

Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología



Sonia Beatriz QUINTANA
Susana Blanca OCAMPO

Universidad Nacional de Jujuy
squintana@inbial.unju.edu.ar



Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología

Sonia Beatriz QUINTANA

Susana Blanca OCAMPO

Universidad Nacional de Jujuy

squintana@inbial.unju.edu.ar

Fecha de recepción: 14.02.2022

Fecha de aceptación: 17.06.2022

Resumen

La educación superior se asienta sobre tres ejes fundamentales en constante interrelación: conceptos, valores y prácticas. El ámbito conceptual es concreto y definido, está sujeto a valoración y su apropiación constituye la función pedagógica por excelencia. La práctica es la aplicación de lo conceptual. En general se realiza en contextos controlados institucionalmente y su evaluación suele limitarse a la verificación de la relación entre conceptos y resultados. Los valores implícitos en la identidad del ser quedan invisibilizados; si bien pueden suponerse o intuirse, no integran una estrategia didáctica para su internalización.

En ciencias sociales el conocimiento se construye con y para personas, entonces, la práctica mediada por valores es el eje fundacional del ser profesional. No obstante, en los hechos no tiene un reconocimiento formal en el plan de estudios de la Licenciatura en Antropología.

Luego de impartir seminarios con práctica de campo, reflexionamos sobre aspectos extracurriculares, como los vínculos con el sujeto de estudio en los distintos momentos de la investigación. Consideramos que cursar las asignaturas no forma a las y los estudiantes para afrontar el campo más allá de lo discursivo. Tal vez por ello no advierten la magnitud de las consecuencias que generan sus acciones, comprometiendo tanto sus propios nombres, así como el de la disciplina e institución que se invocan.

Abogamos por un abordaje que, desde la misma formulación de la propuesta curricular, monitoreo y evaluación, priorice, además de la relación teoría-praxis, la construcción de valores para una práctica ética que sopesa los efectos de la intervención en campo. Trabajamos en pos de seminaristas capaces de pensar sus propios proyectos de acción, reconociendo y asumiendo su posición ideológica, el concepto de sociedad que ésta propicia, y la responsabilidad por las expectativas que se generan en la población involucrada.

Palabras Clave: Antropología, práctica de campo, sujeto de investigación, valores

Cita sugerida: Quintana, S. B. y Ocampo, S. B. (2022). Educación y práctica de campo. Reflexiones acerca de la formación integral en estudiantes de Antropología. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 247-255. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Introducción

La educación, como proceso y práctica social, involucra el resultado más el proceso (Cullen, 2004), es decir que el sujeto de aprendizaje se construye a partir de la experiencia del aprendizaje teórico y se consolida en la acción de poner en práctica lo incorporado. Esta dinámica es visible en el caso de la educación superior, donde la tensión entre educación homogeneizante, y educación como práctica social situada (Cullen, 2004), son dos caras de la misma moneda. La primera recae principalmente en la acción docente, con la tarea de socializar contenidos (definidos institucionalmente) y mitigar diferencias, y también con la de propiciar el pensamiento autónomo en el aula. En la segunda, el rol del estudiante activo es fundamental, no basta con la acción docente para lograr que los contenidos se analicen críticamente, con la mirada puesta en la realidad y la finalidad consciente de transformarla en pos de disminuir desigualdades. Esta espiral dialéctica -en la cual ambos actores son protagonistas- es la base de nuevas subjetividades con interés emancipatorio, que “se propone lograr que las personas individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino, que tomen las riendas de su vida.” (Inciarte González y Canquiz Rincón, 2009, 50), para lo cual, planificación, acción y reflexión deben estar integradas al proceso educativo.

Esta búsqueda requiere que se propicien experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas articuladas con la realidad (que atraviesa a toda la comunidad educativa), para “seguir contribuyendo a la definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir, en una permanente definición de utopías pedagógicas y sociales.” (Inciarte González y Canquiz Rincón, 2009, 43).

En una sociedad donde la educación muchas veces es una mercancía más (a la que aplican las leyes del mercado), trabajar para la formación de ciudadanos autónomos, empáticos y solidarios requiere una constante reflexión, evaluación y adecuación de las estrategias a aplicar.

En relación a ello, destacamos la importancia de analizar los cimientos de la formación en la que intervenimos, coincidiendo con Bukstein y Montelongo (2020, 25-26) en que “la universidad, como unidad de investigación académica, es un espacio potencial para dar impulso al pensamiento crítico y autónomo que contribuya e impacte en cómo hay que observar, comprender y analizar la realidad”.

