

Enseñar y aprender a investigar etnografía en educación¹

ANA KAREN SOTO BERNABÉ

LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
QUERÉTARO, MÉXICO
Correo electrónico: asoto110@gmail.com

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ

LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
QUERÉTARO, MÉXICO
Correo electrónico: mayra_marzo6@hotmail.com

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia de enseñar y aprender la investigación etnográfica en un programa de grado universitario en educación. Los estudiantes transitan un camino de incertidumbre permanente al enfrentarse con una nueva forma de interrogar y comprender el mundo, tal y como demanda el método etnográfico. Pero les resulta difícil trabajar con sus sentimientos y actitudes ante lo desconocido, y tejer puentes explicativos entre las teorías y lo que observan en el contexto en el que se ubican, sin caer en el sentido común. Las posturas que sostienen los estudiantes devienen de la condición posmoderna en la que están inmersos, las formas de implicación consigo mismos y con los otros que están permeadas por el miedo y el aburrimiento.

PALABRAS CLAVE: educación, etnografía, investigación educativa, educación superior, posmodernidad.

¹ En este artículo estamos utilizando el sistema de referencia de las Normas APA.

TEACHING AND LEARNING TO RESEARCH ETHNOGRAPHY IN EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes the experience of teaching and learning ethnographic research in a university degree program in education. Students go through a path of permanent uncertainty when they confronted with a new way of interrogating and understanding the world, as the ethnographic method demands. But they find it difficult to work with their feelings and attitudes to the unknown, and to weave explanatory bridges between the theories and what they observe in the context in which they are located, without falling into the common sense. The positions held by the students come from the postmodern condition in which they are immersed, the forms of involvement with themselves and the others that are permeated by fear and boredom.

KEY WORDS: education, ethnography, educational research, higher education, postmodernity



INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo pretendemos hilvanar la experiencia de formación de jóvenes universitarios como investigadores educativos empleando el enfoque etnográfico, así como las expresiones realizadas por ellos respecto a su propia experiencia. La pretensión de urdir es mostrar las tensiones a las que se enfrentan los estudiantes al trabajar con este enfoque que demanda, entre otras cosas, educar la mirada (Eisner, 2011), la creatividad, la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008), la capacidad descriptiva y analítica, y la curiosidad (Rockwell, 2009), así como la disposición al cambio (Willis, 1991), la “mayor apertura a la sorpresa” (Rockwell, 2009), y la comprensión de lo que Geertz (2000) denominaba “el conocimiento local”. En otras palabras, la etnografía es una “manera de comprender mejor [los] propios mundos en relación” (Rockwell, 2009: 21) con quienes forman parte del contexto al que se asiste.

En las siguientes líneas haremos evidente cómo las mayores dificultades de los estudiantes radican, por un lado, en “mirar” alejados de prejuicios o prenociones que tienen, respecto al lugar en el que realizan campo o la forma de vestir de las personas que por él transitan. También, por el otro, los jóvenes se enfrentan a la difícil tarea de tejer puentes entre sus referentes teóricos previos y lo que observan para realizar descripciones analíticas del espacio, así como de controlar las emociones ante situaciones de vulnerabilidad y el descubrimiento de sí mismo a través de las personas de quienes se rodean (Eisner, 2011). Por ello consideramos importante sistematizar nuestra experiencia como profesoras que forman y acompañan a estos jóvenes, para trazar posibles rutas de trabajo desde el aula universitaria en el contexto moderno en el que nos encontramos, contexto que, de diversas maneras, configura las maneras en que ellos miran y están en el mundo (Bauman, 2007; Sennett, 2013).

El programa educativo que sirve de referente a este documento, en el que también somos profesoras, es la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE), parte de la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta institución es pública y autónoma, y se ubica en la región central de la República Mexicana. La LIGE se caracteriza porque desde el primer semestre los estudiantes realizan pesquisas, motivo por el que llevan dos materias dedicadas a la formación en investigación educativa durante los ocho semestres que dura la licenciatura. Una de las materias es teórica, en ella estudian algún método o enfoque de investigación específico (fenomenología, hermenéutica, etnografía, investigación-acción participativa, y varía según el semestre), así como técnicas e instrumentos pertinentes para su abordaje. La otra es una materia de carácter práctico en la que los estudiantes realizan trabajo de campo en concordancia con el método estudiado en el semestre e, incluso, intervención socioeducativa a partir del cuarto.

En los dos primeros semestres, los jóvenes realizan trabajo de campo en establecimientos educativos, preferentemente de educación media superior y superior, aunque no de manera ex-

clusiva.² Es hasta el tercer semestre de la licenciatura el momento en el que ellos salen del espacio institucional para realizar campo en los espacios abiertos de la ciudad (barrios, mercados, parques y calles), apoyados por el enfoque etnográfico. El propósito es que den cuenta de procesos socioeducativos que tienen lugar en estos espacios, a partir del reconocimiento de la educación no formal.

Señalamos que el enfoque etnográfico en educación tiene la peculiaridad de indagar los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas, por tanto, hace énfasis en lo micro y en la recuperación del sujeto. También seguimos a Rockwell (2009) quien enuncia que la etnografía es tanto la forma de proceder en la investigación de campo como el producto final de la investigación, esto es, una monografía descriptiva. Estas ideas sirven como punto de partida para solicitar a los estudiantes un tipo de trabajo específico durante el semestre.

El proceso de formar en la investigación educativa desde el enfoque etnográfico conlleva también enseñar a los estudiantes a interrogar el mundo y las imágenes que se han creado de él, implica movilizar los referentes teóricos que han adquirido en su formación profesional y vincularlos o cuestionarlos a partir de las experiencias cotidianas que tienen en los distintos espacios sociales por los que transitan. En pocas palabras, se trata de ampliar el horizonte epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico de los estudiantes, de forma tal que ellos reconfiguren sus relaciones con el mundo y con los otros. Este proceso formativo es una invitación a hacer uso del intersticio curricular (Frigerio, 1991), aunque no siempre los jóvenes universitarios están dispuestos, interesados o preparados para hacerla propia.

