

La praxis de la etnografía educativa crítica como forma de resistencia académica

The Praxis of Critical Educational Ethnography as a Form of Academic Resistance

Daniel GARCÍA-GONCET

Universidad de Zaragoza, España

dggoncet@unizar.es

BIBLID [ISSN 2174-6753, Vol.25(1): a2506]



Artículo ubicado en: encrucijadas.org

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2024 || Fecha de aceptación: 1 de mayo de 2025

Resumen

El trabajo reflexiona sobre las posibilidades y dificultades actuales para la investigación social crítica en la universidad y contexto social actual, poniendo en relación algunos rasgos esenciales de las perspectivas críticas y los condicionantes presentes en la universidad actual. Los objetivos propuestos son, por un lado, explorar las posibilidades de la investigación social crítica como vía de desarrollo de una praxis investigadora que promueva la transformación, en términos de justicia social, de los contextos en los que se desarrolla; y, por otro lado, analizar sus aportaciones como posible forma de resistencia a los procesos de subjetivación hegemónicos en la universidad. Para ello se opta por someter a valoración crítica nuestra propia investigación: una amplia etnografía educativa que da cuenta del proceso de transformación de un centro en los márgenes del sistema educativo español. Los resultados exponen parte de las contribuciones de la etnografía a la transformación del centro formativo estudiado, junto con sus aportes para resistir a los procesos de subjetivación académica neoliberal y algunas implicaciones sobre la producción académica. Finalmente, las conclusiones constatan la centralidad de la praxis y el reconocimiento de un mundo común para el desarrollo de una investigación social crítica.

Palabras clave: exclusión educativa, etnografía crítica, investigación pedagógica, desarrollo comunitario, investigación participativa.

Abstract

This paper examines the current possibilities and difficulties of critical social research in the present university and social context, connecting some essential aspects of critical perspectives to the conditioning factors present in today's university. The proposed objectives are, on the one hand, to explore the possibilities of critical social research as a way of developing a research praxis that promotes the transformation, in terms of social justice, of the contexts in which it is developed; and, on the other hand, to analyse its contributions as a possible form of resistance to the hegemonic processes of subjectivation in the university. To do this, we have chosen to critically evaluate our own research: an extensive educational ethnography that focuses on the transformation of a centre to the margins of the Spanish educational system. The results show that ethnography has contributed to the transformation of the studied educational centre, as well as to resistance to processes of neoliberal academic subjectification and some implications for academic production. Lastly, the conclusions confirm that praxis and the recognition of a common world are crucial for the advancement of critical social research.

Keywords: Educational exclusion, critical ethnography, educational research, community development, participatory research.

Destacados

- Pese a las poco favorecedoras condiciones para la investigación crítica, es llamativo el volumen y variedad de investigaciones que se auto reconocen como tales.
- ¿Transformar desde la universidad?: Se cuestiona si es posible una praxis crítica y transformadora en el contexto universitario actual.
- Los resultados muestran cómo la investigación educativa puede fortalecer la autoconfianza y resistir la subjetivación neoliberal.
- Praxis con impacto real: La investigación crítica debe ir más allá de lo ideológico y conectar con la realidad material compartida.

Financiación

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*De la exclusión educativa al desarrollo de trayectorias profesionales. Investigación sobre el impacto de la formación en alumnado vulnerable*” (código 2021/0512), habiendo contado con apoyo económico.

Agradecimientos

El presente artículo se ha visto enriquecido y mejorado por los debates y aportaciones recibidas en el marco de la 11th Rethinking Educational Ethnography Conference, celebrada en Zaragoza entre el 6 y 7 de junio de 2024, donde presentamos un primer borrador de este texto.

Cómo citar

García-Goncet, Daniel (2025). La praxis de la etnografía educativa crítica como forma de resistencia académica. *Enrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 25(1), a2506.

1. Introducción

Desarrollar investigación desde una perspectiva crítica en ciencias sociales no es una tarea fácil. La ausencia de una definición compartida sobre lo que podría ser considerado como propiamente perspectiva crítica y la identificación de diferentes "herejías" (Acha, 2013) es, en sí mismo, un buen indicador de lo problemático de esa misión. Las dificultades para alinearse dentro de las perspectivas críticas no se deben, únicamente, a cuestiones de índole teórica. Si bien la complejidad y los desafíos relacionados con la mera identificación de teorías críticas es evidente (Boltanski, 2014; Farr, 2023; Rasmussen, 2021; Wilkerson y Paris, 2001), a ello hay que sumar el desafío de asumir de manera coherente los referentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos más comúnmente alineados con dichas perspectivas. Dichas dificultades se incrementarían de manera exponencial si consideramos el contexto socioeconómico general, marcado por los condicionantes hegemónicos propios del sistema-mundo contemporáneo (Wallerstein, 1988, 2005) y, de manera particular, el contexto de la universidad actual (Álvarez y Sebastiani, 2020; Das, 2023; Díez, 2016; Irigoyen, 2011). En consecuencia, cabría esperar que difícilmente una investigación académica pudiese reconocerse como propiamente crítica. Y, sin embargo, no es difícil encontrar multitud de trabajos académicos, de muy distinta índole, que se sitúan a sí mismos, y de manera inequívoca, dentro de esas perspectivas críticas.

El concepto Bourdiano de *campo* (Bourdieu, [1980] 2000, [1980] 2007) tiene gran potencial para dar cuenta de la existencia de relaciones objetivas conflictuales entre diversos agentes presentes en la academia que muestran interés, en este caso, por ese valor asociado al concepto de crítica. De este modo, esas disputas podrían analizarse como jugadas estratégicas dirigidas a controlar la definición de dicho valor y a asegurarse la legitimidad de su propio uso (Bourdieu, [1984] 2008). No obstante, cabe reconocer, también, la casi completa imposibilidad de cualquier pretensión de unidad en relación con la crítica, pues "parece conducida por naturaleza, por función, diría que, por profesión, a la dispersión, a la dependencia y a la pura heteronomía" (Foucault, [1978] 1995: 5). Como señala Fassin (2018), no parece haber un modo homogéneo de pensar que pueda ser llamado crítico.

Como en otros ámbitos de la vida social, quienes se dedican profesionalmente a la investigación han acabado incorporando de manera "natural" buena parte de los conceptos, prácticas y reglas que están presentes en sus respectivas áreas y campos de investigación (Moreno Pestaña, 2004). Este proceso de naturalización de la propia labor investigadora, con la consiguiente identificación o adscripción a determinadas corrientes dentro de la misma, puede ayudar a explicar también la paradoja antes mencionada. En este proceso de naturalización jugaría un papel central la denominada "amnesia de la génesis" (Bourdieu, 2003): el olvido de la historia de la propia construcción social de esos conceptos, prácticas y reglas de lo que supone la investigación

social crítica. Ese proceso de deshistorización (Bourdieu, 1995) facilitaría la incorporación y empleo rutinario de esos conceptos, prácticas y reglas asociados, haciendo que la puesta en juego del propio concepto de perspectiva crítica pudiese operar como subterfugio que permitiría a quienes investigan reconocerse dentro de dicha corriente y evitaría dar cuenta de cómo se sortearon las dificultades referidas a cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas propias de las perspectivas críticas (Popkewitz, 1988).

El presente trabajo no está desligado de nuestra propia labor investigadora. Muy al contrario, entendemos este trabajo como una forma de ordenar, exponer y compartir nuestras propias incertidumbres en torno a lo que podría entenderse como una investigación social crítica. Como investigadores sin una trayectoria consolidada, nos parece de gran interés profundizar en estas cuestiones, pues nuestra voluntad es poder desarrollar una investigación que pueda ser considerada como crítica. En última instancia, esperamos ganar distancia reflexiva con respecto a las urgencias cotidianas que influyen en buena parte de nuestras decisiones. Por tanto, con este trabajo se quiere trascender la mera invocación de las perspectivas críticas como vía de escape de las decisiones filosóficas previas que cualquier investigación implica. Una perspectiva más productiva y relevante sería la confrontación de dichas decisiones con el desarrollo efectivo de la investigación social crítica en la realidad empírica. Así, nos gustaría distanciarnos de esa utilización estratégica del concepto, una vez reducido a una especie de automarcador y/o identificador académico.

