



## Conocer con otrxs generacionales. Investigación y militancia entre niñxs y adultxs

Knowing together with generational others. Research and activism between children and adults

Conhecer com os outros geracionais. Pesquisa e militância entre crianças e adultos

Greta Winckler

Instituto de Ciencias Antropológicas, CONICET,  
 Universidad de Buenos Aires, Argentina  
 gretawinckler@gmail.com

Hebe Ailén Montenegro

Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de  
 Buenos Aires, Argentina  
 hebe.montenegro@gmail.com

Paülah Nurit Shabel

Instituto de Ciencias Antropológicas, CONICET,  
 Universidad de Buenos Aires, Argentina  
 paulashabel@gmail.com

Recepción: 21 enero 2025  
 Aprobación: 10 marzo 2026  
 Publicación: 1 junio 2026

**Cita sugerida:** Winckler, G., Montenegro, H. A. y Shabel, P. N. (2026). Conocer con otrxs generacionales. Investigación y militancia entre niñxs y adultxs. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16(1), e166. <https://doi.org/10.24215/18537863e166>

**Resumen:** En este artículo, se reflexiona sobre la intersección entre la investigación académica y la militancia en proyectos que involucran a niñxs y adultxs. Para ello, se recuperan experiencias de trabajo de campo y participación política comunitaria e intergeneracional de más de diez años en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina); así como las tradiciones latinoamericanas que desde hace décadas proponen modos de interacción y transformación social, imbricando activismo, participación, y colaboración en la producción de saberes académicos entre actores variados. Tomando como base los aportes de las teorías feministas, las reflexiones sobre la justicia epistémica y la creación de perspectivas compartidas, se propone una práctica epistemológica inter-etaria, que reconoce a la conversación como elemento central para el acercamiento entre adultxs y niñxs, en tanto otrxs generacionales históricamente desestimadxs como interlocutores. De esta manera, se expone un enfoque intergeneracional y antiadultista, tanto teórico como metodológico, con posibilidad de aplicación para transformar los entornos cotidianos. A la vez se ofrece un abanico de posibilidades y producciones que nacen de estos solapamientos entre ciencia y política, incluyendo el diálogo con tradiciones como la extensión universitaria, señalando las potencialidades de todas estas prácticas al entrar en relación.

**Palabras clave:** Investigación, Militancia Intergeneracional, Epistemología, Conversación, Niñeces

**Abstract:** This article reflects on the intersection between academic research and activism in projects involving children and adults. To do so, it draws on more than ten years of fieldwork and intergenerational community-based political engagement in the Metropolitan Area of Buenos Aires (Argentina), as well as on Latin American traditions that, for decades, have proposed modes of interaction and social



transformation that weave together activism, participation, and collaboration in the production of academic knowledge among diverse actors. Building on contributions from feminist theories, reflections on epistemic justice and the creation of shared perspectives, an inter-age epistemological practice is proposed, which recognizes conversation as a central element for fostering proximity between adults and children, as generational others, historically disregarded as interlocutors. In this way, it sets out an intergenerational and anti-adultist perspective, both theoretical and methodological, with potential for transforming everyday environments. At the same time, a range of possibilities are offered, which arise from these overlaps between science and politics, including a dialogue with traditions such as university extension, pointing to the potential of all these practices when they come into relationship.

**Keywords:** Research, Intergenerational Activism, Epistemology, Conversation, Childhood

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a intersecção entre a investigação acadêmica e o ativismo em projetos que envolvem crianças e adultos. Para isso, as autoras recuperam experiências de trabalho de campo e participação política comunitária e intergeracional de mais de dez anos na Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina); bem como tradições latino-americanas que há décadas vêm propondo formas de interação e transformação social, entrelaçando ativismo, participação e colaboração na produção de conhecimento acadêmico entre diversos atores. A partir das contribuições das teorias feministas, das reflexões sobre justiça epistêmica e da criação de perspectivas compartilhadas, propõe-se uma prática epistemológica interétnica que reconhece a conversação como elemento central para a aproximação entre adultos e crianças, como outras gerações historicamente desconsideradas como interlocutores. Desta forma, apresenta-se uma abordagem intergeracional e antiadultista, tanto teórica como metodologicamente, com a possibilidade de ser aplicada para transformar os ambientes cotidianos. Ao mesmo tempo, o artigo oferece um leque de possibilidades e produções que surgem dessas sobreposições entre ciência e política, inclusive dialogando com tradições como a extensão universitária, apontando para o potencial de todas essas práticas quando se relacionam.

**Palavras-chave:** Investigação, Militância Intergeracional, Epistemologia, Conversação, Crianças

## 1. Introducción

Dos escenas, separadas por 10 años, acontecidas en un merendero y centro cultural donde Greta se desempeña como educadora hace 16 años y en el que realizó trabajo de campo para su investigación doctoral en los últimos 6.

La primera escena ocurre en 2013, entre ella (22) y un adolescente (14) que siempre sostuvo una relación de tensión con el barrio y con su propia familia. En aquel momento no existía ni la investigación ni el proyecto de militancia como tales: era un espacio del barrio donde un grupo de personas adultas iba a hacer actividades con lxs niñxs que allí vivían. La situación se desarrolla como cualquier otra conversación, hasta que el adolescente se dirige a Greta y le dice “estás llena de palabras” y abandona el intercambio.

Diez años después, en 2023, ya el centro cultural se presentaba a sí mismo como espacio de educación popular y Greta (32) estaba finalizando su proyecto de investigación. Allí, la misma adulta (que tampoco era exactamente la misma) se encuentra en el mismo espacio (que tampoco era exactamente el mismo), unas semanas antes de concluir el año y que el merendero se tomara dos semanas de vacaciones. No había ninguna actividad planeada, de cara al descanso que se avecinaba. Ella estaba en la biblioteca del merendero con tres adolescentes (13, 13 y 15) y les preguntó qué tenían ganas de hacer, dado que no había plan alguno. Uno de ellxs respondió “hoy podemos charlar”. A partir de esta segunda escena, Greta aventura una hipótesis: lo que aquel adolescente del 2013 le había querido decir es que ella estaba hablando sin oírlo. Que es lo mismo que decir que no había realmente ocurrido una conversación.

Parecen dos eventos inconexos y hasta menores, pero si se miran bien y se analiza el recorrido del espacio de militancia y de la investigación, las escenas y el intervalo entre ellas nos hablan de la invención de un modo de estar juntxs que no existía previamente, que no era concebible aún diez años atrás. Es imposible asignar la causa a una u otra trayectoria: se aprendió a conversar, ¿porque la adulta devino educadora o por lo aprendido en el transcurso de su investigación, que giró en gran medida alrededor de patrones adultocéntricos y modos de desmontarlos? Ese devenir, ¿se debe al derrotero y aprendizaje propio de la militancia o de la academia? Lo que apareció y antes no existía (el diálogo intergeneracional), ¿se gestó en ese proyecto social compartido con lxs chicxs o en la reflexión, la observación participante y la escritura de papers y artículos?