Para dar cuenta de las tensiones, los dilemas y las posibilidades de encuentro que la experiencia sistematizada ofrece, en las siguientes líneas abordamos, en el primer punto, las características

² En México los niveles educativos se establecen de la siguiente manera: tres años de preescolar, seis años de educación primaria, tres de secundaria y tres más de educación media superior (preparatoria o bachillerato). Los anteriores corresponden a la educación obligatoria por decreto constitucional. La educación superior o terciaria incluye el grado (técnico superior universitario o licenciatura de tres o cuatro años) y el posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

del contexto educativo en el que tiene lugar la experiencia de formación. Describimos cómo está organizado el programa educativo, y también explicamos el procedimiento que seguimos para recuperar la experiencia de los jóvenes estudiantes. Enseguida, damos cuenta de la reconstrucción de la práctica de campo, a partir de tres momentos: cómo ingresan al espacio, qué ocurre durante su estancia y las posibles rutas metodológicas del trabajo educativo etnográfico. Para concluir el texto, proponemos una reflexión que permita conectar el descubrimiento del “otro” como el descubrimiento de sí mismo, esto es, asumir la naturaleza histórica del ser finito, inacabado y trascendental que propone Freire (2011).

CONTEXTO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA: CONTAR LA HISTORIA PARA DAR SENTIDO A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La actividad de enseñar demanda la reflexión sobre la práctica (Shön, 1987; Anijovich *et. al.*, 2016), pensar el acto de educar como experiencia reflexiva es replantear las formas de interacción entre estudiantes y profesores, texto y realidad, tiempo y espacio, así como repensar la toma de decisiones educativas en un contexto caleidoscópico que exige comprensión de la urdimbre social. Este camino lo hemos recorrido a propósito de la afirmación de Freire y Faundez (2013: 75) “no es posible pasar del lunes al martes sin preguntarse constantemente”. Una posibilidad de dar sentido a la práctica educativa es narrar lo vivido en un período escolar, ya que implica otorgar significación a los acontecimientos del proceso educativo; según Bárcena (2005), narrar la práctica es hacer mención de hechos concretos para comprenderlos y abrir nuevos senderos hacia la utopía del quehacer docente que oriente una formación de futuros educadores comprometidos con su tiempo histórico.

Cuando nos narramos con referencia al proceso de construcción social y de nuestra persona, de esa relación dialéctica con el mundo que nos hace y deshace al ritmo de los acontecimientos, tenemos una posibilidad de dar sentido a la existencia al “contarnos

lo que fuimos el uno para el otro, decirnos todas las palabras necesarias, construir puentes sobre las fisuras, desbrozar el paisaje de la maleza. Y hay que tallar ese relato redondo en la piedra sepulcral de nuestra memoria” (Montero 2013: 117).

Un curso escolar está formado por una serie de acontecimientos y situaciones que estructuran una experiencia, que dejan cosas que contar, otras por recordar, lecciones y teorías aprendidas, y métodos empleados. En la LIGE se tiene como objetivo formar a educadores investigadores que gestionen procesos socioeducativos que respondan a una realidad compleja, en condiciones sociales, políticas y culturales polarizadas, así como innovar las formas de trabajo con grupos de jóvenes y adultos para hacer posible la utopía de humanización y emancipación.

Para lograr tales fines, se inicia en un primer semestre a reflexionar sobre quién es el ser humano desde la cultura, la naturaleza y la historia a partir de la educación, así como prácticas de investigación en espacios escolares. El segundo semestre se enfoca en analizar al ser humano como ser social y político, desde sus dinámicas colectivas, procesos de aprendizaje y la investigación se realiza en espacios áulicos. En el tercer semestre se estudia al hombre como ciudadano desde la filosofía y la pedagogía, mientras que la investigación se realiza en espacios abiertos como la calle y los barrios de la ciudad de Santiago de Querétaro, donde se ubica nuestra universidad.

El objetivo de la práctica de investigación etnográfica y observación de espacios abiertos es explicar cómo se configuran los procesos socioeducativos en las interacciones caóticas que tienen lugar en estos espacios no escolarizados como la calle, la ciudad, los parques y los barrios. El grupo de estudiantes con el que se trabajó de julio a diciembre de 2016 está conformado por 28 integrantes, de los cuales seis son hombres y el resto mujeres. La mayoría de los estudiantes se encuentra en la edad normativa para cursar el segundo año de la carrera en México, esto es entre los 19 y 20 años. Asimismo, la mitad del grupo proviene de familias con ingresos económicos medios y la otra mitad con ingresos económicos ba-

jos,³ por lo que deben trabajar al mismo tiempo que estudian para solventar sus gastos. Como característica compartida encontramos que estos jóvenes son los y las primeras en sus familias en llegar a la educación superior.

Con los 28 estudiantes se formaron seis espacios de observación: tres barrios, dos mercados tradicionales y un asilo de ancianos, todos ubicados en la ciudad de Querétaro. En cada lugar se observaron aspectos de la vida cotidiana diversos, tales como: historia e identidad, indigencia, apropiación del espacio público, memoria histórica y consumo, espacio público e interacción simbólica y el sentido de vida en la tercera edad.

Más allá de los temas de investigación, elegidos por los estudiantes, la reflexión estuvo orientada a cómo formar para la investigación etnográfica. Los barrios y mercados estudiados son céntricos e históricos, se localizan en los límites del primer cuadro del centro de la ciudad, son espacios cargados de relatos significativos para la identidad del queretano.⁴ En estos espacios se construye la idea de compromiso en los estudiantes, porque se hace trabajo etnográfico en tercer semestre, seguido del trabajo de intervención en el cuarto semestre. Hasta ahora son cuatro años consecutivos que se hace trabajo de observación y de intervención socioeducativa con distintas generaciones.

En el tercer semestre los estudiantes cursan una materia teórica de investigación etnográfica, así como otra de práctica supervisada, la cual tiene la tarea de orientar la entrada al espacio de observación, retroalimentar las formas de registro en los diarios de campo, así como hilvanar los contenidos teóricos revisados en el proceso de escolarización con las observaciones. Acompañar el proceso de observación, así como levantar diarios de campo con-

³ Para el caso de ingresos medios oscilan entre 11 mil y 18 mil pesos mensuales (\$611 y \$1.000 USD, respectivamente, a precios constantes del segundo trimestre de 2017); mientras que los ingresos bajos se sitúan en dos grupos: percepciones entre 5 mil y 8 mil pesos mensuales (\$277 y \$444 USD), y entre \$8 mil 500 y \$10 mil 900 pesos (\$472 y \$605 USD), según los datos del Instituto Nacional de Estadística, y Geografía (INEGI).

