



Guadalupe Olivier Téllez

2024

Investigación colaborativa
en educación.
Posibilidades y retos

En L. Montaña Sánchez y S. Liddiard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 30-41). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Investigación colaborativa en educación. Posibilidades y retos

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

Frente a una era de la posverdad,¹ influida en parte por la pandemia y los retos del quehacer investigativo en aislamiento, se han retomado serias discusiones sobre los marcos viables para la investigación educativa, con un reconocimiento pleno de las formas diversas de construcción de conocimientos en el campo. La investigación colaborativa (IC) en educación no es un tema nuevo. Encontramos muchas experiencias investigativas, algunas intencionadas y otras no, que han sido consecuencia de problemáticas específicas de ciertos contextos educativos y por lo tanto incluso pueden responder a necesidades de resolución contingente y que, a la postre, han abonado en el crecimiento del campo metodológico de la investigación educativa en su conjunto.

La perspectiva colaborativa desde el punto de vista epistémico tuvo sus primeros pasos en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, dentro de las ciencias sociales. Además, autores como Devís (1996), en el ámbito propiamente educativo, señalaron la necesidad de integrar

¹ Se entiende como una distorsión deliberada de la realidad. Se recurre a afirmaciones que se aceptan como verdades no fundamentadas en la realidad. Implica por otra parte reconocer otras realidades no hegemónicas como la existencia de conocimientos no encasillados como científicos, pero sí fundamentados en la realidad que históricamente han aparecido como deslegitimados, o carentes de verdad. En la era de la posverdad, se encuentra una divergencia amplia sobre todo en el campo político. Para fines de este trabajo, lo coloco como un telón de fondo donde todo es cuestionado y asentado en supuestos falsos, carentes de un piso de realidad misma que solo cobra sentido y validez en las comunidades educativas.

una perspectiva cualitativa como un asunto que atender en términos de diversificación y revisión metodológica, donde hacían referencia al enfoque colaborativo como una alternativa viable.

Desde entonces podemos encontrar distintas reflexiones y ejercicios investigativos que, con diversas denominaciones conceptuales y metodológicas, responden a un interés por explorar otras dimensiones de la investigación cualitativa. De ahí que en una primera fase podemos encontrar en las publicaciones relacionadas a la IC nomenclaturas como *Collaborative Research*, *Collaborative Action Research* o *Interactive Research and Development*. Justamente en la era de la posverdad, donde predomina la relación de acontecimientos interpretados desde ideologías con intereses particulares y predomios políticos, el conocimiento (no solo el científico) juega un papel relevante en el asentamiento discursivo de lo que puede ser o no válido para las sociedades. Por ello, el campo educativo se revela una vez más como fuente integradora de los conocimientos socialmente válidos.

En el presente capítulo pretendo plantear un conjunto de aspectos que se han desarrollado al menos en los últimos cuarenta años en torno a la IC. Este proceso es resultado de las vicisitudes a las cuales se han enfrentado las personas investigadoras al utilizar la perspectiva colaborativa y por ende han contribuido a su avance como herramienta analítica y metodológica. También hacer énfasis en aquellos ámbitos de posibilidad que permitan enriquecer la mirada de los problemas educativos, donde un aspecto clave es virar hacia el conjunto de sujetos que viven, recrean, padecen y sobre todo son agentes activos de las problemáticas y sus soluciones. Si bien desde el enfoque cualitativo el propósito es darles voz, la pregunta es: ¿cómo se les da voz?, ¿qué significado tiene para las personas recuperar sus propias interpretaciones de los problemas que les aquejan?, y en todo caso, ¿qué lugar ocupan dentro de la investigación?, ¿cómo se devuelven los resultados de los estudios que se realizan en el ámbito de las ciencias sociales y humanas?, ¿cómo pueden despojarse las personas investigadoras del tan frecuente velo extractivista de conocimiento?