En este artículo nos proponemos generar una reflexión teórico-metodológica en torno a cómo se ensamblan e intersectan la investigación académica con la militancia política en el marco de proyectos que ponen a trabajar en conjunto a niñxs y adultxs. Más específicamente, nos interesa presentar una propuesta metodológica que sólo puede entenderse ante la imbricación de ambos campos, así como a partir de la conversación entre sujetos de distintas edades y a quienes se les han asignado históricamente diversos accesos, derechos y hasta capacidades a la hora de intervenir en la producción de conocimiento.

Lo haremos a partir de nuestras propias trayectorias como investigadoras que militan políticamente en los lugares donde realizan trabajo de campo con niñxs. Sin embargo, pretendemos realizar un análisis que desborde nuestra experiencia personal, dado que entendemos que la investigación académica interceptada con la praxis militante y la acción política es un fenómeno histórico en nuestro continente, que cada vez está más presente (Botero, 2012; Rea Ángeles, 2013; Paz et al., 2021; Cinto y Lilli, 2022). Cada vez somos más quienes llegamos a la universidad y nos formamos en una trayectoria académica a la par que recorreremos diferentes instancias de militancia política y activismo, muchas veces en la misma universidad, otras, por fuera, pero nunca desconectadxs de ella. Pertenecemos a una generación que comenzó a militar políticamente al calor de la ola de gobiernos progresistas en Latinoamérica, en un contexto de expansión de los movimientos y organizaciones sociales, hecho que derivó en que nuestras trayectorias universitarias, primero, y de investigación después, estuvieran plenamente enmarañadas con nuestros intereses políticos, que se iban gestando y construyendo a la par.

En nuestro caso, las tres autoras fuimos llegando, de diversas formas, a lo que aquí denominamos como una *militancia intergeneracional*, recuperando mucho de lo que aprendimos en la militancia feminista en clave etaria. O sea, no sólo con niñxs sino también encontrando el enfoque intergeneracional a todos los temas (Morales y Magistris, 2023, Winckler, 2024a; Montenegro, 2024; Shabel, 2024), como puede ser la participación política, el uso del dinero, los procesos de urbanización o los modos de habitar instituciones públicas, por mencionar sólo algunos.

Somos antropólogas y participamos desde hace más de 10 años en organizaciones que trabajan con niñxs y adolescentes,<sup>1</sup> una de ellas en la Ciudad de Buenos Aires, y la otra en Glew, en el partido de Almirante Brown de la Provincia de Buenos Aires. Estos mismos espacios y la militancia que en ellos se desenvuelve fueron objeto temprano de nuestras investigaciones de grado y de posgrado, que se llevaron adelante en la universidad pública.

Greta Winckler realizó el trabajo de campo para su proyecto doctoral (2018-2024) en el Merendero y Centro Cultural Les Pibes del Ombú (Glew), donde se desempeña como educadora desde el año 2008. Este espacio, inicialmente construido por lxs vecinxs del barrio que ocuparon los terrenos en la década de 1990, había quedado abandonado luego de que las familias fueran recomponiéndose económicamente. Pero, mediante contactos comunes, el centro de estudiantes del colegio donde Greta cursaba su quinto año en la Ciudad de Buenos Aires organizó un equipo que llevaría adelante actividades artísticas y lúdicas con niñxs de entre 4 y 13 años en el Merendero, revitalizando aquel espacio con una nueva población objetivo: la infancia del barrio. Un grupo de alrededor de 10 adolescentes dio origen a lo que es hoy este espacio de educación popular con niñeces que viven en los alrededores del Merendero (a diferencia de lxs educadorxs, que viven en otros distritos de la Provincia de Buenos Aires o en la Capital). Fue un largo proceso el que derivó en la identificación del Merendero con el paradigma de la educación popular, que estuvo atravesado no solamente por las discusiones al interior del grupo de educadorxs sino también por los procesos de investigación que Greta como antropóloga (e incluso antes de graduarse) fue llevando adelante en ese espacio (Winckler, 2023, 2024b, 2024c).

Hebe Montenegro y Paülah Shabel realizan trabajo de campo en AulaVereda, en dos barrios de la Ciudad de Buenos Aires en los que funciona la organización. Paülah es una de las fundadoras de la organización, que existe desde el año 2008, cuando abrió sus puertas por primera vez en La Casa de Teresa, un centro cultural situado en el barrio de Almagro. Ella realizó allí trabajo de campo para su tesis de licenciatura y doctorado (2011-2019); mientras que Hebe empezó a militar en la organización en el 2014, realizó allí su tesis de licenciatura y actualmente se encuentra desarrollando su trabajo doctoral. Al igual que Paülah, se trata de más de diez años de militancia y convergencia entre prácticas políticas y académicas. Además de la producción académica propia (Shabel, 2018; Montenegro, 2022; Shabel y Montenegro, 2023) Hebe y Paülah han escrito capítulos y artículos sobre AulaVereda para difundir y dar a conocer la experiencia de la organización (Montenegro y Shabel, 2021).

La relación entre la institución universitaria y nuestra militancia se fue imbricando de distintas maneras, compartiendo escenarios dentro de nuestras organizaciones y en las aulas, implicándonos en programas de extensión que apuntalan la relación entre ciencia y comunidad, trascendiendo las paredes de nuestras facultades. En los tiempos actuales, en los que se observa un avance vertiginoso de fuerzas políticas de derecha promotoras de un acceso cada vez más restringido a los derechos educativos, resulta aún más relevante analizar y exponer historias y procesos de producción de conocimiento democratizantes y así afianzar la relación entre los sectores populares, sus territorios y la universidad. La pregunta que recorre nuestras investigaciones y militancia es si lxs niñxs pueden ser también un sujeto pensado y mirado por la universidad, no sólo como un problema social a indagar, sino como sujetos epistémicos que pueden ejercer transformaciones en el ámbito universitario.

En este artículo, entonces, primero problematizamos el lugar que la infancia tiene en las producciones académicas, en tanto sujetos sociales y también de conocimiento. Luego, avanzaremos hacia el debate en torno a la validez del conocimiento producido desde las organizaciones sociales y comunitarias. En el último apartado, comentamos nuestras trayectorias de investigación y militancia con niñxs y, a partir de ellas, elaboramos una forma posible de construir conocimiento en la que se entretengan la militancia con niñxs y la producción científica académica en un diálogo inter-etario. Finalmente, dejamos unas conclusiones sobre la necesidad de forjar una perspectiva intergeneracional en la investigación científica y democratizar dicha práctica epistemológica hacia todos los *momentos* del ciclo vital.