Ante tal designio, son muchos y complejos los desafíos que conllevan las prácticas pedagógicas; si bien, el currículum define contenidos mínimos a desarrollar, la tarea docente también comunica actitudes, métodos de trabajo, valores y visiones de la realidad; todo ello en un marco referencial para la construcción de conocimientos.

Desde nuestra experiencia, el proceso educativo se construye sobre tres pilares: conceptos, prácticas y valores.

El primero es el más concreto y acotado, se trata de los contenidos mínimos a cubrir en las asignaturas y están formalizados en los respectivos programas, con estrategias definidas para su abordaje y evaluación. En general, la apropiación conceptual constituye la función pedagógica por excelencia.

Por otra parte, la práctica -como estrategia formativa- remite a la aplicación de lo conceptual mediante el desarrollo de actividades que -sobre bases teóricas- impliquen un análisis posterior. Suelen realizarse en contextos controlados institucionalmente¹ y su evaluación se asienta en la verificación de la relación conceptos-resultados, en la reflexión sobre la organización de los fenómenos y/o en la construcción de explicaciones (Moreno Otero, 2016).

Finalmente, los valores -implícitos en la identidad del ser- quedan invisibilizados, pueden suponerse o intuirse, pero no integran una estrategia didáctica que los interpele para su posterior internalización. Esta observación cuestiona nuestro rol, porque si consideramos importante la formación ética, no podemos soslayar la educación en valores, los cuales conforman la columna vertebral de aquella. Entendemos,

¹ El control institucional, a cargo del docente, no siempre abarca todas las actividades. Así, por ejemplo, un trabajo práctico puede requerir la recolección de información a través de entrevistas o encuestas y la evaluación realizarse sobre la posterior construcción y aplicación de datos, pero sin considerar el proceso de obtención del registro, es decir, el contexto de entrevista o encuesta.

siguiendo a Merma-Molina et al. (2013), que la educación en valores “es el proceso mediante el cual se guía y se forma a los alumnos para que sean capaces de utilizar su experiencia axiológica de manera consciente para construir su proyecto personal de vida.”(156) (el subrayado es nuestro). Se trata entonces, de construir entornos pedagógicos que motiven a los educandos a asumir los desafíos de la sociedad actual con discernimiento y responsabilidad basados en valores, con pensamiento autónomo, sentido crítico, tolerancia, y solidaridad, tomando los derechos humanos como principio general. La importancia de la tarea radica en que “El desarrollo social depende (...) entre muchos otros valores, en cómo cada individuo incorpore a su vida el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la justicia, la búsqueda del bien común y las relaciones de reciprocidad” (Herrera de la Garza, 2017, 208).

En búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje que además del desarrollo de competencias y actitudes incluya explícitamente valores, coincidimos con Ruiz Lugo (2007, 11) en su concepto de formación integral, que “implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural.” Así caracterizado, el proceso propicia el conocimiento de sí y del otro, y tiende tanto al crecimiento personal del estudiante, como al beneficio colectivo, forjando y/o reforzando nuevas actitudes y competencias intelectuales (Ruiz Lugo, 2007).

Quienes somos

Como docentes de la cátedra Antropología Biológica II, en la carrera Licenciatura en Antropología (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -Universidad Nacional de Jujuy), y a la luz de los aportes que desde la disciplina se pueden hacer a la sociedad, nos interesa particularmente que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para cuestionar la realidad en la que están inmersos, incluyéndonos a nosotras como parte de la misma. Por ello, en la cátedra y más claramente en los seminarios con práctica de campo que impartimos regularmente, buscamos la construcción-deconstrucción-reconstrucción del saber desde lo colectivo y colaborativo, conformando en el aula un grupo de aprendizaje al que cada uno de los miembros aporta su bagaje de conocimientos y experiencias. En efecto, como extensión de la asignatura, anualmente proponemos seminarios que combinan mayor profundidad conceptual sobre temas abordados en la cursada, con trabajo en campo y gabinete, para acercar las primeras experiencias de investigación (incluyendo todas sus fases) a los estudiantes. Son las vivencias en esta actividad -seminarios impartidos sobre auxología humana² con enfoque familiar en el periodo 2017-2019-, las que nos llevan a identificar algunos problemas que hacen a la formación para la investigación y que posiblemente repercutan en el ejercicio profesional del futuro antropólogo.

El presente trabajo es producto de reflexiones compartidas como integrantes de una cátedra que, desde el quehacer cotidiano, tiene como única intención el compartir pensamientos e inquietudes en torno a la práctica docente.