Nuestra pretensión es reflexionar sobre las posibilidades y dificultades actuales para la investigación social crítica y, particularmente, en relación con la investigación educativa. Así pues, en este trabajo no pretendemos profundizar en ese debate teórico en torno a la definición y sentido de las distintas corrientes de pensamiento que conforman las perspectivas críticas. Nuestra atención se focalizará en esas posibilidades y limitaciones que identificamos en la investigación académica desarrollada desde el sistema universitario español. Para ello, partiremos de nuestra propia experiencia investigadora dentro del campo de la educación, sometiendo nuestra propia investigación a valoración crítica.

El texto presenta, en primer lugar, un sintético marco teórico de referencia en torno a dos elementos que consideramos claves para la consecución de los propósitos expresados: por un lado, una sucinta identificación de rasgos esenciales de las perspectivas críticas; y, por otro lado, información sobre los condicionantes e incardinación de la universidad en la sociedad actual. La puesta en relación de lo que se esperaría desarrollar (investigación crítica) con los condicionantes propios del lugar desde el que se pretende realizar (la universidad), nos parece un ejercicio de reflexión imprescindible. Además, se considerará con cierto detenimiento el concepto de *praxis*, como intersección inevitable entre la elaboración teórica y los desarrollos prácticos. Analizar esta re-

lación conecta, directamente, con uno de los problemas de investigación propios de las investigaciones sociales críticas: la relación entre condiciones de existencia y la conciencia sobre esas condiciones (García Ramírez, 2021).

Posteriormente, se presentan los objetivos específicos que nos proponemos alcanzar, centrados en la exploración de las posibilidades y limitaciones de la investigación social crítica en el contexto académico y sociohistórico actual, así como en la reflexión sobre su potencial para promover la resistencia entre quienes esperan desarrollar investigación crítica. Para alcanzar estos objetivos, tomamos como referente metodológico el estudio de caso intrínseco (Stake, 1999). El caso lo constituye una etnografía educativa que aspira a ser considerada como crítica, desarrollada por nosotros mismos¹ y desde nuestra precaria posición como personal docente e investigador dentro del sistema universitario español. Como vemos, el caso a estudiar ofrece posibilidades para analizar la relación de los dos elementos claves sobre los que esperamos indagar. Los resultados se presentan a modo de relato impresionista (Van Maanen, 1988) que da cuenta del desarrollo de nuestra investigación etnográfica pretendidamente crítica, recurriendo a frases, metáforas e imágenes vibrantes (Rockwell, 2008). Por consiguiente, la propia exposición de los resultados implica una interpretación de los hechos y llega a contener, en ocasiones, cierta discusión con otros resultados de investigación. Finalmente, se presentan algunas conclusiones preliminares.

2. Perspectivas críticas y etnografía de la educación

A fin de poder someter nuestra propia investigación a valoración crítica y, pese a nuestra renuncia a realizar, si quiera, un repaso somero a diferentes perspectivas críticas, no podemos escapar a la necesidad de contar con "una serie de puntos de apoyo capaces de abrir la puerta a la crítica" (Boltanski, 2014:27). Así pues, presentaremos algunos rasgos esenciales que nos permitan trascender la defensa de una posición teórica o la de la hagiografía de algún autor o corriente como la "verdaderamente" crítica. Una delimitación fundamental que contemple cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Parte de las perspectivas críticas podrían ser asimiladas al denominado paradigma sociocrítico, cuyas características más identificables serían (Popkewitz, 1988): a) entender el conocer y comprender la realidad como *praxis*; b) la indisoluble unión de teoría y práctica, conjugando conocimiento, acción y valores; c) la orientación del co-

¹ A lo largo del texto nos decantaremos por el uso de la primera persona del plural, excepto en los fragmentos de las notas de campos u otro material empírico. No ha de interpretarse esta decisión como una forma de cumplimiento con el mandato académico más habitual. Por el contrario, entiendo que es pertinente su uso en tanto en cuanto enfatiza la identificación de ese *nosotros* a través de la cual es posible reconocernos como parte de una comunidad compartida o sujeto plural, en el sentido señalado por Gilbert ([1989] 2020). Además, parto del convencimiento de que "el ser humano no puede decir yo sin que resuene, al mismo tiempo, un nosotros. Nuestra historia moderna se ha construido sobre la negación de este principio tan simple" (Garcés, 2023, 29).

nocimiento hacia la promoción de procesos de emancipación y liberación; y d) la apertura del proceso de investigación a las personas involucradas en la indagación, que participan de manera corresponsable en la toma de decisiones y que incluye, también, a quien investiga, reconociendo la existencia de un proceso de autorreflexión por su parte.

Dadas las características de nuestra propia investigación, nos ceñiremos a la etnografía educativa, cuya definición no es sencilla (Hammersley, 2018). De manera muy general, puede ser concebida como “el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 10). Sus características básicas serían (Beach et al., 2018): a) La experiencia vivida como “datos” o “evidencia”, b) La comprensión cultural como muestra de los recursos y materiales culturales que proporcionan significado a las experiencias vividas de la escolarización, tanto en su forma presente como pasada, c) La teorización como búsqueda de explicaciones a las experiencias y significados vividos, y d) La crítica social como perspectiva enfocada a lo que es y la exploración de alternativas. Por tanto, la etnografía “contiene de antemano concepciones implícitas acerca de cómo se construye y cómo se le da sentido a la diversidad de realidades posibles” (Rockwell, 2008, 91).

Por otro lado, existe relativo consenso sobre la existencia de cierto compromiso de quien investiga con el contexto estudiado (Hammersley, 2018; Troman et al., 2006), expresado –al menos– por la amplia duración del trabajo de campo. Un sentido más profundo de ese compromiso estará presente en la etnografía crítica. Siguiendo la metaetnografía de Beach y Vigo-Arrazola (2021), las características propias de la etnografía educativa crítica son: a) la confianza en los grupos estudiados, reconociendo sus capacidades, autonomía y voz propia, b) el compromiso con el cambio de condiciones escolares y comunitarias en pro de la justicia educativa y social, y c) la disposición a activar recursos ya presentes en el contexto a tal fin. Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones de la universidad para dar lugar a esa investigación que podría reconocerse como crítica?

3. Las condiciones de producción de la investigación académica

La universidad actual ha sido denominada *fábrica de producción de conocimiento* (Sevilla, 2010), señalando su subordinación a la ideología, el lenguaje, los objetivos y los intereses concretos del modelo de producción capitalista vigente, lo que supone una importante reducción del sentido y las formas de investigar y producir conocimiento (Rendueles, 2016; Vaditya, 2018). Como académicas e investigadoras, desarrollamos nuestro trabajo y alzamos nuestras voces desde una institución que no está desconectada de la lógica inherente en los sistemas de producción, generación de valor y gestión capitalista de la sociedad en su conjunto (Brown, 2016; Wallerstein,

1988, 2005). Teniendo en cuenta la definición de la sociedad actual como “sociedad del conocimiento” (Krüger, 2006), la universidad podría ser considerada parte del núcleo central de la misma, si bien no es el único espacio de producción de conocimiento sometido al mercado. En consecuencia, las universidades están fuertemente interconectadas con los procesos de mercantilización y extracción de valor de los bienes comunicativos, afectivos e informativos (Montenegro y Pujol, 2013), y no son un espacio ajeno a la lucha de clases (Das, 2023).

