

Etnografía y pedagogía: el aprendizaje de la investigación con maestros colombianos

Ethnography and Pedagogy: Learning from Research with Colombian Teachers

Etnografia e pedagogia: o aprendizado a partir da pesquisa com professores colombianos

.....

Recibido: 30/05/2024 • Aprobado: 22/02/2025 • Publicado: 01/05/2025

Oscar G. Hernández

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

osghernandezs@upn.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6510-229X>

Resumen

En este artículo exploro la intersección entre etnografía y pedagogía, a partir de un estudio etnográfico de dos años con maestros investigadores colombianos de Bogotá. Al contrastar los hallazgos con otras investigaciones etnográficas, destaco la naturaleza profundamente participativa de ambos campos. Apoyándome en autores de la pedagogía y la antropología de la educación, argumento que la etnografía tiene una dimensión educativa intrínseca que puede enriquecer significativamente la construcción de conocimiento antropológico. Concluyo que el aprendizaje situado y la mentoría son fundamentales para la formación en investigación, y que la participación es la intersección entre etnografía y pedagogía.

Palabras clave: antropología de la educación, participación periférica legítima, pedagogía, etnografía, formación de maestros

Abstract

In this article, I explore the intersection between ethnography and pedagogy based on a two-year ethnographic study with Colombian teacher-researchers in Bogotá. By contrasting the findings with other ethnographic research, I highlight the deeply participatory nature of both fields. Relying on authors from pedagogy and the

anthropology of education, I argue that ethnography carries an intrinsic educational dimension that can meaningfully enrich the construction of anthropological knowledge. I conclude that situated learning and mentoring are central to research training, and that participation constitutes the key point of convergence between ethnography and pedagogy.

Keywords: anthropology of education, legitimate peripheral participation, pedagogy, ethnography, teacher education.

Resumo

Neste artigo, exploro a intersecção entre a etnografia e a pedagogia, com base num estudo etnográfico de dois anos com professores pesquisadores colombianos de Bogotá. Ao contrastar as conclusões com outras pesquisas etnográficas, saliento a natureza profundamente participativa de ambos os campos. Baseado em autores da pedagogia e da antropologia da educação, defendo que a etnografia tem uma dimensão educativa intrínseca que pode enriquecer significativamente a construção do conhecimento antropológico. Concluo que a aprendizagem situada e a mentoria são fundamentais para a formação em investigação, e que a participação é a intersecção entre a etnografia e a pedagogia.

Palavras-chave: antropologia da educação, participação periférica legítima, pedagogia, etnografia, formação de professores

Introducción

Es común afirmar que la investigación se aprende mejor en la práctica que en los cursos teóricos. Esta idea, aunque intuitiva, carece de un marco teórico sólido. La antropología, a través del concepto de participación periférica legítima (PPL), ofrece una explicación más profunda. Según Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es un proceso de inmersión gradual en una comunidad de práctica, en la que los novatos dominan las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en expertos. Estudios etnográficos diversos, como el de Jordan (1989) sobre parteras mayas, el de Lave (2019) sobre sastres africanos, el de Hutchins (2010) sobre navegantes, el de Cain (1991) sobre alcohólicos anónimos y el de Marshall (1972) sobre carniceros, respaldan esta idea y, por lo tanto, demuestran la importancia del aprendizaje en acción contextualizado y socialmente mediado. Los aspectos que definen una comunidad de práctica son la afinidad, el interés y los recursos compartidos por un grupo de personas.

A través de un trabajo de campo de dos años (2020-2022), analicé el aprendizaje de la investigación en grupos de maestros colombianos desde la lente de la PPL. En un contexto en el que la investigación es considerada fundamental para la docencia (Acevedo Tarazona 2013; Bolívar Osorio 2019; Camacho *et al.* 2014; Vasco 2013),

me dediqué a comprender cómo se integran en sus respectivas comunidades de práctica investigativa maestros investigadores de tres grupos (pedagogía, educación comunitaria y enseñanza de la química). Mi análisis se centró en describir y comparar los procesos de PPL en cada uno de estos grupos, más allá de las diferencias disciplinares.

En cada grupo, me centré en registrar las interacciones, las jerarquías, las formas de legitimación, la división del trabajo, el lenguaje específico y los mecanismos de resolución de conflictos. Asimismo, examiné la manera en que los novatos accedían al conocimiento de los expertos y utilizaban herramientas como las notaciones para construir y compartir ideas. Estos datos revelan una compleja red de interacciones que promueven transformaciones en las identidades, relaciones y acciones de los miembros de los grupos. Concluí que, en ellos, el aprendizaje de la investigación es un proceso dinámico y multifacético, en el que la participación en comunidades de práctica va más allá de lo estrictamente académico, pues involucra múltiples relaciones sociales. Esto incluye conflictos y contradicciones, lo cual demuestra que este aprendizaje no es idílico.

Este trabajo contribuye a la creciente discusión sobre la formación de maestros investigadores en el contexto educativo colombiano, específicamente, analizando cómo la participación en comunidades de práctica investigativa moldea su capacidad de comprensión y sus actividades de consumo y producción de conocimiento. Analizar los mecanismos de integración e intervención en estas comunidades permitirá enriquecer el debate contemporáneo sobre la formación magisterial. Si bien la enseñanza ha sido históricamente el pilar de este proceso, la incorporación de la investigación como un componente esencial ha originado un debate en las últimas décadas (Ossa y Suárez 2013).

Este estudio también contribuye a la discusión sobre la dimensión pedagógica y educativa de la antropología y la etnografía (Ingold 2022). Al analizar comunidades de práctica concretas, se demuestra la necesidad de considerar la multiplicidad y simultaneidad de las relaciones que en ellas se establecen. Propongo continuar explorando conceptos que nos permitan dar cuenta del carácter cambiante de los roles sociales y de la influencia de los contextos en la configuración de las actividades humanas. La heterogeneidad del ámbito sociocultural demanda teorías y conceptos igualmente heterogéneos (Hernández 2011).

En lo que sigue, presento cuatro apartados. En el primero, describo el aprendizaje de la investigación en cada uno de los tres grupos, ilustrando parte de su actividad cotidiana. En el segundo, comparo dichos procesos desde el punto de vista de la PPL para decantar sus similitudes. En el tercer apartado resalto la participación,

en vez de la socialización o la transmisión, como aspecto común entre la etnografía y la pedagogía. Y en el cuarto discuto la dimensión educativa de la etnografía a la luz de los resultados obtenidos. Es importante decir que logré intervenir en los tres grupos gracias a la mediación de investigadores educativos y de las ciencias sociales con los que ocasionalmente comparto algunas actividades académicas. Al principio, para ellos fue extraño que, “siendo investigadores, los investigaran”, y, para mí, tener que investigar parte de mi propia actividad profesional.

El aprendizaje de la investigación con maestros

El grupo de pedagogía viene desarrollando sus actividades desde hace cuarenta años y actualmente presenta una distribución equitativa de roles. Sin embargo, la toma de decisiones y el liderazgo se vinculan más estrechamente con la experiencia de sus miembros que con el género. Los integrantes más antiguos, quienes suelen provenir de sectores populares y han dedicado décadas a la investigación educativa, definen las cuestiones más importantes, como la selección de materiales, los contenidos curriculares y la promoción de nuevos miembros. Esta dinámica, marcada por el respeto a la trayectoria, ha instaurado una sensación de *generacionalidad* dentro del grupo, en el que algunos miembros incluso han formado parejas y familias.

