

Contribuciones de la etnografía urbana a la investigación educativa

Contributions of Urban Ethnography to Educational Research

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1233>

Evangelina Cervantes Holguín*

Resumen

Este artículo explora el uso de la etnografía urbana en la investigación educativa y discute sus aportaciones, tensiones y dilemas a fin de responder la siguiente cuestión: ¿cómo se puede incorporar la etnografía urbana para explorar y comprender los fenómenos educativos en espacios públicos? El ensayo busca contribuir a los debates actuales sobre la investigación educativa y su necesidad de reinventarse ante tiempos de incertidumbre y complejidad mediante el análisis de la etnografía urbana con orientación móvil. El documento se organiza en tres partes: primero, se analizan las fronteras entre lo escolar/lo educativo; segundo, se definen algunas herramientas de la etnografía urbana frente al estudio de los fenómenos educativos; y tercero, se exponen las aportaciones, tensiones y dilemas que enfrentan los investigadores educativos en su empleo. Para concluir, se enfatiza en la necesidad de promover la invención etnográfica para desarrollar nuevas estrategias de investigación educativa que permitan avanzar en dos sentidos: cuestionar los espacios y formas utilizadas en el estudio de los procesos educativos y escolares en el espacio urbano; y propiciar la generación de dispositivos para recuperar datos de naturaleza diversa, en apego a posicionamientos colaborativos, artísticos, decoloniales y críticos basados en la cocreación de conocimiento.

Palabras clave: antropología de la educación – ciudad – epistemología – innovación científica – metodología.

Abstract

This paper explores the use of urban ethnography in educational research and discusses its contributions, tensions, and dilemmas to answer the following question: How can urban ethnography be incorporated to explore and understand educational phenomena in public spaces? This essay seeks to contribute to current debates about educational research and its need to reinvent itself in times of uncertainty and complexity through the analysis of urban ethnography with a mobile orientation. The document is organized into three parts: first, we analyze the boundaries between the school/the educational; second, we

* Doctora en Educación. Profesora-Investigadora en el Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.
evangelina.cervantes@uacj.mx

define some tools of urban ethnography in relation to the study of educational phenomena; and third, we look at the contributions, tensions and dilemmas faced by educational researchers when employing urban ethnography. To conclude, the need to promote ethnographic invention is emphasized to develop new educational research strategies that allow progress in two directions: questioning the spaces and forms used in the study of educational and school processes in urban space, and promoting the generation of devices to retrieve data of a diverse nature in adherence to collaborative, artistic, decolonial and critical positions based on the co-creation of knowledge.

Keywords: educational anthropology – cities – epistemology – scientific innovations – methodology.

Introducción

En un tiempo marcado por la perplejidad y la búsqueda de respuestas, las/os¹ investigadores educativos “buscan producir conocimientos de otros modos, desde y hacia otros horizontes de sentido [...] que problemati[cen] y transform[en] las prácticas tradicionales de investigación” (Arribas et al., 2020: 13). Durante las últimas décadas, la etnografía ha posibilitado entrar a espacios ignorados y geografías dispersas, se ha interesado por nuevos objetos de investigación y formas alternas de sociabilidad, que en conjunto implican repensar las prácticas tradicionales del trabajo de campo para generar diversas adaptaciones en forma de invención etnográfica (Estalella. Sánchez, 2020; Iared, Oliveira, 2018; O’Neill, Roberts, 2020).

Ante la carencia de certezas, hoy el devenir de la investigación se configura en medio de una serie de preguntas:

¿para qué y para quién se produce conocimiento, para qué y para quién es útil la investigación? ¿Quién define qué hay que investigar? ¿Cómo investigamos, qué prácticas concretas se ponen en marcha al interior de los proyectos? ¿Con quién pensamos, qué experiencias se toman en serio –qué saberes/historias/memorias cuentan? (Arribas et al., 2020: 13).

A las cuestiones anteriores se suman las preguntas: ¿qué espacios investigamos y con qué herramientas? ¿qué técnicas son pertinentes cuando se investiga sobre lo educativo/lo escolar en espacios públicos? Así, el presente artículo tiene como objetivo explorar las contribuciones de la etnografía urbana –en clave móvil (Arias, 2017) o caminante/sensorial² (Iared, Oliveira, 2018)– a la investigación educativa, a partir de tres preguntas clave: ¿cómo se asume lo *escolar/lo educativo* en la etnografía urbana en educación? ¿qué herramientas propone la etnografía

1 El uso recurrente de la barra atiende a la necesidad de invitar a las/os lectores a reconocer condiciones de exclusión/inclusión, posibilidad/imposibilidad en las prácticas/discursos.

2 Término propuesto por Pink (2009) para aludir a aquella etnografía con énfasis en la sensibilidad y experiencia multisensorial.

urbana frente al estudio de los fenómenos educativos? ¿qué aportaciones, tensiones y dilemas enfrentan las/os investigadores educativos en su empleo?

El encuentro con la etnografía urbana –considerada un método emergente (Iared, Oliveira, 2018) que se configura a la par de otros enfoques etnográficos cada vez más ambiciosos y heterodoxos (Pujadas, 2018)– surgió del diálogo con un grupo de investigadores educativos en formación, mediados por la construcción de una tesis de maestría, que enfrentaban la toma de decisiones metodológicas para dar sentido a sus diversos proyectos de investigación en apego a ciertos referentes epistemológicos. El grupo presentaba dos escenarios: una parte se encontraba ante las im/posibilidades de trabajar en las escuelas por razones de la emergencia sanitaria; otra, frente al interés de sus proyectos por la dimensión comunitaria del acto educativo. El cierre sanitario de los centros escolares produjo una conmoción en las formas de investigar que conminó a las/os investigadores educativos a problematizar las formas naturalizadas para acercarse a estudiantes, docentes, autoridades y familias; mientras, abordar la dimensión comunitaria imponía entender a la comunidad escolar desde una perspectiva relacional, es decir, los vínculos entre las personas (agentes escolares y no-escolares) se construyen a nivel subjetivo con independencia de su lugar geográfico (Ramírez, 2017).