⁴ Gentilicio empleado para las personas que habitan en la ciudad o el estado de Querétaro, México.

lleva intimidad en los procesos de aprendizaje, es justo lo que se pone en tela de reflexión, el relato de pisar por vez primera el espacio de observación, los recuerdos de recorrer las calles, las anécdotas y bromas de estar en la calle con personas que, en primera estancia, no son cercanas a la vida propia y que piensan, visten o actúan distinto a sí mismos. La tarea de formar investigadores es narrar una historia, es recordar la vida misma (Jackson, 2005), una posibilidad de describir la experiencia humana.

Es importante reflexionar sobre las implicaciones educativas de educar la mirada, describir la realidad, escribir un diario de campo, pensar en la ética con la que se debe realizar la observación, porque es el camino para ser más, desde las posibilidades y limitaciones (Freire, 2015), ya que narrar cómo se vivió y se experimentó el campo de observación, y cómo se aplicaron las herramientas teórico-metodológicas refiere la forma de habitar el mundo (Heidegger, 1994) y cómo se da el proceso formativo, porque es la interacción misma entre la persona y la cultura, es la actividad de narrar que permite la organización y comunicación de la autocomprensión de sí y del mundo (Anijovich *et. al.*, 2016), simplemente es la posibilidad de reconstrucción de sí, de recoger las cenizas para crear lo nuevo (Larrosa, 2000).

La vida es un mar de relatos, nos menciona Bruner (2014), con la que hay que saber descubrir las propias dificultades para crear nuestras propias experiencias narrativas de la realidad, de ahí que para la reconstrucción de la experiencia con los jóvenes estudiantes se pidió que enunciaran los prejuicios y los referentes con que llegaron a campo; las actitudes y sentimientos que estuvieron presentes durante la observación; los recursos humanos, teóricos-metodológicos que pusieron en juego; los retos que afrontaron, así como aquello que se fue transformando en el camino y la experiencia final de investigación. Primero, realizaron un ejercicio por escrito de manera individual; luego, el diálogo grupal se hizo con la finalidad de tomar el control de los propios pensamientos, la necesidad de comprensión de sí y del proceso de aprendizaje, evidenciar cómo nos apropiamos del mundo es la forma en cómo comprendemos la construcción del mundo (Woods, 1998). Este

fue el primer momento: contar la historia de la observación en momentos claves por sí mismos.

En un segundo momento, las narraciones fueron interpretadas por las profesoras y autoras de este texto a la luz de conceptos sobre vida cotidiana, la construcción del mundo a partir de teorías del aprendizaje, los efectos de la modernidad en el sujeto y su condición humana, y el enfoque etnográfico para reconocer la implicación entre el observador y la realidad, así como la relación profesor-alumno, el encuentro de ideas que configuran el pensamiento que se vinculan con la realidad. Durante el proceso de teorización éstas se consensaron, ajustaron y confrontaron, para dar paso a una interpretación de la realidad (Bruner, 2014), es decir, configuraron una realidad que permite vivificar lo vivido y seguir construyendo lo nuevo desde el campo educativo.

RECONSTRUYENDO LA PRÁCTICA DE CAMPO

En las siguientes líneas damos cuenta de la sistematización que realizamos de la experiencia vivida por los jóvenes universitarios en la práctica de campo. Está organizada en tres apartados, los dos primeros refieren a la entrada y la situación de estar ahí en campo, ya fuera en los barrios, los mercados o el asilo. En el tercer apartado, enunciamos, lo que para nosotros son francas vías para potencializar intelectual, heurística y axiológicamente a jóvenes estudiantes y profesores, a través del trabajo educativo con el enfoque etnográfico.

a. Entrar al campo: la interrogación y la relación con el mundo

Como hemos señalado, los estudiantes ingresan al trabajo de campo en el tercer período de su formación de grado. En las incursiones anteriores, ellos ya tuvieron una etapa de “entrenamiento” (Bourdieu & Wacquant, 2005) en la observación no participante, la elaboración de diarios de campo, el diseño de encuestas o cuestionarios en espacios de educación formal, es decir, en escuelas de nivel medio superior o superior. En general, “la salida al campo” en tercer semestre es algo que entusiasma a los jóvenes estudiantes,

pues implica alejarse del espacio natural donde ocurre la educación de manera tradicional, la escuela, aunque no siempre están preparados emocionalmente para afrontar los retos que esto conlleva.

El observador arriba al trabajo de campo arropado de condicionantes sobre su persona, así como el contexto social en el que vive, ideas políticas, condición de género y clase social, además de referentes conceptuales previamente estudiados que contribuyen a la toma de postura teórica, y las formas en que construye el mundo social (Berger & Luckmann, 2003). La persona se construye en el entramado de relaciones sociales y, según Durkheim (2004), la sociedad determina al individuo por varias circunstancias: por ser externa e históricamente anterior a éste y porque la formación de la conciencia individual es fruto del desarrollo histórico de lo social, de ahí que la serie de creencias, sentimientos y juicios de valor con que se conducen en la vida social los individuos son compartidas por el grupo social de referencia. Con esta conciencia colectiva es que se llega al trabajo de campo.

Sin embargo, una de las primeras demandas del enfoque etnográfico y del investigador educativo es que no se asiste al campo para confirmar hipótesis o ideas que ya se creían saber, nociones previas alimentadas por el sentido común, sino que se entra al campo con la intención de interrogar cómo ocurren los procesos, las prácticas, la vida cotidiana en el espacio, que pudieran ser completamente ajenos o curiosamente familiares. En el fondo, el propósito es que, a partir de mirar y reflexionar en torno a ello, los estudiantes puedan construir nuevas miradas comprensivas e interpretativas sobre la realidad a la que asisten (Rockwell, 2009), para luego construir propuestas pertinentes de intervención socioeducativa.