En última instancia, me interesa también que se reflexione conjuntamente el papel que juega la investigación educativa frente a la comunidad de la cual forma parte; las contribuciones y limitaciones no solamente desde el punto de vista académico y de cara a un interés legítimo por encontrar rutas alternas que permitan mirar “el lado oscuro de la luna”, sino también reflexionar sobre el papel social de la investigación, especialmente en la educación, y cómo en este planteamiento se puede discutir sobre una dimensión ética y comprometida del quehacer investigativo.

I. ALGUNAS CLAVES QUE PUEDEN ACERCARNOS A LA IC

Es importante marcar una característica nodal en este tipo de investigación, y es que el peso de los participantes en el proceso es el motor que lo conduce ya que se entretene un conjunto de deliberaciones analíticas construidas desde la colectividad. Es decir, el objeto de estudio es el ámbito problemático donde sus participantes forman parte del discurso analítico y esta es una diferencia muy importante respecto a la investigación-acción. En esta no se desprende la perspectiva dominante del investigador-a, aún inmerso-a en el proceso de estudio, pues existe una tendencia a seguir marcando distancias definidas desde lo teórico-conceptual, entre las personas investigadoras y el objeto-sujeto de estudio. La investigación participante no propicia en sí misma formar parte de la comunidad estudiada, existe una predisposición mediada por la esfera científicista dominante.

En la IC es importante descentrar prejuicios o predisposiciones que se justifican en el acartonamiento de los protocolos de investigación y mantener la suficiente flexibilidad para explorar en otros conocimientos que serán el resultado del ejercicio profuso de interrelación colectiva. Es importante detenerse en uno de los aspectos más debatidos en este tipo de investigación, me refiero al viejo debate entre la idea de objetividad versus subjetividad y su validación en el campo de la vigilancia epistemológica. Aquí el punto clave es el tratamiento, sistematización y procesamiento de los hallazgos. Esto implica al menos tres componentes: a) la revisión estricta del proceso de interrelación colectiva y su

registro, b) la comparación de datos con fuentes diversas, incluyendo las teóricas, y c) la confrontación de datos entre las personas participantes en el proceso.

Es importante reconocer que todo proceso de investigación cuenta con limitaciones. El punto es establecer mecanismos racionales que permitan el flujo de la información pero que al mismo tiempo no se conviertan en una caja cerrada. En el caso de la IC es importante retornar continuamente a los objetivos planteados en el proyecto y nutrirlo a partir del propio dinamismo del campo problemático centrado en los sujetos. Otro aspecto clave es la delimitación del papel que guardan los participantes del proceso de investigación, ubicar su nivel de acercamiento o distanciamiento en el campo problemático. Es importante reconocer en ello el ámbito de las emociones, que serán inherentes a la dinámica del proceso de investigación. No hay que temer a este ámbito, nos han enseñado desde el enfoque positivista a desdeñar a las emociones, sin tomar en cuenta que son elementos que forman parte de la construcción del conocimiento, inclusive en algunos ámbitos de la toma de decisiones en la investigación científica. Reconocerlo es también ubicar el posicionamiento de cada persona involucrada en una investigación de tipo colaborativa.

La IC es compleja. Sin embargo, permite un importante nivel de profundización. Boavida y Da Ponte (2011), basándose en las propuestas de Wagner, Day y Hord, marcan otra característica clave en términos metodológicos. Hay una diferencia sustancial entre colaboración y cooperación. La colaboración implica un mayor intercambio, participación e interacción. La cooperación puede entenderse como un aspecto más coyuntural e inclusive tangencial, mientras que la colaboración implica una profundización del compromiso. Y también una igualdad entre las partes y una postura reflexiva y activa. El nivel de relación puede proporcionar datos más elocuentes o robustos cuando, por ejemplo, la investigación se realiza con la intervención de los sujetos involucrados en el proceso, o que forman parte de la comunidad de estudio. Implica un nivel importante de aceptación del conjunto participante y principalmente un nivel de consenso sobre lo que se va a construir e interpretar.

