
**La práctica etnográfica desde el compromiso social. Aprendizajes de la colaboración
con docentes sindicalistas de Michoacán, México**

***Ethnographic practice from social commitment. Learnings from the collaboration
with union teachers from Michoacán, México***

Alberto Colin Huizar¹

Recibido 15/09/2020. Aceptado 03/03/2021

<http://dx.doi.org/10.30972/dpd.10154809>

Resumen

En este artículo se desarrolla una reflexión sobre las posibilidades de llevar a cabo un estudio etnográfico en el campo de la educación, desde un enfoque de investigación comprometida. Esta particular forma de acercamiento a la realidad social, centrada en el compromiso político, la empatía y el diálogo, reviste el proceso de producción de conocimiento para generar otras formas de aprendizaje colectivo, más allá de las limitaciones que impone la academia convencional. Mediante el relato de mi experiencia como antropólogo, vinculado a las luchas político-sindicales de docentes en Michoacán, México, se describen los elementos epistemológicos y las estrategias metodológicas que me permitieron realizar un trabajo de investigación social de esta envergadura, subrayando la relevancia de reconocer el aparato crítico de la práctica antropológica para apuntar reflexivamente limitaciones y desafíos de la colaboración.

Palabras clave: etnografía; educación; investigación comprometida; metodologías colaborativas; sindicato de maestros.

Abstract

This article develops a reflection on the possibilities of carrying out an ethnographic study in the field of education from a committed research approach. This particular form of approach to social reality, centered on political commitment, empathy, and dialogue, covers the process of knowledge production to generate other forms of collective learning beyond the limitations imposed by conventional academia. Through the account of my experience as an anthropologist linked to the political-union struggles of teachers in Michoacán, Mexico, the epistemological elements and methodological strategies that allowed me to carry out a

¹ Maestro en Investigación Educativa y Doctorante en Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, México. alberto.colinh@gmail.com

social research work of this magnitude are described, underlining the relevance of recognizing the critical apparatus of anthropological practice to reflectively target limitations and challenges of collaboration.

Keywords: Ethnography, education, committed research, collaborative methodologies, teacher's union.

Introducción

La búsqueda por trazar vetas de trabajo colaborativo con los actores de nuestras investigaciones, en el marco de la academia convencional, es aún un proyecto inconcluso. Desde mediados del siglo veinte, un conjunto de sociólogos/as y antropólogos/as preocupados/as por el escaso compromiso presente en las ciencias sociales, para ir más allá de la antropologización de los sujetos colectivos, han aportado significativas discusiones, experiencias y debates para la producción de perspectivas de estudio descoloniales, implicados, comprometidos o incluso activistas (Hale, 2008). Dicha heterogeneidad de propuestas metodológicas ha surgido en forma de respuestas críticas al canon hegemónico de hacer investigación social en las universidades y centros de estudio, pero también como resultado de la creatividad e imaginación de los movimientos populares y sus resistencias epistémicas que coaccionan a los centros de poder-saber. La adopción del diálogo, lo colaborativo o el compromiso social como enunciados que enmarcan la práctica investigativa corresponden a un particular enfoque y a una práctica contestataria que comienza con la toma de consciencia de la posición de privilegio académico, para tratar de abonar a la transformación de realidades concretas (Olivera, 2015).

De esta manera, este artículo se propone desarrollar una reflexión de corte metodológico sobre los aprendizajes y desafíos de realizar investigación etnográfica en el campo de la educación, desde un enfoque de investigación comprometida con "los de abajo". Ante la relativamente reciente difusión de experiencias de colaboración con movimientos sociales, organizaciones populares y actores subalternos, se busca mostrar la implementación de dicha perspectiva de investigación a partir de un estudio realizado en colaboración con profesores sindicalistas del estado de Michoacán, México.

Me interesa señalar reflexivamente algunos alcances, limitaciones y desafíos que surgen de la práctica colaborativa, en este caso con colectivos de docentes organizados, para la construcción de otro tipo de relación con las personas y la creación de "otras" prácticas de conocimiento, que tienen el propósito de "contribuir a (re)orientar nuestro hacer/sentir/pensar y a la construcción de alternativas civilizatorias, sociales, políticas, epistémicas, éticas, metodológicas, teóricas y/o ontológicas" (Leyva, 2015: 26). Aspiro a que este ejercicio, como una suerte de meta-reflexión, funcione para estructurar los elementos

que componen dicho enfoque de investigación a partir de un compromiso político explícito y para subrayar la relevancia del aparato crítico sobre el quehacer académico, la problematización de las estrategias metodológicas y sus contradicciones.

En primer lugar, realizo una breve contextualización del movimiento magisterial en México para describir el actor político con el cual se establecen canales de colaboración en esta investigación, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En segundo lugar, explico la forma de asociación con la lucha sindical en defensa de la educación pública y del posicionamiento ético-político que he asumido; es decir, el horizonte desde donde hablo/escribo. En tercer lugar, planteo con mayor detalle la práctica etnográfica como *corpus* de las estrategias metodológicas de acercamiento a la realidad socioeducativa, con lo que además se explora la posibilidad de adoptar un tipo de investigación comprometida que reconoce el valor del acompañamiento y la empatía con los actores en lucha para coadyuvar en sus proyectos sindicales, políticos y educativos.

En cuarto lugar, planteo una discusión en el plano epistemológico para visitar la trascendencia y particularidad del paradigma de investigación de la educación desde donde pongo en práctica la vigilancia epistemológica. Posteriormente, relato cómo la lectura compartida constituye una estrategia metodológica empleada para el desarrollo y construcción de un camino de colaboración que puede potenciar los vínculos entre interlocutores/as e investigadores/as. Culmino con un esfuerzo por sintetizar reflexiones generales sobre mi propia experiencia etnográfica en el estudio de procesos socioeducativos, la colaboración y el campo académico como espacio de enunciación.