La curiosidad epistemológica es indispensable en el proceso de conocimiento, da la posibilidad de encontrar nuevas formas de explicarse el mundo y de construir una relación con éste, la relación también se construye a partir de determinados ideales (Berger & Luckmann, 2003). Sin curiosidad resulta fácil quedarse en el conformismo, el lugar donde no pasa nada, el cual se alimenta de los prejuicios que tienen los jóvenes antes de arribar al lugar de observación, estos se nutren por el desconocimiento que persiste al

no querer salir de “sí mismo” (Sennett, 2013); entre los prejuicios destacan: lo violento, lo peligroso, lo sucio, lo abandonado.

Es a partir de estos prejuicios que los estudiantes comienzan a interrogar el mundo, se preguntan por la injusticia, por la desigualdad, por la crisis y la indiferencia, el mundo parece un lugar hostil y difícil de ser transformado, también es contradictorio y ofrece un futuro angustiante ya no prometedor. La prisa del encuentro es trastocada por la idealización de los sujetos en formación, en este primer encuentro de cara al mundo lleva a los jóvenes a cuestionarse: ¿para qué estudiar?, ¿para qué sirve la teoría?

Y ahí es donde el enfoque etnográfico ofrece vastas riquezas, una de ellas radica, como enuncia Rockwell (2009), en que el etnógrafo debe tejer puentes entre las categorías construidas y los significados locales de los habitantes del espacio que se observa; el primer paso es, entonces, “descolonizar los marcos dominantes”. Ya decía Boaventura de Sousa Santos (2010) que el pensamiento abismal divide al mundo en dos mundos ontológicamente opuestos, de esa misma manera, los jóvenes se acercan al mundo con concepciones binarias que resultan dicotómicas y, también, limitantes: bueno-malo, bello-feo, sucio-limpio, silencioso-ruidoso. Por ello, las primeras reflexiones que emanan de los encuentros iniciales con el campo ponen en evidencia que buscan constantemente el ajuste de la realidad hacia lo que “debe ser”, ignorando, en su mayoría, que lo que ocurre “es” y tiene un significado particular a partir de las condiciones históricas en que ocurre (Rockwell, 2009). La relación que mantienen con el mundo, hasta este momento, puede definirse como lineal; los jóvenes explican el mundo a partir de causas y consecuencias; esto también expresa la forma en que se relacionan con el conocimiento acumulado –que organiza todo un sistema de información, pero que no contiene *per se* conciencia crítico-histórica (Zemelman, 2006).

La superación de esta forma de pensamiento implica poner en práctica la “ecología de saberes” que reconoce la pluralidad de saberes heterogéneos y fomenta las articulaciones dinámicas entre ellos (De Sousa Santos, 2010: 25); “un uso crítico de la teoría” aproxima al sujeto a la problematización de los fenómenos que

es “pensar a lo... no dado que se oculta en lo dado” (Zemelman, 2006: 2). En suma, la conciencia crítico-histórica es una exigencia epistemológica: moverse del lugar en el que se está por la búsqueda de otras formas posibles de mirar el mundo y a quienes en él habitan, incluido a sí mismo. Este tipo de conciencia está lejos del sentimentalismo, no así la experiencia de los estudiantes.

Cuando ellos se encuentran con el mundo haciendo trabajo etnográfico se descubren culpables de las situaciones que observan y también intentan buscar culpables cuando no hallan explicaciones contundentes a la realidad, luego transitan hacia posturas redentoras o salvadoras, pues piensan que con la intervención posterior que realicen “el problema se va a solucionar”.

No obstante, esta relación que contiene “salidas fáciles o inmediatas” es superada luego de que en aula se les recuerda constantemente que su objetivo como jóvenes investigadores no es valorar o juzgar los espacios, sino dar cuenta de lo que ahí ocurre tal y como ocurre, para brindar nuevos marcos de percepción, de interpretación y de comprensión del lugar en el que se realiza el estudio. Este escenario puede causar desesperación e, incluso, decepción en los estudiantes, pues se generan expectativas en torno a los alcances que debe tener la investigación. Esto es parte de los dilemas éticos que se presentan en campo: hasta dónde el investigador tiene la responsabilidad de hacer frente a las situaciones que estudia y cuánto de ello puede derivarse del trabajo etnográfico.

Al respecto, la sistematización de la experiencia de los jóvenes universitarios da cuenta de que, por un lado, ellos juegan roles distintos mientras realizan trabajo de campo, pero no siempre son conscientes de dichos roles, ni del uso que les dan. En su mayoría, ellos se “escudan” en el *ser estudiante* para sentirse seguros y legítimos ante los otros, que son desconocidos y esto genera desconfianza. Asumirse como estudiantes mientras se realiza trabajo de campo pone en evidencia que una de sus representaciones (Chartier, 2005) es que la escuela es el lugar legítimo para el conocimiento, lo que los posiciona como sujetos autorizados para conocer, preguntar, indagar. Sin embargo, en la calle, en el barrio, en la ciudad, los jóvenes se enfrentan a la situación de no ser tomados en serio por

sus interlocutores y eso les incomoda. ¿Por qué no son tratados con la seriedad que esperan? Porque los reconocen como jóvenes, otro rol que sale a flote, y estos son concebidos de diversas maneras por la sociedad, entre ellos, algunos de los más usuales, es que los jóvenes poco saben de lo que sucede en la actualidad.

Otros roles se ponen en juego y dependen de si desean hacer frente a situaciones específicas, como ser ciudadano, lo que demanda velar por el bien común e intervenir ante una situación injusta o poco plausible para la comunidad; o, por el contrario, en condiciones de vulnerabilidad, como cuando algún transeúnte hace un piropo⁵ a una joven y ella se re-conoce como mujer en el espacio, lo que la hace sentir desprotegida, vulnerable ante la mirada ajena que resulta lasciva y, en ocasiones, obscena. El juego de roles, por tanto, abre y cierra veredas en el tránsito que realizan los estudiantes durante el trabajo etnográfico.