## 2. Justicia epistémica inter-etaria

Año 2014 en AulaVereda Almagro, donde Hebe (21) está cerrando su tesis de licenciatura con una exposición para lxs adolescentes de la organización sobre los resultados de la investigación realizada con ese mismo grupo. Uno de los puntos centrales del proceso había sido la clausura reiterada del lugar por parte del gobierno de la ciudad, lo que se había transformado en objeto de estudio de la propia investigación bajo la pregunta de cuáles eran los conocimientos en torno a la política que construían lxs niñxs en dicho espacio. Mientras la etnógrafa daba cuenta de sus hallazgos, fue interrumpida por los sujetos de la investigación que le plantearon lo siguiente:

Marcos (17): — Sí, claro [que sabemos sobre el tema], es lo que nos pasa a todos. Pasa que ustedes [adultxs, educadorxs] lo hablan así nomás con nosotros, pero no piensan que nos importa.

Nico (17): — Como que así, re [con la mano y la cara en gesto despectivo de que quedan separadxs]

Ludmila (16): — Pero estamos acá y los escuchamos y también nos preocupamos si le pasa algo al lugar

Maik (15): — Nunca nos invitan a las marchas [contra la persecución a espacios culturales] y esas cosas [festivales, charlas]. Van ustedes solos, como si nosotros no fuéramos también de AulaVereda. A nosotros también nos quieren echar cuando clausuran

Nahue (15): — ¿Y con quién vamos a hacer la tarea después?

(Diario de campo, AulaVereda Almagro, 2014)

La infancia ha sido, históricamente, conceptualizada como un momento de la vida incompleto, aún-no del todo capaz ni racional y, por ello, puesta bajo la tutela de otrxs adultxs que hablaron y tomaron decisiones en su nombre (Jenks, 1996). Numerxs autorxs han estudiado su caracterización en tanto *criaturas* más cercanas a la naturaleza que a la cultura, pequeñxs salvajes que deben ser educadxs y civilizadxs, confinadxs al mundo privado hasta tanto hayan evolucionado y puedan hacerse de una vida pública (Morales y Magistris, 2018, Magistris y Morales 2021; Liebel, 2016). Esto es lo que se conoce como adultocentrismo/adultismo y engloba tanto a las infancias como a las adolescencias, caracterizadas siempre como etapas que darán luego lugar a una forma definitiva del ser —la adultez—, más estables y válidas (Szulc et al., 2023). Así, la cronologización del ciclo vital (Ariès, 1988), en tanto su separación en etapas discretas y sucesivas de acuerdo con las necesidades productivas del capital, ha producido una crononormativización de las edades (Shabel, 2024), en la que la infancia —en tanto alteridad etaria— es ubicada como una etapa anterior a la adultez, donde “anterior” significa menos evolucionada y más lejos del progreso, tal como sucedió con las alteridades étnicas.

Esta operatoria temporal de la modernidad transformó la diferencia en desigualdad y clausuró para las infancias el campo científico y la producción de conocimiento en general, dejando sin voz, ni voto, ni acción epistemológica a las nuevas generaciones. La adultez pasó, entonces, a poseer el monopolio de los criterios de verdad y veracidad, arrastrando a niñxs y viejxs a la categoría de ignorantes, mentirosxs, fabuladorxs e incapaces, no sólo de producir conocimiento sobre la realidad, sino de otorgarle sentidos legítimos a su propia experiencia vital. La filósofa feminista Miranda Fricker (2007) habla de violencia epistémica para referirse a la denigración que sufren ciertas personas o colectivos como sujetos de conocimiento y que nosotras recuperamos aquí para la discusión etaria.

La autora explica que, en esta desigual distribución de la veracidad, de la capacidad de raciocinio y de información —que define quiénes pueden conocer y quiénes sólo poseen opiniones falsas/mentirosas/inacabadas—, algunos discursos tienen más eficacia que otros a la hora de argumentar y tomar decisiones, algunos son capaces de producir explicaciones y otros son privados de los conocimientos fundamentales para dar sentido a sus circunstancias. Podríamos agregar, en esta misma línea, que ciertos cuerpos aún no son convocados a elaborar conceptualizaciones y que, así como en otro momento sólo los varones blancos tenían autoridad epistemológica, hoy ella sigue siendo un privilegio adulto. A pesar de que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) habla del derecho de lxs niñxs a ser oídxs y eso se ha impreso en nuestra legislación local de la Ley N° 26.061, colaborando con la participación de la infancia en ámbitos como la justicia y la escuela, no se ha puesto en duda su exclusión en la producción de conocimientos sobre eventos políticos que, de hecho, hacen a sus vidas cotidianas. Nos referimos, tal como desarrollaremos luego, a procesos de gentrificación de sus barrios y de organización colectiva por la disputa de recursos donde suele asumirse que lxs adultxs hacen y lxs niñxs se quedan en casa.

Sobre la capacidad cognitiva de la infancia, ciertas investigaciones ligadas al campo de la psicología del conocimiento han denunciado estas desigualdades y, a la vez, han demostrado que lxs niñxs nunca copian los sentidos que le dan las personas adultas al mundo, pero tampoco construyen significados separados de aquellos (Castro, 2007; García Palacios, 2018). Lo interesante de estos estudios es que queda en evidencia que los significados se transforman a lo largo de toda la vida en un intercambio constante con los contextos en los que nos encontramos, lo que descarta la idea de que la infancia es una mera receptora de sentidos sociales y de que la adultez es una edad en la que dichos sentidos son estables y definitivos. También la disciplina antropológica ha hecho su denuncia sobre la exclusión de la infancia como portadora de conocimientos y ha puesto en práctica una serie de métodos de recolección de datos que le otorgaron a este grupo etario protagonismo en la producción y comprensión de los procesos sociales de sus comunidades (Isacovich y Grinberg, 2020; Szulc, 2001; Palacios y Hecht, 2009; Toren, 1993; Cohn, 2005; Milstein, 2006; Pires, 2007; Giacci et al., 2019; Poveda y Jociles, 2021).

Estas formas del diálogo etnográfico intergeneracional disputan la normatividad temporal de la que hablábamos anteriormente, al considerar que la niñez es una etapa de la vida en la que se producen sentidos que no solamente son válidos en sus propias comunidades, sino que también lo son para el saber académico. Además, estas investigaciones vienen dando cuenta de que las infancias disputan y negocian los criterios de verdad y veracidad, incluso en sociedades adultocéntricas como las nuestras (Liebel y Meade, 2023). Sin embargo, ellas no pierden de vista la especificidad del clivaje etario en esos conocimientos que recogen en el trabajo de campo, cortando de lleno toda pretensión de falsa igualdad o inclusión. La diferencia existe y es sobre ella que se discuten los conocimientos producidos: “El hecho de ser niñes condiciona su realidad cotidiana y su perspectiva acerca de ella, pero no les descalifica como actores sociales, pues actúan e interpretan reflexivamente sus experiencias cotidianas” (Szulc et al., 2023, p. 26).