En este grupo, advertí un proceso de PPL que se desarrolla en cuatro fases sucesivas. La primera, de *reconocimiento*, consiste en la identificación por parte de los profesores más experimentados de aquellos estudiantes que demuestran un interés genuino por su enfoque pedagógico y teórico, centrado en la arqueogenealogía de Michel Foucault. De ahí que su técnica para producir conocimiento, denominada *tematización*, consista en análisis documentales de contenido. Este interés se manifiesta en la calidad de sus trabajos, su compromiso con la lectura y la escritura, y su participación activa en eventos académicos. Como expresó un miembro experimentado del grupo, se trata de “echarles el ojo” a los estudiantes con mayor potencial. Una vez identificados, estos son invitados a unirse al semillero de investigación.

Luego de aceptar la invitación, los nuevos miembros ingresan a la fase 2, de *demonstración*, en la que se evalúa su compromiso académico. Los miembros con más experiencia observan si los novatos asisten regularmente a las reuniones, si leen los materiales asignados y si demuestran las habilidades necesarias para participar en las discusiones. Como me explicó uno de dichos integrantes, se

trata de ver si los nuevos tienen la “disciplina intelectual” requerida para pertenecer al grupo:

Poco a poco vamos vinculando a los mejores al grupo. A veces les digo que están ahí porque son los mejores de la carrera y porque estamos tratando de formarlos para que sigan aportando al campo académico e investigativo de la pedagogía. Los vemos con la habilidad y la potencia, pero ellos son los que definen su estadia. No es una invitación para tomar tinto [café], sino para estudiar. Dependerá de cómo se comporten en las sesiones para poder vincularlos más adelante. (César, nota de campo, marzo de 2022)

Aquellos que perseveran en el semillero, incluso después de graduarse, acceden a la fase de *ingreso* mediante un acto específico. En una reunión general, un miembro experimentado presenta al aspirante describiendo su trayectoria académica y su contribución al grupo. El aspirante, a su vez, lee una ponencia relacionada con la temática correspondiente. Esta exposición, junto con la evaluación de otros integrantes, determina su ingreso formal. Aunque hasta el momento nadie ha sido rechazado, este ritual anual (interrumpido por la pandemia) solidifica la pertenencia al grupo y reconoce la trayectoria académica de sus miembros.

Quienes continúan su formación académica en programas de maestría y doctorado suelen desempeñarse posteriormente como profesores universitarios en áreas afines. Esta cuarta fase, denominada *vinculación*, representa la culminación del proceso de formación y les brinda la oportunidad de desarrollar sus propias líneas de investigación. Si bien esta trayectoria es común entre la mayoría de los integrantes del grupo, existen casos de personas que optan por otros caminos profesionales. A medida que adquieren experiencia, se les asignan actividades que envuelven responsabilidades mayores. Es importante destacar que la progresión a través de las diferentes fases está estrechamente ligada al apoyo y la mentoría de los más experimentados. Muchos de ellos compartieron conmigo sus propias vivencias cuando eran novatos y resaltaron la importancia de la relación mentor-aprendiz en su desarrollo académico. Este es el ejemplo de Iveth, una reconocida investigadora en su campo:

Ivette: Una vez fui a la casa de la profesora Ofelia [fundadora del grupo] para trabajar con ella. Imagínate, ¡llegar a la casa de la misma profe! Yo tenía diecisiete años y en la casa había muchos libros. Yo estaba rodeada por libros por todas

partes. Había un montón de señores y señoras [otros investigadores] todos serios hablando un lenguaje incomprensible para mí.

Oscar: ¿Y tú que hiciste en esa reunión, recuerdas?

Ivette: Pues nada, yo era solo calladita oyendo, porque ¿qué más iba a hacer? Pero sí me sentía orgullosa de estar ahí con toda esa gente tan importante. (Nota de campo, junio de 2022)

De otra parte, las lideresas del grupo de educación comunitaria (en adelante, grupo de comunitaria) me explicaron que este surgió hace siete años como respuesta a las políticas educativas nacionales que promovieron la creación de grupos de investigación en las instituciones formadoras de maestros. Para cumplir con estos requisitos, algunos profesores e investigadores se unieron y formalizaron el colectivo. A pesar de la diversidad de líneas de investigación, este último se caracteriza por su horizontalidad y respeto por las perspectivas heterogéneas de sus integrantes. Como señaló la profesora Sandra, se consideran un “grupo múltiple y diverso, donde existe respeto por las diferentes posturas que todos y todas tenemos” (nota de campo, octubre de 2022).

En este grupo tuve la oportunidad de participar en un semillero de investigación que combinaba la formación académica con una investigación auténtica y financiada sobre la formación de artistas juveniles en Bogotá. El semillero, conformado por dos profesoras y cinco estudiantes, se reunía regularmente con jóvenes artistas para realizar entrevistas y grupos focales. Un elemento distintivo de su actividad eran los círculos de estudio y trabajo pedagógico, espacios de diálogo y construcción colectiva de conocimiento inspirados en la pedagogía de Paulo Freire. Estas actividades, con su característico formato circular que simboliza la igualdad entre los participantes, se basaban en la discusión abierta y el intercambio de ideas. Su objetivo era generar conocimiento de manera colaborativa y horizontal, aunque siempre bajo la guía de un coordinador.

La metodología de los círculos de estudio y trabajo pedagógico fue un pilar fundamental en el desarrollo de su investigación. Para garantizar el aprendizaje de esta metodología por parte de todos los participantes, especialmente de Jhon y Carolina (estudiantes del semillero), la profesora Fanny, que lo coordinaba, desarrolló un proceso de PPL guiada en tres momentos. Inicialmente, lideró una serie de círculos de estudio que introdujeron a todos los miembros del semillero en los fundamentos teóricos y prácticos de esta metodología. A medida que avanzaba el

proceso, Jhon y Carolina comenzaron a cofacilitar o ayudar a la profesora Fanny en la realización de estos círculos y adquirieron progresivamente mayor autonomía. Al final, ambos asumieron el rol de facilitadores principales aplicando los conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo del proceso. En estas últimas etapas, la profesora Fanny actuó como mentora, brindando apoyo y orientación a los estudiantes.

Los círculos de estudio se convirtieron en un espacio clave para la interacción entre los investigadores y los jóvenes artistas. A través de estos encuentros, se generaron diálogos enriquecedores y se recolectó información valiosa para la investigación que el semillero estaba llevando a cabo. Jhon y Carolina demostraron un rápido aprendizaje y un gran compromiso con el proyecto, y desempeñaron un papel fundamental en la realización de las entrevistas y la recopilación de datos. Su capacidad para establecer relaciones de confianza con los jóvenes artistas y para facilitar la expresión de sus ideas fue esencial en el éxito de la investigación.