Estudiar lo educativo/lo escolar fuera de la escuela requirió explorar nuevas rutas y técnicas etnográficas para capturar la experiencia de las/os agentes educativos, como sujetos móviles (Pujadas, 2018) en diversos lugares no-convencionales (el barrio, las calles, el parque, el patio familiar, el *Uber*³). En la búsqueda, la etnografía urbana de tipo móvil constituyó una alternativa al “desplaza[r] el centro de interés desde el lugar (no importa tanto qué personas) hacia las personas (no importa tanto en qué lugares)” (Pujadas, 2018: 380). En este sentido, en el presente ensayo se analizan las posibilidades que ofrece la etnografía urbana a modo de “una práctica artesanal, contextual... [con] sus propios dispositivos de trabajo, su propio ritmo, lenguaje, cuerpo, disposición, vínculos, escucha, expectativas, tensiones” (Arribas *et al.*, 2020: 13), para explorar y comprender los fenómenos educativos en espacios públicos.

De la etnografía urbana a la investigación educativa en movimiento

El abordaje de la etnografía urbana y sus contribuciones a la investigación educativa implica tanto un debate teórico como epistémico sobre la noción de lo escolar/lo educativo, las lógicas de la investigación en educación, la experimentación/invención en los modos de saber/hacer, entre otros nichos de problematización. En principio se asume que las/os agentes educativos han reconfigurado el espacio escolar, como delimitación oficial, al fijar “con sus prácticas nuevas fronteras y nuevas funcionalidades a un espacio acotado por sus tránsitos” (Pujadas, 2018: 381).

³ Uber es una empresa que proporciona servicios de transporte a particulares a través de su software de aplicación móvil. En el caso particular, se recurrió a una versión informal formada por docentes que trabajan en un lugar y radican en otro, conocida como *maestros viajeros*, donde un/a docente ofrece, en periodos específicos (fines de semana, periodos vacacionales o días de asueto), a sus pares el servicio de traslado a cambio de compartir los gastos de combustible y cuotas de peaje en carreteras.

El espacio escolar/educativo. Más allá de las paredes del salón de clase

Hoy, el escenario de acción de las actividades humanas se ha ampliado; los *espacios de vida* “son cada vez más extensos y policéntricos... [estos] escenarios que enmarcan las secuencias de la actividad cotidiana de las personas no son solamente múltiples, sino cambiantes” (Pujadas, 2018: 362). En el ámbito educativo surgen nuevas formas de definir el aprendizaje: *ubicuo*, disponible en todo momento y lugar; *invisible*, imposible de registrarlo con nuestros ojos; *expandido*, sucede fuera de la escuela y los procesos formales; o *incidental*, se da por casualidad (Cervantes, 2020). En suma, la creencia del aprendizaje en un espacio acotado se diluye ante el reconocimiento de éste “como un *continuum* que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar” (Cobo, Moravec, 2011: 23), y se confirma que “el aprendizaje ocurre en una diversidad de escenarios más allá de la escuela” (Díaz-Barriga, 2020: 12).

Contrario a la etnografía educativa ortodoxa, que interpela la presencia del investigador en el perímetro escolar (aula/escuela) con la intención de “abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente [...] e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos” (Rockwell, 1995: 14), la etnografía urbana en clave performativa se dirige a “imaginar realidades sociales alternativas, nuevos modos de discurso y experiencias nuevas en escuelas, lugares de trabajo, áreas desiertas y otros espacios públicos” (Kincheloe, McLaren, 2012: 262). En este sentido, de una investigación educativa usualmente entendida como una actividad sedentaria, anclada a un espacio fijo, se propone una acción investigativa *en movimiento*, coherente tanto con la cotidianidad móvil en la que personas, objetos, imágenes, información e ideas son itinerantes como con la permeabilidad de los espacios privados y públicos en que se realiza el acto educativo. Se trata de un tipo de etnografía donde los desplazamientos, recorridos o trayectos son, más que:

un inconveniente que se debe asumir [...], una molestia que se debería evitar, una rutina que se ha adquirido con el tiempo [...] se trata de una oportunidad, de un espacio de tiempo exclusivo y privativo de cada persona que uno usa de manera libre y sin condicionantes (Pujadas, 2018: 371).

La etnografía escolar como método de investigación en la escuela, refiere al tipo específico y de mayor uso de la etnografía de la educación (Olmos, 2016), ha permitido un acercamiento a las múltiples dimensiones de la experiencia escolar (selectividad y agrupación estudiantil, tiempos y espacios escolares, participación del alumnado, profesorado y familias, concepciones sobre el trabajo docente, dispositivos de enseñanza, formas del conocimiento escolar, rituales, desarrollo del currículum, resistencia cultural y posibilidades de transformación). Si bien muchas de estas problemáticas tienen lugar en el contexto escolar, no se originan ni se explican necesariamente en el interior de las escuelas (Olmos, 2016; Rockwell, 1995).

La etnografía educativa convencional se sostiene en tres premisas: primero, el lugar privilegiado para realizarla es la comunidad escolar, con incidencia en el aula y la escuela; segundo,

requiere del extrañamiento, “que consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural” (Velasco, Díaz, 2006: 216), a fin de cuestionar lo que parece natural y familiar; y tercero, apela a una aproximación holística para situar los fenómenos educativos/escolares en las condiciones contextuales de tipo social, político, económico, entre otras.

En la etnografía urbana, el extrañamiento resulta clave dado que se trata de un “trabajo de campo en contextos que nos resultan distintos” (Olmos, 2016: 5), de una práctica etnográfica particular “en un universo móvil lleno de posibilidades” (Pujadas, 2018: 381); que involucra no sólo un desplazamiento físico/geográfico sino un desplazamiento intelectual/epistémico que sacuda las creencias del investigador/a para mirarse en los ojos de los otros/as (Iared, Oliveira, 2018; Olmos, 2016; Velasco, Díaz, 2006); por su parte, al incentivar la perspectiva holística se extienden los límites de la investigación:

más allá del ámbito restringido a la escuela, acometiendo el estudio de la institución escolar como parte de un proceso sociocultural global. Al estar presente en la vida cotidiana... [se une] el lenguaje de las relaciones educativas... [con] el lenguaje de la interacción ordinaria (Velasco, Díaz, 2006: 141).