Nuestra experiencia

Particularmente en contextos de práctica de campo –que en nuestro caso suele coincidir con iniciación en la investigación–, promovemos el autoconocimiento estudiantil a través de preguntas como ¿para qué investigo?, ¿para quién investigo?, ¿quién se beneficia?, ¿qué usos posibles pueden tener mis resultados, además de los que persiguen mis objetivos?

² Auxología humana es el estudio del crecimiento y desarrollo físico desde la concepción hasta la edad adulta (Ocampo, 1999)

En el análisis de esas respuestas se manifiesta el futuro investigador, sus intereses, su ideología, su concepto de ser humano, de sociedad. De allí que es necesario internalizar desde el trayecto formativo preprofesional, el hábito de hacerse tales preguntas y de reflexionar sobre las respuestas, porque “el proceso y el producto del sujeto cognoscente deben nutrirse desde y para el colectivo, significado como pluralidad creativa.” (Bukstein y Montelongo, 2020, 26).

En el contexto de investigación, *el campo* visibiliza una relación desigual: investigador-investigado, observador-observado, y si bien la persona que participa de la pesquisa es sujeto de derecho tanto como el investigador, en la práctica es frecuente que el enfoque de derechos quede soslayado. Es decir que, con mayor o menor visibilidad, con mayor o menor consciencia, es posible que la vinculación yo-otro se enraíce en la asimetría de la relación, implicando conflictos éticos.

En este sentido, desde nuestra experiencia docente, observamos acciones cuestionables que parecen no ser percibidas por el estudiante, lo cual muestra la dificultad para lograr capacidad autorreflexiva y mirada crítica de la propia conducta. Así, por ejemplo, y en relación con los participantes de una investigación:

- al no informarles exhaustivamente sobre los objetivos de la misma, sus derechos respecto de la protección de datos personales, o el uso que se dará a la información obtenida;
- cuando—una vez establecido el vínculo—éste es utilizado para propósitos distintos a los pactados originalmente;
- cuando se generan incertidumbres o falsas expectativas;
- cuando se asumen compromisos que luego se incumplen.

De allí la necesidad de analizar previa y reflexivamente los vínculos que se establecen en el campo, para evitar que el sujeto de investigación sea en los hechos, objetivado. Enfatizamos la reflexividad en relación a la construcción del sujeto de estudio como uno de los aspectos fundamentales sobre los cuales trabajar, dado que es uno de los momentos clave en el que se ponen de manifiesto los valores internalizados por el educando. Es decir que desde antes de salir al campo debemos tener en cuenta que los interlocutores,³ a quienes recurrimos para realizar investigaciones, son sujetos que interpretan la realidad y desde allí responden, pero también analizan e interpretan a quien los está investigando. En otras palabras, se trata de sujetos de derecho sobre quienes se investiga, pero que también introducen su subjetividad en la investigación, sujetos que son interpelados al mismo tiempo que interpelan; que son interpretados al mismo tiempo que interpretan (Guber, 1991; Bergesio, 2002); personas sobre quienes se investiga, pero también con quienes se investiga (Quintana et al., 2011).

Asimismo, consideramos fundamental que el estudiante inicie sus prácticas de campo teniendo en cuenta que al entablar diálogo con los sujetos de investigación, se apoya en una disciplina y una institución que lo contiene e identifica, desde su misma presentación como estudiante. Acción que puede implicar aceptación o rechazo, dependiendo del significado que el interlocutor asigne a la tríada estudiante-disciplina-institución.

En las Ciencias Sociales, la protección del sujeto de investigación no está claramente formalizada, quedando este aspecto en un espacio gris, declamado, pero sin normas de aplicación efectivas. Si bien los participantes de una investigación están amparados por leyes nacionales y provinciales, como la N° 25326/00 de Protección de los Datos Personales y N° 5009/97 de Creación del Comité Provincial de Bioética,⁴ ante posibles consecuencias inherentes a su participación, no habría acciones concretas de protección. Esto, en oposición a lo que ocurre con las disciplinas o estudios vinculados a la salud, donde se regula la

³ En general, la literatura antropológica denomina informantes a los sujetos de estudio. Sin adentrarnos en la discusión respecto del término (Catani, 1990), entendemos que existe co-autoría en la producción de conocimientos (Rodríguez, J.; comunicación personal, 2019) la cual queda soslayada al utilizar palabra informante, que además otorga a la persona un rol pasivo, que no es real.