Democratización del sindicato magisterial mexicano. La lucha de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)

Desde mediados del siglo pasado, los trabajadores de la educación en México han estado organizados en una plataforma sindical denominada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que se divide en secciones, una por cada entidad federativa para organizar los distintos núcleos de base y representantes locales, regionales y estatales. Dicho espacio de organización sindical, constituido por profesionistas y normalistas de zonas urbanas y rurales, se consolidó desde un inicio como el referente para la relación de negociación de los trabajadores de la educación con el Estado; es decir, se convirtió en uno de los interlocutores sustanciales en la generación de políticas educativas (Street, 1992).

El SNTE es un sindicato monopólico en el que todo trabajador, desde su ingreso, automáticamente queda inscrito en la organización, aportando quincenalmente una cuota por pertenecer al mismo. Así, cerca de un millón 300 mil trabajadores laboran en los sistemas educativos de 31 estados de la república, incluyendo a miembros de todas las

corrientes sindicales (Hernández, 2011). A fines de 1979, “una agrupación interna a la organización sindical, crítica y democrática, que se opone a la oficialista dirección del SNTE” (Aboites, 2013: 79), celebró en el estado de Chiapas, al sur del país, el primer congreso magisterial disidente donde se inauguró un proyecto sindical alternativo: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Esta disidencia sindical posicionó en el debate público tres demandas principales: mejora salarial para los profesores, democracia sindical y la construcción de un proyecto de educación alternativa. En la actualidad, la CNTE aglutina alrededor de 600 mil trabajadores de 33 secciones del país y se diferencia ideológica y políticamente del SNTE, que mantiene un carácter oficialista y corporativo.

Una de las características esenciales de la CNTE consiste en su heterogeneidad en los contingentes y las acciones que emprende cada sección sindical, puesto que por principio los colectivos magisteriales que la integran mantienen una autonomía táctica regional, “eslabonan acciones nacionales con base en puntos de acuerdo, potenciando la relación de luchas desde abajo. Además, sus dirigentes se renuevan regularmente y quienes ocupan puestos de representación sindical regresan a sus salones de clase a trabajar” (Hernández, 2011: 20), con lo que evitan la centralización del poder. Este sujeto colectivo heterogéneo se ha convertido en una corriente político-sindical que disputa en mayor o menor medida la interlocución del gremio magisterial frente al Estado mexicano (Olivier, 2016; Pérez, 2020).

A lo largo de sus 41 años de existencia, las experiencias de lucha de la CNTE, nutridas por diferentes prácticas a partir de la heterogeneidad de procesos democráticos dentro de la lógica sindical, han permitido al magisterio desarrollar una serie de resistencias que se oponen sistemáticamente a la imposición de políticas neoliberales en materia de educación (Ramírez, 2020). Desde su perspectiva, fundamentan su antagonismo hacia aquellos dispositivos estatales que vulneran los derechos de los trabajadores y las finalidades sociopolíticas del sistema educativo oficial, campo donde se desenvuelven las labores de docentes, directivos y autoridades escolares.

Activismo y posicionamiento ético-político

En mi experiencia particular, la vinculación establecida con la CNTE tiene un origen doble: primero por el interés como estudiante de antropología sobre los movimientos sociales en el campo de la educación y, a su vez, por el propio activismo social. Cabe señalar que desde 2012 me involucré de cerca en el proceso de autonomía política y reivindicación étnica de la comunidad indígena de Cherán, Michoacán. Durante mis estancias en la comunidad, colaboré en la promoción de un proyecto educativo comunal, a partir del cual realicé una investigación sobre la apropiación docente del mismo en las escuelas primarias de educación básica (Colin, 2014). A partir de esta cercana relación con la cotidianidad escolar,

establecí vínculos de afinidad con decenas de maestros y maestras que laboran en las escuelas y que participan en el proceso de autonomía de su comunidad, pero también son activos militantes de la CNTE. Esta complicidad permitió un acercamiento a la vida cotidiana del docente, a sus prácticas pedagógicas y a la forma en que articulan el pensamiento crítico con su labor en el aula y en la manifestación pública.

Posteriormente, en 2013, en el vaivén entre la ciudad de México y mis estancias de trabajo de campo etnográfico en Michoacán, participé en diferentes encuentros nacionales de organizaciones populares en solidaridad con el profesorado y en movilizaciones de protesta convocadas por la CNTE en la coyuntura política de la imposición de la reforma educativa neoliberal durante el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018), lo que impulsó una amplia jornada de lucha a nivel nacional. Este proceso de malestar magisterial dio lugar a múltiples escenarios de protesta y una confrontación constante con el Estado, lo que también generó fuertes episodios de represión policial (Hernández, 2013).

En 2016, las jornadas de protesta colocaron de nuevo la insurgencia magisterial en los espacios públicos con el propósito de detener la implementación de las políticas y programas derivados de la reforma educativa. A mediados de ese año, se implementó una histórica huelga nacional que duró 114 días y un sinnúmero de cierres de caminos, bloqueos de dependencias gubernamentales y marchas multitudinarias en las principales ciudades. Según cálculos de la misma CNTE, se estima que en esa oleada de movilizaciones masivas participaron 900 mil trabajadores de la educación, quienes se involucraron de forma no siempre homogénea, en momentos diferentes, a veces de manera descentralizada y en distintos niveles de impacto y organización.

En ese contexto, nuevamente acudí para apoyar en las actividades del "plantón nacional de resistencia magisterial", una ocupación pacífica del corazón de la ciudad de México. Durante los meses del "plantón", el profesorado militante de la CNTE instaló una "carpa pedagógica", que básicamente era un espacio de reflexión colectiva donde maestros y maestras realizaban diferentes actividades culturales: talleres, proyecciones de documentales, presentaciones de libros y conversatorios. Ese espacio fue vital para forjar alianzas con docentes y compartir momentos de aprendizaje mutuo. Además, pude participar en sus diplomados de formación crítica, así como en asambleas y eventos estatales y regionales donde se discutieron tópicos específicos de la educación y el rumbo del propio movimiento.