Pensar las condiciones de producción del conocimiento es de gran relevancia (Broncano, 2020), más considerando el contexto académico (Bourdieu, [1984] 2008). Las condiciones de la universidad española actual están definidas, además de por las precarias condiciones de trabajo de la mayoría del personal investigador (Dueñas, 2022), por la necesidad de obtener “resultados” con rapidez, por la fuerte impronta individualista del trabajo a desarrollar (y a evaluar), y por una marcada despolitización (Álvarez y Sebastiani, 2020; Díez, 2016; Irigoyen, 2011). Esas condiciones materiales generan procesos de subjetivación (Deleuze, 2005; Tassin, 2012) tendentes a configurar personalidades acordes con los dictados hegemónicos (Díez, 2015, 2016; Torres, 2017). Así, cabría esperar que quien optase por desarrollar una investigación crítica tendría que resistirse a esos procesos, reforzados por la necesidad de acumular los méritos curriculares establecidos por la agencia de evaluación de la calidad correspondiente, y por la consecución de la “excelencia” e “impacto” requeridos (Álvarez y Sebastiani, 2020). Y todo ello, en el menor tiempo posible. La agencia estatal encargada de evaluar la calidad el desempeño individual de cada docente e investigadora, apoyándose en los diversos rankings internacionales que controlan el valor de la “producción científica”, fijará los marcos para la competición. La articulación de estos espacios acaba constituyéndose en dispositivos de rendimiento/goce para quienes se dedican a la investigación profesionalmente, contribuyendo a la ilimitación de la subjetividad (Laval y Dadort, 2013, 2017) del proyecto neoliberal, donde:

el estímulo intelectual inherente a la actividad investigadora y docente ha sido capturado de alguna manera por los sistemas de gestión de laboratorios y departamentos, por la presión de la competencia interindividual, por la lógica del valor económico. Se trata precisamente de convertir al personal investigador y docente en “emprendedores/as” tanto en el plano de la representación que tiene de sí mismos/as como en el de sus relaciones con el resto (Laval et al., 2024: 232).

Por tanto, ¿cabría esperar que, en espacios universitarios, con unas condiciones como las descritas y con la presencia de esos procesos de subjetivación, se desarrolle una investigación coherente con una perspectiva crítica como la expuesta?

4. La praxis como materialización de las perspectivas críticas

Las posibilidades de desarrollo de investigaciones críticas en la universidad pasan por las oportunidades para resistir al pensamiento hegemónico (Gramsci, 2013) instalado en ella y por la capacidad de hacerlo de manera práctica (Walsh, 2013). Esto nos lleva a considerar de manera concreta el concepto de *praxis* (Hanley, 2017).

En la teoría de Marx, la *praxis* remite al proceso expresivo y autoproductor que es la propia vida humana, denunciando su negación a los y las trabajadoras. Según Freire ([1968] 2007), la condición propiamente humana deriva de la reflexión y la acción de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo. Teniendo en cuenta esa relevancia de la intervención sobre el contexto, “[a]n education based on ‘praxis’ is one that allows people to act on their material surroundings and reflect upon them with a view to transforming them” (Mayo, 2004: 45). Por tanto, un aspecto fundamental de la *praxis* es su relación con el mundo tangible, con su materialidad. Desde esta concepción, los procesos de investigación se establecerán sobre la relación entre conocimiento y mundo material en el que se encuentran quienes participan en ellos para, desde ahí, promover su transformación (Masi, 2008).

5. Propósito y objetivos

Nuestro interés es identificar factores que puedan promover la resistencia entre quienes pretenden realizar investigación social crítica desde la universidad en la actual economía del conocimiento. De manera más concreta, centraremos nuestra atención en explorar las posibilidades de la investigación educativa en un doble sentido: por un lado, como vía para el impulso de una *praxis* investigadora que promueva la transformación, en términos de justicia educativa y social, de los contextos en los que se desarrolla; y, por otro lado, como posible forma de resistencia a los procesos de subjetivación hegemónicos en la universidad actual.

Para alcanzar estos objetivos analizamos nuestra propia experiencia de investigación: una etnografía desarrollada a lo largo de un período de 4 años en torno a los procesos de exclusión y reenganche educativo en un centro que se encontraba en los márgenes del sistema educativo español (García-Goncet, 2022, 2023). La investigación se desarrolló entre septiembre de 2019 y octubre de 2023, tomando como referentes las perspectivas críticas y, más concretamente, la *etnografía crítica* (Beach y Vigo-Arrazola, 2021). El proceso de investigación se llevó a cabo en una situación natural (Hammersley, [1983] 2007), partiendo de nuestra posición inicial como docente y miembro del Departamento de Orientación del centro educativo que constituye nuestro caso de estudio (Stake, 1999). Gracias a esa posición trabajábamos con el conjunto del profesorado, bien desarrollando conjuntamente actividades vinculadas a la tutorización y orientación del alumnado, bien ofreciéndoles asesoramiento, o bien promoviendo su formación permanente. Esas labores nos permitieron participar, puntualmente, en la

docencia de todos los grupos de estudiantes del centro y, de manera más sostenida, con los grupos que se formaban en las distintas especialidades profesionales de hostelería y, particularmente, con un grupo de estudiantes nombrados por la discapacidad intelectual. Además, estuvimos en contacto con familias y otros agentes presentes en los contextos de aquel alumnado que enfrentaba situaciones más difíciles (servicios sociales, protección o fiscalía de menores, servicios sanitarios...). Sin embargo, en octubre de 2021 esa posición cambió, pues asumimos, únicamente, el rol de "investigador externo". En aquel momento nos incorporábamos, de manera precaria, a la universidad pública. Por lo tanto, en torno a la mitad del periodo de trabajo de campo, dejamos nuestra posición en el centro y comenzamos a trabajar exclusivamente en la universidad. Teniendo en cuenta esta situación, se ha prestado especial atención a reconocer nuestra propia posición (Smyth, 2006; Vanner, 2015), y asumimos los desafíos y ventajas de ser un investigador de campo en un contexto familiar (Gelir, 2021; Parker-Jenkins, 2018; Wegener, 2014; Zulfikar, 2014).

El proceso de investigación etnográfico involucró observación participante, entrevisas, conversaciones informales y análisis de documentos. En este texto se han analizado, fundamentalmente, notas de campo, junto con otra documentación, como actas de reuniones, documentos institucionales y, por supuesto, literatura académica. Todos estos datos fueron codificados a mano y triangulados. Los temas analíticos emergentes incluyeron: contribuciones de la investigación; resistiendo a los procesos de subjetivación académica neoliberal; y más allá de la inofensiva mercancía académica.

6. Contexto y escenario de investigación

La investigación fue desarrollada en un centro de formación situado en un barrio abierto de una de las grandes ciudades del noreste peninsular. El centro de formación surgió por el impulso de la asociación de vecinos del barrio en el que se ubica, cuyas vecinas mostraban una especial preocupación por las y los jóvenes que habían sido expulsados de la escuela y no podían ejercer su derecho al trabajo.

El centro se creó a mediados de los años ochenta, cuando en España los primeros Ayuntamientos surgidos tras finalización de la dictadura fascista ponían en marcha sus primeras políticas sociales y políticas de juventud (Merino et al., 2018; Lucio-Villegas, 2017). En aquel momento, también emergía el fracaso escolar como nuevo problema social (Rujas, 2017). Por tanto, el centro educativo surgirá en un contexto de creciente preocupación por jóvenes expulsadas del sistema educativo y donde las nuevas políticas de juventud ofrecían posibilidades para la sinergia entre Administraciones locales y entidades de la sociedad civil (Alberich, 2007).

En 1992, la asociación de vecinos decidió crear una fundación para que se encargase de la gestión de todas las actividades dirigidas a jóvenes del barrio. Llamaremos a esta entidad social Fundación Nosotras (FN, en adelante). La misión de FN está focalizada en prestar atención socioeducativa, preferentemente, a jóvenes de entre 16 y 25 que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social.