Estas miradas permitieron recuperar de manera crítica lo que se reconoce como “la voz de lxs niñxs”, de interés marcado en los llamados *Childhood studies*. El debate suscitado en este campo multidisciplinar implicó, entre otras cosas, reflexionar sobre cómo aparecen esas voces largamente eclipsadas en las investigaciones de ciencias sociales, los cuestionamientos respecto de su “autenticidad” y la puesta en valor no de una voz aislada y por lo tanto “pura” de lxs niñxs, sino en el marco del diálogo con otrxs –incluso otrxs etarixs– (Spyrou, 2011; Chávez Ibarra, 2025).

Otrxs colegas, tanto dentro como fuera de la disciplina antropológica, han propuesto diseños de investigación llevados adelante por lxs niñxs, donde lxs adultxs son colaboradorxs, facilitadorxs o asesorxs y la totalidad de los pasos en la producción científica son realizados por niñxs (Liebel y Martínez Muñoz, 2024; Milstein, 2006; Cuevas-Parra y Tisdall, 2019). Ya sea en enfoques de diagnósticos participativos o niñx-a-niñx, todos se refieren a una epistemología de la corresponsabilidad (Esteban Tortajada et al., 2021) en procesos donde el tema de investigación, los métodos, el análisis y el modo de presentar los resultados se hace en compañía intergeneracional entre niñxs y adultxs, “en donde lxs participantes y lxs investigadorxs son co-constructorxs, co-actorxs y co-autorxs durante parte o todo el proceso investigativo” (Clemente y Milstein, 2019, p. 13).

Estas tradiciones de investigación han marcado un camino en el trabajo con niñxs y adolescentes y nos han nutrido en nuestros recorridos académicos. Sin embargo, tomamos aquí cierta distancia de ellos, debido a que el vínculo que tenemos nosotras con ese otro grupo etario es diferente, dado que se entabla tanto desde la investigación como la militancia conjunta. En otros trabajos hablamos de una amistad y compañerismo a través de las generaciones (Winckler 2024b; Shabel y Montenegro, 2023) que nos lleva a la pregunta específica por el conocimiento que se produce al calor de la acción política organizada, que pasamos a estudiar.

### 3. Investigación y militancia: debates en torno al sujeto de conocimiento

Paülah (28) está en la villa 31, el barrio popular donde hace trabajo de campo con lxs niñxs de AulaVereda, conversando con algunxs de ellxs. Están todxs sentadxs alrededor de una mesa, en un parque. Discuten acerca de la escuela a la que van casi todxs lxs chicxs, porque Paülah les preguntó cómo les estaba yendo en el colegio, y ellxs empezaron a quejarse de las condiciones edilicias.

Eva (17): — Aparte profe, no sabe, todos los baños están rotos, todo. Los inodoros están rotos y nunca hay papel y tampoco jabón.

Male (14): — Es una escuela re quebrada profe, las puertas están rotas... no hay para secarse las manos. Debería haber toallitas para cuando una está en sus días, tampoco hay.

Sandro (13): — Sí y la comida viene podrida, ¿se acuerdan hace unos meses que se intoxicaron un montón de chicos porque estaba podrido el sanguuche?

Paülah: — Che pero ustedes hablaron con la directora, le dijeron todo esto?

Eva: — Sí pero no nos escuchan. El año pasado hicimos una carta, que la firmamos todos nosotros, para entregar en el Ministerio [de Educación de la ciudad], para pedir por todo, y no la entregó nunca, la tiró. No tiene sentido hacer eso, si a nadie le importa. Si usted pudiera pasar por una chica de nuestra edad se daría cuenta.

Tal como indicó Chakravorty Spivak (2003) en su ya clásico texto *¿Puede hablar el subalterno?*, no todas las personas pueden hablar en la arena pública, no todos los discursos son escuchados con la misma intensidad y no todos los colectivos pueden convertirse en autoridades epistémicas, en el sentido de producir conocimiento con valor de verdad. Si en el apartado anterior quedó expuesto el hecho de que las infancias son uno de esos grupos marginalizados en términos de veracidad, conocimiento y ciencia, ahora nos dedicaremos a describir la situación para el caso de las organizaciones sociales y políticas, que elaboran saberes en su accionar político. En este caso, el problema no sería solamente la incapacidad para generar pensamiento de calidad según los parámetros adultocéntricos del modelo racional de la modernidad, sino la imparcialidad que acarrearía dicho pensamiento.

Como ya dijeron muchas epistemólogas feministas (Harding, 2004; Haraway, 1995), no existe tal cosa como construir conocimiento desde un lugar objetivo y prístino, donde quienes hablan lo hacen desde “ningún lugar” ni social ni identitario. Ese “ningún lugar” desde donde se pretende hablar en el modelo epistémico moderno también está construido a partir de la separación de las afectividades de los conocimientos, basada en las clásicas dicotomías mente/cuerpo, razón/emoción, público/privado. Por lo tanto, en función de comenzar a visibilizar los lugares desde donde construimos conocimiento, resulta fundamental también reconocer y registrar las historias y trayectorias de quienes trabajamos en la academia. Visibilizar desde donde escribimos, junto con quiénes, para quiénes y con qué intereses es una forma de intentar construir aquella objetividad feminista que implican los conocimientos situados (Haraway, 1995). Esta idea resulta potente, porque también es contraintuitiva: en función de producir conocimientos objetivos, y en pos de defender la objetividad de la ciencia, es necesario dar cuenta del lugar que ocupamos en el mundo y hacernos presentes en nuestras producciones. En este sentido, se trata de ir “contra el método”, afirmando que es posible, e incluso, deseable, producir conocimiento desde la experiencia, huyendo de la pretensión de universalidad, que invisibiliza todo a su paso (Trebisacce, 2016).

En esta misma línea, en América Latina, ha habido muchas publicaciones que criticaron la neutralidad política de quien investiga, reflexionando sobre el vínculo entre investigación y transformación social, entre producción de conocimiento y militancia política. Este abordaje se desarrolló a la par en muchas disciplinas —entre ellas, la Antropología—, siendo un antecedente fundamental la Investigación-Acción Participativa (IAP) de la década de 1970, cuyo referente más claro es el investigador colombiano Orlando Fals-Borda y la Fundación Rosca de Investigación y Acción Social (Colombia, 1970-1976). De aquella experiencia se desprendieron distintas formas de pensar la relación entre la investigación y la política. La investigación-acción (Borda, 1979), la investigación militante (Botero, 2012; Versiani y Jaumont, 2016) o comprometida (Friedemann-Sánchez, 2022), la investigación activista (Hale, 2006) o la investigación colaborativa (Fernández Álvarez, 2019) son distintos nombres para mencionar la explicitación del compromiso y el posicionamiento político y epistémico asumidos por lxs antropólogxs. En algunos casos, son investigadorxs que ya forman parte de los colectivos donde comienzan a investigar (aquí suele pensarse en términos de investigaciones militantes o activistas); en otros, se plantean mecanismos de intercambio y colaboración con las comunidades que pueden incluso implicar el acompañamiento en la confección de documentos y presentaciones que éstas requieran para sus luchas colectivas.