A lo largo de ocho años, la suma de experiencias de acompañamiento de las acciones colectivas de la CNTE y la cercanía con los profesores en las escuelas en Michoacán han dado como resultado un profundo conocimiento del trabajo docente, así como un tipo de acercamiento más empático a la vida cotidiana de maestras y maestros en sus procesos de organización, de sus potencialidades y contradicciones. Esta forma de explicitar el *locus* de

enunciación permite aclarar y asumir un posicionamiento ético-político como el horizonte desde el cual se observan y traducen los procesos sociales que representan la otredad cultural que se pretende estudiar (Rufer, 2012). Con ello, busco definir mi propia posición histórica y política para establecer un diálogo honesto con los actores y cuestionar el "extrañamiento" antropológico que tiende a ser privilegiado en el campo académico cuando se transita de una relación de afectividad a la concepción de los interlocutores también como sujetos de investigación. Fernández (2019: 77) critica el supuesto "extrañamiento" y sugiere la posibilidad de "hacer investigación allí donde construimos compromisos menos como enunciados o posicionamientos y más como una práctica encarnada en acciones concretas que suponen involucrarnos afectiva, política y profesionalmente". Esta suerte de reflexividad crítica es el inicio de un hacer-pensante que busca avanzar en un horizonte ético-político que reconoce al sujeto autónomo y su capacidad de resistencia (Sandoval, 2016).

Práctica etnográfica y algunos desafíos en el campo de las educaciones

El acompañamiento relatado anteriormente desembocó en un proyecto de investigación plasmado en mis estudios de posgrado (Colin, 2019). Gracias a las múltiples experiencias de acompañamiento a sus luchas y por el interés en cómo la CNTE, más allá de su capacidad política, también despliega prácticas educativas alternativas, acordé una investigación con algunos colectivos docentes de Michoacán para indagar en el funcionamiento de su programa educativo y sistematizar algunas experiencias, con el objetivo explícito de contribuir en la reivindicación de una propuesta alterna a las directrices estatales.

La CNTE en Michoacán impulsa, desde 2003, una experiencia de educación alternativa denominada Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB). El proyecto de las EIEB fue negociado con el gobierno estatal desde 1998 a través de un proceso continuo de *negociación-movilización-negociación*. Durante varios años funcionó de manera clandestina en escuelas primarias y telesecundarias de la entidad, hasta que en 2016 fue reconocido oficialmente por el gobierno estatal. En la nueva apuesta escolar de los profesores sindicalistas, la gestión, el currículum y los principios pedagógicos se plantearon distintos a los de la escuela oficial.

Las EIEB operan con una jornada de ocho horas, divididas en cinco horas de clase frente a grupo y tres horas para planeación, capacitación, actualización y participación de los educadores con la comunidad. El trabajo de vinculación comunitaria se intenta ejercer en cada propuesta que la escuela hace para abonar en la resolución de problemas comunitarios, pues la EIEB no es un espacio aislado de la comunidad, sino parte fundamental de la misma para fortalecer el tejido comunitario. Durante la tarde, los maestros suelen emplear el tiempo

para trabajar en el proyecto productivo de la escuela y ofrecer diversos talleres para los estudiantes, en los que también pueden participar las madres y padres de familia como coasesores. Su modo de organización escolar está basado en la democracia directa a través del funcionamiento por colectivos y asambleas, donde se toman acuerdos entre todos los sujetos educativos organizados en colectivos (docentes, estudiantes, madres y padres de familia) y en asambleas generales que se realizan cada bimestre. Con esta estructura horizontal han eliminado la figura vertical del director y los liderazgos individuales. De igual forma, en las EIEB se desecharon los contenidos del currículo nacional para colocar en su lugar contenidos contextualizados que recogen planteamientos de la pedagogía crítica. Incluso, los 24 libros de texto que utilizados en las EIEB fueron elaborados a partir de talleres pedagógicos y congresos educativos de la propia CNTE.

Dicho estudio etnográfico realizado en dos EIEB en la meseta purhépecha, región indígena al centro del estado, privilegia el acercamiento empático con los actores para recabar material empírico que atribuye sentido a una estructura conceptual previa (Díaz-Barriga, 2014). Según Guber (2001: 2), el enfoque etnográfico "es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros entendidos como 'actores', 'agentes' o 'sujetos sociales'". En suma, Rockwell (2009: 25) agrega que "esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad". Desde este punto de vista, es posible inferir que es menester acercarse y estar en el contexto de los sujetos para poder entender sus discursos y prácticas e intentar describirlas de forma coherente a partir del significado que le dan a estas (Restrepo, 2016).

En este sentido, la investigación estaba relacionada con el análisis de los procesos educativos de las EIEB de la CNTE mediante la aproximación etnográfica como plataforma de acercamiento a la realidad escolar, siempre en asociación con los profesores sindicalistas. No obstante, si bien la etnografía "supone siempre alguna forma de colaboración necesaria a la producción de conocimiento, esto último no es sinónimo de asumir que la elaboración conceptual desarrollada a partir de un enfoque etnográfico sea una producción conjunta construida en el diálogo con aquellos y aquellas a quienes damos el estatus de interlocutores" (Fernández, 2019: 69). En el transcurso de la investigación es realmente complejo construir horizontalidad, y aunque es cierto que, con base en estrategias metodológicas como las conversaciones informales, la observación etnográfica y las entrevistas semiestructuradas, el flujo de las interacciones con los colectivos involucrados en los procesos socioeducativos es menos invasivo, no es suficiente para potenciar los procesos de colaboración en etnografía. Hay que tomar en cuenta también la persistente complicación de que al asumir esta posición existe una dificultad en torno a los tiempos y los espacios

para dicho intercambio, pues en muchas ocasiones, la agenda de los actores con quienes trabajamos no coincide con los acelerados ritmos de la investigación académica y su inercia de productividad.

Otro elemento es que, a pesar de que el paradigma etnográfico para el estudio de la educación resulta pertinente en estos contextos, debido a la inmersión en el “mundo de vida” de los actores y de las relaciones de confianza construidas previamente, Rockwell (2009: 26) advierte que “en el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica”. Esta advertencia conmina a no idealizar el potencial de la práctica etnográfica, que también tiene limitaciones y es oportuno prever sobre todo cuando nuestras finalidades se dirigen más allá de producir una tesis o el prestigio de un título; es decir, la búsqueda de fortalecer, a partir de acciones concretas, una alternativa socioeducativa y sumarse a una agenda de reivindicaciones que protagoniza el actor político movilizado, en este caso la CNTE, requiere mayores compromisos por parte del investigador. A continuación, me propongo explicitar y reflexionar acerca del enfoque metodológico que seguí para vincular el propio ejercicio investigativo etnográfico con el acompañamiento empático a las luchas de los colectivos y agrupaciones de maestros michoacanos.