En la etnografía urbana, además del extrañamiento y la aproximación holística se requiere de la experiencia encarnada. Con esta idea se alude al tipo de experiencia que permita comprender cómo el cuerpo siente, percibe y se relaciona con el mundo (Iared, Oliveira, 2018) a través de “olores, colores, sonidos, recuerdos, encuentros, desencuentros, sensaciones, pensamientos [porque] las trayectorias urbanas forman parte de la biografía de quien camina y de su relación con los lugares y las experiencias vividas” (Arias, 2017: 101).

En esta perspectiva, estudiantes, docentes y demás agentes educativos dejan de ser sujetos particulares para convertirse en sujetos complejos “que transitan por mundos superpuestos que convergen en las ciudades” (Pujadas, 2018: 363); la escuela –como la familia, el barrio o la comunidad– pasa de entenderse en función de su estructura y solidez aparente a significar uno más de los “dominios de la movilidad, la fluidez, la deslocalización y las identidades múltiples e híbridas [que requieren] visiones caleidoscópicas” (2018: 363).

La etnografía urbana y sus dispositivos de campo

En los trayectos de investigación educativa, en especial aquellos de corte cualitativo, el trabajo de campo “siempre es más complejo [...] a menudo cargad[o] de improvisación, creatividad e inventiva” (Estalella, Sánchez, 2020: 145). En la práctica las/os investigadores educativos pueden recurrir a uno o varios espacios –en forma de etnografías localizadas o análisis multisituados (Pujadas, 2018)– y a diversas técnicas para la recolección de datos narrativos o visuales; éstas pueden ser únicas/múltiples, clásicas/innovadoras, sencillas/sofisticadas, situadas o una combi-

nación entre ellas. Cada técnica ofrece ciertas ventajas, por lo que ninguna es superior a otra; sin embargo, el uso complementario de varias herramientas puede ampliar la comprensión del fenómeno estudiado (Iared, Oliveira, 2018; Pujadas, 2018).

En términos generales, la etnografía urbana se caracteriza por ubicarse en escenarios urbanos territorialmente delimitados, abordar relaciones sociales de tipo comunitario, emplear diversas técnicas participativas de tipo móvil para acercarse a las acciones humanas. Dada su naturaleza itinerante, permite acercarse a diversos escenarios a fin de comprender las tramas, juegos y dinámicas de la cotidianidad en un tiempo determinado, mientras las personas se mueven y la investigación se mueve con ellas (Pellicer *et al.*, 2012; Pujadas, 2018; Ríos, Rojas, 2013).

De la microetnografía, forma común de la investigación en la escuela (Olmos, 2016), la etnografía urbana móvil se centra en “los trayectos urbanos como micro-fenómenos que visibilizan las singularidades y, al mismo tiempo, dan cuenta de las relaciones sociales” (Arias, 2017: 94), particularmente porque este tipo de trayectos, entendidos como escenarios de agencia, “están íntimamente relacionados con la trayectoria vital [de las personas]” (2017: 95).

En el caso de la etnografía urbana, las/os investigadores educativos pueden emplear técnicas de uso común o innovar a fin de recuperar datos comúnmente invisibilizados –por ejemplo, asuntos de puertas cerradas o informaciones vedadas por la complejidad del tema abordado (Arias, 2017; Pujadas, 2018)–. Investigar en los espacios públicos y cotidianos representa un desafío para las/os investigadores, en tanto que ir, estar *in situ*, observar, participar y regresar, se torna insuficiente. En este sentido, se apela a la noción de *dispositivos de campo*, propuesta por Estalella y Sánchez (2020: 164), entendidos como ejercicios situados y singulares, “no son técnicas que se aplican al campo, sino que resultan de él”.

Desde el paradigma de la movilidad, la etnografía urbana parte del supuesto de que el movimiento es ontológicamente anterior a las representaciones epistemológicas y al lenguaje (Iared, Oliveira, 2018), desafiando la estabilidad geográfica y enfatizando la idea de que todos los lugares están vinculados a sutiles redes de conexiones que se extienden más allá de sus límites (Volpe, 2018). Al respecto, Pujadas (2018: 367) señala que la fluidez –no la estructura– configura la vida social: en ella, objetos, personas e instituciones “están marcados por la provisionalidad, la fragilidad y los cambios de rumbo”. Así, la escuela, entendida como el lugar autocontenido donde sucede lo escolar, se gesta en un mundo en permanente reestructuración para reconocerse como un *espacio de vida*,⁴ mientras sus sujetos (estudiantes, docentes, autoridades) frecuentemente reducidos al papel de informantes, se mueven en la investigación.

Observación móvil

La observación constituye la actividad clave de la etnografía en general. En la etnografía urbana la observación se singulariza al analizar la interacción humana en el espacio público; se mira “lo

⁴ Término propuesto por Pujadas (2018: 367) para referir a la “forma de aprehender de manera estratificada la extensión territorial en la que se desenvuelven las actividades cotidianas de las personas que habitan en [ella]”.

aparentemente conocido, lo ordinario, lo trivial, lo cotidiano. Y desde allí, desde ese observar lo obvio, esperamos ver comparecer lo nuevo, lo que nos sorprende, porque allí residen las claves comprensivas de la cultura” (Márquez, 2016: 60). Su uso se recomienda, principalmente, en las fases iniciales de la investigación (Pujadas, 2018), ya sea al estilo del *flâneur*, la deriva, del sombreado/acompañamiento o al de la observación móvil.

El *flâneur*, de la inspiración de Walter Benjamin (2012), invita a vagar por la ciudad como una acción que involucra movimiento, al tiempo que las/os investigadores y las/os participantes piensan al ritmo que caminan, se sorprenden y se abren a diferentes direcciones convirtiendo el recorrido en un reencuentro con lugares afectivos, históricos y personales (Lenz, 2018).