Actualmente, alrededor de 110 estudiantes se forman cada curso en el centro, siendo en torno a dos tercios hombres. Entre este alumnado existe una significativa sobrerepresentación de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja. Por ejemplo, casi la totalidad del alumnado del centro ha vivido formas de exclusión educativa (Escudero, 2020; Tarabini, 2018) como el denominado "fracaso escolar", y pertenecen, en una amplísima mayoría, a clases populares y trabajadoras. Concretamente, al inicio de la investigación, la mitad del alumnado era de origen migrante o bien era miembro del pueblo gitano. El estudiantado se forma gratuitamente en Fontanería y climatización, Soldadura, Operaciones básicas de logística, Cocina, o Servicio de restaurante y bar. El equipo docente lo conforman unas 15 personas, siendo minoría las mujeres (5). Se trata de empleos estables y la mayoría del profesorado tiene una dilatada experiencia en el centro, si bien sus condiciones laborales son algo peores que las que se pueden encontrar en centros educativos públicos. Las formaciones del profesorado son diversas, tanto en especialidades como en trayectorias académicas: hay quienes han realizado estudios universitarios y han seguido largas trayectorias académicas convencionales (7), otra parte del profesorado no realizó estudios universitarios (8). De entre estos últimos, algunos profesores (4) son reputados profesionales en sus respectivos ámbitos que, además, vivieron fuertes procesos de exclusión educativa.

7. Resultados

La presencia prolongada en el campo nos ha permitido constatar diferentes cambios en la vida del centro educativo. Para posibilitar la valoración de la etnografía realizada y de su grado de coherencia con los rasgos esenciales de las perspectivas críticas expuestos, así como el grado de alineamiento con el concepto de *praxis* presentado, se presentará, brevemente, un recorrido que da cuenta del proceso de cambio vivido en el centro. Ese recorrido ofrece información sucinta sobre cómo la investigación participó en dichos cambios. No obstante, es necesario tener presente que el establecimiento de relaciones causa-efecto no está dentro de los intereses de este trabajo, ni de nuestras capacidades.

Tras presentar los principales cambios acontecidos en el centro educativo, se exponen –a grandes rasgos– los aportes que reconocemos en esta etnografía, pretendidamente crítica, para resistir a los procesos de subjetivación propios del contexto univer-

sitario descrito. Destacaremos, principalmente, la duración del periodo de presencia en el campo, la generación de vínculos de confianza y el establecimiento de compromisos con la construcción del futuro.

Finalmente, se expone cómo la investigación realizada se relaciona con la imprescindible formalización que precisa cualquier trabajo académico: la comunicación y publicación de resultados. Al respecto, se constata que la existencia de diferentes lógicas investigadoras implica desafíos también en el proceso de comunicación de resultados.

Se ha velado por garantizar el anonimato de quienes han participado en la investigación, labor que nos es sencilla cuando se trata de etnografía (Walford, 2018). Por tanto, todos los nombres que aparecen son ficticios.

7.1. Contribuciones de la investigación

Al comienzo de la investigación, parte de la oferta formativa ofrecida por el centro objeto de estudio no contaba con certificación o acreditación oficial alguna. La ausencia de una certificación oficial ofrecía, por supuesto, contar con una autonomía desconocida para buena parte de los centros educativos convencionales. Concretamente, sólo el alumnado que se formaba en las especialidades de Cocina y Servicio de restaurante y bar podía acceder a una certificación oficial, a través de certificados de profesionalidad de nivel 1 y 2. Es decir, a través de la conocida como formación para el empleo, ajena al sistema educativo español. Sin embargo, cuando dábamos por concluida nuestra investigación, en octubre de 2023, la totalidad de la oferta formativa conducía a algún tipo de diploma, certificación o acreditación oficial. Además, parte de este reconocimiento procedía del sistema educativo.

Este proceso de cambio estuvo jalónado por recurrentes debates entre el profesorado, donde se analizaba tanto la situación interna del centro educativo como el cambiante contexto externo. Parte de los discursos mostraban una desconfianza profunda ante todo lo que supusiese cualquier fórmula de escolarización del centro. Una parte importante del profesorado tenía una concepción fatalista (Freire, [1968] 2007) del mundo escolar, cimentado en las negativas experiencias y pobres resultados obtenidos por los centros educativos convencionales cuando atendían a la inmensa mayoría del alumnado. A ello se sumaba la experiencia vivida en primera persona por una parte del propio profesorado. La concepción del centro y su labor cotidiana se afirmaban, además, mediante el explícito distanciamiento de aquel “régimen escolar”. A modo de ejemplo, en los momentos iniciales de la investigación, en el centro aún no había “profesorado”, tan sólo “monitores” y “monitoras”. La crítica a “lo escolar” tenía en cuenta, además, los efectos perniciosos del credencialismo (Sales, 2014; Standing, 2013; Rodríguez y Díez, 2017): derivar la atención al supuesto valor de los títulos oficiales restaría importancia a los procesos educativos y, probablemente, afectaría negativamente al propio alumnado, así como a la autoestima de quienes no consiguiesen

los objetivos oficialmente previstos. Esta crítica al credencialismo era compartida por la mayor parte del profesorado: “parece que si no tienes un título [académico] no sirves para nada, eres un inútil”. De manera muy resumida, se temía que la integración del centro dentro de los parámetros del sistema educativo condujese a que se transformase en un centro escolar convencional (García-Goncet, 2023, 1099), señalando que:

para hacer más de lo mismo no hace falta que existamos. Esto no es un instituto. Esto no es un centro para rezagados [...] Esto es una alternativa diferente, que tenía en sus inicios delante el mundo del trabajo y evitar el mundo de la calle. Yo creo que eso marca un poco. Un centro formativo como otro más, pero con esas características (ET1TS 1:11).

La organización del centro dependía, en gran medida, de los acuerdos tomados directa y autónomamente por el profesorado, a partir de unas indicaciones básicas emanadas de la dirección de FN. Nuestro trabajo de campo nos permitió comprobar que el profesorado contaba con gran capacidad para modificar lo inicialmente planificado, en cualquier momento. Esa autonomía incluía cambios sobre la organización del espacio y el tiempo cotidiano, el agrupamiento del alumnado, la asignación de profesorado a los grupos de estudiantes, la realización de actividades complementarias o extraescolares, o la participación de voluntariado en los propios procesos formativos. En la mayoría de las ocasiones, la organización del centro se distanciaba, claramente, de la típica configuración de la escuela graduada (Viñao, 2011). Esa flexibilidad era identificada por el profesorado como condición necesaria para ofrecer una atención educativa que respondiese a las necesidades, intereses, capacidades y a las complejas situaciones en las que, muchas veces, se encontraba el alumnado.

No obstante, en algunos casos, tal autonomía parecía exceder las propias competencias e imaginación pedagógica (Walsh, 2013) del profesorado. En ocasiones, miembros del claustro del centro nos confesaron su sentida necesidad de mayor definición sobre lo que se esperaba de ellos, en tanto que docentes. Comprobamos cómo algunos miembros del profesorado se mostraron incapaces de imaginar y producir otras representaciones de la educación, por lo que recurrián a prácticas propias de un modelo muy tradicional de enseñanza: Lucas, profesor de soldadura, nos contaba lo efectivo que eran los dictados durante las sesiones de teoría, pues conseguían “que el alumnado estuviese calmado durante un rato”.

La voluntad de FN y su profesorado de hacer todo lo posible para mejorar las condiciones y oportunidades del alumnado propició que esa concepción fatalista sobre el mundo escolar fuese disipándose. Nuestra propia labor investigadora intervino en ese proceso, pues participamos del diálogo. Durante una reunión con el conjunto del profesorado se produjo un diálogo que tuvo cierto impacto y que puede ser ilustrativo, por lo que lo reconstruimos.