El interés por indagar en esta relación también emerge desde las propias universidades de la mano de la extensión universitaria. Esta práctica se centra en la relación entre la universidad y los territorios en los que se encuentra, apuntando cada vez más a un compromiso social mayor con las distintas comunidades. De este modo, no solamente las universidades se vuelven agencias de desarrollo favoreciendo la apropiación social de los conocimientos (Britto y Lugones, 2020), sino que se reconocen conocimientos que podrían caracterizarse como “no académicos”, entablando un diálogo que enriquezca a ambas partes (Britto y Carro, 2021) y que deje de ser unidireccional. En nuestras investigaciones, de diversas maneras, la relación con los proyectos de

Extensión universitaria también jugó su papel, ya sea desde la reorientación de las propias investigaciones o las producciones materiales de impacto directo en los espacios donde trabajamos,<sup>2</sup> como desde la imbricación entre aquello que investigamos y el proceso de enseñanza. Estos procesos se hallan en sintonía con el paradigma de la extensión crítica, que propone, entre otras cosas, un trabajo permanente en el territorio, en red, dialógico, que reconozca la diversidad epistemológica existente y que luego permita su sistematización (Aseguinolaza et al., 2018; Tommasino y Rodríguez, 2010). De este modo, ya no se trata solamente de tener como objetivo la producción de monografías o artículos académicos (en términos de “producto final”), sino también generar otro tipo de documentos, e incluso actividades que se relacionan con la producción científica tanto como con los proyectos que se investigan y sus modos de actuar (talleres, charlas, actividades públicas, etc.) (Rappaport y Rodríguez, 2007).

Hay otro elemento que queremos destacar para que se comprenda por qué elegimos pararnos en este cruce entre “investigar” y “militar” que tiene que ver con los encuentros de conocimientos. Javier Ortega Fernández (2020) propone preguntarse por la relación entre este tipo de producción científica y los conocimientos populares a los que puede apelar, nacidos en “los márgenes”. Esta particular posición encuentra correlato en una serie de metáforas y términos que Ortega Fernández recupera de diversos autores, hay un “entre” dos universos que no se fusionan (no existe una relación automática que equipare el saber militante con el científico o antropológico) pero que se imbrican. Por otra parte, la propia praxis militante también supone un ejercicio desnaturalizador, por ejemplo, cuando los colectivos con los que trabajamos apuntan a desestabilizar los modelos que rigen las relaciones intergeneracionales hegemónicas (los roles que tienen asociados usualmente en las comunidades lxs adultxs y lxs niñxs). Esto redundo en que desde la praxis militante se construya un tipo de saber sobre las infancias y con ellas, que no solamente tiene que ser presentado o descrito como parte de nuestras investigaciones, sino que, como sugiere Alejandro Haber (2011), debe ser tomado en serio. Es decir, se está entendiendo a estos espacios de militancia y sus prácticas como un tipo de práctica epistémica también, con la que dialogamos.

Investigar y militar en la misma organización, con un profundo compromiso político y epistémico con esos sujetos, que no son sólo sujetos de investigación o informantes clave, sino que son personas con las que compartimos la vida, tensiona el modelo hegemónico científico. Esto es así porque desde esa práctica investigativa se desarma quién es el sujeto que produce conocimiento científico. No sólo porque se cuestiona que sea únicamente el investigador quien puede hacerlo, sino porque también se cuestiona el carácter individual de dicha producción. Los conocimientos que se producen en las organizaciones tienen autoría colectiva porque el sujeto epistémico es colectivo.

Pero, ¿qué pasa cuando parte de ese colectivo es infantil? Para responder la pregunta estableceremos un diálogo entre las dos tradiciones en investigación expuestas hasta aquí a partir de nuestras trayectorias que son, a la vez, académicas, políticas e íntimas.

#### **4. Crear conversación: acción epistémica colectiva e intergeneracional**

Como Les Pibes del Ombú y AulaVereda, existen otras *organizaciones de niñez*, es decir, espacios comunitarios destinados al trabajo con y para la infancia, a lo largo y ancho del país. Las mismas no son un fenómeno novedoso en la Argentina, sino que su presencia está largamente documentada (Carli, 2011; Santillán, 2012; Magistris y Morales, 2021). Hogares, clubes de barrio, fondos de casas cedidos por alguna vecina para dar acompañamiento escolar, centros culturales y centros comunitarios,

algunos de la mano de políticas estatales, otros con partidos políticos y algunos de forma autogestiva: existen miles de experiencias de trabajo con niñez que día a día construyen espacios que son habitados y también construidos por niñxs. Y se han convertido en un actor de relativo peso, produciendo lo que hoy puede ser entendido como el campo de las organizaciones de niñez dentro de la política argentina.

Fue en esos espacios de militancia que construimos nuestros diversos intereses teóricos. Se trata de un solapamiento entre trayectorias vitales y trayectorias académicas y políticas, en donde no queda claro en cuál de las esferas surgen las preguntas ni hacia cuál se dirigen porque el grado de imbricación no permite realizar una distinción entre ellas (ver Figura 1). Desde esa práctica de tráfico, nos encontramos con conceptos como adultocentrismo, adultismo, participación política infantil y protagonismo, que otrxs habían pensado (Duarte Quapper, 2020; Liebel, 2020) pero que nosotras llevamos al barrio y allí adquirieron materialidad y se pusieron en movimiento en los cuerpos de nuestrxs compañerxs –niñxs y adultxs–, y en las actividades que hacíamos juntxs. Así, dejamos de hacer cosas por lxs niñxs o para lxs niñxs únicamente y comenzamos a inventar formas de hacerlas con ellxs, en un intento por, al menos en la vida cotidiana que compartíamos, achicar la desigualdad y acortar la distancia entre generaciones que produce el adultocentrismo. Esto se vio reflejado en la producción constante de espacios de toma de decisiones colectivas, como asambleas en donde todxs podían opinar, en la construcción de espacios de taller y actividades que fueran diseñadas por lxs niñxs y lxs adultxs, y sobre todo, en una conversación incesante y permanentemente atenta a subvertir esos lugares de enunciación prefijados.

Figura 1



Fuente: Montaje de Greta Winckler. Solapamiento visual que intenta expresar y exponer la dificultad —incluso temporal— de demarcar las dimensiones que se ponen en juego en nuestras investigaciones enmarañadas: el propio proceso de investigar y hacer ciencia, la militancia, la escritura, el registro audiovisual.