Basándome en la propuesta de Oja y Pine (1983), puede decirse que para reconocer una IC hay que distinguir que, en primera instancia, los problemas de investigación son mutuamente definidos por investigadores-as y comunidad educativa, lo cual implica de suyo la búsqueda de soluciones concretas a problemas específicos que son el fundamento de la investigación, al menos en primera instancia. En relación con ello la comunidad educativa desarrolla habilidades y conocimientos de investigación mientras que las y los investigadores-as se empapan y “habilitan” en las metodologías “naturalistas” o “intuitivas” por decirlo mejor, dentro del campo. Paulatinamente estos ejercicios, en los que se involucra la comunidad educativa, permiten el desarrollo de las capacidades para la resolución de sus propios problemas y auto-renovación profesional. Esto supone propiciar que, como partícipes de la investigación, la comunidad se convierte en coautora de los informes de investigación, independientemente de un posible tratamiento académico que pudiese darse en lo futuro.

Con IC, si bien se logra una mayor recogida de datos y ampliar el campo de estudio, así como la articulación de diferentes perspectivas, implica un seguimiento puntual. Organización frecuente de reuniones, donde el principal componente es la generación de buenas relaciones de equipo. En los años recientes la perspectiva decolonial y no patriarcal ha incorporado este tipo de investigación al campo de las ciencias sociales y las humanidades. Pérez Ruiz y Argueta Villamar (2022), por ejemplo, han incursionado en estas investigaciones cuyo propósito es generar un diálogo más horizontal entre saberes. Parten de una revisión del pensamiento colonial para reconocer otras formas de conocimiento; entre las principales se cuentan:

- Des-estigmatizar los conocimientos de colectivos, organizaciones o comunidades, a los que se ha etiquetado como conocimientos menores: populares o folclóricos.
- Sustitución del “otro” por el “nosotrxs”, que implica disminuir las barreras de dominación y relaciones asimétricas.

La postura colaborativa-descolonizadora tiene un componente tanto metodológico como político muy importante. Aquí se plantea

incluso generar un marco ético para la colaboración considerándose la conformación de una plataforma de acuerdos con bases y objetivos claros y comunes. También la construcción colectiva del problema, el diagnóstico, los resultados, beneficios y procedimientos que permitan al mismo tiempo una toma conjunta de decisiones, seguimiento y evaluación de resultados. Un aspecto muy importante es superar la imposición de conocimientos y significados, comúnmente planteados desde el-la investigador-a académico-a. La horizontalidad con la que se llega a acuerdos permite avanzar en objetivos comunes que derivan en reconocer, de manera equilibrada, la importancia tanto del conocimiento tradicional como del conocimiento científico. Por ello, establecer procesos de reflexión grupal permite la construcción conjunta del proyecto.

En estudios sobre memoria colectiva el enfoque de la IC ha tenido derivaciones importantes, por ejemplo, la etnografía colaborativa. Aquí se establece un nivel de conciencia distinto en la observación, registro y análisis, pues la persona observante también forma parte de la colectividad que se estudia. Esto es importante porque se incorporan al análisis los que podrían denominarse “puntos ciegos” (Rodríguez y Michelena, 2018). Asimismo cobra relevancia la entrevista entre pares, por así decirlo. El nivel de diálogo entonces se dinamiza y mantiene una lógica distinta, así como el auto-relato. Esto implica dar un valor fundamental a las narraciones en primera persona, pues implica una autodescripción pública. Estos componentes confrontan la lógica académica ortodoxa, por lo que en la IC el nivel de compromiso es el eje vertebral.