Elementos para repensar la investigación comprometida

La perspectiva metodológica que adopté en el trabajo de investigación reseñado anteriormente pone énfasis en el desarrollo de técnicas de participación-observación, mediante una combinación de rigor académico y compromiso directo con los actores, revalorizando constantemente la relación investigador/sujeto en los procesos de producción de conocimiento desde una posición crítica (Torres, 2014a). De acuerdo con el posicionamiento de esta investigación, intenté sumar a los esfuerzos por generar una disciplina social que rechaza la llamada antropología extractivista (López y Rivas, 2010), mostrando que los métodos de investigación donde subsiste la colaboración generan resultados recíprocos (Rappaport y Ramos, 2005), en miras de aportar lo que desde la “trinchera” académica es posible realizar para visibilizar las resistencias de los movimientos sociales en el campo educativo.

De esta forma, me distancié de una lógica positivista o de colonialidad del saber, pues intenté deconstruir las dinámicas clásicas de la antropología que surgen de la relación entre el investigador (la visión *etic*) y el sujeto de investigación (la visión *emic*), como si el primero fuese el que construye la teoría y el segundo solo proporcionara el dato. Por el contrario,

indagué en un camino de interaprendizaje entre sujetos políticamente posicionados, los cuales reconocen las asimetrías sociales existentes, pero están dispuestos a aportar sus experiencias y saberes para el impulso de una transformación social (Rufer, 2012).

Cuando se asume este enfoque como orientación para la práctica investigativa, resulta vital problematizar que el “compromiso no está dado de antemano sino que es el producto del encuentro de sujetos que provienen de espacios con lógicas y dinámicas específicas, incluso cuando en la práctica concreta puedan yuxtaponerse” (Fernández, 2019: 76); es decir, reconocer el papel del investigador como un actor social situado, “posicionado en cuanto a su género, cultura y perspectiva política. Cuando esta posicionalidad se hace consciente y explícita y se da en favor del grupo organizado en lucha, se convierte en fuente de alineación básica, cimiento de la co-labor” (Leyva y Speed, 2008: 69). Coincido con Aubry (2011: 39) en que “la investigación y la acción más que estar separadas representan dos dimensiones del mismo acto científico, porque sin faltar a la congruencia no se puede aislar la ciencia social de la práctica social, ni la investigación del compromiso”. De esta manera, es urgente escuchar y tomar con seriedad la palabra de los interlocutores, como una suerte de solidaridad mutua para reconocer la posición que tiene el investigador en dichos procesos de diálogo y el valor del “caminar preguntando” que implica la investigación social (Mora, 2011).

La investigación comprometida, cuyas características no son nuevas en la disciplina antropológica, no se limita solo al reconocimiento de modalidades de producción de conocimiento compartido, sino también a un desarrollo metodológico específico que puede llevar al etnógrafo a definirse como militante de la causa del grupo subalterno (Trentini y Wolansky, 2017); o sea, un hacer-pensante que se traduce en prácticas concretas que nos permiten superar el plano discursivo. Por ejemplo, fomentar espacios de debate entre los propios maestros y maestras, ejercitar la autocrítica como medio para reconocer contradicciones, elaborar proyectos pedagógicos en conjunto para fortalecer las EIEB, escribir textos de manera conjunta para difundir las experiencias, asesorarnos mutuamente en aspectos teóricos y pedagógicos, entre otros.

De lo contrario, el compromiso corre el peligro de “volverse rutinizado en una lógica que requiere ser discutida incluyendo los espacios y formatos institucionales disponibles que los habilitan, promueven o constriñen” (Fernández, 2019: 70). En ese entendido, es fundamental combatir la llamada objetividad académica. Tanto el posicionamiento ético-político como las prácticas comprometidas con la lucha socioeducativa sirven para contrastar perspectivas de análisis y aportar argumentos que confronten dicha objetividad, ya que “el problema de la objetividad, desalienado de la fetichización u objetivación de nuestros conocimientos mediatizados, no es otra cosa que la relación inevitable y deseable entre sujeto y objeto al que no puede escapar el investigador en ciencias sociales” (Aubry, 2011: 38). No obstante,

este obstáculo puede ser evidenciado desde la enunciación del texto etnográfico. Aquel que se proponga una práctica investigativa de esta naturaleza tiene que aceptar que no se puede desprender de las disposiciones coloniales, pero sí puede hacerlas explícitas y combatirlas, por medio del reconocimiento del lugar del subalterno y de potenciar el diálogo horizontal para la construcción del saber. Lo que busca de fondo esta posición no es la solidaridad unidireccional llevada a cabo por activistas privilegiados (Dirik y Stanchev, 2018), sino una copresencia en el mundo y un proyecto político para la descolonización (Kaltmeier, 2012).

Corona y Kaltmeier (2012: 13) señalan la necesidad de "repensar el diálogo como el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros". La herencia de la educación popular ha mostrado que el diálogo es potenciador de intercambio de ideas para construir el mundo (Torres, 2014b). Desde esta perspectiva, Freire ([1970] 2012) señala que la dialogicidad es fruto del intercambio subjetivo que se crea a partir de la alteridad, pues soy en relación con el otro, y por lo tanto mi discurso está orientado por él, porque "el diálogo es una exigencia existencial" (Freire, [1970] 2012: 99). Por esta razón, el lenguaje es acción, siempre dialógico. Asumir este reconocimiento es otro paso para transitar de una investigación que hable del otro a una que dialogue con el otro.