Las tres fases identificadas en la implementación de los círculos de estudio no fueron producto de una planificación rígida, sino que más bien surgieron de manera orgánica a medida que el semillero avanzaba. Esta progresión en la participación de los estudiantes, desde observadores hasta facilitadores, refleja una práctica pedagógica arraigada en la profesora Fanny, quien a su vez había aprendido de esta manera. Como señaló Diana, una de las integrantes del grupo, “en un semillero no solo se aprende a investigar, sino también a ser personas” (nota de campo, noviembre de 2022). Esta filosofía subyacente explica por qué el proceso de aprendizaje en el semillero se caracterizó por la gradualidad y la flexibilidad, es decir, por la adaptación a las necesidades y capacidades de los participantes.

Respecto al grupo de química en el que participé, debo comenzar diciendo que se encontraba inmerso en una discusión fundamental acerca de la relación entre la enseñanza de la química verde y su aplicación práctica. Si bien compartían el objetivo de promover la sostenibilidad ambiental, existía una divergencia de opiniones sobre la formación del maestro. ¿Era suficiente ser un experto en química o se requería una sólida base en pedagogía? Para ellos, la respuesta era clara: el maestro ideal combinaba un profundo dominio de los principios pedagógicos con una sólida formación en química, siendo lo primero un aspecto esencial. Este grupo, fundado hace catorce años, se dedica a la aplicación del constructivismo individual en la enseñanza de las ciencias con base en actualizaciones de la teoría de Jean Piaget. Sus profesores, pioneros en la didáctica de las ciencias en Colombia, lideran un semillero de investigación que reúne a estudiantes de pregrado, posgrado y egresados de programas de formación de maestros de química.

El grupo se organiza en torno a un núcleo central de investigadores experimentados que orientan nodos más pequeños, compuestos por estudiantes y miembros con menos experiencia. La estructura jerárquica del núcleo central, que se repite en cada nodo, genera una dinámica de trabajo en la que la interacción entre nodos es limitada. La organización general del grupo puede describirse como fractal, debido a la repetición de patrones en diferentes niveles. La participación en los nodos es voluntaria y fluida. Los miembros más activos son aquellos que demuestran un mayor interés en los temas correspondientes, en consonancia con los objetivos generales del grupo. Como señaló Carlos, un profesor y miembro experimentado, “pasan muchos estudiantes y pocos se quedan, muchos son los llamados y pocos son los elegidos [risas]. Aquí las puertas siempre están abiertas para quienes quieran trabajar” (nota de campo, octubre de 2022). Hay algunas personas que dejan de asistir a las reuniones durante algún tiempo y regresan sin ningún problema.

La PPL en este grupo también es fractal. Un mismo miembro puede actuar como experto en una situación y como novato en otra. Patricia, una estudiante de últimos semestres de pregrado, por ejemplo, lideraba un nodo, pero también buscaba orientación de los líderes generales. Con una trayectoria de casi tres años en el grupo, ya había participado en congresos locales y nacionales, lo que demostraba su rápida integración a la comunidad académica respectiva. Otro ejemplo es el del profesor Roberto, líder del grupo y experimentado investigador, que había iniciado su carrera como asistente de investigación. Ahora, con una sólida formación, orientaba a las estudiantes en sus proyectos. Esto se puede ver a partir de una anécdota consignada en mi diario de campo. Se refiere a un día en el que me encontraba con él en la oficina del grupo:

Estábamos conversando sobre algunos asuntos de la universidad. De repente llegaron Patricia y Marcela, estudiantes del grupo. Le pidieron ayuda al profesor Roberto para redactar unas conclusiones de una ponencia que estaban preparando. Dijeron que no entendían bien lo que era más importante para resaltar. El profesor Roberto les dijo que lo primero era tener claro el objetivo del congreso en el que iban a presentar esa ponencia y que tuvieran claro el público al cual se dirigía. Luego, revisaron rápidamente el texto que ellas tenían y él les propuso dos o tres ideas que valdría la pena resaltar. Les dijo que las pensarán mejor y que en la próxima reunión del grupo las podían discutir entre todos. Patricia y Marcela salieron de la oficina con ideas más claras de lo que debían hacer y agradecieron al profesor Roberto por su ayuda. (Nota de campo, noviembre de 2022)

Es probable que Patricia continúe su formación académica en la enseñanza de la química y se integre al ámbito universitario, y que recuerde siempre su paso por el grupo y la guía del profesor Roberto. La PPL en este grupo se establece a través de una discusión colectiva, liderada por los más experimentados. Las ideas iniciales, que pueden surgir de cualquier miembro, se desarrollan y fortalecen en conjunto. Verónica, otra de las estudiantes de pregrado, me lo explicó así:

El semillero, como yo lo veo, es un trabajo autónomo. Nosotros llegamos allá con una propuesta y la estamos fortaleciendo desde el semillero, desde el enfoque de la didáctica de las ciencias. Nosotros iniciamos sin nada. De un momento a otro se nos ocurrió una idea, la construimos, la presentamos a los profesores y ellos nos están fortaleciendo en eso. Pero la realización de esa propuesta depende más de nosotros que de ellos [los profesores]. (Entrevista, septiembre de 2022)

Una perspectiva antropológica del aprendizaje

Los tres grupos de maestros investigadores, a pesar de sus marcadas diferencias en cuanto a los contenidos y a la comprensión de la pedagogía, ofrecen escenarios auténticos para el aprendizaje de la investigación. Aunque cada uno presenta una estructura particular de participación (fases, guiada, fractal), todos comparten similitudes en relación con las estrategias y actividades para integrar a nuevos miembros. Estas coincidencias revelan que, más allá de sus singularidades, los procesos de integración siguen patrones comunes descritos por la perspectiva de la PPL (Lave y Wenger 1991), esto es, una progresión gradual de tareas, desde las menos complejas y de menor responsabilidad hasta las de mayor envergadura.

El proceso comienza con el ingreso a un semillero de investigación, que suele derivarse de una invitación de un miembro experimentado, generalmente un profesor e investigador. Los candidatos, estudiantes de pregrado o posgrado, son valorados en cuanto a sus habilidades académicas y compromiso con la investigación. La valoración inicial también considera la afinidad del estudiante con la perspectiva teórica del grupo. Una vez dentro del semillero, los nuevos integrantes participan en diversas actividades y responsabilidades relativas a la investigación (llevar listados, enviar correos grupales, preparar equipos tecnológicos, recoger trabajos, sacar fotocopias, hacer resúmenes, organizar archivos). La interacción entre miembros con diferentes niveles de experiencia es fundamental para el aprendizaje. Los más novatos aprenden de los más experimentados a través de la observación del conocimiento experto y de la colaboración en tareas específicas.

El aprendizaje en los semilleros es predominantemente empírico. Aquellos con mayor trayectoria exponen sus conocimientos y habilidades por medio de explicaciones detalladas y ejemplos concretos. Estas explicaciones se centran en *cómo hacer* las cosas sobre la base de experiencias personales y consejos prácticos compartidos. A través de este proceso, los nuevos miembros adquieren no solo habilidades técnicas, sino también valores y actitudes propios de la investigación, tal como es entendida en cada grupo. Un ejemplo de esto se presentó en el grupo de pedagogía:

Novato: Profesor, cuando usted hizo su doctorado, ¿cómo hizo para organizar el archivo? Porque yo, por ejemplo, no sé cómo organizar tanta información. La verdad, no tengo claro por dónde empezar.