Alberto [profesor que vivió procesos de exclusión educativa] comenzó a señalar los inconvenientes de asumir las condiciones necesarias para que la formación ofertada conduzca a la obtención una titulación oficial: burocracia, desviación de la atención sobre el alumnado, cambios en la organización del centro, dificultades del alumnado para seguir esa organización... A las críticas del credencialismo se sumó rápidamente la mayor parte del claustro. Sin embargo, Azul y Ambar [miembros del Departamento de Orientación y con largas trayectorias académicas] aportaron ejemplos de jóvenes bien formados que, al dejar el centro, tenían dificultades para ser convocados a entrevistas de trabajo por carecer de esa titulación oficial. Intervine para informar sobre estadísticas educativas y señalar que podría estar bien que FN siguiese ofreciendo las mismas oportunidades a su alumnado: "Antes, si te formabas aquí, aún podías ser docente. Ahora ya no" (Cuaderno de notas 30/06/2021).

El desdibujamiento de las fronteras entre investigadores y participantes facilitó la reflexión sobre esta realidad. Este proceso de reflexión facilitó, finalmente, la identificación de la necesidad de introducir una oferta formativa que diese opciones de acceso a una mayor titulación oficial. Este consenso no acababa con las desconfianzas antes expresadas ante procesos de escolarización. Frente a esa concepción fatalista de la escuela, nuevamente, el desarrollo de la investigación aportó análisis sobre posibles alternativas, como el estudio de casos de centros educativos oficiales con fórmulas organizativas propias y nada convencionales², o la puesta en marcha de formaciones específicas que contribuyesen a mejorar las prácticas de enseñanza³. Dichas opciones fueron contempladas junto con el análisis de las distintas alternativas formativas oficiales a las que el centro podría optar. A través de diferentes debates y del propio proceso de investigación, una nueva percepción de las implicaciones del proceso de escolarización fue emergiendo.

Finalmente, se acordaba la posibilidad de contar con nuevas titulaciones oficiales. Las implicaciones materiales de esta decisión eran importantes, pues requería de inversiones de calado para FN. Los programas formativos previos se adaptarían para ser reconocidos oficialmente, bien como parte de las medidas de atención a la diversidad previstas en la legislación autonómica, o bien como alguno de los nuevos ciclos formativos de formación profesional de grado básico. Se asumía, por tanto, un claro proceso de escolarización que conllevaba algunos riesgos y limitaciones evidentes, además de una nueva carga de trabajo burocrática y administrativa para el profesorado. Esos cambios afectaron hasta la forma de autoidentificarse entre quienes desarrollaban esa labor educativa y docente: los "profes" llegaban al centro. Así lo recogíamos en nuestras notas de campo:

Elisa, nuevo miembro del Departamento de Orientación y Desarrollo, ha participado por primera vez en una de los equipos educativos de PCI y AT. Después de que Azul hiciese

² Entre otros centros, se analizaron las fórmulas organizativas del CEIP La Biznaga y el IES Ítaca. Actualmente, ambos centros se han alejado de aquellas prácticas y han asumido marcos organizativos más convencionales.

³ La promoción de la formación del profesorado ha sido una constante a lo largo de todo el proceso, tanto a través de acciones formativas como del desarrollo de investigaciones específicas que permitiesen al profesorado participar y exponer su propia experiencia en foros, tanto profesionales como académicos.

una pequeña introducción, Elisa se ha presentado brevemente ante el profesorado reunido. A continuación, cada uno de los participantes en la reunión se ha presentado:

- Yo, Lorenzo, del PCI de Fabricación y montaje.
- Yo, Jonás, soy DPS y FOL.
- Yo soy Fabiola, profe y tutora del AT y también soy clases de AP.
- Yo soy Pepe, profesor técnico del AT.

(Cuaderno de notas 2/11/2021)

Este creciente proceso de escolarización culminaba el 23 de mayo de 2023, con la publicación de la orden por la que la Autoridad educativa autorizaba "la apertura y funcionamiento del Centro Privado de Formación Profesional Específica". El centro creado por la asociación de vecinos del barrio y gestionado por FN desde hacía más de tres décadas pasaba a ser reconocido, oficialmente, como centro de formación ordinario. Para ello fue necesario redoblar los esfuerzos materiales, acondicionar nuevos espacios y mejorar las dotaciones de equipo y profesorado. Gracias a ello, el alumnado del centro contaba con la posibilidad de acceder a acreditaciones oficiales y con mayores posibilidades de ejercer su derecho al trabajo y a la continuidad educativa. Sin embargo, se reconocía que este cambio no implicaba la justicia educativa (Dubet, 2006), simplemente ofrecía mayores oportunidades para superar las formas más extremas de exclusión educativa (Escudero, 2020; Tarabini, 2018).

7.2. Resistiendo a los procesos de subjetivación académica neoliberal

Como se mostraba en un fragmento anterior, durante la investigación participamos activamente de los diálogos y reflexiones que se iban dando. En esos momentos, nuestro rol como investigadores quedaba totalmente invisibilizado, reforzándose nuestra posición previa como miembro del equipo docente. Así nos sentíamos, en la mayoría de las ocasiones. Esa participación expresa nuestra concepción del rol que, como investigadores, esperábamos desempeñar. Sin embargo, no estuvo exenta de algunas dificultades. Podemos mencionar una escena desarrollada en un seminario en el que participábamos junto con otras investigadoras en formación (doctorandas) también interesadas en la etnografía educativa. Al compartir una formulación provisional de los objetivos de nuestras investigaciones, descubrimos cómo objetivos que expresaban –a nuestro entender– nuestra voluntad de desempeñar un rol activo y participar en la transformación del caso estudiado no eran los esperados. Reconstruimos nuestras breves notas de aquel momento:

El objetivo "Estimular y apoyar la introducción de transformaciones en esa iniciativa en favor de la consecución de mayores cotas de inclusión educativa y justicia social" no es adecuado, remite más a la intervención que a desarrollar nuevos conocimientos. Recomendación: objetivos claramente alineados con los resultados de la revisión bibliográfica, de modo que contribuyan a cubrir las lagunas (*gap*) de conocimiento existentes. Esto es fundamental para publicar (Cuaderno de notas 28/11/2023).

La inclusión de esa mención expresa a nuestra voluntad de contribuir al cambio se correspondía con nuestro interés y compromiso con el caso estudiado. Además, entendíamos que podría ayudar a esclarecer nuestra investigación. Frente a ello, objetivos como “identificar” o “reconocer” esos procesos de cambio parecían más propiamente científicos o académicos. Curiosamente, en ese mismo seminario, un compañero que estaba realizando su doctorado a través de la modalidad de compendio de publicaciones, reconocía sus dificultades para formular los objetivos de su investigación: se había visto en la necesidad de atender a las diversas y, en ocasiones, divergentes demandas de editores y revisores, de manera que había tenido que ir reformulando sus propios objetivos para cumplir con los requerimientos que le permitirían publicar sus resultados. Los presentes expresaron su comprensión, al tiempo que se señalaba la inevitabilidad de la situación y se felicitaba al compañero por su logro. Desde nuestra perspectiva, la publicación parecía haber transmutado en una especie de metaobjetivo.

En nuestro caso, nos apoyamos en nuestra amplia trayectoria profesional y sobre el terreno para intentar defender la pertinencia de un objetivo que mostraba, claramente, nuestra pretensión –probablemente ingenua– de ir más allá de la mera interpretación de la realidad para contribuir a transformarla. Además, buscamos fundamento en las conocidas tesis de Habermas (2007 [1968]). Sin embargo, no pudimos evitar pensar en la persistencia de cierta jerarquización de saberes dentro de la academia, subordinando aquellos conocimientos generados desde la práctica (Rendueles, 2016). Esta situación era similar a la que enfrenta el alumnado del centro estudiado y, de manera general, toda la formación profesional frente al prestigio de los estudios académicos (van de Weerd, 2023).