Por lo tanto, la investigación socioeducativa que se asienta en una práctica etnográfica, desde un compromiso político explícito, tiende a contemplar la educación como un campo de estudios contradictorio, constituido por mecanismos de opresión y de contestación política en constante flujo y tensión. Asimismo, el posicionamiento ético, político y metodológico que adquiere el investigador al observar la realidad tiene que ver también con un cierto componente epistemológico, el cual se distingue en este caso por concebir la investigación *de* la educación como un modo particularmente crítico, en clara oposición a la investigación *sobre* la educación. En el siguiente apartado profundizo con más detalle en dicha distinción.

Investigación *sobre* la educación e investigación *de* la educación

En el campo de la socioantropología de la educación o particularmente de la investigación educativa, aún prevalecen profundas discusiones sobre los objetivos (para qué sirve), los mecanismos de producción de conocimiento (los ensayos escritos o la incidencia educativa), los métodos (las formas de realizar la investigación) y el posicionamiento del investigador (razón epistemológica). Para profundizar la discusión sobre la idea de "implicación", Remedi señala que la investigación educativa está posicionada con un interés social que no se puede negar; es decir, que existe una intencionalidad que responde a preocupaciones e impulsos diferentes, pero que tienen que ser esclarecidos en cada caso:

Debatir la implicación es combatir esta mirada ingenua y peligrosa, presente en nuestro campo y sostenida en el uso de métodos cuasinaturales desde una posición falsamente aséptica, fuertemente empirista o, en el otro extremo, resguardada en una teoría totalizante. Posturas, ambas, que justifican vía resultados presuntamente objetivos, derivaciones cargadas de la intencionalidad consciente o no del investigador, y que se encubre en un falso resultado metodológico esterilizado y mecánico, o en el encuadre de una teoría rígida, dogmática, incondicional. (Remedi, 2004: 153; citado en Martínez, 2011: 40)

En este argumento, observamos un posicionamiento epistemológico que emana de la influencia del paradigma crítico. Según la propuesta de Remedi, habría una diferencia sustancial entre lo que entendemos por investigación *sobre* la educación, como un ente aislado de la problemática educativa e investigación *de* la educación, que se refiere a hacer consciente la implicación en el proceso. Martínez (2011: 41) plantea que “la investigación *sobre* la educación es cuando se investiga el hecho educativo con métodos y criterios de validez provenientes de otras disciplinas. En cambio la investigación *en* educación es cuando se investiga en el campo educativo desde las propias lógicas que lo articulan”. Dicha orientación refiere la manera en cómo se desentrañan los fenómenos educativos a partir de la comprensión de las propias contradicciones internas del hecho educativo. En ese sentido, el “núcleo traumático” constituye la dimensión política del cual es imposible sustraerse como investigadores. Según esta interpretación sobre el ejercicio de la investigación:

La investigación *sobre* la educación es un acercamiento superficial a los problemas educativos, una visión desfigurada de la educación. En cambio, la investigación *de* la educación es el enfrentamiento con el núcleo político de la educación, un encuentro con lo real reprimido de acción educativa. El carácter político de todo hecho educativo se constituye en el núcleo traumático de la educación, en el móvil de la desfiguración de lo real en la representación de la realidad educativa. (Martínez, 2011: 51)

Esta distinción tiene que ver con los posicionamientos epistemológicos de la teoría crítica que subyacen en esta perspectiva, pues mientras “la investigación *sobre* la educación se fundamenta en las teorías funcionalistas, la investigación *de* la educación tiene como inspiración los avatares de las teorías críticas” (Martínez, 2011: 51). En el paradigma crítico se entiende a la educación como un fenómeno político que reconoce en los actores la capacidad de contestación en los ámbitos de poder para la transformación de la sociedad. Este planteamiento coincide con la propia racionalidad política de la CNTE, pues los contingentes de maestros suelen evocar principios de la pedagogía crítica y de las educaciones populares para comprender y operacionalizar sus proyectos educativos locales a partir de la colaboración entre las comunidades escolares. Para muchos de los profesores, la educación es un asunto político, no solo didáctico o pedagógico y por lo tanto traspasa las fronteras del aula, tal como revela el lema de la CNTE: “en la calle la protesta, en la

escuela la propuesta". Sin embargo, todo el bagaje del paradigma crítico para emprender análisis teóricos y políticos sobre fenómenos socioeducativos puede terminar en un autoengaño si no somos lo suficientemente cuidadosos para observar las limitaciones del trabajo de investigación, ya que no existe ningún conocimiento que no esté amenazado por el error y la ilusión (Morin, 1999). Para advertir esta situación, tenemos en el dispositivo de la vigilancia epistemológica un filtro útil.

Crítica y autocrítica: el papel de la vigilancia epistemológica

La vigilancia epistemológica tiene que ver con una reflexión para no descuidar ningún instrumento conceptual o metodológico que le da forma a nuestra *praxis* de investigación y, de esta manera, precisar el conocimiento sobre el error y sobre las supuestas verdades que exponemos para examinar las condiciones y los límites de validez de nuestro desarrollo sobre el conocimiento (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, [1973] 2002). A su vez, implica repensar la práctica de investigación social (meta-reflexión). Siguiendo el argumento anterior, la vigilancia epistemológica se ubica justo en la congruencia entre las partes que componen el *corpus* de la investigación: la epistemología, las teorías, la metodología, el método y los instrumentos. La articulación de las partes brinda una investigación coherente.

Esta manera de autoadvertirnos sobre los peligros de que las ideologías dominen nuestras reflexiones sobre los procesos sociales que estudiamos es un ejercicio que a menudo ocurre cuando negamos la crítica. En primera instancia, hay que considerar que nadie puede construir una investigación impecable. La vigilancia epistemológica en los proyectos de investigación se desarrolla generalmente en la reflexión sobre el interés propio que existe en desplegar conocimiento sobre algunos elementos específicos de un proceso socioeducativo, lo que implica que el investigador no aspira a entender todo, a generalizar un conocimiento para hacerlo totalizante y que nada se escape como objeto de análisis.