⁴ En el Decreto Reglamentario 3815/05 (Ley 5009/97) una de las funciones del Comité de Ética de Investigación en Salud de la provincia, es la “Evaluación de carácter científico y ético, aprobación, registro y monitoreo de las investigaciones en las que intervengan seres humanos...” (art.3°, inciso b) atribución que comprende a las investigaciones sociales.

investigación en seres humanos, a fin de evitar prácticas no éticas que ven en el sujeto de estudio solamente un medio (Ministerio de Salud de la Nación, Resoluciones 2011, 2016, 2018; Ley 5009/97 de la Provincia de Jujuy y Decreto Reglamentario 3815/05; UNESCO, 2005; OPS y CIOMS, 2017).

En otras palabras, es preciso consolidar la capacidad de comprender y empatizar con *ese otro diferente*, para concretar acciones de solidaridad, justicia y equidad, requiere de un pensamiento crítico (Hoyos Vázquez, 2011) aplicable en todas las fases de la actividad investigativa.

En el plan de estudios de la carrera de Antropología, la ética deontológica no es un contenido a discutir, y aun cuando se abordan en las aulas conceptos relacionados, no llegan a trabajarse en profundidad por lo que los aspectos éticos estarían relegados a debates teóricos. Desde lo conceptual, las corrientes de pensamiento de la disciplina, los principios y herramientas para la investigación, abordan la preocupación por *el otro* como sujeto de estudio en cientos de páginas (Russell Bernard, 2006; Alonso y Sandoval, 2012; Sandoval Álvarez y Salcido Serrano, 2016; Sodi Campos, 2011). Sin embargo, la lectura por sí sola es insuficiente. Como ya expresamos, observamos que en situaciones de práctica, los estudiantes suelen planificar actividades extramuros, sin considerar a las personas que involucrarán en ellas. Es decir, sin la reflexión previa sobre aspectos como el impacto que podría generarles el contacto con el estudiante, la forma de abordar ese contacto, cómo sobrellevar situaciones tensas, o bien qué ocurre cuando el estudiante se retira (porque ya consiguió la información necesaria). La inmediatez que impone el ritmo de cursado es enemiga de la reflexión con base en *el otro*. De allí la importancia que toda actividad práctica se base en valores explicitados previamente y que se refuerce el hábito reflexivo a lo largo de la carrera.

Si bien se aplica a un conjunto amplio de disciplinas, particularmente en las Ciencias Sociales, el conocimiento se construye con, por y para personas, por lo que ignorar el trasfondo ético de las acciones de quien investiga, puede afectar al sujeto de investigación de distintos modos. Así por ejemplo, es posible -aun sin intención- provocar sufrimiento, enojo o decepción a nivel psicológico; o bien generar o agudizar vulnerabilidad(es) a nivel social.⁵

Por otra parte, también puede lesionarse la credibilidad del mismo estudiante que investiga, de la disciplina bajo la cual se presenta, o bien de la institución que lo contiene. De allí que desde nuestra perspectiva, la educación en valores es fundamental para el profesional que trabaja con seres humanos.

Sostenemos que además del cursado de las asignaturas, afrontar *el campo* requiere que los estudiantes tengan en cuenta las consecuencias que generan sus acciones, porque comprometen tanto sus propios nombres, así como el de la disciplina e institución que se invocan. En palabras de Marques Vieira y Tenreiro-Vieira (2021) la sola progresión académica no alcanza para formar profesionales comprometidos, con pensamiento crítico, capaces de romper con el conocimiento descontextualizado. Es en ese sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con práctica de campo, creemos que no todo es observar y registrar, o aprender a usar instrumentos. La mirada puesta en la necesidad del otro, además de su interpretación y comprensión, es lo que fortalecerá el vínculo llevando el compromiso más allá de los objetivos iniciales. No obstante, consideramos que la valoración y evaluación deontológica que propiciamos, debe ser reconocida a estudiantes y docentes, generando un proceso donde la ética de investigación -que luego será la ética profesional- se cultive a lo largo de la carrera e internalice de manera práctica con acompañamiento docente situado.