Experto: Bueno, eso fue hace mucho tiempo. En esa época no teníamos las herramientas informáticas que ustedes tienen, así que tuve que recorrerme casi todas las bibliotecas de X ciudad, y, como iba tanto, ya me reconocían los guardias de seguridad [risas]. Yo también me vi abrumado por la cantidad de información que se maneja, pero lo que hice fue comenzar a organizarla por periodos de tiempo y por temas. Me acuerdo de que cargaba unas tarjetitas de cartulinas de colores y así iba organizando. El color amarillo era el tema A, el azul el tema B, y así. Luego, cuando sabía que era suficiente, ya lo que hacía era empezar a analizar por cada color, por cada tema, e iba sacando un listado de temas más específicos.

Novato: ¿Y cómo sabía que ya era información suficiente?

Experto: Pues uno lo va intuyendo cuando ve que la información se empieza a repetir, como que se va saturando. Pero de eso uno se da cuenta estando metido en el archivo, trabajando todo el tiempo con los documentos. Eso se va aprendiendo con la práctica, y usted lo va a experimentar en su propio trabajo de archivo. Siga trabajando que acá le vamos ayudando.

Novato: [Risas] Bueno, profesor. (Nota de campo, abril de 2022)

Como dije, en los semilleros no solo se aprenden técnicas y actividades específicas, sino también se fomentan valores y actitudes fundamentales para el quehacer investigativo. Estos atributos, como la capacidad de lectura y escritura, el pensamiento crítico, la conciencia social y el compromiso con la enseñanza, son

esenciales para todo maestro investigador. Cada semillero enfatiza distintos aspectos según su enfoque teórico sobre la pedagogía (tematización, círculo de estudio, secuencias didácticas) y los participantes aprenden la dinámica grupal, la jerga especializada y habilidades administrativas. Los miembros más destacados, incluso, pueden convertirse en asistentes de investigación, con lo cual profundizan en los aspectos académicos y logísticos que implica esta actividad en sus respectivos campos académicos. En otras palabras, aprender a investigar es aprender a participar de acuerdo con las normas explícitas e implícitas de cada grupo, incluyendo estrategias de reconocimiento y legitimación.

Los semilleros actúan como un primer filtro en la formación de investigadores consolidados (Mesa Villa *et al.* 2020). Al analizar las trayectorias de los miembros más experimentados, observé un patrón: luego de participar en semilleros y asistir a investigadores reconocidos, muchos se involucran como coinvestigadores en proyectos financiados, especialmente al iniciar sus estudios de posgrado. Este avance es posible gracias a la demostración de habilidades investigativas y el respaldo de un mentor avezado. Sin embargo, la coinvestigación es un proceso de aprendizaje mutuo. En los grupos analizados, era común observar duplas conformadas por un investigador experimentado y un coinvestigador con menos trayectoria. En estas relaciones, ambos aprendían, aunque el principal ejercía un rol de mentor. A diferencia de un asistente, el coinvestigador tenía mayores responsabilidades, como la coautoría de publicaciones y la presentación de ponencias en eventos académicos. Esta dinámica favorecía el dominio de conocimientos y habilidades investigativas, lo que preparaba al coinvestigador para asumir roles de mayor liderazgo.

El reconocimiento pleno como miembro de un grupo se alcanzaba al participar en múltiples proyectos financiados y, eventualmente, al obtener una plaza docente en una universidad. En este punto, el investigador podía dirigir sus propios proyectos o semilleros, manteniendo así la línea de trabajo de su respectivo grupo. Este dilatado proceso, entendido como *hacer escuela*, implica una sucesión gradual de investigadores, en la cual los más novatos aprenden de los más experimentados y, a su vez, forman a las nuevas generaciones. El camino para convertirse en un investigador reconocido y productivo, al integrarse plenamente en grupos de investigación, se extiende a lo largo de varios años. Si bien es difícil establecer un plazo exacto, mi observación de estos tres grupos sugiere un periodo de entre quince y veinte años. Aunque la competencia es constante en todas las etapas de la formación académica, es durante la participación en semilleros de investigación cuando se refleja de manera más crítica la capacidad de perseverancia. En

estos espacios, muchos se inician, pero pocos logran consolidarse y continuar su trayectoria investigativa.

Al comparar los procesos de aprendizaje de la investigación entre maestros colombianos y otros profesionales, así como en diferentes ámbitos, se evidencian tanto similitudes como divergencias. Lave y Wenger (1991) explican lo siguiente:

Para las parteras de Yucatán el aprendizaje es parte de la vida diaria y se reconoce solo gracias al hecho de que han pasado por él. Los maestros sastres y aprendices africanos firman un acuerdo antes de comenzar el aprendizaje, con una estructura medianamente explícita, que termina cuando el nuevo maestro sastre recibe una bendición oficial de su antiguo maestro para comenzar su negocio independiente. Los navegantes de la marina ingresan a programas de entrenamiento y reciben certificados, lo mismo que ocurre con los carniceros de los supermercados. El aprendizaje en los alcohólicos anónimos está santificado por un compromiso explícito con la organización y con el avance a través de doce pasos bien definidos.¹ (67)

Si bien el aprendizaje de la investigación entre maestros comparte con otros contextos la importancia del reconocimiento social y el mentorazgo, el entorno universitario introduce una complejidad adicional. La producción y el consumo de conocimiento especializado, enmarcados en prácticas académicas establecidas, distinguen este proceso de otros, como el de los alcohólicos anónimos o las parteras. Lo que quiero resaltar es que, aunque los contextos varíen, el aprendizaje en acción es fundamental para la formación de maestros investigadores. Integrarse en grupos de investigación, buscar el reconocimiento de los pares y participar en actividades específicas facilitan el dominio efectivo de conocimientos y habilidades.

Desde luego, en el mundo académico universitario existen aspectos institucionales específicos que influyen en las comunidades de práctica dedicadas a la producción de conocimiento. Piénsese en la competencia por recursos económicos, que tiende a privilegiar la burocracia sobre la reflexión, y en la búsqueda de prestigio intelectual que legitime la producción o circulación de ideas. Además, como mencioné, el aprendizaje de la investigación en estos grupos no es un proceso idílico, exento de conflictos, contradicciones y exclusiones. No pude entrevistar a quienes abandonaron los semilleros. Lo cierto es que, entre más rígida y

1 Todas las traducciones son propias.

vertical es la estructura de un grupo de investigación, más difíciles se vuelven la participación y la legitimación de los miembros más nuevos.

Mis resultados coinciden con estudios previos que han explorado el proceso del aprendizaje de la investigación a través de la lente de la PPL. Teeuwsen *et al.* (2014) y Feldman *et al.* (2013) documentan cómo, al participar en grupos de investigación, estudiantes de diferentes disciplinas experimentan un cambio identitario y dominan habilidades investigativas clave. La PPL impulsa un proceso de transformación identitaria, lo que les permite a los novatos transitar de la figura estudiantil hacia la de investigadores consolidados. Así me lo comentó uno de los estudiantes más destacados del semillero del grupo de comunitaria:

Yo no me imaginaba todo lo que implicaba hacer una investigación de verdad. La profesora Fanny, por ejemplo, me puso a diligenciar formatos y muchas otras cosas administrativas con la universidad. Es demasiada burocracia [risas]. Hay que ser mucho más organizado de lo que uno es en una clase. Una cosa es ser estudiante y otra ser investigador. (Jhon, nota de campo, septiembre de 2022)

Estos hallazgos subrayan la importancia de la interacción social y del acceso al conocimiento experto en el proceso de convertirse en un maestro investigador.