En segunda instancia, cuidar las reflexiones epistemológicas sobre los procesos sociales que se investigan. Observar cómo operan los marcos metodológicos y conceptuales para que este objetivo se adapte a un conocimiento real, más allá del empirismo; examinar los métodos y las teorías en su aplicación respecto de los sujetos de investigación son elementos indispensables. También es vital rectificar sobre las premisas en la investigación, sobre lo que consideramos verdadero o falso, para tratar de avanzar en una reflexión orientada hacia el cuestionamiento de lo verdadero, donde prevalezca el pensamiento crítico. Estos aspectos sugeridos son formas en las que podemos aplicar la vigilancia epistemológica en la investigación social, tanto en sus métodos como en sus corrientes conceptuales, ya que aunque aparentemente nos situamos en el paradigma crítico, debemos hacer conscientes las limitaciones de acuerdo al contexto en el que nos situamos. Por

ejemplo, realizar investigación en las fronteras de la academia convencional nos permite cierto margen de acción más allá de los objetivos estrictamente de la tesis o producto final, pero también plantea limitaciones respecto a las aspiraciones de lo colaborativo junto a los interlocutores, pues desafortunadamente aún constriñe e impone sus condiciones (Olivera, 2015).

Una estrategia hábil para subsanar los sesgos metodológicos y epistemológicos de la investigación convencional es la idea de *artefacto* que propone Corona (2012). Consiste en un mecanismo que se activa en el intercambio dialógico para facilitar y potenciar los procesos de autonomía tanto de los actores como del mismo investigador en un caminar constante de interaprendizajes, de unos con los otros. Esta opción posibilita la crítica al paradigma de la ciencia colonial que fundamenta los modos de investigación aislados del compromiso social (Lander, 2000). Además, sitúa la reflexión en los fundamentos éticos y políticos que orientan las pretensiones de investigación que, al final, se condensan en una opción de intervención más explícita para abonar a la descolonización de los marcos metodológicos establecidos (Smith, 2016).

En suma, la vigilancia epistemológica posibilita también un ejercicio autocrítico sobre nuestras investigaciones, para verificar, por ejemplo, si las demandas de investigación nacen de los interlocutores con quienes trabajamos o de uno mismo, razón por la cual está en debate si resulta legítimo nuestro interés en intervenir en esos espacios culturales. Los colectivos docentes de la CNTE han sido muy claros en este aspecto, desde un inicio estaban de acuerdo en la investigación, incluso agradecían la atención puesta en sus proyectos, aunque tenían presente que la iniciativa surgió primero de mi parte y ellos de alguna forma la aceptaron y respaldaron, también como un intento de elevar los ánimos de los maestros que laboran en las EIEB y mejorar las iniciativas sindicales. En ese sentido, cabe preguntarse: ¿Existirá realmente esta autocrítica en nuestras investigaciones o seguimos siendo nosotros quienes imponemos el tema, los problemas, las preguntas? De ser esto así, la posición del *artefacto* nos puede brindar algunas pistas para elaborar preguntas en conjunto con los actores, las cuales pueden responderse desde investigaciones con ciertos niveles de colaboración (Corona, 2012).

Por último, ahondaré en cómo el *artefacto* se traduce en una estrategia metodológica que durante mis investigaciones ha resultado útil, en términos de la búsqueda por construir canales más sólidos de dialogicidad entre los profesores de la CNTE y mi propia labor como antropólogo. Con ello, busco alimentar un trabajo de seguimiento de los propios actores hacia mi investigación, que generalmente se constituye como un documento en formato de tesis, libro o artículo de divulgación.

Lectura compartida: iniciativa para el diálogo continuo

La estrategia metodológica que llamo "lectura compartida" consiste en un espacio de intercambio dialógico donde los docentes pueden aportar sus propias opiniones acerca del desarrollo de la investigación a partir de una revisión al contenido escrito. Estos intercambios durante el trabajo de campo etnográfico son a la vez una estrategia para la retroalimentación que involucra los saberes, críticas y correcciones de los interlocutores como asesores externos, facilitando la apropiación de la investigación. Por ejemplo, en distintos eventos que convocó la CNTE, me encontré con maestras y maestros para discutir algunos capítulos de la tesis, pero también para debatir sobre asuntos más políticos, principalmente los que tienen que ver con lo que busca propiciar la investigación o cómo puede esta abonar al movimiento magisterial.

De esta forma, los profesores interpelaron el cuerpo de la investigación y delinearon elementos que consideraron posibles de abordar y otros que no, ya que la censura o autocensura también suele ocurrir en ciertos momentos de toma de decisiones sobre el texto final, ya sea con el propósito de evitar cierta información sensible, desechar datos que comprometen la dignidad de las personas o que afecten sus proyectos políticos. Dicho proceso debe ser constante, eso significa que no solamente se limita al final del periodo de campo para buscar el "visto bueno" de los "sujetos de investigación". Por el contrario, la lectura compartida plantea una propuesta de trabajo con compañeros y compañeras para comentar, exponer ideas, retroalimentar y discutir con argumentos.

En mi experiencia, realicé este proceso en dos fases. La primera de "puertas cerradas", donde solo me reuní con aquellos colectivos de docentes involucrados directamente en las escuelas donde realicé el grueso del trabajo de campo. Para esta primera etapa, dos maestros y una maestra fueron los lectores principales de la tesis, ellos discutieron los argumentos y aportaron una visión endógena sobre el desarrollo de la investigación a lo largo de dos años.

En la segunda fase de "puertas abiertas", donde participaron otras personas de la comunidad escolar. Con ellos logré socializar algunos avances en el desarrollo de la investigación de una manera más sintética y de fácil acceso en espera de resonancias respecto de los hallazgos que presenté. Posteriormente, tuve la oportunidad de presentar un resumen de la investigación en el XVI Taller Estatal del Educador Popular, un foro organizado por la CNTE al cual acudieron cientos de profesores de todas las regiones de Michoacán. Esta experiencia requirió otro formato de socialización e intercambio, pues traté de puntualizar algunos aspectos críticos de las EIEB, resultado de la evidencia etnográfica, con el propósito de incentivar a los colectivos docentes a sistematizar sus memorias pedagógicas y los desafíos de su proyecto político-educativo.