Por otro lado, también es posible identificar tres tipos de estudiantes de acuerdo con las formas en que se relacionan e interrogan el mundo. Encontramos al estudiante que tiene miedo y, por lo tanto, no se implica, no narra el espacio y lo encuentra ya dado por sí mismo, asume que las cosas son así y habrá que aceptarlas. Luego está el joven que se mantiene en el aburrimiento, no hay sentido de la práctica de investigación ni interés por forjar nuevas formas de mirarse a sí mismo, el joven reconoce el movimiento externo pero no desea involucrarse con el movimiento interno (Zemelman, 2006), aunque no está de acuerdo con lo que ocurre. Por último, está el estudiante curioso que logra, o al menos aspira, a implicarse positivamente (Heller, 1999) con la realidad. Estos tres tipos de estudiantes que nosotras identificamos, y que por supuesto no son los únicos, conviven cotidianamente tanto en el aula como en el campo, y

⁵ Cuando las estudiantes señalaban el “piropo” como algo que las “incomodaba” en el trabajo de campo, refieren, sobre todo, a un contenido lascivo y que remarca el cuerpo femenino como objeto de deseo sexual por parte de una persona generalmente varón. Llamó nuestra atención que entre las jóvenes se sugerían utilizar ropa “adecuada”, “apropiada” o “no provocativa” para asistir a los espacios de campo. Por ello, en lo subsecuente, cuando hablemos de piropo en este texto será en términos de agresión verbal.

permean la forma en que se vive durante el trabajo etnográfico. Tales formas de vivirse las narramos a continuación.

b. Estar ahí: las vicisitudes del trabajo etnográfico

Estar en campo implica preguntarse: “¿qué hago aquí?”, de manera constante. Ya hemos señalado que, según los jóvenes, en varias ocasiones se hicieron esta pregunta, sin encontrar respuestas convincentes más que la práctica etnográfica de tercer semestre que forma parte de su programa educativo y, por lo tanto, deben realizarla. Aun cuando el ingreso al campo y los primeros encuentros con el espacio se reportan cargados de incertidumbre por lo desconocido, el hecho de realizar investigación con un equipo de compañeros y bajo la supervisión de profesoras, los hace sentir seguros.

Algunos de los altibajos del proceso de investigación etnográfica fueron los siguientes: a) Entrar con prejuicios, que corresponde a los primeros días de observación; b) Recorrer el espacio de investigación en búsqueda de argumentos empíricos para sostener los prejuicios, este segundo momento es más prolongado que el anterior. Incluso, se echa mano de los referentes teóricos para ajustarlos a las creencias o el sentido común que se tiene sobre el espacio; c) Al no encontrar evidencias para sostener el prejuicio, caen en el aburrimiento, el hartazgo, la desesperanza, que es un momento previo a la conclusión del proceso de investigación, es decir, la parte final del semestre. Las dificultades se vinculan, pues, con la necesidad de cumplir con la demanda académica de realizar trabajo etnográfico, y todo lo que esto implica, seguida por la dificultad de descubrir la novedad del mundo y crearse un espacio en él como investigadores educativos. A continuación se describen tales aprietos.

Primer momento: Entrar con prejuicios. El inicio del trabajo de campo es un momento paradójico, porque hay grandes expectativas por salir del aula, pero también se experimenta miedo, porque no se conoce el lugar, se piensa que “el barrio” es siempre periferia de la urbe, y con ello, la avalancha de ideas, tales como: “es un lugar violento, peligroso, sucio” y, como dijimos antes, estas ideas ponen en evidencia la burbuja en la que viven algunos estudiantes. Por

ello, se busca que suspendan las estructuras conocidas del salón de clases y que vayan más allá de lo sistematizado. La ciudad es caos y eventos múltiples al unísono, es moverse de lo conocido a lo desconocido. El primer momento se asume como mero deber académico, pues investigar es “una materia más de la escuela”, pero no se concibe como un espacio o tiempo para descubrirse a sí mismo, para interrogar el orden de la propia existencia.

El espacio abierto es un lugar que causa inseguridad, se está a la espera de que pase algo malo; sentir significa estar implicado en algo o con algo, de ahí que a mayor concentración en la necesidad de sentirse salvo, un sentimiento particular que evita el compromiso (Heller, 1999), implicarse en el trabajo y sacarlo con calidad, la preocupación está centrada en presentar productos: hacer un diario de campo y un reporte de investigación. Cuando los estudiantes se preocupan por el producto descuidan la habilidad, el compromiso y el juicio de escudriñar la realidad, el estudiante se despoja de ser artesano (Sennett, 2013), y no goza del intersticio que ofrece el trabajo de campo.

El artesano, según Sennett (2008, 2013), es una persona diestra que conecta la mano con la cabeza, es la relación entre la técnica y el producto. El proceso de formación en investigación en el tercer semestre, busca que los estudiantes conecten las teorías y los conceptos socioeducativos trabajados en la formación previa con los fenómenos que observan en su espacio de campo. Sin embargo, los prejuicios de los jóvenes se quedan en las ideas y no se logra un contacto contemplativo con los acontecimientos cotidianos: se rechazan, no hay dedicación al espacio. Tampoco concentración a los acontecimientos, no hay una implicación de fondo que lleve a descubrir lo que realmente se vive en el lugar en el que se observa en ese tiempo, las personas que lo habitan, las dinámicas de estar y producir, así como los más mínimos detalles de las paredes. No se observa ni se está, se pasa de largo por lo que parece no decir nada.

Los prejuicios alejan de la implicación con el espacio a los estudiantes; los sentimientos particulares seleccionan lo que se percibe como importante, los jóvenes se resisten a todo aquello que se considera intrascendente, es decir, se rechaza la relación que

amenaza, que no agrada, que no ofrece sensaciones gratas, como las bardas con grafitis o las calles poco cuidadas o las personas con un aspecto físico descuidado. De ahí que no hay un descubrimiento de sí mismo, porque no es grato e incómoda dedicar tiempo para construirse así mismo.

Iniciarse en la observación de espacios abiertos conlleva el riesgo de que los jóvenes estudiantes no sean expertos en fijar la mirada y en la descripción de la realidad para poder comenzar la escritura del diario, de ahí que la preocupación no sea el proceso, sino el resultado, es decir, el estudiante se enfoca en que haya un registro y que sobreviva al espacio de observación, condición que obstaculiza alcanzar grados de conciencia para rasgar el velo del prejuicio (Sennett, 2013), y pasar al trabajo consciente y artesanal de un investigador (Shön, 1987). Sin destreza para estar en el campo y sin curiosidad, resulta fácil quedarse en la resignación. Esta suele alimentarse de los prejuicios que tienen los estudiantes antes de arribar al lugar de observación.