El estudio de la PPL ha revelado una amplia gama de actividades socioculturales en las que se lleva a cabo aprendizaje en acción, lo que desmiente la noción de que esta se limita a contextos artesanales o a tareas rutinarias. Investigaciones recientes han documentado este tipo de aprendizaje en campos tan diversos como la medicina (Orsmond *et al.* 2022), el periodismo (Martín 2016), el activismo político (Curnow 2022), las redes sociales (Ito 2013) y las artes (Leung 2015; Miñana 2009). Estos estudios no solo demuestran la relevancia contemporánea de la PPL, sino que también cuestionan la idea de que este tipo de aprendizaje depende exclusivamente de la enseñanza formal (como aprender a investigar en un curso de metodología). La interacción entre pares y la colaboración son pilares fundamentales en estos procesos. Desde una perspectiva antropológica, el aprendizaje se revela como un componente intrínseco de toda práctica social. Es decir, aprender y practicar son indisociables, pues las personas coconstruyen conocimiento a través de la interacción. En este sentido, el aprendizaje en acción trasciende la mera adquisición de conocimientos en un contexto determinado; implica una transformación mutua de los individuos y de la práctica misma.

La participación: intersección entre etnografía y pedagogía

Mi inmersión en estos tres grupos, a través de la observación participante, me ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre cómo la pedagogía puede enriquecer nuestra comprensión de los procesos etnográficos. No solo porque cada grupo promovía una concepción específica de ella, sino porque, a pesar de la información obtenida de sus textos, mi aprendizaje más profundo como etnógrafo se produjo al integrarme como un miembro más de cada comunidad de práctica. La interacción con sus integrantes fue un proceso dinámico en el que, poco a poco, fui construyendo relaciones más cercanas, enriqueciendo, así, mi comprensión de sus actividades y creencias. Esta etnografía fue una experiencia de aprendizaje, tal como lo vengo describiendo.

La dinámica de interacción en estos grupos era más compleja que una simple transmisión de conocimientos o una socialización profesional. Si bien los miembros más experimentados desempeñaban un papel fundamental, la interacción horizontal entre pares era igualmente importante. Los novatos, al colaborar y compartir conocimientos, no solo aprendían de los expertos, sino también entre ellos mismos. Esta dinámica enriquecía el proceso de aprendizaje y fomentaba la construcción colectiva del conocimiento. En el grupo de comunitaria, la profesora Fanny, coordinadora del semillero, me solicitó en varias ocasiones que fungiera como mediador, explicando a los estudiantes los principios de la observación participante, con miras a prepararlos para la investigación que estaban realizando. El ambiente de aprendizaje colaborativo del grupo de química fue muy enriquecedor. Los miembros del semillero y los profesores más jóvenes me ayudaron a comprender de manera más profunda los conceptos relacionados con la representación de fórmulas químicas (desarrollada, semidesarrollada y esquelética) de hidrocarburos a través de la resolución conjunta de ejercicios.

Así como los maestros investigadores aprendían unos de otros por medio de su participación en las actividades del grupo, mi papel como etnógrafo me permitió aprender de manera recíproca al participar en sus prácticas. Tanto para los miembros de una comunidad como para el etnógrafo, la participación es una condición indispensable para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Es en la acción conjunta en la que se muestran los significados compartidos y las prácticas sociales. Debe tenerse presente que, en la perspectiva de la PPL, “el aprendizaje es una cuestión de *entender la práctica*, en contra de la idea de *adquirir cultura*, central a los modelos ortodoxos de aprender como transmisión intergeneracional de información” (Lave 1990, 301).

Si reflexionamos, la labor de un etnógrafo consiste en entender las prácticas de un grupo social en torno a un tema particular. Por tanto, podríamos afirmar que el etnógrafo aprende con ese grupo a través de su participación en él. Evidentemente, esta última trasciende la mera adquisición de habilidades técnicas para realizar una tarea. Los trabajos de pedagogos contemporáneos como Biesta nos ayudan a clarificar este concepto. En sus palabras:

Hay participación educativa y no educativa: participación en la que solo una de las partes aprende (adaptándose a la otra) y participación que transforma la perspectiva de todos los que participan en ella y da lugar a una perspectiva compartida. (2013, 33)

La transformación que experimenta el etnógrafo durante su trabajo de campo, al adoptar un nuevo punto de vista, se vincula estrechamente con el concepto de reflexividad, según lo plantean autores como Davies (2002) y Guber (2001). Un aspecto fundamental de esta reflexividad consiste en que el investigador analiza críticamente su propia evolución a lo largo del proceso etnográfico, considerando siempre el contexto de su interacción con los grupos que pretende estudiar. Además de aprender a hacer etnografías mediante la práctica, se trata de reflexionar sobre esta práctica y, en particular, sobre las transformaciones personales que surgen de la participación en diferentes contextos sociales.

Cada vez más, los antropólogos optan por expresar que *aprendieron con* los participantes en lugar de decir que *aprendieron de ellos* (Guzmán Peñuela y Suárez Guava 2021). Esta elección refleja un desplazamiento paradigmático relativamente reciente hacia una concepción más colaborativa del trabajo de campo, de acuerdo con la cual el conocimiento se coconstruye en interacción con los miembros de la comunidad que se espera entender. A diferencia de una relación unidireccional en la que el investigador simplemente recibe información, el aprendizaje *con* implica un proceso dinámico de intercambio y construcción conjunta de significados e ideas. En mi estudio con maestros investigadores, las conversaciones sobre antropología de la educación se transformaron en espacios de diálogo y cocreación en los que tanto ellos como yo aportamos nuestras perspectivas, dando lugar a comprensiones que enriquecen la teoría antropológica y la práctica pedagógica.

Concebir la participación social como un proceso de aprendizaje y producción de conocimiento etnográfico implica entender que las prácticas, las personas y el mundo social se construyen (configuran) mutuamente. Este enfoque desafía las teorías del aprendizaje que fragmentan la realidad en dicotomías como adentro y

afuera, o en procesos como internalización, transmisión y socialización. En lugar de asumir un mundo social estático que las personas simplemente “internalizan”, se propone que estas, a través de sus prácticas, participan activamente en la creación y transformación de ese mundo, al tiempo que se transforman ellas mismas.