En definitiva, intentamos que el estudiante llegue a la instancia de práctica de campo con un interés que trascienda los requisitos del plan de estudios, con valores internalizados reflexivamente y con el análisis previo tanto de las fases que comprende la actividad investigativa, como de las herramientas teórico-metodológicas necesarias para afrontarla. Y de lograr esas capacidades, propender que las mismas guíen el desempeño profesional futuro. De allí que formación ética, pensamiento crítico, responsabilidad social,

⁵ En nuestra tarea investigativa, a lo largo del tiempo nos preparamos para afrontar situaciones inesperadas desde antes de salir al campo. De hecho, como grupo de investigación, debimos contener a interlocutores ante recuerdos traumáticos vividos (por estigma y discriminación); o trabajar desde la comprensión y la empatía diversas muestras de rechazo y enojo por parte de quienes nos identificaban como parte de un estado que los había abandonado; o bien al abordar temáticas sensibles como aborto, violencia o pobreza, nos preparamos para evitar la revictimización de la persona o el juicio social sobre ella.

integridad académica, honestidad intelectual, y reflexividad (Ruiz Lugo, L. 2007; Galvalisi, y Grasso, 2016), son competencias fundamentales para el desarrollo profesional y la búsqueda concomitante de una sociedad menos desigual.

Pensar hacia el futuro

Es bien conocida la expresión *a investigar se aprende investigando*, para enfatizar la naturaleza práctica de la actividad y en donde lo ético es constitutivo, sin limitar la reflexión ética a problemáticas sensibles o controversiales. Entonces, ante el impacto que se genera en los sujetos de investigación, es necesario el constante acompañamiento docente en todas las fases del proceso e incluso trascendiéndolo. En otras palabras, es preciso promover en el estudiante el pensamiento reflexivo desde antes de iniciar el proyecto, en el transcurso de su ejecución, así como después de concluida la práctica de campo.

Ahora bien, como entorno pedagógico, todo lo expresado en el párrafo anterior demanda tiempo y esfuerzo tanto a docentes como estudiantes. Y la inexistencia de un espacio formal en el plan de estudios, deja la tarea sujeta al interés, disponibilidad y criterios personales de unos y otros. Es así que en la carrera encontramos dos asignaturas metodológicas de régimen cuatrimestral (excluyendo aquellas optativas y seminarios), que los estudiantes suelen cursar habiendo realizado tareas de campo sin la capacitación pertinente; con lo cual el acompañamiento al estudiante en su práctica de campo es, cuanto menos, insuficiente. Por ello creemos fundamental que la institución analice los vacíos que presenta el proceso formativo de iniciación a la investigación y prevea los recursos necesarios, para que el contacto con la realidad extramuro no constituya una experiencia negativa para todos los involucrados: estudiantes, docentes e interlocutores. Un inicio de camino podría constituirlo la convocatoria a reuniones intercátedras -incluyendo estudiantes-, tendientes a generar espacios de debate sobre la problemática aquí planteada. Y en donde se compartan experiencias, facilidades, obstáculos y posiciones teóricas acerca de la formación integral (y todo lo que ella conlleva) del profesional en Antropología.

Palabras finales

Coincidimos con Sodi Campos (2011) en cuanto a la responsabilidad de las instituciones académicas en la formación profesional y la necesidad de realizar actividades institucionales vinculadas a la ética. Por ello, tras reflexionar sobre nuestra experiencia docente, creemos importante que la institución promueva -de manera transversal en la formación de grado- ámbitos de integración pedagógica respecto de integridad académica, pensamiento crítico y deontología.

Una propuesta enriquecedora para el actual plan de estudios, es la implementación de prácticas guiadas como espacio curricular específico, que atienda lo que pareciera ser un rito de paso⁶ en el itinerario académico de los estudiantes. Porque en la práctica de campo es donde se define la transición desde el conocimiento abstracto, al conocimiento en la praxis; es la instancia que en palabras de Bourdieu (2008, 89) "tiende a consagrar inseparablemente competencias sociales y competencias técnicas".

⁶ Tomamos la caracterización que hace Lagunas Arias (2009) que define a los ritos de paso como un conjunto de fenómenos socioculturales que expresan la adquisición de estatus. Si bien en este caso no hay un signo de estatus visible, la experiencia en investigación constituye un valor agregado en el análisis de la trayectoria estudiantil.