Segundo momento: Recorrer el camino de lo conocido. Freire y Faundez (2013) sostienen que para crear es necesario un camino aventurero, salir de lo conocido, de aquello que ya está tipificado, es necesario recorrer el mundo con imaginación, abrirse a lo nuevo. Construir conocimientos requiere tirar telones de fondo que distorsionan la percepción de la realidad, replantear incluso los paradigmas de base que se poseen. Cuando los jóvenes recorren los barrios, los mercados, las calles, los lugares de observación buscando evidencias para “sostener” sus prejuicios se estancan, caminan anclados a sus propias cadenas del sentido común, por lo que describen desde lo estático y lo repetitivo. Esto se expresa con claridad sobre todo en las bitácoras de observación y los diarios de campo que ellos deben realizar, pues en el “deber entregar” se enmarcan las condiciones que minan su capacidad de asombro y su creatividad para deconstruir el mundo; parece que la rutina del quehacer académico no les permite crecer.

Luego de un tiempo y no comprobar lo que se dice del barrio, los estudiantes expresan lo siguiente: “no pasa nada, siempre es lo mismo”, “aquí no hay violencia, nunca hemos visto nada”, “es

aburrido, tedioso y monótono”. Heller (1999) sostiene que el buen jardinero que cultiva buenas rosas procura quitar el abrojo, cultiva lo bueno porque gusta de la belleza, hay una implicación desde sentimientos individuales; por su parte Sennett (2009) argumenta que el trabajo artesanal es aquel que responde a una implicación desde el cuerpo y los sentimientos, porque se hilvana razón y subjetividad. Ambos autores nos ofrecen la posibilidad de acercarnos a la sensación de aburrimiento o letargo del estudiante, ya que no se teje un vínculo entre lo que observan, lo que escriben y la conciencia de reconocer lo que experimentan, es una observación fragmentada, no hay relación dialéctica entre pensar y hacer, entre observar y descubrir las prácticas cotidianas. Se resume en un estar fragmentado entre razón y subjetividad, porque el mundo no ofrece estímulos de agrado, de aventura al estilo novelesco y termina en la frustración de investigar.

El último momento: “Me aburrí y no me significó nada”. El peligro de recorrer un camino andado de investigación, sin reconocer la novedad del momento, lleva a concluir una investigación en el aburrimiento, desvinculado del otro y escindido, por buscar emociones en acontecimientos violentos o sorprendentes que nunca se presentaron. La investigación etnográfica se plantea como una posibilidad de sentir euforia, “al principio sentí emoción porque era un barrio violento, después aburrimiento porque nunca paso nada”, dice una estudiante. De sentir inclinación al espacio se transita a estar subordinado a los deseos del otro (Heller, 1999). La necesidad de buscar emociones al exterior de sí, es una condición posmoderna de la juventud, que limita a la tenacidad de fijarse el reto de implicación y de análisis de lo cotidiano (Bauman, 2007). Ser investigador requiere de carácter, de asumir el compromiso (Sennett, 2008), una lealtad al análisis de procesos, a pensar en la investigación como una carrera de largo plazo, que va más allá de los resultados, sino en un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad y de sí mismo.

Se puede resumir que el origen de las vicisitudes es la dificultad académica por realizar un ejercicio reflexivo que no sea solo escribir por escribir (Anijovich *et. al.*, 2016). La preocupación por el pro-

ducto pone distancia para reflexionar y tomar conciencia de lo que se es, se tiene y se puede hacer; no se logra poner un paréntesis entre las necesidades particulares y las necesidades de la investigación. Hay un desagrado por conocer el mundo y conocerse a sí mismo, mucho más esto último.

De las vicisitudes también surgen cosas bellas, el aburrimiento es germen creador. También se presentan los casos en los que, de no encontrar evidencias para sostener los prejuicios o en respuesta al aburrimiento, se va dando, despacio y silenciosamente, la implicación emotiva y corporal, la realidad se toma en las manos y se da el salto más allá del objeto mismo. Los jóvenes estudiantes dejan al descubierto la tarea de recomponer las relaciones necesarias para explicar la realidad, aparece la acción y la reflexión, encuentran conexión entre hacer y ser, dando paso al descubrimiento del cómo y del porqué de las cosas; los jóvenes se encuentran como nuevas personas que sienten.

Este crecimiento que se objetiva en frases como: “involucrarme con la vida de afuera de mi hogar, no cerrarme”, “cada persona y espacio es un mundo por conocer”, “me da miedo lo desconocido, pero quiero trabajar para acercarme al otro”, “mi relación con la realidad no es como quisiera, pero el primer punto para cambiar algo es notarlo”. La experiencia, en algunos casos, implica cuidar el propio proceso para obtener un resultado distinto, hay un paréntesis para la reflexión de cómo se hacen las cosas, comienza a emerger la conciencia crítico-histórica.

c. Posibilidades metodológicas de la etnografía educativa

Formar profesores investigadores presenta retos que van desde lo académico profesional hasta lo humano, no solo es cuestión de interrogar el mundo, sino también interrogarse a sí mismo. Los recuerdos sobre cómo entraron al campo fueron: “era difícil sobrellevar el día”, “no sabía cómo acercarme”, “no sabía qué escribir y no sabía qué era lo importante”, “no sabía qué hacer con los piropos”, lo que devela que hay un estrujamiento entre seguir siendo estudiantes y ser investigadores con autonomía para tomar decisiones metodológicas, entre asumir el riesgo de soportar situa-

ciones de violencia simbólica como el piropo, sentirse inseguros al interactuar con el otro desconocido, pero al mismo tiempo moverse con sus ideas preconcebidas, su propia epistemología, pese a no tener claridad hasta dónde involucrarse afectivamente con el otro.