Estos profundos debates, como los tiempos requeridos para el desarrollo de casi cualquier trabajo etnográfico, encajan mal con la inmediatez imperante en la universidad. La conjugación de objetivos como el señalado y los tiempos de nuestra investigación nos impedían cumplir con el impulso de sustraer, rápidamente, los datos considerados relevantes del campo y marchar, lo antes posible, para cumplir con el mandato de la academia. La inclusión de un objetivo directamente referido al cambio y la amplia duración del estudio de campo podrían entenderse como evidencia de una concepción investigadora que ha de posicionarse y tomar partido por quienes se encuentran en situaciones de opresión y enfrentan situaciones injustas, y desde ahí, trabajar de manera comprometida por la transformación de dichas situaciones.

Dada la amplitud del periodo de estudio de campo, en diversas ocasiones valoramos la conveniencia de finalizar la investigación. Indudablemente, sentíamos los mandatos y ritmos de la universidad. Nuestra precaria situación nos exponía irremediablemente. Sin embargo, la salida del campo no llegó a producirse. En uno de esos momentos en los que estábamos valorando nuestra salida del campo, Azul, profesora y ahora coor-

dinadora de los nuevos programas formativos conducentes a una certificación oficial, nos expresaba de manera sentida el valor que otorgaba a la labor investigadora que desarrollábamos, así como la seguridad que sentía al contar con ese apoyo para enfrentar los nuevos retos que conllevaban los cambios acometidos en el centro. La investigación había contribuido a favorecer un cambio en la mirada de las personas involucradas, marcado por el tránsito de una concepción fatalista sobre la escolarización a otra donde se podían atisbar posibilidades de una realidad diferente, un horizonte que conjugase la asunción de ciertos condicionantes escolares con el mantenimiento de todo el bagaje educativo propio que se consideraba valioso. Azul apelaba, precisamente, a la contribución que la investigación había hecho a lo largo de todo el proceso y a la necesidad de mantener el compromiso para materializar la transformación esperada. En cierto modo, sus palabras nos recordaban lo que, en alguna ocasión, las personas participantes en una formación le señalaban a Paulo Freire:

Si viniste aquí pensando enseñarnos que somos unos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos (Freire, [1992] 2007: 93)

La investigación había contribuido a definir un horizonte suficientemente esperanzador como para que FN tomase decisiones de calado. Era el momento de pasar de la reflexión a la acción: había que organizar un nuevo centro. A través de las palabras de Azul pudimos identificar la relevancia trascendental del momento, entendido como aquel en el que “caen los palos”: “los palos” tenían que ver con el contacto con la realidad material y tangible. Ante esa situación, Azul nos recordaba la insuficiencia de acotar la intervención de la investigación a promover la reflexión y a aspectos ideológicos. Se esperaba que la investigación participase también de la praxis transformadora (Mayo, 2004) y, en consecuencia, continuase aportando a través del contacto con el mundo material.

Abandonamos la idea de finalizar la investigación. Si la investigación había contribuido a impulsar que las personas involucradas en ella tomasen una distancia reflexiva con respecto a la realidad inmediata y sus propias inercias para, desde ahí, ponerse en situación de transformarla y generar *otras historias posibles* (Garcés, 2023), entendíamos que nuestro compromiso debía mantenerse. Nuestra propia concepción del compromiso reconocía la existencia de una atadura, libremente asumida, para con quienes participan en la investigación. Esa atadura reforzaba los vínculos existentes y, al mismo tiempo, ofrecía un sustento importante para que esa transformación pudiese ser posible. No consideramos que dicha atadura implicase una relación de dependencia o jerárquica. Esa atadura materializaba la existencia de una promesa compartida, un “prometer con”, en favor de la generación de esas otras historias posibles. Sin ese compromiso, cualquier proyecto emancipatorio es difícilmente posible, pues

la emancipación no es una lista de reclamaciones (derechos, prestaciones o servicios), ya que podrían ser servidas al pueblo de forma paternalista o clientelar; la emancipa-

ción tiene como condición poder ser sujeto de la propia palabra y de sus consecuencias, junto a otros. (Garcés, 2023: 85)

El desarrollo de la investigación nos ayudaba a superar las habituales condiciones de trabajo individualista propio de la universidad y reforzaban nuestra capacidad de resistencia a las lógicas hegemónicas de la fábrica de conocimiento. Muy probablemente, también actuaba como cierto antídoto frente a la *corrosión del carácter* (Sennett, [1998] 2006).

7.3. Más allá de la inofensiva mercancía académica

El proceso de investigación suele culminar con la publicación y difusión de resultados. En nuestro caso, siempre hemos compartido cualquier texto con, al menos, una parte del profesorado de FN y, especialmente, con las personas más directamente involucradas en los resultados. El contenido de esos textos siempre resultaba familiar, aunque el lenguaje extraño, pues en los diálogos que manteníamos estaba esa información que era reelaborada en lenguaje académico. Siempre hemos intentado ser rigurosos, transparentes y honestos con los resultados expuestos y, al mismo tiempo, estrictamente respetuosos en el tratamiento de las personas. Nunca hemos recibido valoraciones negativas o que mostrasen desagrado a lo largo de la investigación. Por supuesto, sí pequeñas correcciones con respecto a alguno de los datos o matizaciones sobre el sentido de lo que se expresaba. No obstante, hemos podido comprobar que quienes participaban en la investigación no se interesaban demasiado por dichos textos y la solicitud de revisión era recibida sin demasiado entusiasmo. La relevancia de la palabra escrita es propia del ámbito universitario, mientras que en FN la atención se concentra en la práctica educativa y en el desarrollo de los cambios acordados.

Esta falta de interés por los textos que difunden los resultados de la investigación nos generó cierta frustración. Esos documentos nos requerían un esfuerzo y dedicación importantes. Por lo tanto, no podíamos evitar cuestionarnos el sentido y valor de esta parte del trabajo desarrollado. Más aún cuando la redacción de esos textos pretendía ser de alguna utilidad para quienes participaban en la investigación: ¿para quién trabajamos? ¿realmente podemos esperar que esos textos sean de alguna utilidad más allá del ámbito académico?

En una ocasión, un correo electrónico nos solicitaba una publicación. La solicitud evidenciaba la detección de algún valor por parte de la comunidad educativa del centro: "estoy formulando un proyecto para la [un posible financiador] y [...] quisiera poner como resultado de documentación tu *artículo*". Comprobar que, en algún caso, el sentido de la redacción de estos productos finales de la investigación trascendía los límites del mundo académico, nos reconfortaba. No obstante, el interés por el artículo era obviamente estratégico, por cuanto se entendía como útil para alcanzar otros fines. Indudablemente, el conocimiento no existe principalmente en los textos, ni tan siquie-

ra en las mentes individuales. En su lugar, el conocimiento únicamente "adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales" (Rockwell, 2009: 39). En ese sentido, nuestra "producción académica" no parece haber traspasado las limitadas fronteras del mundo universitario.

Asumir la racionalidad de las perspectivas críticas nos llevaba a cuestionarnos si debíamos reproducir esos estilos académicos. Nos incomodaba reconocer que acabábamos convirtiendo el producto final del desarrollo de nuestra investigación (los textos) en una mera mercancía dirigida a satisfacer las demandas y requerimientos de poderosos terceros, ajenos a quienes construíamos ese conocimiento y a nuestros propios intereses. Por tanto, nos esforzamos por evitar la metabolización de los resultados de la investigación como *inofensivas mercancías académicas* (Kohan y López, 2023), a pesar de que ello dificultase las posibilidades de publicación de nuestros resultados.