Por su parte, la deriva –propuesta por Debord (2000)– es entendida como una herramienta basada en el “acto de caminar y a la forma de mirar, mediante la interrogación y la problematización de las ciudades” (Pellicer *et al.*, 2012: 146-147) “para detenerse en la importancia que las prácticas sociales efímeras, invisibles e insignificantes puedan tener para la comprensión [de ellas]” (Vivas *et al.*, 2008: 132). Aun cuando esta técnica ofrece flexibilidad, requiere preparación específica: 1. Se realiza en solitario o en grupo; 2. Las/os investigadores deben mantener una actitud de extrañamiento ante el espacio para problematizarlo; 3. Elegir un punto de la ciudad para iniciar el recorrido con base en los objetivos de la investigación; y 4. Registrar sistemáticamente la información visual, audiovisual, textual y multimodal que se genere durante el recorrido (Pellicer *et al.*, 2012).

La técnica del sombreado consistente “en hacer un seguimiento sistemático a lo largo de jornadas completas [que nunca se realiza a partir de un seguimiento exhaustivo de un día completo, sino en varias ocasiones] de las actividades desarrolladas por una persona, incluyendo sus desplazamientos” (Pujadas, 2018: 376), permite recuperar información sobre diferentes esferas de la vida cotidiana de las personas en movimiento (traslados de ida y vuelta por motivos escolares, laborales, de abastecimiento o de ocio). Durante la observación, el vínculo entre las/os investigadores y las personas observadas puede ser “de intensa interacción como de relación autónoma y distanciada, en que el investigador simplemente observa y escribe sus notas de campo o toma fotografías” (2018: 377).

La observación móvil es un tipo de “observación participante realizada mientras se traslada por diferentes espacios” (Ríos, Rojas, 2013: 44), en donde el extrañamiento toma forma de *flâneur*, ese curioso observador interesado en descubrir las múltiples sensaciones de lo urbano (Benjamin, 2012). Este tipo de observación difiere de las vertientes de estudios urbanos que promueven la idea de las/os observadores sin interactuar, ocultos sin explicar los propósitos de la investigación ni gestionar permisos, limitando su participación a anotar lo observado sin ser percibidos; por el contrario, promueve la interacción para experimentar las sensaciones y conversar con las personas a fin de alcanzar una comprensión mayor de las prácticas sociales en los espacios públicos (Ríos, Rojas, 2013).

En los casos descritos, el tiempo de observación estará condicionado a “la duración que los trayectos e itinerarios de las personas tienen en el marco de una jornada de actividad cotidiana” (Pujadas, 2018: 371); en ellos, la observación permite conocer, interpretar y comprender las acciones humanas a partir de “las diferentes actitudes que las personas adoptan durante el tiempo del viaje” (2018: 372).

En cuanto al procedimiento, la observación móvil toma las pautas generales de la observación etnográfica: establecer el contacto inicial con la/el informante, explicitando las intenciones y características del trabajo; elaborar una entrevista formal; realizar encuentros reiterados con las/os informantes para comentar las reflexiones iniciales; y se complementa al negociar los trayectos y los ritmos, lo que supone una relación horizontal, dialógica y de escucha activa entre las/os participantes (Pujadas, 2018; Ríos, Rojas, 2013). Durante el proceso se sugiere el empleo de diversas herramientas (cámara fotográfica, grabadora de audio/video o libreta de notas) para documentar lo observado durante el recorrido.

Diarios o cuadernos de campo digitales

Mientras en la etnografía ordinaria lo observado se documenta en papel y tinta, en la etnografía urbana se requieren formas múltiples para conservar lo observado. Escritura, fotografías, dibujos, audios y videos materializan la mirada compleja de las/os investigadores. Para realizarlo, Márquez (2016: 60) propone el cuaderno de campo, aquel “cuaderno de tapas duras, donde en un ir y venir entre ojo, oído y mano, se registran de manera veloz o pausada las impresiones del ‘estar ahí’”.

En esta descripción de la vida cotidiana en espacios públicos, “la experiencia de la otredad y de la extrañeza, a menudo obligan a ‘saltarse’ la palabra” (Márquez, 2016: 61); por ello se recomienda la inclusión de notas en forma de dibujo, que:

lejos de ser un trazo subsidiario [...] aporta a la comprensión de lo que no es posible aun nombrar, sino apenas esbozar [...] Cuando el etnógrafo no sabe bien en qué terrenos y mundos se mueve, el croquis nos abre a campos del conocimiento, que difícilmente se dejan expresar verbalmente (2016: 61).

Acorde con el mundo moderno y a la importancia de los teléfonos inteligentes en la vida de las personas, especialmente entre las infancias y las juventudes, Volpe (2018) propone la elaboración de diarios digitales en los que se pueden incorporar múltiples contenidos en forma de audio, imagen y video; en estos ‘diarios espaciotemporales’, gracias a la disponibilidad tecnológica y al acceso a herramientas de georreferenciación (GPS), las personas pueden registrar lo que estaban haciendo, dónde y cómo se movieron durante esos periodos. Por ejemplo, para Díaz-Barriga (2020: 15) los e-diarios o diarios digitales interactivos son pertinentes para conocer las vidas de “estudiantes en situación de vulnerabilidad académica y social”.

Con todo, la riqueza del relato etnográfico no se limita a la novedad en las formas de registro sino a la calidad de la descripción realizada por las/os investigadores, a la densidad narrativa, a la nitidez de los hechos y a las posibilidades de reflexión/crítica que presenta. Respecto al análisis de datos visuales en forma de dibujos o imágenes, se proponen estrategias de análisis como la Teoría Fundamentada Visual de Konecki (2009).

Mapas

Al repertorio de herramientas para las/os etnógrafos urbanos, Risler y Ares (2013) proponen recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa al resignificar la elaboración de mapas, considerado un instrumento históricamente utilizado por el poder dominante “para la apropiación utilitaria de los territorios [...] invasión, saqueo y apropiación de los bienes comunes” (2013: 5). En su lugar, proponen la realización de mapas colectivos a través de:

un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes... [los] espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y afinidad (2013: 12).