Esta idea tiene sus raíces en la filosofía hegeliana, que fue posteriormente desarrollada por Marx y encontró eco en los fundamentos de la psicología vygotskiana. El concepto de zona de desarrollo próximo, afín a la perspectiva de la PPL, es una clara manifestación de esta propuesta. Vygotsky (2007) postula que el aprendizaje se promueve cuando un individuo menos experimentado es apoyado por otro más conocedor. La psicóloga y antropóloga Barbara Rogoff, junto con Jean Lave, profundizó en este concepto; destacó la importancia de la participación social para el aprendizaje y la diferenció de la mera internalización:

El propósito de mi énfasis en la apropiación participativa más que en la internalización es distinguir entre dos perspectivas teóricas. La perspectiva de la apropiación contempla el desarrollo como un proceso dinámico, activo, mutuo, implicado en la participación de las personas en las actividades culturales. La perspectiva de la internalización contempla el desarrollo en términos de “adquisición” o “transmisión” estática, sometida a límites, de fragmentos de conocimiento. (Rogoff 1997, 121)

La participación es el eje central para comprender la relación dinámica entre las prácticas, las personas y el mundo social. Al participar activamente en una actividad, las personas se integran a ella de manera inseparable. Esta perspectiva contrasta con visiones tradicionales de la socialización que conciben a las instituciones (familia, escuela, etc.) como agentes externos que moldean a los individuos. Sin embargo, esta visión reduccionista dificulta la explicación del cambio sociocultural (Rich 1992; Rogoff y Lave 1984). Así, los niños no serán simplemente socializados por la familia, sino que participarán en actividades familiares, coconstruyendo significados y relaciones. De igual modo, los estudiantes no serán solo socializados por la escuela, donde son receptores pasivos de conocimientos, sino que interactuarán y participarán activamente en contextos escolares. La participación implica una reciprocidad constante, en contraste con la unidireccionalidad de la noción tradicional de socialización.

El aprendizaje de la investigación se profundiza significativamente cuando se participa en actividades auténticas, en comparación con los cursos teóricos. Los miembros de los grupos de maestros investigadores en los que intervine no

solo transformaban sus prácticas y conocimientos pedagógicos, sino también su propia identidad. Este proceso, sin embargo, era mucho más complejo de lo que inicialmente parecía. El aprendizaje ocurría en situaciones específicas, cada una con sus propias reglas y dinámicas, en las que la persona, el mundo y la actividad se entrelazaban. Además, en la práctica se entremezclaban personas con diversos grados de conocimiento que cambiaban a medida que interactuaban. Incluso los menos experimentados podían aportar sus ideas, lo que generaba una distribución multidireccional del conocimiento (Lozares 2000).

Este cuestionamiento nos remite a conceptos fundamentales de los enfoques socioculturales derivados del pensamiento del ya mencionado Vygotsky y de la filosofía de la educación de Dewey que Ingold (2022) exploró recientemente. Ambas perspectivas convergen en la idea de que el aprendizaje es una práctica social que ocurre en interacción con otros. Desde el enfoque sociocultural, el ejercicio de la investigación en los grupos en los que intervine muestra la incorporación de ideas más amplias del magisterio colombiano. Dewey, por su parte, enfatiza la importancia de la experiencia educativa como una participación activa en el entorno. En este sentido, el aprendizaje implica necesariamente una transformación tanto individual como colectiva.

La participación durante el trabajo de campo convierte la etnografía en una experiencia de aprendizaje mutuo. A este respecto, las descripciones y análisis podrían centrarse en la coconstrucción de conocimiento que emerge de esta interacción, así como en las transformaciones personales y profesionales que experimenta el etnógrafo. Indudablemente, esto profundizaría el conocimiento etnográfico y antropológico generado en una investigación. Así, la *magia del etnógrafo*, a la que Stocking (1983) se refirió al estudiar la obra de Malinowski (1970), consistiría en documentar reflexivamente y con rigor su participación y aprendizaje durante el trabajo de campo.

La dimensión educativa de la etnografía

La concepción de la educación como participación controvierte la lógica dualista que ha predominado en las teorías educativas, basada en oposiciones como naturaleza/cultura o individuo/sociedad, y que ha dado lugar a conceptos como transmisión, socialización e internalización. Kant pensaba que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (1983, 35); Durkheim, que la educación “era la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de nivel necesario para la vida social” (1975, 106),

y Comenio, padre de la pedagogía moderna, que “a todos los que nacieron hombres les precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (1998, 16).

Sin embargo, como hemos visto, los estudios etnográficos sobre el aprendizaje de diversas profesiones y oficios demuestran que este es un proceso dinámico y colaborativo, en el que el conocimiento se coconstruye a través de la interacción entre aprendices de distintos niveles. Otro ejemplo que puede ayudarnos a entender esta idea es el del aprendizaje musical en el sur de los Andes colombianos:

Lo que vemos aquí no es tanto un proceso intencional o unos mecanismos funcionales de “una sociedad” o “una cultura” por reproducir o transmitir una música determinada, sino unos agentes de diferentes edades (niños, jóvenes, adultos) que tratan de participar, de legitimar su participación en una banda. Por ejemplo, cuando, en las alumbranzas (adoraciones religiosas) campesinas o en las casas de visita entre los nasas, algunos músicos caen dormidos o borrachos, siempre hay un niño o un joven atento a reemplazar al músico caído y aprovechar la oportunidad para integrarse en la experiencia musical. En Tierradentro, por ejemplo, en varias ocasiones a lo largo de las correrías de diciembre, vimos cómo se vinculaban durante un rato a las bandas algunos jóvenes y niños con quenas, con flautas dulces de plástico o con lo que encontraran para hacer música. Y en Popayán, hasta hace no mucho, las “chirimías” o bandas salían por las calles y a ellas se vinculaban músicos improvisados con toda clase de instrumentos, incluyendo botellas de aguardiente usadas como güiros o carrascas. (Miñana 2009, 227)

En los grupos de maestros investigadores, el aprendizaje se presentaba principalmente a través de la participación en actividades típicas de investigación. Vimos también que, a pesar de las solicitudes de explicaciones teóricas detalladas sobre técnicas de investigación y análisis de información (entrevistas, análisis documentales, aplicaciones didácticas), los profesores más experimentados solían decirles a los menos experimentados cosas como “eso se aprende con la práctica” (algo similar ocurre cuando se pregunta cómo hacer una etnografía). Las interacciones entre miembros de distintos niveles de experticia en cada grupo motivaron reflexiones sobre el aprendizaje a través de la participación:

La profesora Mónica me lo explicó así: “En esa época [cuando ella era asistente en el grupo de pedagogía] la idea era que nosotras investigáramos por nosotras mismas, que [supiéramos que] estábamos ahí para aprender a investigar

investigando. No era la perspectiva de ‘tú estás haciendo una investigación de mentiras’, o ‘esto es una investigación formativa que es como una investigación-cita simulada’”. (Mónica, nota de campo, junio de 2022)

Cuando uno ve a las profes [del grupo de comunitaria] y sus dinámicas de trabajo, comienza a entender que no es hacer un ejercicio por hacerlo, sino que es por un sentido, llevamos como una secuencia didáctica, y también como hacer una conexión entre la teoría y la práctica. Es muy lindo cuando uno comienza a crear sus propios ejercicios y así se entienden mejor las cosas que están en los libros. Lo que he aprendido en el semillero yo lo he recontextualizado en mis prácticas como maestro en formación. (Jhon, nota de campo, noviembre de 2022)

La verdad es que mi formación como investigador en enseñanza de la química fue en el grupo de investigación [de química]. En las prácticas del laboratorio uno sigue las guías de los investigadores más destacados, pero no fue hasta que trabajé con el profesor Roberto de cerca que aprendí desde cómo hacer un resumen analítico y cómo redactar una propuesta de investigación para una convocatoria de financiamiento hasta cómo publicar artículos en una revista o una ponencia en un congreso académico. (Patricia, nota de campo, agosto de 2022)

A pesar de los conflictos entre los miembros de los grupos de maestros investigadores debido a la competencia por el reconocimiento y a las particularidades de la institución universitaria, insisto una vez más en que el aprendizaje es un fenómeno social que se construye a través de la participación en prácticas situadas. Desde esta perspectiva, la etnografía también se nos muestra como un proceso de aprendizaje en sí mismo que, a la vez, plantea una discusión interesante sobre su dimensión educativa.