Aunque el plan inicial era que dicha presentación se recuperara como sugerencia para que la dirigencia sindical tomara decisiones en materia del proyecto educativo alternativo, lo cierto es que no fue recibido de manera satisfactoria por parte de los líderes, debido en parte a su poca apertura a la crítica y al disenso que provocó. Sin embargo, los profesores de las escuelas se mostraron muy receptivos y aceptaron que dichas críticas eran válidas, pues “a veces nos tienen que decir desde afuera, no pues lo estás haciendo mal aquí, porque luego como que no alcanzamos a ver o no queremos aceptarlo” (T. Víctor, comunicación personal, 18 de julio de 2019), como me comentó un profesor al concluir el foro. A pesar de ello, considero que este proceso de intercambio me acerca a un paradigma más colaborativo en la construcción de la investigación y a incentivar en los docentes una posición crítica incluso respecto a lo que un externo al sindicato puede realizar. Como planteó otro maestro en una sesión de exposición de hallazgos de investigación:

Sería interesante pues, quizá hablo también por los demás, de que a lo mejor tu trabajo no le damos la importancia que debiera pues, primero, una disculpa por eso. Lo segundo que lo que estás haciendo, si fuera el caso, yo entiendo que estás visitando muchas otras escuelas, entonces a lo mejor debes de ver desde un punto externo muchas otras experiencias y tener un punto de vista. Igual que nos pudiera ayudar, aclarar algunas otras dudas o igual hasta una propuesta que hubiera qué ves en otras escuelas y qué pudiera funcionarnos a nosotros para de alguna manera mejorar, así como una sugerencia. No ahorita, pero que también te llevaras esa tarea y en un próximo acercamiento, pues, dijeras: “yo de todos los *choros* que me llevo, pues esto no está bien”. Una crítica, pues. Una evaluación en base a tu trabajo, pues (J. Ramos, comunicación personal, 16 de junio de 2020).

El llamado del profesor consiste en que el investigador no solo debe visibilizar el problema, sino que en el contexto de una investigación comprometida, también puede ayudar en su resolución mediante una posición crítica del proceso estudiado. En otras palabras, la lectura compartida como base del diálogo permite que los docentes puedan interpelar el propio acto investigativo y negociar con el etnógrafo otras colaboraciones más allá de la investigación convencional. Resulta adecuado matizar que esta herramienta no se considera un proceso de coteorización como proponen otros estudios (Rappaport, 2007; Sartorello, 2012), sino apenas un ejercicio que tiene como horizonte posibilitar espacios para un diálogo epistémico. La dinámica de la lectura compartida funciona como espacio de intercambio de reflexiones sobre el trabajo escrito y, a la vez, sobre lo que puede interpelar a los interlocutores y al propio investigador en miras a la transformación de las condiciones de vida de ambos.

Enseguida, cierro este artículo con algunas reflexiones a manera de balance del propio cuerpo metodológico que propongo para la investigación socioeducativa desde un enfoque

comprometido, tomando en consideración mi propia experiencia como antropólogo. También planteo algunos desafíos de la investigación comprometida y de las posibilidades de elaborar un estudio cercano a los proyectos políticos de los interlocutores con quienes trabajamos.

Conclusión

A lo largo de este texto basado principalmente en mis aprendizajes metodológicos durante el posgrado, me propuse mostrar las complejidades que implica asumir el compromiso social del antropólogo cuando este se posiciona como un sujeto social e histórico que acompaña y apoya de manera explícita un movimiento popular. Este ejercicio reflexivo no es para enaltecer al investigador como "héroe" o algo similar, sino más bien para enfatizar que existen limitaciones reales que no tienen soluciones sencillas cuando se trata de ejercer un tipo de antropología más colaborativa.

En la primera parte del escrito señalé que mi objetivo con los profesores en lucha fue analizar la construcción de su proyecto educativo alternativo a la escuela dominante y escudriñar las estrategias del sindicato para implementar un proyecto escolar propio en Michoacán. Para ello, seleccioné casos empíricos de escuelas que no eran reconocidas por ser ejemplares, sino que mi propósito fue indagar en escuelas hasta cierto punto desapercibidas, en las que nadie había trabajado anteriormente ni puesto atención a sus procesos internos. Esa decisión tiene un componente político y uno metodológico. Por un lado, es una determinación guiada por mi empatía hacia los procesos comunitarios en territorio indígena y las luchas por la educación. Por otro lado, considero que abona al debate sobre experiencias educativas en un campo social donde históricamente se desarrollan experiencias de educación alternativa o comunal. En este caso, el estudio reveló datos muy interesantes sobre la cultura docente inmersa en las experiencias de educación alternativa, de cómo se sienten al respecto, sus anhelos, dudas y contradicciones. Esto implicó a su vez la exclusión de otras miradas analíticas sobre el fenómeno socioeducativo, riesgo que asumí y reconozco como debilidad del análisis.

Por otra parte, las estrategias metodológicas que utilicé en campo se enfocan en las interacciones de los colectivos docentes y dan cuenta de una compleja realidad, muchas veces contradictoria, llena de tensiones y disputas entre las propias comunidades escolares. Sin embargo, toda aventura etnográfica está llena de sorpresas, pues tuve mucha fortuna para encontrar espacios de diálogo, apertura y convergencia de ideas con los maestros de las escuelas. Casi siempre encontré un trato amable y abierto, debido en buena parte a mi empatía con el proceso y porque hacer investigación en condiciones políticamente abiertas

proporciona un flujo de comunicación diferente al investigador que solo acude a estudiar un fenómeno socioeducativo desde su distancia cognitiva.

Las experiencias que compartí con los maestros también permitieron, sin hacerlo explícito, que hubiese de ambas partes un reconocimiento por “poner el cuerpo” en diferentes momentos de la vida cotidiana, tanto en la escuela como en la lucha. Este aspecto, consecuencia de la estancia prolongada en el terreno, como sugiere el quehacer antropológico, me ayudó a comprender que en este caso particular, el trabajo en el aula es esencial, pero no es el único, ya que es igual de trascendental la lucha colectiva por los derechos de los trabajadores, el fortalecimiento del sindicato y la defensa de la educación pública. No se trata de convertirse en el “nativo”, sino más bien de constituirse como un aliado del proceso que emprenden las luchas por “otra” educación. Sin embargo, el camino no concluye con los productos escritos. En ocasiones, es posible construir otros espacios de colaboración (talleres o intercambios de experiencias), que pueden ser aprovechados para impulsar procesos colectivos con el propósito de fortalecer las alternativas educativas.