Desde esta idea se despliegan otros recursos cartográficos críticos como: mesa pública o mapeos al paso, consistentes en la “intervención urbana en la calle, vereda o espacios de mucha circulación pública con mapas impresos y recursos gráficos, invitando a los transeúntes a la participación, reflexión y señalización crítica sobre temáticas específicas” (2013: 21); construcción de paisaje, refiere a un “collage fotográfico para la construcción de relatos visuales que expongan panoramas urbanos y profundicen en la complejidad de determinadas temáticas y problemáticas identificando responsables y consecuencias” (2013: 23); mapas murales, “afiches de gran tamaño para ser intervenidos en un espacio de circulación permanente... [que] invitan a la libre participación registrando multiplicidad de voces y posicionamientos” (2013: 24), por mencionar algunos.

Por su parte, Martz *et al.* (2020) proponen mapas de historias fotográficas o mapas de foto-historias (*photo-story maps*) orientados a recuperar los sentidos que los sujetos, particularmente las/os niños, construyen alrededor de la noción de lugar a través de historias basadas en la ubicación con tramas estructuradas en el espacio y no en el tiempo. Dado el acceso cada vez más extensivo de los dispositivos móviles en la vida cotidiana de las personas, esta técnica se nutre de las aplicaciones móviles que posibilitan la creación de historias basadas en la ubicación mediante la triangulación de diversos elementos de historias digitales. En esta línea, Steger *et al.* (2021) plantean la construcción de mapas de emociones (*emotion maps*) como una alter-

nativa para visualizar las diferentes realidades espaciales y emocionales a través de Sistemas de Información Geográfica cualitativos (qualSIG).

Entrevistas en movimiento

Contrario a la entrevista sedentaria, que se desarrolla en una posición fija y en la quietud de espacios privados (Arias, 2017), se proponen dos tipos de entrevista: caminante y en automóvil. La primera, conocida como entrevista móvil (Ríos, Rojas, 2013), recorrido urbano en grupos (Risser, Ares, 2013), recorridos sensoriales (Instituto Municipal de Investigación y Planeación [IMIP], 2020), recorrido acompañado (Arias, 2017), *walking biographies* (O'Neill, 2015), o paseos psicogeográficos (Pellicer *et al.*, 2012), refiere a la acción de caminar en compañía, con una o dos personas, durante trayectos cortos y en espacios urbanos, que es útil para analizar las formas en que las personas se apropian del espacio público –con énfasis en la afectividad y lo sensible–, sus negociaciones *in situ* y sus historias de vida, mediante la narración y la observación (Arias, 2017; Pink, 2009).

En el caso de las entrevistas en coche, al estilo del programa estadounidense *The late late Show with James Corden*, el diálogo se establece en un automóvil durante un recorrido determinado –Pujadas (2018) documenta viajes de acompañamiento en tren complementadas con entrevista en profundidad; mientras Ríos y Rojas (2013: 43) retoman experiencias de entrevista en avión, metro y bicicleta, ya que “el medio para moverse es lo menos importante, porque el centro de atención está en la relación de la persona con el espacio por el que se traslada”–. Esta técnica se torna relevante al considerar la movilidad creciente de las personas, a corta, media y larga distancia, y la reconfiguración del binomio espacio/tiempo, particularmente, porque:

hasta hace algo menos de un siglo los desplazamientos de casa al trabajo de los obreros industriales se producían a pie, en bicicleta o en tranvía. Sin embargo, hoy en día transitar por las grandes conurbaciones metropolitanas requiere de complejos sistemas de transporte multi-modal, así como de unos costes de locomoción, medidos en dinero y en tiempo de desplazamiento (Pujadas, 2018: 363).

En ambos tipos de entrevista, el conocimiento se construye a partir de los desplazamientos del interlocutor y se construye conjuntamente al transitar por el espacio urbano y la experiencia sensorial directa. Caminar o recorrer la ciudad permite identificar los itinerarios conformados por “actividades personales, singulares, repetitivas o inéditas... [que] constituyen fragmentos de vida que conectan al transeúnte con el mundo y consigo mismo” (Arias, 2017: 101).

Fotovoz

El uso del fotovoz (*photovoice*), al lado de otras técnicas visuales, ha crecido durante el siglo XXI (Volpe, 2018); esta técnica remite a la fotografía como un medio a través del cual las/os participantes se pueden expresar, crear diálogos y compartir sus perspectivas. Para Saiz y Ce-

ballos (2021: 44), su finalidad es generar conocimiento y es útil para “dar voz a aquellos que tradicionalmente son excluidos en los procesos sociales y de investigación”. El fotovoz prioriza la voz de las/os participantes al otorgarles un visor para registrar mediante imágenes sus preocupaciones, pensamientos y emociones. Desde la posición de Díaz-Barriga (2020), esta técnica es conveniente para intervenciones sociales y educativas con interés en la co-construcción de identidades, participación estudiantil en contextos escolares, entre otros.

Con base en el trabajo de Saiz y Ceballos (2021), el desarrollo del fotovoz se realiza en cinco momentos: 1. Trayecto formativo para revisar los aspectos técnicos y estéticos en la elaboración de fotografías, así como las cuestiones éticas implicadas (consentimiento informado, anonimato y respeto); 2. Toma individual de fotografías que recuperen elementos clave en torno a los propósitos del estudio. Para la captura se requiere destinar un tiempo prolongado con la intención de realizar un número infinito de imágenes; 3. Selección de fotografías significativas que se acompañan de una narración interpretativa para dar respuesta a las siguientes cuestiones: “¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué la tomaste? ¿Qué significa para ti? ¿Qué nos dice esa fotografía acerca [del lugar]? ¿Cómo puede esa fotografía servirnos de oportunidad para mejorar[lo]?” (2021: 46); 4. Narración compartida, en donde las fotografías y las narraciones se someten a diálogo, negociación y análisis compartido; y 5. Construcción de narrativas escritas, éstas se elaboran con las narraciones interpretativas, la incorporación de material complementario y la participación colaborativa de las/os implicados.

Aportaciones, tensiones y dilemas de la etnografía urbana en educación

Hasta aquí se han argumentado las contribuciones de la etnografía urbana a la investigación educativa. En esta última parte se analizan sus principales aportaciones como elementos que se valoran en términos de tensiones y dilemas.