Desde este “pensarnos compañerxs”, haciendo juntxs y en conversación con lxs niñxs y lxs adolescentes, empezamos a construir una militancia intergeneracional, que se filtró y escurrió en todos los otros ámbitos de la práctica política, más allá de las temáticas específicas de infancia, prestando atención a las relaciones de poder entre generaciones en todos los rincones que habitamos. Es decir, así como pasamos de militar por lxs niñxs a militar por todxs, dejamos de pensar únicamente en “estudios de infancia” o “antropología de la infancia” para pasar a pensar en todo caso a un estudio de las generaciones, o una perspectiva intergeneracional de los estudios sociales (Kropff, 2010; Shabel, 2024). Fue desde el análisis teórico, desde la investigación en el barrio y desde el diálogo entre conocimientos que pasamos de militar por la infancia a militar por una sociedad no adultocéntrica y eso nos vinculó de otra forma con lxs niñxs. En el hacer colectivo de la cotidianidad barrial construimos un modo de militar con ellxs, como perspectiva ante cualquier asunto con el que estuviéramos tratando: una asamblea, un festival cultural, una muestra en el barrio, todo fue adquiriendo un matiz etario, una reflexión sobre los modos en los que las desigualdades etarias se manifestaban en cada uno de esos fenómenos y qué cosas estaban a nuestro alcance para desafiarlas.

La relación de alteridad —inherente al encuentro entre generaciones en tanto existe una alteridad temporal—, se transformó, no porque dejó de haber diferencia entre las clases de edad, sino porque podemos pensar en otros formatos vinculares que se escapen de la jerarquía, aunque la estructura social siga siendo desigual. Esta transformación relacional y organizacional fue, necesariamente, también epistemológica. La conversación intergeneracional constante nos posicionó, a niñxs y adultas, como sujetos con capacidad de producir conocimiento, pero no en un plano académico, no en la universidad, sino desde los barrios y los territorios, en la acción política. Estos cruces permanentes de frontera nos han llevado a concebir a la investigación en los términos en los que lo hace Haraway (2020) en su libro *Seguir con el problema*, a partir de una descripción del modo en que su amiga y etóloga Vinciane Despret produce conocimiento con animales y con otrxs no humanos:

Su tipo de pensamiento amplía, y hasta llega a inventar, las competencias de todos los jugadores, incluida ella misma, de manera tal que el dominio de las maneras de ser y conocer se dilata, se expande, agrega posibilidades ontológicas y epistemológicas, propone y pone en práctica algo que antes no estaba allí. Esa es su práctica de configuración de mundos (p. 196).

Para estas autoras —que podríamos alinear a las corrientes poshumanas de la filosofía—, el encuentro epistemológico con cualquier alteridad se abre como posibilidad si nos entendemos en proceso de composición constante con otrxs y no como sujetos individuales hechos de una vez y para siempre. Esto quiere decir, que las capacidades cognitivas que nos permiten conocer el mundo no son estáticas y no pertenecen exclusivamente al ámbito de lo biológico o natural (si es que algo así existe separado de todo lo demás), sino que las habilidades de comunicación y comprensión se constituyen a partir de las relaciones que podamos establecer con otros seres vivos y no vivos. En las investigaciones de Despret: “En un sentido fuerte, observadores y pájaros se vuelven mutuamente capaces en maneras que no están escritas en guiones preexistentes, sino que son inventadas o provocadas en la investigación práctica” (Haraway, 2020, p. 198).

En esta línea, hacer ciencia desde la alteridad —etaria, étnica o de especie— crea facultades en todas las partes y produce un devenir conjunto, inventa lo que no existe, no sólo en términos de un conocimiento novedoso, sino de prácticas y posibilidades. Para los casos de estudio que aquí traemos, y tal como se ejemplificó anteriormente en registros de campo e imágenes, la capacidad de conversar entre las generaciones no estaba dada por sentada en cada organización/proceso de investigación, sino que fue algo surgido en el proceso de investigar y militar entre generaciones, en el “devenir con” del que habla Despret. O sea, que estos procesos de construcción de conocimiento no se asientan en la idea de “dar voz” a las infancias ni en otorgarle valor académico a ellas, sino de crear una lengua común entre quienes no la tienen, y de forjar materialmente la boca por la que se va a hablar para que sea audible y entendible para todas las partes.

En las organizaciones de infancia se producen conocimientos acerca de la política, del cuidado, del trabajo, de la ciudadanía, y no son sólo lxs adultxs que le enseñan a lxs niñxs —ni viceversa—. Es la creación constante a partir del estar juntxs de nuevas formas de habitar en el mundo, formas que no existían previamente para ninguna de las dos partes. Entonces, esta propuesta metodológica no se trata de inventariar qué saben lxs niñxs sobre diferentes temáticas o llevar adelante una investigación participativa con infancias, que siguen siendo líneas de indagación válidas en el campo científico. Lo que proponemos en este artículo es establecer lineamientos epistemológicos acerca de cómo se produce conocimiento en el particular encuentro entre generaciones que establece la acción política colectiva de las organizaciones comunitarias.

Este accionar epistemológico, de corte inmanentista, pone el foco sobre los vínculos establecidos entre quienes llevan adelante una investigación académica y quienes participan de ella en roles que no son el de la investigadora. En este sentido, retomamos nuevamente a Haraway, quien propone que “Las versiones de un mundo «real» no dependen de una lógica de «descubrimiento», sino de una relación social de «conversación» cargada de poder” (Haraway, 1995, p. 342). Tal como expusimos en otros textos (Shabel y Montenegro, 2023) en estas experiencias lo que se gestó fue una relación de compañerismo entre generaciones, un modo de estar juntxs que no existía hasta que se montaron cada uno de los espacios de militancia. Desde la acción colectiva, desde ir a marchas, concentraciones o actividades políticas con lxs niñxs, nos volvimos compañerxs intergeneracionales.

Dicha forma de la proximidad inter-etaria nos dio a las investigadoras las características fundamentales para el investigar, como propone Haraway (2020): la curiosidad y la amabilidad. La epistemóloga nos convida un modo de entablar relaciones con otrxs que nos lleven a la producción de conocimiento a partir “de encontrar a los demás activamente interesantes (...); de hacer preguntas que resulten verdaderamente interesantes a nuestros interlocutores; de cultivar la virtud salvaje de la curiosidad (...), ¡y de hacer todo esto de manera amable!” (p. 196). En nuestros estudios, esto fue posible gracias a los vínculos de compañerismo que habían emergido en el marco de la acción política colectiva y que, a su vez, continuaron su composición en la acción investigativa. Volvemos sobre la cotidianidad desde ojos compartidos con ellxs, que no son ni ojos de adultx ni de niñx, si no que conocemos nuevamente en conjunto y ese nuevo mirar nos asombra y nos impulsa a saber y a hacer más con el mundo (Ahmed, 2014).

Nos referimos entonces a una forma del estar juntxs conjurada a la vez por la militancia y la investigación, que forja nuevas prácticas de habitar en el mundo, formas que no existían previamente para ninguna de las partes. Y, si bien el devenir es colectivo, no se presenta unificante, sino arraigado en la diferencia de lo que cada parte aporta al proceso de construcción de conocimiento y de refugio. Como remarca Haraway (2020), quienes tienen la *expertise* investigadora tienen la posibilidad de producir el diálogo inter-etario/especie con amabilidad, confiando en que todas las partes tienen algo interesante para decir en relación con el bienestar

conjunto. En este sentido, la investigación es con las infancias y con las organizaciones, pero de un modo diferente a lo que proponen las metodologías participativas y a lo que proponen las investigaciones en co-labor o la investigación-acción. Es una forma de sostener la asimetría en las tareas de investigación, en tanto es una parte la que tiene el deseo y el poder de hacer ciencia, pero es la acción constante y atenta para no transformar dicha asimetría en dominación. Por el contrario, es buscar que esa diferencia juegue a nuestro favor en términos epistemológicos y políticos, produciendo conocimiento a partir de la alteridad etaria.