Por último, aunque persiste la duda sobre cómo poder realizar un trabajo de investigación más comprometido, el campo de la academia tiene intersticios que posibilitan encuentros para dinamizar procesos más allá de la investigación convencional. Lo anterior depende en gran medida del propio investigador, si le interesa o no ir más allá de las aspiraciones del formato tesis y obtener prestigio por un título, para coadyuvar a un proceso colectivo y superar la frontera académica. Por ejemplo, al concluir mi trabajo de investigación, negocié con la universidad la integración de un maestro de la CNTE en mi comité de evaluación de la tesis. La universidad exigió que el profesor tuviera estudios de doctorado para ser parte del procedimiento, como un filtro para asegurar la “calidad” de sus conocimientos. Afortunadamente, el maestro había cursado un doctorado en pedagogía crítica hacía algunos años, como parte de una política sindical para la formación continua de docentes. Así, logramos integrarlo al comité de evaluación, pues un aspecto primordial radica en que los interlocutores también deben fungir un papel esencial en las universidades, no solo como sujetos a ser estudiados, sino también como interlocutores capaces de criticar y proponer en los espacios institucionales de poder-saber.

En resumen, nuestros objetivos de colaboración pueden ser más honestos siempre y cuando tengamos claro que la academia produce conocimiento desde un horizonte epistémico y político particular, y que las luchas por la educación lo hacen desde otro muy distinto. Ambos espacios de producción de discursos y prácticas pueden confluir en ciertos momentos y en otros no, pero prevalecen distanciados y esa es una realidad que no podemos transformar en el corto plazo. No confundir esta premisa es esencial para impulsar procesos lo más colaborativos posibles, en ocasiones más allá del propio estudio. Las luchas por la educación que se extienden en todos los niveles de escolarización comprometen y

permean a investigadores/as para actuar en términos de un proyecto político que guie nuestro actuar desde la "trinchera" donde nos situamos. Desde mi perspectiva, falta colocar estos debates todavía marginales en los diferentes espacios universitarios, pues el campo metodológico es un frente de batalla donde se puede posicionar un discurso crítico frente a la homogeneidad de la academia convencional.

Bibliografía

Aboites, H. (2013). México: la rebelión magisterial de 2013. *Observatorio Social de América Latina*, 34, 76-92.

Aubry, A. (2011). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales. En Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 59-78). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Versión original 1973).

Colin, A. (2014). *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán*. Tesis de licenciatura en antropología social. UAM-I, México. Inédita.

Colin, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán, México*. Tesis de maestría en investigación educativa. Universidad Veracruzana, México. Inédita.

Concejo Mayor de Gobierno Comunal (coord.) (2017). *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio*. Michoacán: En cortito que's pa'largo.

Corona, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En Pérez, M. y Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35-44). San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.

Díaz-Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga, Á. y Miranda, A. (coords.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 43-68). México: Ediciones D.D.S.

Dirik, D. y Stanchev, P. (2018). *Privilegios y anarquismo*. México: Ona Ediciones.

Fernández, M. (2019). De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa. En Epele, M. y Guber, R. (Coords.), *Malestar en la etnografía. Malestar en la antropología* (69-87), Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (Versión original 1970).

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Normal.

Hale, C. (2008). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada. En Kölher, A. (coord.) *Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* (pp. 299-315). Chiapas: UNICACH.

Hernández, L. (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Brigada para Leer en Libertad A.C.

Hernández, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Brigada para Leer en Libertad A.C.

Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Corona, S. y Kaltmeier, O. (coords.) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (25-54). Barcelona: Gedisa.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X. y Speed, S. (coords.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación co-labor* (pp. 65-107). Quito: CIESAS, FLACSO-Ecuador, FLACSO-Guatemala.

Leyva, X. (2015). Breve introducción a los tres tomos. En Leyva, X. et al. (coords.) *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (23-34). México: Cooperativa Editorial Retos.

López y Rivas, G. (2010). *Antropología, etnomarxismo y compromiso social de los antropólogos*. Cuba: Editorial Ocean Sur.

Martínez, R. (2011). Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica. En Martínez, R. (coord.) *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 29-73). Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua, CONACYT.

Mora, M. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 79-110). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Olivera, M. (2015). Investigar colectivamente para conocer y transformar. En Leyva, X. et al. (coords.) *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras, Tomo III* (pp. 105-123). México: Cooperativa Editorial Retos.

Olivier, G. (2016). De lo político en la educación, a la irrupción en los movimientos sociales. En Olivier, G. (coord.) *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-48). México: UAM-A, Red Mexicana de los Movimientos Sociales.

-
- Pérez, F. (2020). *Los maestros vinieron del sur. El origen de la CNTE*. México: Editorial Itaca.
- Ramírez, M. (coord.) (2020). *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*. México: UNAM, INEHRM.
- Rappaport, J. y Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 29, 39-62.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 197-229.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana, Enviñon Editores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rufer, M. (2012). Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad. En Pérez, M. y Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 45-54). San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.
- Sandoval, R. (2016). *Formas de hacer metodología de la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica*. Guadalajara: Grietas Editores.
- Sartorello, S. (2012). Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada a la co-teorización de propuestas educativas. En Pérez, M. y Sartorello, S. (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 97-108). San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Street, S. (1992). El SNTE y la política educativa. 1970-1990. *Revista Mexicana de Sociología*, 2, 45-72.
- Tilly, C. y Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Torres, J. (2014a). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, 40, 68-83.
- Torres, J. (2014b). Por una investigación desde el margen. En Sánchez, G. et al. (coords.) *La práctica investigativa en las ciencias sociales* (pp. 62-79). Bogotá: UPN.
- Trentini, F. y Wolanski, S. (2017). Repensar el compromiso desde el quehacer etnográfico: incomodidades y potencialidades de la producción de conocimiento con organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 151-173.