II. COMPONENTES PRÁCTICOS DE LA IC

Antes de abundar en algunos componentes prácticos que pueden permitir armar una IC, quisiera detenerme en un relato sumamente elocuente de una participante de IC, no académica, sino que de manera consensuada y como parte de una comunidad indígena en Uruguay, fue partícipe de una investigación de este tipo y que en el proceso llega a inferencias que por un lado reflejan una toma de conciencia sobre su

propio proceso comunitario y que a la vez la posicionan políticamente frente al sistema:

Una de las grandes dificultades que enfrentamos es la perpetuación de las *políticas del olvido* a través de la historiografía oficial y de las *políticas de blanqueamiento*, que invisibilizaron y negaron nuestra existencia, y llevaron a que varias generaciones de uruguayos se percibieran a sí mismos como europeos. Dado que las narrativas sobre la historia del pueblo charrúa no son ajenas a las relaciones de poder, consideramos imprescindible analizar los mecanismos de dominación que instituyen, modelan, rigen y/o definen las identidades de los pueblos originarios, entre los cuales la educación básica, media y superior continúa siendo cómplice [Rodríguez y Michelena, 2018, pp. 201].

Con este relato lo que quiero ejemplificar es cómo comienzan a converger narrativas emanadas del propio ciclo de interacción colaborativa, donde ya se ubican elementos conceptuales clave que guían el propio proceso *investigativo*. Emerge pues de la propia colectividad, y aparece lo que Joanne Rappaport (2007) denomina “co-teorización”. Al respecto señala que la llegada de la conceptualización “colectivizada” llega a partir del trabajo de campo, más que de ejercicios de lecto-escritura. Quiere decir que aquí se rompe la idea de que la teorización solo puede llegar en primera instancia del ámbito de los académicos-as. Lo que aquí podemos ver es que la conceptualización también puede producirse colectivamente en el marco de las relaciones intersubjetivas y por lo tanto sobrepasa las narrativas hegemónicas.

En el caso de los estudios de autoconocimiento o autoevaluación son primordiales los criterios establecidos previamente. La llegada a un consenso es fundamental. Estoy segura de que todas y todos hemos tenido este tipo de experiencias, pues es frecuente en el campo de la docencia. Lo que puedo decir es que para que los resultados no sean meramente administrativos o procedimentales (solo para cumplir) debe haber un salto de concientización sobre los beneficios del auto-estudio, lo cual precisa un trabajo colectivo más pausado con respeto a todas las partes y un ejercicio de interacción consistente que lleve a

planteamientos autocríticos serios que permitan un conjunto de toma de acciones permeadas por la convicción.

Con estas investigaciones, ya sean de carácter comunitario o institucional, tanto académicos-as como autoridades pueden tender a colocar sus propias agendas por encima de los objetivos y problemas de interés de la colectividad u organizaciones. Esto es muy común y se distingue como algo casi natural. El consenso frente al proceso, de cara a la integración de los-as participantes en la investigación es muy importante, aunque ciertamente por demás complejo. Es una cuestión de otorgar el tiempo y el espacio adecuados, lo cual a la larga va a revelar problemas de fondo.

El establecimiento de un diálogo horizontal en el cual no se pierdan las autonomías de las partes o bien se mimeticen artificialmente los discursos que lleven a tener posiciones poco realistas, se hace fundamental. Se convertirá más tarde en una investigación legitimada por la comunidad. En este tipo de investigación no significa que deba existir una homogeneidad en la participación ni en el análisis de los hallazgos, es importante registrar la disputa y el disenso. Sin embargo, en los puntos de convergencia se teje el objetivo común. Es entonces en el consenso donde se fundamenta la colaboración. En el pasado encuentro Internacional de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) realizado en la Ciudad de México ya señalaba que un profesor del estado de Veracruz en resistencia me dijo hace algunos años: “Es que estamos cansados de ser objetos de estudio, no somos conejillos de Indias, podemos aportar muchas cosas”. Esto implica que es necesario reconocer y entender dónde está colocado cada sujeto en la colaboración y qué interacción deberá generarse frente a ello. Por ello es que debo insistir en que la elaboración de objetivos comunes no solo debe quedarse ahí, sino también considerar estrategias para contar con buenas condiciones de interrelación, donde el respeto a los saberes de los-as otros-as es central.