Posibilita el bricoleur

En el marco de la investigación cualitativa, las/os investigadores trabajan con una variedad de datos, como piezas de arcilla, pintura, tela o notas musicales que, en conjunto y armonía, resultan en una obra única de valor teórico, metodológico y estético (Denzin, Lincoln, 2012). En la investigación educativa en clave urbana/móvil se producen gran cantidad de datos (narrativos, visuales, audiovisuales, socioespaciales, sensoriales, multimodales) (Arias, 2017; Pellicer *et al.*, 2012; Pink, 2009) que enriquecen la lectura de la realidad y permiten su comprensión en profundidad. Sin embargo, la amplitud de los datos puede constituir una dificultad para documentar todo lo vivido y convertir el análisis en un desafío. Ante ello, las/os investigadores requerirán decidir qué movimientos, expresiones y acciones documentar y en qué momento (Iared, Oliveira, 2018).

Horizontalidad

En este tipo de prácticas investigativas, las/os investigadores invitan a sus informantes a ser co-partícipes del trabajo de campo, quienes escriben sus recorridos e impresiones, se convierten en guías de la investigación en el espacio público y coautores en la producción del conocimiento. Lograr la colaboración de las/os participantes requiere de la consolidación de la horizontalidad, es decir, se precisa una relación distinta entre las/os investigadores y participantes, mediados por una experiencia compartida (Iared, Oliveira, 2018): “vinculados por el recorrido, participante y etnógrafo realizan un intercambio físico al compartir espacio y tiempo [...] diálogo [y] silencio” (Arias, 2017: 97).

Para Cervantes y Rojas (2020: 73), lograr relaciones horizontales alude a las competencias de tipo socioemocional de las/os investigadores educativos, entendidas como “aquellas competencias para trabajar en equipo, comunicar ideas, afrontar la adversidad y la apertura a la experiencia que, en conjunto, posibilitan la construcción social del conocimiento”. Lo anterior, requiere de las/os investigadores la escucha/mirada activa para observar las relaciones de las/os participantes en el paisaje local/social, con atención en sus aspectos sensoriales, psicológicos y emocionales (Arias, 2017; Lenz, 2018; Pink, 2009).

Multitud de experiencias, diversidad de técnicas

Dado que la etnografía urbana y sus dispositivos de campo valoran la experiencia multisensorial (Pink, 2009), se requiere de una variedad de instrumentos análogos y digitales (cuadernos, cámara fotográfica, teléfono celular, grabadora de audio, cámaras de video) que permitan recuperar multitud de datos verbales, visuales, espaciales y sensoriales. Para ello, Risler y Ares (2013: 7) proponen el concepto de *dispositivos múltiples*, consistentes “en creaciones y soportes gráficos y visuales que, mixturizados con dinámicas lúdicas, se articulan para impulsar espacios de socialización y debate, que son también disparadores y desafíos en constante movimiento, cambio y apropiación”.

Ante el desafío de recuperar una variedad de datos, este método requiere de un equipo conformado por personas con diversas responsabilidades (fotógrafo, camarógrafo, asistente), o de un “*bricoleur* metodológico [que pueda] realizar un gran número de tareas diferentes” (Denzin, Lincoln, 2012: 54), en donde las distintas acciones quedan bajo la responsabilidad de una sola persona. Para ello, las/os investigadores requieren fortalecer sus competencias instrumentales (Cervantes, Rojas, 2020). Aun cuando la multitud de tareas puede ser estresante para la/el investigador solitario, la ausencia de colaboradores puede contribuir a alcanzar niveles de mayor intimidad y confianza, además, durante el trabajo de campo es común que las diferentes actividades se realicen en distintos momentos (Arias, 2017).

El componente lúdico en el trabajo de investigación

Como se ha mostrado, la puesta en práctica de la etnografía urbana involucra una serie de herramientas novedosas que pueden generar actitudes positivas tanto para las/os investigadores como para las/os participantes. Según la evidencia, la caja de herramientas móviles agrega un componente lúdico y de disfrute al trabajo de campo (Arias, 2017; Risler, Ares, 2013). Frente a la atracción por la novedad, las/os participantes “mostraron una sonrisa cómplice con la presencia de la grabadora de sonido o frente a las cámaras de registro de imágenes fijas y en movimiento; la sensación de episodio divertido genera acercamiento, especialmente de los más jóvenes” (Arias, 2017: 100). Por su parte, en la experiencia de Risler y Ares (2013: 76) la incorporación de metodologías lúdicas facilitó la recuperación de “aspectos invisibilizados, refiriendo anécdotas y experiencias, fomentando el intercambio de conocimientos... [y detonando] procesos de reflexión crítica y construcción colectiva”.

Del caminar al acompañamiento

Estar en movimiento junto con el otro, como la simple actividad de caminar acompañado, genera complicidad. Para Lenz (2018), caminar, como método de investigación creativa, invita a la experiencia sensorial y funciona como una práctica relacional y de creación de lugares; se trata de un viraje epistemológico del “observar-prácticas-de-movilidad-de-personas, ... [al] estudiar-prácticas-de-movilidad-con-las-personas” (Pujadas, 2018: 382). En el proceso las/os investigadores capturan las experiencias de las personas y les entienden mejor que sólo escuchar o leer los datos; además, la experiencia compartida, con sus pausas, silencios, burbujas de vacío⁵ y recuerdos involuntarios, impulsa la proximidad que permite llegar a lugares vedados por preguntas directas (Arias, 2017; lared, Oliveira, 2018). De esta forma:

el azar, el ritmo de los recorridos, las conversaciones triviales, el entorno de la calle, la complicidad... generan situaciones aparentemente desligadas del objetivo de la investigación. Sin embargo, ofrecen elementos para exploraciones más profundas que las obtenidas mediante lo explícito de un guión de búsqueda pre-establecido (Arias, 2017: 101).