En este sentido, los diseños metodológicos que se desprenden de esta propuesta no habilitan el intercambio de roles en la investigación, sino una creación desde la diferencia y especificidad. Tampoco se trata de conseguir una traducción literal de los sentidos que lxs niñxs y adolescentes le dan al mundo, sino de aguantar la interferencia de conversar entre quienes no tienen la misma lengua. Inventar, crear y fabular lo que aún no existe, y asumir la mutación que tienen que sufrir las partes para que ello aparezca.

## 5. Algunas conclusiones sobre la investigación intergeneracional

En este artículo hemos reflexionado sobre la producción de conocimiento entre generaciones y sobre diversos solapamientos que implicaron la dimensión académica y científica, militante y comunitaria. La especificidad de cada uno de estos elementos se desdibujó sin caer en asimilaciones inocentes. Ni las adultas se volvieron niñas, ni todxs lxs militantes hacen ciencia, ni todxs lxs científicxs militan, ni la producción académica equivale palmo a palmo a la producción de conocimiento comunitario. No es una frontera a borrar o a asimilar, es más bien armar una base nueva para sentarse a conversar. Eso hace que cada dimensión salga de su encierro, pero además va un poco más lejos: en ese diálogo, todas ellas importan, rompiendo con las tradiciones jerarquizantes que hicieron de la diferencia un acto de desigualdad enmudecedora. Que no sean equivalentes no le resta valor a ninguna.

Algo nuevo se gestó en estos cruces a partir de los encuentros que detallamos en este escrito. Montadas sobre tradiciones que han criticado el adultocentrismo en la ciencia (Milstein, 2006; Liebel, 2020; Szulc et al., 2023), así como sobre quienes han insistido en construir conocimiento desde sus propios colectivos políticos (Botero, 2012; Lázaro et. al., 2019; Paz et al., 2021), nos lanzamos a elaborar una propuesta de investigación intergeneracional desde nuestros espacios, que están hechos de niñxs y adultxs. Así, nos propusimos aportar algo de justicia epistémica entre las edades, que no es “darle voz” a lxs niñxs y adolescentes, sino construir una perspectiva conjunta sobre cualquier tema que se esté conversando o que resulte relevante en términos situados. Lo intergeneracional emerge como una postura epistemológica, como podría ser una feminista, desbordando cualquier método y metodología. De ahí la figura de la conversación que atraviesa el artículo desde el primer registro hasta el final, como una capacidad cognitiva emergente, nutrida de la acción política conjunta, de la curiosidad, la amabilidad (Haraway, 2020) y el asombro (Ahmed, 2014).

Esa mirada intergeneracional es la que nos habilita a afirmar que no es únicamente en nuestras organizaciones específicas —Les Pibes del Ombú y AulaVereda— que se despliegan estos diálogos intergeneracionales, sino que probablemente en todos los espacios en los que se encuentren adultxs y niñxs en un intento por ablandar las durezas del mundo esté ocurriendo esa conversación que crea algo nuevo y que transforma a quienes forman parte de ella. Con esto queremos decir que no creemos que por sí sola nuestra experiencia diga algo del mundo, pero sí que desde allí podemos empezar a construir algunas reflexiones acerca de los nexos, estrechos, que podemos establecer entre militancia e investigación. Y algo sobre lo importante que es hacerlo cuando gobiernan partidos con posiciones abiertamente antiintelectuales y que denigran tanto a las organizaciones sociales como a las infancias.

Las experiencias que trajimos a cuento exponen los cambios que nuestras investigaciones y nuestras militancias sufrieron al ir acompañándose a lo largo de estos años. A conversar con una lengua que no es la nuestra se aprende, fuimos aprendiendo. Sin buscar domesticarla. En esa ruta de aprendizaje, fue que se cruzaron los caminos de las tres investigadoras/militantes que hoy nos encontramos en este escrito. No hay nada casual en ese encuentro, y por eso esto no es un diario personal de vivencias sueltas, no buscamos destacar sólo experiencias personales. Es más bien dar cuenta de que los caminos se cruzaron porque hay una manera de hacer ciencia y política que se está gestando en nuestros territorios, que se reconoce en una tradición colectiva, pero de la que creemos que hay que seguir hablando.

## Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Aseguinolaza, B., Dearma, S., Lazzari, J., Rucci, J. y Toni, M. (2018). Propuesta de política universitaria: En búsqueda de prácticas integrales e integradas. En J. M. Medina y H. Tommasino (Comps.), *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto* (pp. 246-256). UNR Editora.
- Borda, O. F. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4(1), 33-55. <https://doi.org/10.1007/BF00417683>
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva "IAC" Una experiencia de investigación militante. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 17(57). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2886>
- Britto, F. y Carro, A. C. (2021). Revisitando la relación entre la Universidad y su entorno. Diálogos pendientes entre la Extensión Universitaria y la Transferencia Tecnológica, *REVIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17(17), 127-141. <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/545>
- Britto, F. y Lugones, G. (2020). *Bases y determinantes para una colaboración exitosa entre ciencia y producción*. CIECTI. <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bases-y-determinantes-Britto-Lugones.pdf>
- Carli, S. (2011). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880–1955)*. Miño y Dávila.
- Castro, L. R. (2007). A politização necessária do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, 14(7), 1-19. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2007000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200005)
- Chávez Ibarra, P. (2025). De la autenticidad de la "voz" infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educativa*, 64(1), 4–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643>
- Cinto, A. y Lilli, L. M. (2022). Investigación antropológica y compromiso político: reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo de campo con organizaciones de la ciudad de Rosario (Argentina). *Tabula Rasa*, 43, 67-96. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.04>
- Clemente, Á. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(2).
- Cohn, C. (2005). Indigenous school education: for a discussion of culture, child and active citizenship. *Perspectiva*, 23(2), 485-515. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a12.pdf>
- Cuevas-Parra, P. y Tisdall, E. K. M. (2019). Child-Led Research: Questioning Knowledge. *Social Sciences*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>
- Duarte Quapper, C. (2020). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56108>
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M. y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias: corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/71444>
- Fabian, J. (2002). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.