A pesar de lo conflictivo del proceso, al terminar el semestre, los estudiantes reconocen que lograron: afrontar las agresiones –como el piropo, hacer cosas para concentrarse en algo, quitarse la pena para charlar con los desconocidos, aceptar la responsabilidad de abrir y conservar un espacio de investigación, mirar como si fuera nuevo, mirarse a sí mismos–. Todo esto es un proceso de aprendizaje que implicó desnaturalizar el mundo para comprenderlo y transformarlo. Es desgarrar el velo entre la escuela y los espacios abiertos; la escuela es un vehículo seguro y regulado para el aprendizaje, en la calle se aprende a partir de la interacción con lo caótico, pero condicionado y marcado por las sensaciones, las creencias que despiertan la realidad, de ahí la necesidad de escudriñarlos, explicarlos, comprenderlos y trascenderlos, es un aprendizaje que va más allá de lo teórico, pues es experiencial. Por ello, se recomiendan tres formas didácticas de enseñar la etnografía y la investigación socioeducativa.

a) Diálogo y confianza. Lo primero es enseñar a los jóvenes a conversar consigo mismos, reconocer para sí en lo que cree, lo que se ama y se valora; así como los temores e inseguridades, es importante hacer visible aquello que lo constituye como persona a la luz de las teorías educativas, de investigación y los recursos necesarios para ser investigador. Reconocerse como seres inacabados, incompletos e imperfectos (Freire, 2011).

Así, al traer a la mesa pedagógica lo que se es y se tiene, permite entablar un diálogo franco sobre cómo seguir construyendo a la persona y al futuro profesionalista, reconciliar la razón y la subjetividad, extraer de la realidad problemáticas que requieran de análisis, reflexión y, en algunos casos, reorientar o reinterpretar. El diálogo en un ambiente de confianza debe llevar a interrogarnos: ¿cómo prepararnos para el compromiso y encuentro con la realidad? Este cuestionamiento conlleva a diseñar una propuesta de trabajo que objetive las características del grupo.

Es una exigencia de la formación de un educador que aprendan a acompañar a otros en la construcción del conocimiento científico y personal, hacia la empatía y la sociabilidad, para lograr esto primero debe experimentar el sujeto en formación. De ahí que preparar educadores no es solo repetir teoría y métodos, es también saber interrogar, buscar respuestas y que estas interpielen la existencia misma. El trabajo de campo es la posibilidad de continuar el diálogo de conocer el mundo y conocerse a sí mismo. Enseñar a interrogar es la base del conocimiento, junto con la curiosidad.

b) Implicación con la realidad. Estrechar el lazo con la realidad es en dos direcciones: objetivo y subjetivo. Se debe educar la razón, tomando como punto de partida los saberes previos del estudiante, saberes tanto académicos como personales, de tal forma que le sea posible construir bases sólidas de conocimiento, que tenga sentido y le afecte, que se prolongue a todo contexto cotidiano y que trascienda las paredes del aula para que tenga una utilidad social. Esto es ir impulsando la identidad del educador y del investigador, asumir la responsabilidad de enseñar a que el otro se cuestione y se mueva a buscar respuestas, no que las esté esperando ya construidas por otros.

También es necesario forjar el carácter, la templanza para comenzar, caminar y concluir los proyectos en los que se involucra, educar para asumir la responsabilidad de hacer bien las cosas y de controlar las emociones, esto es educar lo subjetivo, que aprenda a amar, a crecer, a gustar de la responsabilidad de ser artesano, del compromiso consigo mismo, con el mundo y con sus pares, de querer conocerse a sí mismo y trazar su proyección como educador-investigador. Reunir la razón y el sentimiento es reconocer las diversas formas de habitar la ciudad y el mundo, que el otro en su diferencia no es un peligro, sino alguien diferente que puede retroalimentar las formas de percibir el mundo.

c) Saber estar con el otro. La investigación debe ser un momento privilegiado para el encuentro, tanto con el otro como consigo mismo. Este acto debe contener una mutua interpelación, uno habla y otro escucha, es un espacio para generar preguntas y respuestas. Abrirse al otro, alimentar la curiosidad, suspender prejuicios, es

repensar no solo lo que hacemos, sino cómo se hace, cómo se vive y se siente (Toro, 2005), es comenzar a concebir la práctica de campo como encuentro con el otro, como un encuentro que enlace y aliente a ser más (Freire, 2015), no que fragmente.

En resumen, proponemos que es preciso educar para despertar la curiosidad, para interrogar, así como poner en juego los sentimientos, forjar el carácter y saber encontrarse con el otro y consigo mismo. La etnografía ofrece grandes posibilidades para transitar estas rutas necesarias en el campo educativo y en todo campo de conocimiento, pues es un enfoque que conlleva sensibilizarnos a lo desconocido y deconstruir lo conocido.

Así, destacamos que la curiosidad, la capacidad interrogativa, el manejo de sentimientos y la habilidad de deconstrucción son habilidades necesarias para hacer del trabajo de investigación una artesanía, una constante reflexión de hacer bien las cosas al salir del aula en el encuentro con el otro. Finalmente, señalamos el compromiso de dar sentido a la realidad a partir de la teoría educativa, considerando que el género textual etnográfico debe privilegiar la narración y la descripción (Rockwell, 2009), no el sentido común ni los juicios de valor.

MIRAR EL MUNDO Y MIRARSE A SÍ: A MODO DE CIERRE

Si aceptamos que la etnografía no es un método sino un enfoque, no se la puede tomar como una herramienta neutral o aséptica que se utiliza en cualquier contexto. Como enfoque, dice Elsie Rockwell “está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad. Permite comprender algunos procesos sociales y prácticas culturales, especialmente a escala cotidiana, pero también encuentra límites ineludibles” (Rockwell, 2009: 184). Esta autora invita al encuentro de sí a partir de la otra persona, a poner en tensión las certezas epistemológicas y a dudar de todo aquello que nos han enseñado como dado. La etnografía es una perspectiva de trabajo

que reconocemos como necesaria en la formación de educadores, de ahí que apostamos por incitar a los jóvenes universitarios en incursionar en ésta con la esperanza de ofrecer una mirada más humana del mundo.