En su reciente publicación *Llevando la vida: antropología y educación*, Tim Ingold (2022) cuestiona las concepciones tradicionales del aprendizaje basadas en la transmisión de información. En su lugar, propone una visión de acuerdo con la cual el conocimiento se construye a través de la práctica y la experiencia directa, en un proceso de participación activa en el mundo. Además, Ingold concibe la antropología como un ejercicio reflexivo que trasciende la mera observación descriptiva. En ese sentido, la etnografía no será solo un método de recopilación de información, sino la intervención en una red de relaciones en constante movimiento, con el propósito de generar conocimiento y desafiar, así, las nociones tradicionales de sujeto y objeto en la investigación.

Este punto de vista coincide con la perspectiva teórica de la PPL y también con algunas ideas del mundo de la pedagogía. Quizá, como mencioné, la corriente con raíces más sólidas está en la propuesta de Dewey, quien entendía la educación como una reconstrucción de experiencias. Una vez más, esto significa que el aprendizaje no se reduce a acumular información, sino que implica transformar lo que hemos vivido antes a través de la reflexión crítica y la interacción social activa en situaciones específicas. Esta afirmación se sustenta en su filosofía pragmatista, que concibe el conocimiento como una construcción social y cultural basada en la experiencia. Las ideas, lejos de ser entidades ahistóricas, son herramientas que utilizamos para dar sentido a nuestras vivencias y orientar nuestras acciones (Dewey 1988).

Considero que la *experiencia etnográfica* constituye una dimensión educativa privilegiada para abordar este tema. Ella no se limita a acumular datos, sino que implica un proceso activo de interacción y reflexión. Por lo tanto, la experiencia etnográfica se caracterizaría, al menos, por tres elementos fundamentales, derivados del pensamiento deweyano. El primero consiste en analizar lo que significa la participación activa propiamente dicha. Lo activo en ella exige una consideración sobre nuestro papel como etnógrafos en la que no se pierda de vista que nuestra presencia en el campo modifica la realidad que estudiamos. Una estrategia útil es examinar cómo los participantes nos perciben y cómo estas percepciones influyen en nuestras investigaciones (Wolcott 1993).

El segundo elemento constitutivo de la experiencia etnográfica es la construcción e interpretación de significados. No se trata simplemente de absorber información, sino de darle sentido. Esto implica una constante reflexión sobre la relación entre la teoría y la información empírica que se coproduce. Todos sabemos que una de las principales cuestiones metodológicas en etnografía es determinar la manera en la que las categorías analíticas se relacionan con las prácticas sociales observadas. Es fundamental que los etnógrafos expliquen cómo abordan esta cuestión y cómo construyen argumentos teóricos sólidos. Algunos antropólogos han detallado en sus libros el proceso de elaboración de sus etnografías y teorías (Díaz de Rada 2021).

El tercer elemento es el de poner en práctica conocimientos contruidos. Nuestras experiencias etnográficas previas nos proporcionan herramientas para abordar nuevos contextos e investigaciones. En educación, por ejemplo, acumulamos conocimientos sobre el trabajo de maestros y de estudiantes que nos permiten profundizar en nuestra comprensión y, a la vez, nos transformarnos como investigadores. Por lo tanto, “la transformación más importante que logra la etnografía

ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar la manera de mirar los procesos educativos y sociales” (Rockwell 2009, 30). Supongo que esto es común en la actividad etnográfica en general.

La experiencia etnográfica se define como un proceso dinámico que involucra la participación activa, la construcción continua de conocimiento y la puesta en práctica de lo aprendido. Este carácter procesual subraya su dimensión educativa. Incluso, llevando esta dimensión a su máxima expresión, Ingold sugiere que “practicar la observación participante, sin embargo, es también someterse a una educación. De hecho, creo que hay razones para sustituir la palabra ‘etnografía’ por ‘educación’ como el propósito fundamental de la antropología. Quiero insistir más bien en la antropología como una práctica de la educación” (2022, 108). Independientemente de si se acepta o no esta comparación entre antropología y educación, es evidente que la etnografía es, en sí misma, un proceso de aprendizaje, tal como lo he descrito.

En definitiva, esta etnografía sobre el aprendizaje de la investigación con maestros colombianos me ha permitido corroborar una intuición que venía gestando en algunos trabajos previos: la etnografía y la pedagogía comparten un paradigma epistemológico común, centrado en el aprendizaje como un proceso de participación social. De este modo, se crea un puente entre la etnografía y la pedagogía que permite explorar su dimensión educativa compartida y sus repercusiones en las discusiones contemporáneas de la antropología, especialmente sobre la diversidad de miradas acerca de la etnografía y el trabajo de campo (Miñana 2013; Velasco *et al.* 1993). Las afinidades teóricas que hemos identificado facilitan un encuentro entre profesionales de ambos campos y fomentan una mirada más integrada sobre sus respectivas prácticas.

Conclusión

Este estudio con maestros investigadores colombianos revela que el aprendizaje en acción, alineado con la teoría de la PPL de Lave y Wenger (1991), es esencial en la formación de investigadores. Los maestros más experimentados desempeñan un papel crucial como mentores, guiando a los novatos en su incorporación a sus respectivas comunidades de práctica. Este proceso no solo facilita el desarrollo de habilidades investigativas, sino que también fomenta la construcción de relaciones de confianza y colaboración y, así, transforma las identidades de sus miembros. La progresión en la práctica y la comprensión de la investigación dependen

en gran medida de la habilidad de los miembros para integrarse a dichas comunidades participando, gradualmente, en la construcción de conocimiento compartido y buscando legitimarse entre sus pares. Pese a ello, este proceso no es idílico ni está exento de contradicciones en los intereses y en las afinidades.

Al contrastar estos resultados con otros estudios etnográficos se muestra que la construcción de conocimiento a través de la participación es un rasgo común en el aprendizaje de diversas profesiones y oficios. Asimismo, se corrobora la estrecha relación entre la etnografía y una pedagogía participativa (Biesta 2013), lo que subraya la dimensión educativa intrínseca compartida por ambas y sienta las bases para futuras reflexiones sobre las implicaciones pedagógicas de la actividad etnográfica. Un punto de partida para esas reflexiones es reconocer que la etnografía implica una coconstrucción de conocimiento junto con los participantes, es decir, que entendemos *con* ellos, no solo *sobre* ellos (Ingold 2022).

