

Artículo original

Forjar la Mirada: Vulnerabilidades Formativas en el Trabajo de Campo Curricular de Estudiantes de Antropología

Forging the Gaze: Formative Vulnerabilities in the Curricular Fieldwork of Anthropology Students

Fluver Saforas-Huamán^{1*}, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho², Mauro Pérez-Morales³

¹ Universidad Nacional del Centro del Perú; Perú; ORCID [0000-0001-5963-8728](https://orcid.org/0000-0001-5963-8728); fsaforas@uncp.edu.pe

² Universidad Nacional del Centro del Perú; Perú; ORCID [0000-0002-2443-9785](https://orcid.org/0000-0002-2443-9785); ebernedo@uncp.edu.pe

³ Universidad Nacional del Centro del Perú; Perú; ORCID [0000-0001-6960-7212](https://orcid.org/0000-0001-6960-7212); mperez@uncp.edu.pe

* Correo electrónico del autor corresponsal: fsaforas@uncp.edu.pe

Recibido: 18/12/2025 / Aprobado: 30/12/2025

Resumen

El trabajo de campo curricular constituye un eje central en la formación antropológica, no solo como instancia metodológica, sino como experiencia formativa que expone a los estudiantes a profundas tensiones epistemológicas, emocionales y éticas. Este artículo analiza el trabajo de campo como rito de paso, dispositivo pedagógico y escenario de vulnerabilidad formativa en la Escuela Profesional de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú. A partir de un enfoque etnográfico, sustentado en observación participante prolongada y entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes, se examina cómo el campo transforma la subjetividad estudiantil y contribuye a la configuración de un habitus antropológico basado en la reflexividad, la presencia y el aprendizaje situado. Los hallazgos muestran que la incertidumbre, el miedo, la vergüenza y la exposición emocional no constituyen fallas pedagógicas, sino elementos constitutivos del proceso de formación, mediante los cuales los estudiantes aprenden a habitar la alteridad y a negociar su posición como investigadores. Asimismo, se evidencian tensiones pedagógicas entre las expectativas docentes, la autonomía estudiantil y los sistemas de evaluación, que no siempre reconocen la diversidad de trayectorias formativas. El artículo sostiene que el trabajo de campo curricular opera como una pedagogía de la incertidumbre, en la que la vulnerabilidad se convierte en un recurso epistémico y ético fundamental para la producción de conocimiento antropológico situado.

Palabras clave: Antropología, formación profesional, pedagogía, ciencias sociales

Abstract

Curricular fieldwork is a central axis of anthropological training, not only as a methodological component but also as a formative experience that exposes students to profound epistemological, emotional, and ethical tensions. This article analyzes fieldwork as a rite of passage, a pedagogical tool, and a site of formative vulnerability in the Professional School of Anthropology at the National University of Central Peru. Using an ethnographic approach, based on extended participant observation and in-depth interviews with students and faculty, the article examines how fieldwork transforms student subjectivity and contributes to the development of an anthropological habitus based on reflexivity, presence, and situated learning. The findings show that uncertainty, fear, shame, and emotional exposure are not pedagogical shortcomings but rather constitutive elements of the training process, through which students learn to inhabit otherness and negotiate their position as researchers. Furthermore, pedagogical tensions are evident between teacher expectations, student autonomy, and assessment systems, which do not always recognize the diversity of educational trajectories. The article argues that curricular fieldwork operates as a pedagogy of uncertainty, in which vulnerability becomes a fundamental epistemic and ethical resource for the production of situated anthropological knowledge.