Consideramos, por lo tanto, que aprender a mirar el mundo es aprender a mirarse a sí mismo, ya decíamos antes, un camino no recorrido por todos, pero sumamente necesario en la época en la que nos encontramos. Si logramos mirar el mundo para construirlo, en el sentido en que Heidegger (1994) lo emplea, por consecuencia asumimos que se habita, se reside cerca de las cosas.

Cuidar implica poner bajo cobijo las cosas en su esencia, cuidar es habitar y construir; el sujeto cuida de sí mismo y de los demás por lo que habita un lugar. Sennett (2013) ya ha anunciado que hemos perdido la capacidad de estar juntos, porque ya no gustamos del encuentro o del arraigo, que también son formas de habitar. Encontrarnos posibilita identificarnos con los otros; no encontrarnos, por lo tanto, sería perder la capacidad de ubicar los elementos del otro y asumirlos como propios.

Por ello es que antes enunciábamos que describir la realidad debe ser el principio para describirse a sí mismos, en palabras de Rosa Montero (2013), narrarse a sí mismo. Al narrarnos, damos la posibilidad de reconfigurar lo que somos y los encuentros con los otros. Este acto de saber estar con el otro debe ser en la escucha activa, saber recibir las acciones y palabras de otro, considerar como importante todo acontecimiento, las conversaciones, los movimientos corporales, sonidos, ambiente, personas; es disponer el cuerpo para ser presencia activa en el espacio de trabajo. Por eso es que la experiencia de campo es crucial para el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009). La experiencia de campo es *hacer el espacio, estar en el espacio*, Heidegger (1994) diría que es, también, *habitar el espacio*.

Al hacer etnografía habitamos la calle, el barrio, el mercado, el parque, esos lugares en los que frecuentemente no nos detenemos, todos estos lugares nos estimulan para crear formas libres y creativas de vivenciar, de acuerdo con nuestros intereses, nuestro ser en el mundo. Por ejemplo, cerramos la puerta de la recámara para dar a entender que queremos privacidad o la abrimos si sentimos deseo

de convivir con otras personas; transitamos la calle con una postura atenta de lo que ocurre a nuestro alrededor o vamos ensimismados en nuestros pensamientos con los audífonos al oído. De la misma manera, al mirar el mundo damos la posibilidad de tejer puentes solidarios con los otros, el sí mismo se construye en la interacción con otros.

Al iniciar este ejercicio nos preguntamos qué relación establecen los estudiantes con el mundo. La respuesta a ésta puso en evidencia que, si bien ellos llegan con un bagaje cargado de noticias, rumores e informes previos del espacio, dichos rumores condicionan su entrada al campo, el proceso de mutación de su postura ontológica es esencial para desencadenar la utilización y construcción crítica de sus recursos epistemológicos.

La investigación etnográfica propicia que la relación que establece el estudiante con el mundo sea desde el compromiso, con entrega para hacer de la observación un trabajo de construcción y deconstrucción del espacio, como trabajo artesanal, que se forja paso a paso con el uso de herramientas teóricas-metodológicas, así como habilidades personales como la empatía, el reconocimiento de sí y del otro, es decir, un proceso de formación de investigadores, pero también de formadores, de ahí la necesidad de humanización en la interacción con el otro.

Cuando narramos los procesos educativos que tienen lugar en las aulas o en espacios abiertos, como a los que asisten los jóvenes de nuestra reflexión, se abre la posibilidad de construir aprendizajes invaluable sobre lo que se ha naturalizado y coexiste en la vida cotidiana. Mirar a través de la reflexión etnográfica refleja que, en general, vivimos de facto, damos por hecho que el orden del mundo está dado sin asumir la responsabilidad que todos tenemos en ello. La etnografía en educación invita a andar las rutas conocidas para deconstruir y construir lo nuevo. Heidegger señala que el habitar precede al construir (Heidegger, 1994: 128), lo que quizá implica que tenemos que repensar cómo habitamos la ciudad en la actualidad.

Educación la mirada implica también configurar el carácter del investigador socioeducativo. Indagar es una forma de vida, es una

postura ante, con y para el mundo; el mundo son los otros y es el sí mismo, ambos configurándose mutuamente. Las técnicas o instrumentos empleados para recolectar datos ayudan a ordenar las ideas, construir interpretaciones y expresar con claridad las explicaciones.

Deben distinguirse niveles, momentos y dimensiones del fenómeno que se investiga y del proceso de investigación. Para esta empresa, habrá que indagar junto a la ventana del sí mismo, comenzar con una observación atenta, dar tiempo para la contemplación, y luego crear comunidades de colaboración con los otros, como enuncia Rockwell “la conciencia de la experiencia colectiva nos obliga a encontrar maneras de entrelazar la experiencia vivida en un momento, en el campo, con el escrutinio de la memoria registrada... es una expresión de la metamorfosis; nos transforma, transforma nuestra conciencia y nuestro saber, nuestro sentir y nuestro ser” (Rockwell, 2009: 203).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli M. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. México: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. España: Machado Grupo.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Durkheim. E. (2004). *Educación y sociología*. México: Colofón S.A.

- Eisner, E.W. (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Geertz, C. (2000). *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press.
- Heidegger, M. (1994). Construir, habitar, pensar. En Martin Heidegger, *Conferencias y artículos*. España: Ediciones Serbal.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Jackson, P.W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. Mc Ewan & K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre Lenguaje, subjetividad, formación*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. México: Seix Barral Biblioteca Breve.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: Katz y Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Toro, J.M. (2005). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Willis, P. (1991). Notes of Method. En S. Hall, D. Hobson & A. Lowe (Eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. Londres: Routledge.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.

Zemelman, H. (2006). Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología. En M. Gómez Sollano & H. Zemelman, *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax.

Fecha de envío: 29-06-2017 / Fecha de aceptación: 16-08-2017.

ANA KAREN SOTO BERNABÉ es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana; maestra en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional. Es candidata a doctorado en esta institución. Profesora de tiempo libre desde el año 2013 en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro, en México.

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ es licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Querétaro; maestra en Sociología de la Educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación; doctora en Educación, Desarrollo y Complejidad por el Centro de Estudios Universitarios Superiores de Michoacán. Profesora de tiempo libre desde el año 2012 de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro, en México.