A lo largo del desarrollo de la etnografía no hemos seguido fielmente la habitual lógica investigadora "teoría-método-resultados". Sin embargo y a pesar de lo extendido de esta forma de llevar a cabo la investigación social, especialmente en aquellas indagaciones de carácter eminentemente cualitativo, estos complejos procesos parecen ser invisibilizados u olvidados cuando se difunden los resultados de investigación a través de artículos. Por tanto, nos debatimos entre optar por redacciones que mostrasen adhesión más clara a la estructura teoría-método-resultados, a fin de incrementar las posibilidades de publicación o, por el contrario, ser más fieles a las pautas realmente seguidas en construcción del conocimiento. Una simple revisión a las características del espacio que acoge este mismo texto puede ayudar a resolver, finalmente, este dilema.

8. A modo de cierre provisional

En este texto partíamos de una aparente paradoja: a pesar de las diversas dificultades, no es difícil encontrar trabajos académicos, de distinta índole, que se reconocen a sí mismos dentro de las perspectivas críticas. Esta paradójica situación evidenciaría tanto la intrínseca heterogeneidad propia del pensamiento crítico (Fassin, 2018; Foucault, 1995), como la vitalidad del campo académico (Bourdieu, [1980] 2000, 2007) donde está en disputa la definición y el sentido de lo crítico. Sin embargo, nuestro interés se ha focalizado en las posibilidades y limitaciones de la investigación social crítica en el presente contexto académico y sociohistórico. Así, nos proponíamos explorar las posibilidades de la investigación educativa como vía para el impulso de una *praxis* investigadora que promueva la transformación, y como posible forma de resistencia a los procesos de subjetivación hegemónicos en la universidad actual. Para ello, tras presentar un mínimo marco de referencia, nos proponíamos analizar nuestra propia

investigación, una amplia etnografía educativa en la que estudiábamos el proceso de cambio de un centro de formación profesional surgido del movimiento vecinal del barrio en el que se ubica.

Con respecto a las posibilidades de la investigación educativa para promover la transformación, los resultados muestran su utilidad para, en primer lugar, apoyar un cambio en la concepción sobre lo posible y en la confianza sobre las propias capacidades de quienes participaron en la investigación; en segundo lugar, para fortalecer los esfuerzos que ya se venían realizando para ofrecer oportunidades formativas y educativas alineadas con la justicia educativa y social. Ambos aspectos pueden considerarse como evidencias del carácter crítico de la investigación desarrollada (Beach y Vigo-Arrazola, 2021; Popkewitz, 1988) y de su alineamiento con el sentido de *praxis* freiriana (Freire [1968] 2007; Masi, 2008).

En relación con las posibilidades que esta investigación ofrecía para resistir a los procesos de subjetivación hegemónicos en la universidad actual (Álvarez y Sebastiani, 2020), los resultados muestran cómo el contacto constante y el compromiso manifiesto con el caso estudiado nos ayudó a replantearnos, constantemente, nuestra labor investigadora. Contribuyó a cuestionar nuestros objetivos y su sentido, haciendo emergir preguntas similares a las formuladas por Connell:

¿Qué tipo de investigación podría serle útil a un adolescente negro que se enfrenta a la droga y el desempleo estructural en un piso de Boston, o bajo el cielo contaminado de Los Ángeles? ¿Qué investigación le sería útil a un joven de Hamilton que contempla la desaparición de aquellas plantas siderúrgicas, a una pandilla de chavales de Alberta que se preguntan qué pasó con el trabajo en el petróleo? Probablemente, ninguna que se parezca a la "investigación educativa" que hoy desarrollan los gobiernos y las universidades (Connell, 1999: 171-172).

Entendemos que la investigación social crítica podría mitigar el impacto de los procesos neoliberales de subjetivación entre quienes investigan, especialmente, si se considera que la *praxis* "encuentra su lugar en cualquier organización o movimiento que luche por una mayor democratización de la sociedad" (Mayo, 2020: 457). La etnografía desarrollada contribuyó a que resistiésemos a las imposiciones de la academia y que nos permitiese "dar un paso atrás respecto a la distancia que nos mantiene como yoes espectadores-consumidores del mundo y hundirnos en la materialidad concreta de las condiciones actuales de lo vivible y lo invivable" (Garcés, 2013: 135). Probablemente, también pudo servir de protección ante los riesgos que el actual contexto académico supone para quienes se encuentran en situaciones de mayor precariedad (Estupiña et al., 2024). Indudablemente, la construcción de ese nosotros y el reconocimiento de ese mundo común es difícilmente compatible con los estrechos márgenes de la lógica de los proyectos (Boltanski y Chiapello, 2002). La asunción de esto implicó, en nuestro caso, reconocer que:

el territorio de la resistencia no es el Yo, sino los entramados materiales y simbólicos en los que estamos inscritos y que somos. Lugares vivos por los que sentimos apego, si-

tuaciones de vida que nos conciernen, nos apasionan, nos sostiene o nos ata a la vida. Este tejido es nuestro aquí y ahora. El primer gesto de revuelta es percibirnos inmersos en esa trama, en esa gigantesca malla (Fernández-Sabater, 2024: 35).

Conforme a ello, nuestro rol como investigadores no implicó, en ningún caso, el desvelamiento de una nueva realidad, ni la generación de un conocimiento particularmente singular y totalmente novedoso para quienes participaron de la investigación. Como Fassin (2018), encontramos pocos rastros de falsa conciencia entre esas minorías dominadas. Así, nuestro rol se asemejó más a:

observar a aquellos que están creando alternativas viables, intentar anticipar cuáles pueden ser las enormes implicaciones de lo que (ya) se está haciendo, y devolver esas ideas no como prescripciones, sino como contribuciones, posibilidades, como regalos (Graeber, 2011: 18).

Este rol investigador nos permitía reconocer que la potencia transformadora –en caso de haberla– está ahí donde estamos, no en otra parte. Ese potencial de transformación se incrementaba, especialmente, al contemplarse que las personas participantes en la investigación actuasen sobre su entorno material y reflexionasen sobre él (Mayo, 2020). Así, la investigación no quedaba reducida a una mera influencia ideológica (McLaren, 2015) y se convertía en *praxis* (Freire, [1968] 2007).

Finalmente, hemos de reconocer las enormes limitaciones de un trabajo como este. En primer lugar, un enorme reduccionismo con respecto a las perspectivas críticas, pues no hemos sido capaces de escapar de la necesidad contar con un punto de apoyo para realizar la valoración crítica (Boltanski, 2014). Igualmente, la presentación de la etnografía y los resultados dejan fuera aspectos de gran relevancia, como la perspectiva del alumnado, o el carácter incierto de los efectos de los cambios y transformaciones institucionales en las trayectorias educativas futuras del estudiantado. No obstante, esperamos que este trabajo pueda contribuir a la reflexión sobre cómo comprender la investigación social crítica. Al respecto, podemos concluir que, en cualquier caso, "en lugar de establecer una nueva ortodoxia, necesitamos experimentar, documentar y compartir nuestros esfuerzos hacia la investigación emancipadora" (Lather, 1986: 272), y, en última instancia, asumir "el ritmo difícil de una vida no sumisa" (Garcés, 2013: 114).

9. Referencias bibliográficas

- Acha, Omar (2013). E.P. Thompson, un marxista contra el marxismo como "materialismo histórico". *Revista Rey Desnudo: Revista de Libros*, 2(3), 312-333.
- Alberich, Tomás (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89.

Álvarez, Aurora y Luca Sebastiani (2020). Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: La etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política. *AIBR, Revista de antropología Iberoamericana*, 15(02): 247-271. <https://doi.org/10.11156/aibr.150204>

Beach, Dennis y María Begoña Vigo-Arrazola (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>

Beach, Dennis; Carl Bagley y Sofía Marques da Silva (Eds.) (2018). *The Wiley Handbook of Ethnography of education*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118933732>

Boltanski, Luc (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Akal.

Boltanski, Luc y Ève Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.

Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre [1980] (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.

Bourdieu, Pierre [1980] (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre [1984] (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI.

Broncano, Fernando (2020). *Conocimiento expropriado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal.

Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.