Por ello, es útil para abordar fenómenos educativos ligados con la vulnerabilidad por razones de género, clase, discapacidad y migración, al priorizar la experiencia de personas tradicionalmente excluidas y silenciadas: infancias, mujeres, LGBT, indígenas, migrantes, entre otros. Analizar la movilidad cotidiana, percibida como “desplazamientos pendulares diarios que se realizan entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo (o estudio, ocio o consumo)” (Pujadas, 2018: 368), implica reconocer que durante los trayectos urbanos las personas actúan de modo diferenciado en medio de emociones (alegría, miedo, esperanza, ira, amor y estrés), generando

⁵ Pujadas (2018: 369), con la noción de *burbuja de vacío* define a aquello “alrededor de los usuarios de dispositivos móviles, concentrados en su pantalla y aislados del entorno”.

apego o aversión hacia los lugares (Steger *et al.*, 2021) y tensiones sociales (como el miedo ante un callejón sin salida, una calle oscura, al acoso callejero o al rechazo social), e iniciativas para decidir, actuar y resolver conflictos a fin de “resistir y transgredir los usos hegemónicos de los territorios... [para] materializar el derecho a la ciudad” (Arias, 2017: 103).

Aspectos éticos

Frente a las múltiples posibilidades de la etnografía urbana y sus técnicas móviles, se advierte que su empleo “presenta demasiadas líneas rojas y conflictos éticos” (Pujadas, 2018: 381), sobre todo, ante el uso de materiales audiovisuales (imagen, audio y video) y la complejidad de garantizar la privacidad y el anonimato en los espacios digitales, en donde la línea entre lo público y lo privado se torna problemática (Volpe, 2018).

Además, su compromiso con la inclusión y la equidad añade una dimensión ética y política a la investigación educativa (Arias, 2017) que remite a estudios con diferentes niveles de “duración, intensidad, interacción, diálogo, presencia y contacto... [con] cuestiones éticas... a menudo menos visibles y más sutiles que las que aparecen en otras metodologías” (González *et al.*, 2012: 2), que requieren de las/os investigadores competencias éticas “vinculadas con la honestidad académica y la búsqueda de la justicia social” (Cervantes, Rojas, 2020: 73).

El cruce entre la etnografía urbana y la investigación educativa constituye un “complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones y escuchas, que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas” (González *et al.*, 2012: 2). Conjuntamente a la atención de los principios éticos de la investigación educativa (protección, autonomía, privacidad, anonimato, confidencialidad, paridad, reciprocidad, cautela en la emisión de juicios), por su carácter íntimo, las técnicas móviles requieren de la consolidación del vínculo personal con las/os informantes (Pujadas, 2018); igualmente, deben utilizarse como estrategias para impulsar la reflexión, el intercambio de saberes y prácticas, el fomento de la participación colectiva, la inclusión de las personas excluidas, la disputa de espacios hegemónicos y la visualización de las resistencias, todo ello sin “que esto [...] amenace ni vulnerabilice a los participantes” (Risler, Ares, 2013: 7).

Presentación de los resultados

Este momento supone una etapa previa de análisis/interpretación que exige, a su vez, la creatividad de las/os investigadores para recuperar la riqueza, diversidad, profundidad y complementariedad de los datos. Además, el carácter innovador de la etnografía urbana implica pensar en modos diferenciados para comunicar los resultados de la investigación en atención a sus propósitos, ya sea en términos de devolución/socialización, y a sus destinatarios. La originalidad de la investigación educativa en clave móvil no se restringe al empleo de formatos digitales o audiovisuales, sino a su posibilidad de promover una mayor comprensión sobre lo escolar/lo educativo al ofrecer una experiencia multisensorial sobre ello.

En este sentido, la presentación de los resultados de investigación rebasa la concepción lineal y acartonada del informe escrito, para desplegarse en productos multimodales como páginas de internet interactivas (Pujadas, 2018) y mapas, elaborados como resultado de un trabajo colaborativo en soportes gráficos y visuales (Risler, Ares, 2013). La capacidad para presentar los resultados de manera creativa se gesta entre las competencias discursivas y hermenéuticas de la investigación educativa (Cervantes, Rojas, 2020: 73).

Complementariedad de métodos

Por sus particularidades, la etnografía urbana es compatible con otras maneras de saber/hacer la investigación educativa desde posicionamientos colaborativos, artísticos, decoloniales y críticos (Lenz, 2018; Mulvihill, Swaminathan, 2020; Pujadas, 2018). Para ello, las/os investigadores educativos requieren solvencia en las competencias metodológicas “vinculadas con el trabajo de campo, el diseño de instrumentos y el uso de diferentes métodos” (Cervantes, Rojas, 2020: 73); a modo de un “*bricoleur* teórico [que] lee y maneja comprensivamente los muchos paradigmas de interpretación [...] que pueden aplicarse a un problema particular” (Denzin, Lincoln, 2012: 54).

Consideraciones finales

La etnografía urbana constituye una alternativa para ampliar los horizontes de práctica de la investigación educativa, en especial en el momento actual, en el que asistir a la escuela resultó inviable. Frente a la emergencia sanitaria, las/os investigadores tuvieron que reinventarse para “*producir y afirmar otros saberes y de producir saberes de otras maneras*” (Arribas et al., 2020: 13). Frente a sus aportaciones, tensiones y dilemas, supone un método de investigación pertinente para comprender la multitud de situaciones educativas en el espacio público mediante formas sensibles de construcción del conocimiento.

Acorde al poema de Antonio Machado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Galán, 2013: 49), la etnografía urbana se construye en el proceso: no hay recetas ni modelos únicos, durante su realización las/os investigadores deciden las técnicas y herramientas de acuerdo con los propósitos de la investigación y particularidades del contexto. Además, constituye una herramienta para convivir con la comunidad en que se inserta la escuela, recuperar datos cualitativamente distintos, de mayor profundidad y significatividad sobre los contextos en que viven los diversos actores educativos. Dado que los datos no hablan por sí mismos, el extrañamiento y la aproximación holística son condiciones clave para interpretarlos.