Este tipo de investigación de entrada tiene un supuesto claro: se persigue la conexión de sus resultados con la realidad a la que se pretende dar solución. Hay muchas experiencias de aplicación de este

tipo de trabajo, que cuentan con variantes interesantes que enriquecen metodológicamente su corpus. Ya hablé un poco de la etnografía colaborativa y hay que decir que también se han desarrollado trabajos sobre espacios universitarios donde lo que se pretende es la integración del alumnado como una herramienta que permite hacerles partícipes en la resolución de problemas que les son inherentes y con ello dar una ruptura a la pasividad con la que enfrentan sus procesos. Y, por otra parte, se fomenta la práctica misma de hacer investigación, en la lógica de aprender-haciendo. Se tiene un propósito que podría denominarse como “práctica educativa reflexiva”. Lo traigo como ejemplo, pues me parece que puede ser un buen mecanismo a implementar en nuestros espacios de educación superior.

En esta como en otras investigaciones, para García Eiroá y Trigo Aza (2000), el trabajo colaborativo implica generar un clima relajado y “destensor”, que permita un flujo adecuado para el fomento equilibrado de las participaciones de quienes conforman el equipo de investigación. Es necesario insistir en el respeto y partir de mantener apertura en la escucha. Por ello se hace importante considerar al conflicto como un asunto inherente a la interacción y que gracias a ello se puede propiciar el cambio. Fomentar en el colectivo la búsqueda conjunta en la resolución del conflicto es también fortalecer la participación en la IC. Hay que tomar en cuenta metas colectivas para la toma de decisiones. Un par de condiciones pueden ayudar: el consenso, como ya he dicho, y la apertura a la expresión libre, lo cual implica generar estrategias de comunicación, definición formal de papeles y tareas que, dependiendo de la naturaleza del proyecto, pueden presentar liderazgos, producto de la dinámica y necesidades colectivas y no resultado de imposiciones verticales.

En la IC se da la impresión de que solo son importantes las interrelaciones internas, pero también es indispensable considerar las relaciones externas, pues esto permite mayor movilización y enriquecimiento de información y principalmente considerar la relevancia de los factores externos como componentes que influyen las dinámicas internas. Este factor puede causar algunas disrupciones o vulnerabilidades al interior

del grupo de trabajo, de ahí que hay que encontrar mecanismos de regulación del trabajo colaborativo y llevar continuamente ejercicios de autoevaluación, como un paso necesario en cada etapa del proceso para la mejora general de la investigación y sus resultados.

En consonancia con Santana Vega y Feliciano García (2006), destaco la importancia de la verificación de datos, o lo que en la perspectiva positivista se ha denominado “vigilancia epistémica”, con la salvedad de señalar que, si bien es importante el registro y sistematización de hallazgos, también es importante tener la mente abierta al ubicar las diversas formas en las que el conocimiento se alberga en las comunidades socioeducativas, sus formas de expresión particular y cómo dialogan con otros saberes. No hay recetas para todo ello, sin embargo se pueden sugerir algunas de las que enuncio en el siguiente párrafo, que sin duda se enriquecerán de las experiencias propias.

Por ejemplo, si hay condiciones de observación prolongada de los acontecimientos o problemáticas, puede llevar a un registro mucho más rico que permita algunas comparaciones con otras comunidades y situaciones incluso en momentos temporales distintos. La triangulación de datos es muy enriquecedora. Así como desde el enfoque cuantitativo hay ciertas resistencias al dato cualitativo llano, también encontramos posturas a la inversa. Puede considerarse un telón de fondo muy ilustrativo que permita una explicación más compleja con datos estadísticos, históricos, contextuales y teóricos, pero que al mismo tiempo pueden contener datos cualitativos de otras experiencias investigativas aunque no sean de tipo colaborativo pero que se ubiquen en una plataforma interpretativa. Ciertamente, significa una combinación de datos cuantitativos y cualitativos que pueden llevar a una idea más comprehensiva.