Referencias

- Alonso, J. y Sandoval, R. (2012). Sujeto social y Antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. En P. González Casanova (coord.), *Conceptos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en: http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf
- Bergesio, L. (2002). *Informantes y antropólogos/as ¿quién es qué? Ensayo reflexivo sobre las relaciones personales y el trabajo de campo*. 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo NAYa. Disponible en: https://equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/liliana_bergesio.htm
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Bukstein, G. y Montelongo, M. (2020). Introducción. En Bialakowsky, A; Bukstein, G y Montelongo, L. (Comp.), *Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo. Significados de una praxis científica co-productiva*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. CLACSO.
- Catani, M. (1990). Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia y Fuente Oral*, (3), 151-164. <http://www.jstor.org/stable/27753275>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Decreto 3815. (12 de julio, 2005). Reglamentación de la ley 5009/97. De Creación del Comité Provincial de Bioética y Comités Hospitalarios de Bioética. *Boletín Oficial Provincia de Jujuy* (31 de agosto, 2005). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/decreto-3815-jujuy-de-ley-5009.pdf>
- Decreto 426. (16 de abril, 1998). Comisión Nacional de Ética Biomédica. Creación en el ámbito del Ministerio de Salud y Acción Social. *Boletín Oficial República Argentina* (21/04/1998). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/5881.html>
- Galvalisi, C.; Grasso, M. (2016). Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. 1-24. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf
- Gómez Cumpa, J., Ramos Bazán, M. y Benites Morales, I. (2005). *Fundamentos de Investigación Educativa*. Fondo Editorial Universitario FACHSE, UNPRG, Chiclayo.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Paidós
- Herrera de la Garza, C. M. (2017). Elementos para la construcción de un marco conceptual de la educación en valores. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII(2), 191-212. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039009>
- Hoyos Vázquez, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 191-203. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a08.pdf>
- Inciarte González, A. y Canquiz Rincón, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>
- Lagunas Arias, D. (2009). Ritos de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. En Fournier, P; Mondragón, C. y Wiesheu, W. (coord.), *Ritos de paso. Arqueología y antropología de las Religiones*. ENAH. Disponible en: <https://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos/159.pdf>
- Ley de Creación del Comité Provincial de Bioética y Comités Hospitalarios de Bioética. (1997) *Boletín Oficial Provincia de Jujuy N° 08*, (19-01-1998). Disponible en: <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=51204>

- Marques Vieira, R. y Tenreiro-Vieira, C. (2021). 25 anos de Investigação, Formação e Inovação sobre Pensamento Crítico na Educação. En Alonso, A. y Campirán, A. (Coords.), *Pensamiento Crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*. Editorial Torres Asociados.
- Merma-Molina, G; Peiró i Grègori, S. y Gavilan-Martin, D. (2013). Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (15), 151-160. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35223>
- Moreno Otero, F. (2016). *Trabajos prácticos: una secuencia de enseñanza para potenciar las habilidades de investigación en ciencias*. Tesis de Maestría publicada. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ocampo, S. B. (1999). *Crecimiento y desarrollo humano en relación con la altitud geográfica en la provincia de Jujuy, Argentina*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: [s.n.].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (19 de octubre, 2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). Disponible en: https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-Ethical-Guideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Quintana, S., Cayo, N., Pérez, S. y Ocampo, S. (2012). EPHuM: Una oportunidad para construir un equipo transdisciplinario. *Revista del Instituto Superior Populorum Progressio-In.Te.La.*, VI, 117-120. Disponible en: https://issuu.com/d552/docs/revista_populorum_vi
- Resolución 1480. (2011). *Guía para Investigaciones con Seres Humanos*. Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en: http://www.anmat.gov.ar/webanmat/legislacion/medicamentos/resolucion_1480-2011.pdf
- Resolución 1002. (14 de julio, 2016). Creación del Comité Nacional Asesor de Ética en Investigación. *Boletín Oficial, Ministerio de Salud de la Nación*, (21 de julio, 2016). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/hdocs/legisalud/migration/html/27076.html>
- Resolución 1727. (28 de agosto, 2018). Creación del Comité de Ética en Investigación de la Dirección de Investigación para la Salud. *Boletín Oficial, Ministerio de Salud de la Nación*, (30 de agosto, 2018). Disponible en: <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/hdocs/legisalud/migration/html/31939.html>
- Ruiz Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, (19), 11-13. Disponible en: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Russell Bernard, H. (2006 [1995]). *Métodos de investigación en Antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*. Trad. Valentín E. González. AltaMira Press.
- Sandoval Álvarez, R. y Salcido Serrano, R. (2016). Pensar epistémico y político desde la perspectiva del sujeto. *Espiral (Guadalajara)*, 23(66), 9-39. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652016000200009&lng=es&tlng=es.
- Sodi Campos, M. (2011). Ética y antropología física. El que esté libre de culpa... En Barragán Solís, A. y González Quintero, L. (Coord.), *La complejidad de la antropología física, Tomo II*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México D.F.
- Zandanel, A. E. (1998). *A investigar se aprende investigando*. Grafer.