Para concluir, se enfatiza la necesidad de promover la invención etnográfica para desarrollar nuevas estrategias de investigación educativa que permitan avanzar en dos sentidos: cuestionar los espacios y formas hegemónicas utilizadas en el estudio de los procesos educativos y escolares en el espacio urbano; y, propiciar la generación de dispositivos para recuperar

datos de naturaleza diversa en apego a posicionamientos colaborativos, artísticos, decoloniales y críticos basados en la cocreación de conocimiento. Así, la etnografía urbana de tipo móvil se propone como una brújula para orientar a aquellas personas con interés en adentrarse en la investigación educativa desde enfoques alternativos.

Referencias

- Arias, D. (2017). Etnografía en movimiento para explorar trayectorias de niños y jóvenes en Barcelona. *Revista de Antropología Social*, 26(1), 93-102. <https://doi.org/10.5209/RASO.56044>
- Arribas, A.; G. Dietz; A. Álvarez (2020). Introducción. Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En Álvarez, A.; A. Arribas; G. Dietz (eds.). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO, 13-45. <https://bit.ly/3HkiHrn>
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Cervantes, E. (2020). Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica. *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (55), 1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-011)
- Cervantes, E.; B. Rojas (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69-83. <https://bit.ly/3eRnAvn>
- Cobo, C.; J. Moravec (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Debord, G. (2000). Introducción a una crítica de la geografía urbana. *A Parte Rei. Revista de filosofía* (11), 1-3. <https://bit.ly/3vbCLq3>
- Denzin, N.; Y. Lincoln (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N.; Y. Lincoln (eds.). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, 43-101.
- Díaz-Barriga, F. (2020). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: Fundación SM.
- Estalella, A.; T. Sánchez (2020). Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En Álvarez, A.; A. Arribas; G. Dietz (eds.). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO, 145-174. <https://bit.ly/3HkiHrn>
- Galán, P. (2013). *Antonio Machado. Biografía poética de una soledad*. Alicante: Club Universitario.
- González, O.; M. González; J. Ruiz (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5. <https://bit.ly/3tloQqA>
- Iared, V.; H. Oliveira (2018). Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706161972>

- Instituto Municipal de Investigación y Planeación (2020). *Plan de Renovación y Recuperación Urbana de los Siete Barrios Históricos* (vol. 01 Colonia Chaveña). (Mora, Á., ed.). Ciudad Juárez: IMIP. https://www.imip.org.mx/imip/files/barrios/P001_Chavena.pdf
- Kincheloe, J.; P. McLaren (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N.; Y. Lincoln (eds.). *Manual de investigación cualitativa*, vol. II. (Paradigmas y perspectivas en disputa). Barcelona: Editorial Gedisa, 241-315.
- Konecki, K. (2009). Teaching Visual Grounded Theory. *Qualitative Sociology Review*, 5(3), 64-92. <https://bit.ly/3jtqneH>
- Lenz, E. (2018). Inquiry while Being in Relation. Flâneurial Walking as a Creative Research Method. En Lasczik, A.; R. Irwin (eds.). *The Flâneur and Education Research. A Metaphor for Knowing, Being Ethical and New Data Production*. Cham: Palgrave Macmillan, 33-62.
- Márquez, F. (2016). Observar & dibujar. Apuntes desde la etnografía urbana. *Línea y lugar. Una invitación a pensar en las prácticas del dibujo*. Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes, 60-67.
- Martz, C.; R. Powell; B. Shao-Chang (2020). Engaging Children to Voice their Sense of Place through Location-Based Story Making with Photo-Story Maps. *Children's Geographies*, 18(2), 148-161. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1685073>
- Mulvihill, T.; R. Swaminathan (2020). Walking, Pedagogical Listening, and Artful Engagements. En Mulvihill, T.; R. Swaminathan (eds.). *Arts-Based Educational Research and Qualitative Inquiry. Walking the Path*. Londres: Routledge, 142-158.
- Oliveira, L.; L. Costa; G. Elali (2018). Percepção ambiental de estudantes sobre seu bairro. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(2), 446-465. <https://bit.ly/31iYbHI>
- Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela* (89), 1-16. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.01>
- O'Neill, M. (2015). Participatory Biographies. Walking, Sensing, Belonging. En O'Neill, M.; B. Roberts; A. Sparkes. *Advances in Biographical Research. Creative Applications*. Oxon: Routledge, 73-89.
- Pellicer, I.; J. Rojas; P. Vivas (2012). La deriva: una técnica de investigación psicosocial acorde con la ciudad contemporánea. *Boletín de Antropología*, 27(44), 144-163. <https://bit.ly/3fgPmTg>
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Londres: SAGE.
- Pujadas, J. (2018). Etnografía móvil, entre el sombreado y el acompañamiento: notas a partir del estudio de la movilidad cotidiana en la Región Metropolitana de Barcelona (RMB). *Etnográfica*, 22(2), 361-386. <https://doi.org/10.4000/etnografica.5531>
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, XXVI(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ríos, L.; J. Rojas (2013). Técnicas móviles en etnografía urbana. Actividades económicas itinerantes en el espacio público de Barcelona. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 2(2), 35-48. <http://dx.doi.org/10.37467/gka-revsocial.v2.1233>
- Risler, J.; P. Ares (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón. <https://bit.ly/3fTMg8a>

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 13-57.
- Saiz, Á.; N. Ceballos (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Steger, A.; E. Evans; B. Wee (2021). Emotional Cartography as a Window into Children's Well-Being: Visualizing the Felt Geographies of Place. *Emotion, Space and Society*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100772>
- Velasco, H.; A. Díaz (2006). Dos ejemplos de etnografía de la escuela. En Velasco, H.; Á. Díaz (eds.). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta, 136-258.
- Vivas, P.; I. Pellicer; Ó. López (2008). Ciudad, tecnología y movilidad: espacios de sociabilidad. En Fernández, B.; T. Vidal. *Psicología de la ciudad. Debate sobre el espacio urbano*. Barcelona: Editorial UOC, 121-136. <https://bit.ly/3wxMQhA>
- Volpe, C. (2018). Digital Diaries: New Uses of PhotoVoice in Participatory Research with Young People. *Children's Geographies*, 19(3), 361-370. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852>