Este conjunto complejo de información se equilibra con los hallazgos en el trabajo de IC, las aportaciones de sus participantes se recrean también en su propio contexto y se analizan en el conjunto de otros espacios distintos y más amplios. A la larga, el esfuerzo por conseguir una abundante recuperación de datos de la situación problemática tiene sus frutos. Esto solo se logra con la participación de

las personas involucradas en la IC. No se consigue unilateralmente. Es necesario asegurarse de que las personas participantes estén dispuestas a cumplir con las exigencias que este modelo de investigación requiere. Debe haber una convicción para participar. No se fuerza. Esta sí que es una condición *sine qua non* y el éxito del proceso.

CONSIDERACIONES FINALES

La IC tiene muchas vertientes, puede incluso entenderse como colaboración interinstitucional o entre entidades internacionales, es una vertiente que ha tenido mucho auge recientemente, sin embargo, el punto a discutir es sobre un tipo de colaboración desde las comunidades educativas, desde la colectividad, desde los diferentes ámbitos que involucran la problemática educativa, entre quienes configuran en su día a día el quehacer educativo. Representa su propia introspección y análisis crítico de sus prácticas y su inmersión dentro de las posibilidades de resolución a sus retos cotidianos.

El quehacer educativo, en tanto actividad proactiva, tiene un componente fundamental en la toma de decisiones prácticas que pueden convertirse en decisiones institucionalizadas. Existen retos importantes en torno a su validez epistemológica y al logro de un compromiso con la colectividad. El ejercicio de la autocrítica y la escucha son los ámbitos de mayor complejidad. El equilibrio entre estos factores no es una labor sencilla, pues las formas en las que hemos aprendido a investigar nos colocan en un distanciamiento con el problema y fuera de la participación e integración con sus protagonistas.

El ejercicio colaborativo dentro de las comunidades educativas es una práctica de democratización del proceso educativo en su conjunto, incluyendo la investigación que a veces suele ser el espacio menos democrático de todos. Permite estar de frente al reconocimiento de las problemáticas que aquejan a los sectores que de alguna manera también somos parte. Implica reconocer el lugar que ocupamos dentro de ese campo problemático.

Referencias y bibliografía recomendada

- Boavida, A.M., y Da Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problema. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8712/8015>
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Visor.
- García, J. y Trigo, E. (2000). Investigación colaborativa y formación de universitarios. *Revista de Educación*, (323), 289-318. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cfac15a3-5841-4d09-b905-d408b9dc7097/re3231508918-pdf.pdf>
- Oja, S. N., y Pine, G. J. (1983). *A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools: Final report*. New Hampshire University.
- Olmos, A., Cota, A. S., Álvarez, A., y Sebastiani, L. (2018). Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social. *Universitas Humanística*, (86), 139-166. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.emld>
- Pérez, M. L., y Argueta, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615933. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615933>
- Quitian-Feliciano, I. D., Rodríguez-González, G. L., y Morales-Rubiano, M. E. (2020). Desafíos de los centros de gestión de la investigación para promover la investigación colaborativa. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 73-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062020000200073
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, (43), 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Rodríguez, M. E., y Michelena, M. (2018). Memorias charrúas en Uruguay: reflexiones sobre reemergencia indígena desde una investigación colaborativa. *Revista sobre Acesso a Justiça e Direitos nas Américas*, 2(2), 180-210. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj07ej_haeEAxUkJUQIHQQaD_QQFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.unb.br%2Findex.php%2Fabya%2Farticle%2Fdownload%2F13075%2F20333%2F39963&usg=AOvVaw0aeeIrUtlR07J6uCusoU1C&opi=89978449
- Santana, L. E., y Feliciano, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, (340), 943-971. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:52e5e903-3e3f-4634-a77b-114b9d9761c0/re34034-pdf.pdf>