- Fernández Álvarez, M. I. (2019). De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa. En M. Epele y R. Guber (comps.), *Malestar en la etnografía, malestar en la antropología* (pp. 66-83). Instituto de Desarrollo Económico y Social. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160241>
- Fernández Álvarez, M. I. y Careno, S. (2014). Del “otro” como sujeto de investigación al “otro” como productor de conocimiento: (re)pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales. *Encuentro de Saberes*, 2(4). [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45930/CONICET\\_Digital\\_Nro.2ef2ea41-0c42-47de-8859-8a7a1011d723\\_d.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45930/CONICET_Digital_Nro.2ef2ea41-0c42-47de-8859-8a7a1011d723_d.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Fernández Álvarez, M. I., Pacífico, F. y Wolanski, S. (2022). ¿A qué llamamos colabor? La producción de conocimiento con organizaciones de trabajadores y trabajadoras. En L. Katzer y M. Manzanelli (Eds.), *Etnografías colaborativas y comprometidas contemporáneas* (pp. 45-74). Asociación Argentina de Geofísicos y Geodestas. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/277295>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Friedemann-Sánchez, G. (2022). Antropología pública y comprometida. *Antípoda*, 46, 23-50. <https://doi.org/10.7440/antipoda46.2022.02>
- García Palacios, M. (2018). La escuela (católica) cotidiana. Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. *Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología Y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 61-79. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1029>
- Giacci, V., Hernández, M. C. y Reyna, F. (2019, 12-13 de septiembre). *Fotografiar(se). Relatos de un taller de comunicación comunitaria y fotografía con niñas de una escuela primaria de La Plata*. [Ponencia]. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas, La Plata, Argentina. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/95535/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/95535/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa. *Revista Chilena de Antropología*, 23, 9-49. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Hale, C.R. (2006). Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21, 96-120. <https://doi.org/10.1525/can.2006.21.1.96>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinversión de la naturaleza*. Universitat de València.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harding, S. G. (Ed.). (2004). *The feminist standpoint theory reader*. Psychology Press.
- Isacovich, P. y Grinberg, J. (Comps.). (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*. Edunpaz. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/book/51?inline=1>
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge.
- Kropff, L. (2010) Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, 1(16), 171-187. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942010000100009&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942010000100009&lng=es&tlng=es)
- Lázaro, F., Alfieri, E. y Santana, F. (2019). *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur*. El Colectivo.

- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). FLACSO Ecuador / Casa Chata / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / FLACSO Guatemala.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>
- Liebel, M. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonializarse*. El Colectivo.
- Liebel, M. y Meade, P. (2023). Adultocentrismo y el derecho de la niñez a la participación política. En M. Liebel, M. Muñoz y P. Meade (Eds.), *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. (pp. 147-173). Editorial El colectivo.
- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (2024). Niñas y niños investigadores en América Latina. Cuestionando la investigación académica. *Desidades*, 38. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.59388>
- Magistris, G. y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Chirimbote & Ternura Revelde.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, 9, 49-59. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1851-16942006000100004](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1851-16942006000100004)
- Montenegro, H. A. (2022). “Para que los demás no vayan tan lejos”. Propuestas infantiles para la reurbanización de la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires. *Quid* 16, 18, 200-216. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/view/6874/pdf>
- Montenegro, H. A. (2024). La villa y el barrio. Perspectivas infantiles sobre el proceso de urbanización de la villa 31, Ciudad de Buenos Aires. *Sociedad e Infancias*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.5209/soci.94671>
- Montenegro, H. y Shabel, P. (2021). Aprender a contar el mundo. El acompañamiento escolar como práctica de transformación y participación de niñas. En G. Magistris y S. Morales (Comps), *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 179-198). Chirimbote y Ternura Revelde.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.
- Morales, S., y Magistris, G. (2023). Reinventar la política desde una perspectiva niña. En G. Magistris y S. Morales (Eds.), *Reinventar el mundo con las niñas*. *Del adultocentrismo a las perspectivas niñas* (pp. 13-42). Chirimbote y Ternura Revelde.
- Ortega Fernández, J. (2020). Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales. *Tendencias Sociales*, 6, 133-158. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29162>
- Palacios, M. G. y Hecht, A. C. (2014). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, (17), 163–186. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/188>
- Página 12. (2018, septiembre 28). Lxs pibxs exigimos que nos escuchen. <https://www.pagina12.com.ar/144861-lxs-pibxes-exigimos-que-nos-escuchen>
- Paz, M. L., Schejter, M. R., y Filippi, F. (2021). Método, crítica y compromiso en antropología: viejo y nuevos desafíos para la investigación desde Latinoamérica. *Revista nuestra América*, 9(18), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513273>

- Pires, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, 50(1), 225-270. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>
- Poveda, D. y Jociles, M. I. (2021). Representaciones infantiles. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 49-60. <https://doi.org/10.5209/soci.71196>
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. E. (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>
- Rea Ángeles, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género* (Tesis doctoral). CIESAS.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos*. Biblos.
- Shabel, P. N. (2018). *Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas* (Tesis doctoral). UBA.
- Shabel, P. N. (2024). *Hacer rancho*. Chirimbote & Ternura Rebelde.
- Shabel, P. N. y Montenegro, H. (2023). "Asamblea de Niñas": exploring the bonds between children's participation and the feminist movement in Buenos Aires. En *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 215-221). Routledge.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Szulc, A. (2001). *Niñez y trabajo* (Tesis de licenciatura). UBA.
- Szulc, A., Guemuereman, S., García Palacios, M. y Colangelo, A. (Coords.). (2023). *Niñez plural*. El Colectivo.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión. *Cuadernos de Extensión*, 1, 1-13.
- Toren, C. (1993). Making history. *Man*, 28(3), 461-478.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia. *Cinta de Moebio*, 57, 285-295. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300004>
- Versiani, R. y Jaumont, J. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades / The Militant Research in Latin America: trajectory, paths and possibilities. *Revista Direito E Práxis*, 7(1), 414-464. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.21833>
- Winckler, G. (2023). El lugar de los pibes y las pibas. Experiencias espaciales de niños y niñas en un barrio popular del conurbano bonaerense. *Civitas*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42075>
- Winckler, G. (2024a). *Imágenes de Infancia. La niñez en la cultura visual de colectivos bonaerenses de Educación Popular*. Tesis doctoral en Antropología, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Winckler, G. (2024b). "El Merendero es un lugar donde estamos juntos". Apuntes sobre las relaciones intergeneracionales en un espacio de Educación Popular para/con niños en el sur del conurbano bonaerense. *Publicar*, 37, 30-52. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/495>
- Winckler, G. (2024c). Levantar la mirada y ver al compañero. Reflexiones sobre el rol de la práctica futbolística en un proyecto de Educación Popular con niños. *Lúdicamente*, 25(13), 1-24. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/246662>

## Notas

- 1 En este artículo, por los fines que persigue, no se establecerá una diferencia entre niñxs y adolescentes, aunque eso no implique que los modos de trabajo cotidianos con ellxs sean homogéneo.
- 2 Por ejemplo, en el caso de Greta, se materializó en la producción de un espacio de exhibición en uno de los merenderos donde realizó su trabajo de campo y se desempeña como educadora. A su vez, ese dispositivo se volvió un insumo de indagación en su trabajo doctoral.