Finalmente, aunque en este texto presento solo algunos aspectos de la experiencia etnográfica (la participación, el contraste teórico/empírico y la aplicación del conocimiento acumulado), mi propósito es estimular una discusión más amplia y profunda sobre esta perspectiva. En Latinoamérica, este punto de vista ha sido enriquecido por diversos estudios, como las etnografías en equipo de Anderson (2019) en Perú, las etnografías colaborativas con niños de Guerrero y Milstein (2021) en Colombia y Argentina, y los autoanálisis sobre el trabajo de campo de Giglia (2019) en México. Con la etnografía aprendemos que la planificación inicial más detallada es muy a menudo superada por la riqueza y complejidad de las interacciones en las que participamos.

Referencias

- Acevedo Tarazona, Álvaro.** 2013. “Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia”. *Praxis & Saber* 4 (8): 63-85. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248392004.pdf>
- Anderson, Jeanine.** 2019. “La etnografía en equipo: experiencias peruanas”. En Guber 2019, 265-284.
- Biesta, Gert.** 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.
- Bolívar Osorio, Rosa María.** 2019. “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros”. *Pedagogía y Saberes* 51: 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Cain, Carol.** 1991. *Being a Non-Drinking Student: An Interpretative Phenomenological Analysis*. University of North Carolina.

- Camacho, Daniela Marcela, Cielo Martínez Coronado y Alexandra Pedraza Ortiz.** 2014. "Políticas educativas y cultura investigativa en la formación de educadores". *Educación y Desarrollo Social* 8 (2): 96-107. <https://doi.org/10.18359/reds.298>
- Comenio, Juan Amós.** 1998. *Didáctica magna*. Porrúa.
- Curnow, Joe.** 2022. "Radical Shifts: Prefiguring Activist Politicization through Legitimate Peripheral Participation". *Peabody Journal of Education* 97 (5): 553-566. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2125757>
- Davies, Charlotte Aull.** 2002. *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. Routledge.
- Dewey, John.** 1988. *Experience and Education*. Collier.
- Díaz de Rada, Ángel.** 2021. *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Durkheim, Émile.** 1975. *Educación y sociología*. Península.
- Feldman, Allan, Kent A. Divoll y Allyson Rogan-Klyve.** 2013. "Becoming Researchers: The Participation of Undergraduate and Graduate Students in Scientific Research Groups". *Science Education* 97 (2): 218-243. <https://doi.org/10.1002/sce.21051>
- Giglia, Angela.** 2019. "Cómo hacerse antropólogo en la Ciudad de México". En Guber 2019, 307-330.
- Guber, Rosana.** 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guber, Rosana, coord.** 2019. *Trabajo de campo en América Latina: experiencias antropológicas regionales en etnografía*. SB.
- Guerrero, Alba Lucy y Diana Judit Milstein.** 2021. "Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos". *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación* 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.lecn>
- Guzmán Peñuela, Laura y Luis Alberto Suárez Guava.** 2021. "Acompañemos la vida en el trabajo material: una propuesta de indagación antropológica". *Revista Colombiana de Antropología* 58 (1): 175-193. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1992>
- Hernández, Oscar G.** 2011. "Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la Argentina desde una perspectiva psicosociológica". Tesis de maestría, Flacso, Argentina.
- Hutchins, Edwin.** 2010. "Learning to Navigate". En *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, editado por Seth Chaiklin y Jean Lave, 35-63. Cambridge University Press.
- Ingold, Tim.** 2022. *Llevando la vida: antropología y educación*. Ediciones UAH.
- Ito, Mizuko.** 2013. *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out*. MIT Press.

- Jordan, Brigitte.** 1989. "Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from the Training of Traditional Midwives". *Social Science and Medicine* 28 (9): 925-937. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(89\)90317-1](https://doi.org/10.1016/0277-9536(89)90317-1)
- Kant, Immanuel.** 1983. *Pedagogía*. Akal.
- Lave, Jean.** 1990. "The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding". En *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, editado por James W. Stigler, Richard A. Shweder y Gilbert Herdt, 288-309. Cambridge University Press.
- Lave, Jean.** 2019. *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press.
- Lave, Jean y Etienne Wenger.** 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leung, Bo-Wah.** 2015. "Utopia in Arts Education: Transmission of Cantonese Opera under the Oral Tradition in Hong Kong". *Pedagogy, Culture & Society* 23 (1): 133-152. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.922604>
- Lozares, Carlos.** 2000. "La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido". *Papers* 62: 97-131. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1068>
- Malinowski, Bronislaw.** 1970. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Siglo XXI.
- Marshall, Hannah.** 1972. "Structural Constraints on Learning: Butchers' Apprentices". En *Learning to Work*, editado por Blanche Geer, 35-47. Sage.
- Martín, Rocío Belén.** 2016. "Los procesos de participación periférica legítima en dos contextos diversos". *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 5 (3): 205-218. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i3.p205-218>
- Mesa Villa, Claudia Patricia, John S. Gómez-Giraldo y Rodolfo Arango Montes.** 2020. "Becoming Language Teacher-Researchers in a Research Seedbed". *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 22 (1): 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>
- Miñana, Carlos.** 2009. "Relaciones intergeneracionales y aprendizaje musical en el sur de los Andes colombianos: ¿socialización y transmisión cultural?". En *Música y sociedad en Colombia: traslaciones, legitimaciones e identificaciones*, editado por Mauricio Rojas, 217-231. Universidad del Rosario.
- Miñana, Carlos.** 2013. "Etnografía en el análisis de políticas educativas: reflexiones epistemológicas desde América Latina". En *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, enfoques y perspectivas*, coordinado por César Tello, 424-446. Mercado de Letras.
- Orsmond, Paul, Helen McMillan y Remigio Zvauya.** 2022. "It's How We Practice That Matters: Professional Identity Formation and Legitimate Peripheral Participation in

- Medical Students. A Qualitative Study”. *BMC Medical Education* 22 (91). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03107-1>
- Ossa, Arley y Juan Suárez.** 2013. *El maestro investigador en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Rich, Judith.** 1992. *El mito de la educación*. Mezki.
- Rockwell, Elsie.** 2009. *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rogoff, Barbara.** 1997. “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*, editado por James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez, 111-128. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, Barbara y Jean Lave. eds.** 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press.
- Stocking, George W., Jr.** 1983. “The Ethnographer’s Magic: Fieldwork in British Anthropology from Tylor to Malinowski”. En *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, editado por George W. Stocking, 70-120. The University of Wisconsin Press.
- Teeuwsen, Phil, Snežana Ratković y Susan A. Tilley.** 2014. “Becoming Academics: Experiencing Legitimate Peripheral Participation in Part-Time Doctoral Studies”. *Studies in Higher Education* 39 (4): 680-694. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729030>
- Vasco, Eloísa.** 2013. *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Magisterio.
- Velasco, Honorio, Javier García y Ángel Díaz de Rada.** 1993. *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Trotta.
- Vygotsky, Lev.** 2007. *Pensamiento y habla*. Colihue Clásica.
- Wolcott, Harry.** 1993. “El maestro como enemigo”. En *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, editado por Honorio Velasco, Javier García y Ángel Díaz de Rada, 243-258. Trotta.