Das, Raju J. (2023). Capitalism, Class Struggle and/in Academia. *Critical Sociology*, 49(6), 901-922. <https://doi.org/10.1177/08969205231152560>

Deleuze, Gilles (2005). *La Isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Pre-textos.

Díez, Enrique J. (2015). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 76-81.

Díez, Enrique J. (2016). Más allá del negocio de los sexenios universitarios. *Nuevatri-buna.es*, 5 de octubre, ([enlace](#)).

Dubet, François (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Dueñas, Andrés I. (Dir.) (2022). *La precariedad en la universidad española. Un estudio en primera persona*. Fundación Manuel Giménez Abad.

Escudero, Juan Manuel (2020). Del fracaso escolar y el abandono educativo temprano a la exclusión educativa. En D. García-Goncet, C. Gimeno, B. Dieste y A. Blasco (Eds.), *Políticas públicas frente a la exclusión educativa: educación, inclusión y territorio* (pp. 21-26). Universidad de Zaragoza.

Estupiñá, Francisco J.; Álvaro Santalla, Maider Prieto-Vila, Ana Sanz, y Cristina Larroy (2024). Mental Health in Doctoral Students: Individual, Academic, and Organizational Predictors. *Psicothema*, 36(2), 123-132. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156>

Farr, Arnold Lorenzo (2023). What's critical about Critical Theory again? Critical Theory, ethnocentrism, sexism and racism. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 10(23), 18-36. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.18637>

Fassin, Didier (2018). Permanencia de la crítica. *Etnografías Contemporáneas*, 4(6), 125-157.

Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>

Freire, Paulo [1968] (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo [1992] (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garcés, Marina (2013). *Un mundo en común*. Bellaterra.

Garcés, Marina (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama.

García Ramírez, José Carlos (2021). *Marx al Sur: educación, ética, derechos y tecnología*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88bx3>

García-Goncet, Daniel (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(2), 225-243. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146>

García-Goncet, Daniel (2023). La lucha contra la exclusión educativa desde una experiencia surgida del territorio. Posibilidades y retos para el movimiento ciudadano. En K. Gajardo y J. Cáceres (Coord.), *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1093-1114). Octaedro.

Gelir, Iskender (2021). Can insider be outsider? Doing an ethnographic research in a familiar setting. *Ethnography and Education*, 16(2), 31-51. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1905535>

Gilbert, Margaret [1989] (2020). *On social facts*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10vm20z>

Graeber, David (2011). *Fragmentos de antropología anarquista*. Virus.

Gramsci, A. (2013). *Antología*. Akal.

Hammersley, Martin (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson [1983] (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.

Hanley, Chris (2017). An exploration of educative praxis: Reflections on Marx's concept praxis, informed by the Lacanian concepts act and event. *Educational Philosophy and Theory*, 49(10), 1006-1015. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1273087>

Ibañez, Jesús (1991). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Amerinda.

Irigoyen, Juan (2011). La refundación de la evaluación. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, 33, 35-44.

Kohan, Néstor y Nayar López. (2023). *Marxismos y pensamiento crítico en el Sur global*. Akal.

Krüger, Karsten (2006). El concepto de "sociedad del conocimiento". *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11.

Lather, Patti (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-278. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482>

Laval, Christian y Pierre Dadort (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Laval, Christian y Pierre Dadort (2017). *Pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Gedisa.

Laval, Christian; Patricia Amigot y Lorenzo García (2024). Del análisis crítico de la universidad neoliberal a la defensa de la autonomía académica y la universidad del común. Entrevista a Christian Laval. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 231-237. <https://doi.org/10.5209/crla.99162>

Lucio-Villegas Ramos, Emilio (2017). La desaparición -o tal vez no- de la Educación de personas adultas. El caso de Andalucía. *Educação*, 42(1), 33-44. <https://doi.org/10.5902/1984644426372>

Masi, Ana (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M.V. Gomez, J. Mafra y A. Fernandes (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.

Mayo, Peter (2020). Praxis in Paulo Freire's Emancipatory Politics. *International Critical Thought*, 10(3), 454-472. <https://doi.org/10.1080/21598282.2020.1846585>

McLaren, Peter (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1567-7>

Merino, Rafael, Carles Feixa, Almudena Moreno (2018). A brief history of youth work in Spain. En H. Williamson, T. Basarab y F. Coussée (Eds.), *History of Youth Work in Europe. Connections, disconnections and reconnections - The social dimension of youth work in history and today* (Vol. 6, Issue 6, pp. 163-178). Council of Europe.

Montenegro, Marisela y Joan Pujol (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital. Revista de pen-*

samiento e investigación social, 13(1), 139-154. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1031>

Moreno Pestaña, José Luís (2004). Cuerpo, género y clase en Pierre Bourdieu. En L.E Alonso; E. Martín Criado y J.L. Moreno Pestaña (Eds.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (pp. 143-183). Fundamentos.

Parker-Jenkins, Marie (2018). Problematising ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>

Popkewitz, Thomas S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Rasmussen, David (2021). Arguing for classical critical theory. *Filozofija i Drustvo*, 32(1), 5-10. <https://doi.org/10.2298/FID2101005R>

Rendueles, César (2016). *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico*. La Catarata.

Rockwell, Elsie (2008). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.

Rockwell, Elsie (2008). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodríguez, Juan Ramón y Enrique Díez (2017). Educación y pobreza. Crítica de los programas de rentas mínimas de inserción. En A. Rodríguez Martín (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp. 2327-2339). Universidad Oviedo.

Sales, Albert (2014). *El delito de ser pobre. Una gestión neoliberal de la marginalidad*. Icara.

Sennett, Richard [1998] (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sevilla, Carlos (2010). *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*. El Viejo Topo.

Smyth, John (2006). Researching teachers working with young adolescents: implications for ethnographic research. *Ethnography and Education*, 1(1), 31-51. <https://doi.org/10.1080/17457820500512754>

Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Standing, Guy (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y Presente.

Tarabini, Aina (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.

Tassin, Etienne (2012). De la subjetivación política. Althusser, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.04>

Torres, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Troman, Geoff; Tuula Gordon; Bob Jeffrey y Geoffrey Walford (2006). Editorial. *Ethnography and Education*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/17457820500512671>

Vaditya, Venkatesh (2018). Social Domination and Epistemic Marginalisation: towards Methodology of the Oppressed. *Social Epistemology*, 32(4), 272-285. <https://doi.org/10.1080/02691728.2018.1444111>

van de Weerd, Pomme (2023). Being 'the lowest': models of identity and deficit discourse in vocational education. *Ethnography and Education*, 18(2), 144-158. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

Van Maanen, John (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. University of Chicago Press.

Vanner, Catherine (2015). Positionality at the Center: Constructing an Epistemological and Methodological Approach for a Western Feminist Doctoral Candidate Conducting Research in the Postcolonial. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/1609406915618094>

Velasco, Horacio y Ángel Díaz de Rada (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.

Viñao, Antonio (2011). Del Bachillerato De Elite a La Educación Secundaria para Todos. En G. Vicente y Guerrero (Coord.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 449-472). Institución Fernando El Católico - CSIC.

Walford, Geoffrey (2018). The impossibility of anonymity in ethnographic research. *Qualitative Research*, 18(5), 516-525. <https://doi.org/10.1177/1468794118778606>

Wallerstein, Immanuel (1988). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI.

Wallerstein, Immanuel (2005). Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. Siglo XXI.

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Aby Ayala.

Wegener, Charlotte (2014). 'Would you like a cup of coffee?' Using the researcher's insider and outsider positions as a sensitising concept. *Ethnography and Education*, 9(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841082>

Wilkerson, Wilkerson S. y Jeffrey Paris (2001). *New Critical Theory: Essays on Liberation*. Rowman & Littlefield.

Zulfikar, Teuku (2014). Researching my own backyard: inquiries into an ethnographic study. *Ethnography and Education*, 9(3), 373-386. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.919869>