carencias, deseos, afectos, y necesidades. Esto nos conduce a quitarnos el dote omnipotente que en ocasiones generan las ciencias naturales cuando a través de sus investigaciones logra controlar y hasta evitar determinados sucesos astronómicos y/o catástrofes naturales.

Por último, se concluye que la implicación del investigador no es la única que determina las características de las técnicas, sino que, es necesario visualizar el conjunto de implicaciones ensambladas y despersonalizadas, ya que será esa implicación colectiva la que tendrá influencia en las intervenciones del investigador. Ahora bien, la científicidad de una investigación en ciencias sociales no tiene que ver con el ignorar o pretender eliminar los afectos humanos que se desprenden de los vínculos generados en el proceso de investigación. Sino que, a través de una actitud ética, es necesario reconocerlos y aceptarlos como inherentes al relacionamiento entre humanos. Y así, convertirlos en una herramienta para la investigación y una vía de acceso a niveles más complejos de conocimiento de las realidades de los otros. Seguido con lo anterior entonces, es necesario que el investigador social opte por una investigación en donde no pretenda eliminar la afectividad ni el vínculo real con otro para obtener mayor científicidad. Y así entender que, la afectividad puesta en juego en las relaciones no quita seriedad ni validez a la investigación, sino que, a través de ella es que se puede entrar a dimensiones que si no fuera por los lazos afectivos creados no accederíamos.

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez Pedrosian, E. (2011). Observar y escuchar, mostrar y decir. En E. Álvarez Pedrosian (Ed.), *Etnografías de la subjetividad: herramientas para la investigación* (pp. 183-203). Montevideo. Universidad de la República. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios. Universidad Autónoma de México. México.
- Bleger, J. (1985). *Temas de Psicología. Entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Callén, B., Domenech, M., López, D., Rodríguez, I., Sánchez, T. & Tirado, F. (2011). Diásporas y transiciones en la Teoría del Actor-Red. *Athenea Digital*, 11(1), 3-13.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 23-52.
- Celener, G. (2011). *Técnicas proyectivas. Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense*. Buenos Aires: Lugar.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. Realizado en la Asamblea Extraordinaria del 03705/2011. Recuperado de <https://www.psicologos.org.uy/index.php/codigo-de-etica>
- Correa, G. (2012). El concepto de mediación técnica en Bruno Latour. Una aproximación a la teoría del actor-red. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(1), 54-79.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.
- Cruz, M.A., Reyes, M. J. & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 45, 253-274. Doi: 10.4067/S0717-554X2012000300005.
- Ema, J. (2009). Una mirada materialista sobre los debates epistemológicos en la psicología social. *Diversitas*, 5(2), 225-239.
- Farías, I. (2011). Ensamblajes urbanos: la TAR y el examen de la ciudad. *Athenea Digital*, 11(1), 15-40.

- Fernández, A., López, M., Borakievich, S., Ojam, E. & Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 75-20.
- González, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. *Index Enferm.*, 18(2). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012
- Guber, R. (2011). El trabajo de campo, un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas. En R. Guber (Ed.), *La etnografía: método, campo y reflexividad*. (pp. 47-57). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En R. Guber (Ed.), *El Salvaje Metropolitano*. (pp. 83-97). Buenos Aires: Paidós.
- Kaminsky, G. (1998). Instituciones III: análisis y propuesta. En G. Kaminsky (Ed.), *Dispositivos Institucionales: Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. (pp 29-41). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- López, J. (2009). Una mirada materialista sobre los debates epistemológicos en la psicología social. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 5(2), 225-239.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M., Di Matteo, & M., Troussel, L. (2016). Análisis de la Implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 984-1008.
- Montero, M. (2004). El paradigma de la Psicología Comunitaria y su fundamentación ética y relacional. En M. Montero, (Ed.), *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. (pp. 89-114). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). Observación participante, entrevistas participativas y discusiones reflexivas: tres técnicas frecuentes en el trabajo comunitario. En M. Montero (Ed.), *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. (pp 203-227). Buenos Aires: Paidós.
- Osorio, M. (2015). Repensar la comunidad desde la Base: aportes de una investigación situada. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 130-155.
- Parilla, A., Raposo, M., & Martínez, M. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Revista Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Reyes, N., Pech, B. & Mijangos, J. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 223-251.

- Rodríguez, A. (2012). Psicología Social Comunitaria: Vigencias y disonancias en los escenarios actuales. En A, Rodríguez. *Segundo Simposio Internacional de Psicología Comunitaria*. Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Pereira, Risaralda, Colombia.
- Rodríguez, R. A., & Montenegro, M. (2016). Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre la Noción de Comunidad. *Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 50(1), 14- 22.
- Silva, C. & Burgos, C (2011). Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: la Cuasi-Etnografía Sociotécnica en Psicología Social. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 87-108.
- Siquier de Ocampo, M., Garcia Arzeno, M. & Grassano, E (1987). Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tello, C. (2012). Las epistemológicas de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 753-68. DOI: 10.5212
- Vega, D., Moreno, J. (2014, abril). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Revista Educación y Educadores*, 17(1), 9-31.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1099/2420>