Keywords: Anthropology, vocational training, pedagogy, social sciences



1. Introducción

El trabajo de campo curricular ocupa un lugar central en la formación antropológica, no solo como instancia metodológica para la recolección de datos, sino como experiencia fundante en la construcción de la identidad profesional. En el tránsito desde el aula hacia el terreno, los estudiantes se enfrentan a situaciones marcadas por la incertidumbre, la exposición emocional y la negociación ética, dimensiones que, aunque constitutivas de la práctica etnográfica, suelen permanecer implícitas o escasamente problematizadas en los dispositivos institucionales de enseñanza. Diversos estudios han señalado que la formación universitaria contemporánea enfrenta el desafío de ir más allá de la mera transmisión de contenidos, promoviendo competencias orientadas al pensamiento profundo, la reflexividad y el aprendizaje situado (Segú, 2023). En el campo de la antropología, este desafío adquiere una relevancia particular, dado que el investigador no solo aplica técnicas, sino que se constituye a sí mismo como instrumento central de conocimiento, en este sentido, herramientas cualitativas como los diarios de campo, la observación participante y las entrevistas en profundidad no solo permiten registrar información empírica, sino que favorecen procesos de transformación subjetiva en quienes las practican (Ludwiczak, 2023; Ravindran et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el trabajo de campo puede ser comprendido como una experiencia iniciática o rito de paso, en la que los estudiantes comienzan a *hacerse antropólogos* a través de la exposición a contextos desconocidos, la interacción con la alteridad y la constante reflexión sobre su propio rol en la producción del conocimiento (Guber, 2010). Esta iniciación no está exenta de tensiones: el miedo a preguntar, la incomodidad frente al silencio, la vergüenza por la torpeza inicial o la ansiedad ante la evaluación emergen como experiencias recurrentes que interpelan tanto a estudiantes como a docentes (Ballesterio & Winthereik, 2021; Sirimarco, 2020). Lejos de constituir obstáculos formativos, estas emociones revelan las paradojas de una pedagogía que forma a través de la incertidumbre y que exige una implicación emocional profunda en el proceso investigativo. Como sostienen Vainio y Pendleton (2023), el campo no solo demanda competencias técnicas, sino una negociación constante entre dimensiones epistemológicas, ontológicas y éticas, en la que los estudiantes comienzan a reconocerse como investigadores reflexivos, así, esta negociación implica una revisión permanente de las relaciones de poder, de la posición del investigador y de los supuestos que orientan la mirada etnográfica.

En América Latina, y particularmente en el contexto universitario peruano, son aún escasos los estudios que analizan el trabajo de campo curricular desde las subjetividades estudiantiles y las expectativas docentes que lo configuran. Esta ausencia resulta significativa si se considera que el campo constituye uno de los espacios formativos más intensos y transformadores de la carrera antropológica. En la práctica, el trabajo de campo se convierte en un escenario donde los imaginarios institucionales de disciplina y profesionalismo se entrelazan con experiencias profundamente humanas marcadas por la incertidumbre, la torpeza y la curiosidad, dando lugar a una identidad profesional que articula rigor académico y sensibilidad ética (Rostagnol, 2011). Asimismo, los debates contemporáneos sobre educación superior y transformación metodológica (incluida la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial) han puesto en evidencia la necesidad de desarrollar habilidades etnográficas flexibles, creativas y reflexivas, capaces de responder a contextos sociales cada vez más complejos (Gómez, 2022; Segata & Segata, 2024), sin embargo, estas innovaciones también plantean dilemas éticos y pedagógicos, como el riesgo de deshumanizar la interacción o debilitar la capacidad crítica del investigador en formación (Gómez, 2022; Norman, 2023). En este marco, el presente artículo se propone analizar el trabajo de campo curricular como un dispositivo pedagógico complejo, entendido simultáneamente como rito institucional, espacio de vulnerabilidad formativa y escenario de transformación subjetiva. A partir de un estudio cualitativo realizado con estudiantes y docentes de la Escuela Profesional de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se examinan las estrategias con las que los estudiantes enfrentan el miedo, la incertidumbre y la responsabilidad ética, así como las expectativas docentes sobre lo que implica *ser antropólogo* en el terreno.

El análisis se inscribe en debates contemporáneos sobre educación antropológica, aprendizaje experiencial y el papel de las emociones en la producción del conocimiento etnográfico, sosteniendo que la vulnerabilidad no constituye una carencia formativa, sino un componente constitutivo del habitus antropológico. En este sentido, el trabajo de

campo curricular aparece como una pedagogía implícita de la transformación, en la que aprender a investigar implica, ante todo, aprender a habitar la incertidumbre.

2. Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, adecuado para comprender procesos formativos complejos, prácticas pedagógicas situadas y transformaciones subjetivas que emergen en contextos educativos reales. Este enfoque permite analizar el trabajo de campo curricular no únicamente como una instancia técnica de aprendizaje metodológico, sino como una experiencia social, afectiva y ética que configura la identidad antropológica en formación (Guber, 2010; Saforas, 2017). El diseño adoptado corresponde a una etnografía institucional prolongada, centrada en el acompañamiento sistemático de las actividades de trabajo de campo curricular desarrolladas en la Escuela Profesional de Antropología, en este sentido, este tipo de diseño posibilita observar cómo las prácticas educativas se producen y reproducen en diálogo con la vida social del campo, captando tanto los aprendizajes explícitos como los microprocesos afectivos, las tensiones y los silencios que estructuran la experiencia formativa (González et al., 2024).

Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Profesional de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, institución pública con una larga tradición en la enseñanza del trabajo de campo como eje central del currículo. Las actividades observadas incluyeron talleres preparatorios, reuniones de coordinación docente, desplazamientos a localidades del Valle del Mantaro y sesiones de retroalimentación en aula posteriores al retorno del campo. La investigación abarcó diez ciclos académicos consecutivos, lo que permitió analizar la recurrencia de patrones pedagógicos, la variabilidad de las experiencias estudiantiles y las transformaciones institucionales en la organización del campo curricular. Esta temporalidad extendida favoreció una comprensión longitudinal del proceso de *hacerse antropólogo*, más allá de experiencias aisladas o coyunturales.

Participantes

Participaron en el estudio estudiantes de distintos niveles de formación (Tabla 1), desde cursos iniciales de introducción a la etnografía hasta prácticas avanzadas de campo, así como docentes responsables del diseño, conducción y evaluación de las experiencias de trabajo de campo curricular. La selección de participantes respondió a un criterio intencional, priorizando la diversidad de trayectorias formativas, experiencias previas y posicionamientos frente al trabajo de campo. Esta heterogeneidad permitió captar la pluralidad de formas en que la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reflexividad son vividas y gestionadas en el proceso formativo (Ludwiczak, 2023).

Tabla 1. Muestra de trabajo

| Tipo de participante | Nivel / Rol académico | Número (n) | Experiencia en trabajo de campo curricular |
|----------------------|----------------------------|------------|---|
| Estudiantes | Ciclos iniciales (I–III) | 14 | Primeras experiencias de observación participante y entrevistas exploratorias |
| Estudiantes | Ciclos intermedios (IV–VI) | 18 | Trabajo de campo supervisado, elaboración de diarios de campo sistemáticos |
| Estudiantes | Ciclos avanzados (VII–X) | 12 | Prácticas etnográficas prolongadas y análisis reflexivo del campo |

| | | | |
|--------------|--|-----------------------------------|---|
| Docentes | Docentes responsables de cursos de campo | 3 | Diseño, acompañamiento y evaluación del trabajo de campo curricular |
| Total | — | 47 participantes | — |

Técnicas de producción de información

La producción de información se realizó mediante tres técnicas principales (Tabla 2): observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de materiales etnográficos producidos por los propios estudiantes. La observación participante constituyó el eje central del trabajo de campo metodológico. Esta se desarrolló durante talleres preparatorios, desplazamientos a las comunidades, interacciones en el terreno y espacios de devolución en aula. Siguiendo la tradición etnográfica, la observación no se limitó al registro de acciones visibles, sino que atendió a gestos, silencios, emociones, tensiones y modos de interacción que emergían en situaciones formativas clave (Piñeiro & Diz, 2018; Piovani & Muñoz, 2018). Las entrevistas en profundidad se realizaron a estudiantes y docentes, privilegiando un formato abierto y flexible que permitió la emergencia de narrativas personales sobre el miedo, la incertidumbre, la vergüenza, la emoción del descubrimiento y la comprensión del proceso de convertirse en antropólogo en el terreno. Estas entrevistas se concibieron como espacios reflexivos más que como instrumentos extractivos, favoreciendo la reconstrucción de sentidos desde la experiencia vivida (Ravindran et al., 2020). Asimismo, se analizaron diarios de campo, informes finales y otros registros escritos elaborados por los estudiantes, entendidos no solo como productos evaluativos, sino como documentos pedagógicos que evidencian procesos de reflexividad, autoobservación y negociación identitaria (Segú, 2023; Ludwiczak, 2023).

Tabla 2. Técnicas de investigación

| Técnica de investigación | Descripción | Propósito analítico |
|---|--|--|
| Observación participante | Registro etnográfico de prácticas, interacciones, emociones y silencios durante el desarrollo del trabajo de campo curricular. | Comprender procesos formativos situados, dinámicas pedagógicas y regímenes afectivos que estructuran la experiencia del campo. |
| Entrevistas en profundidad | Entrevistas abiertas y flexibles realizadas a estudiantes y docentes, orientadas a la reconstrucción de narrativas personales. | Explorar percepciones, emociones y sentidos atribuidos al trabajo de campo, así como la construcción progresiva de la identidad antropológica. |
| Análisis de materiales etnográficos estudiantiles | Revisión interpretativa de diarios de campo, informes finales y otros registros escritos producidos por los estudiantes. | Identificar procesos de reflexividad, autoobservación y negociación identitaria en la escritura etnográfica. |

Posición del investigador y reflexividad

La posición del investigador constituyó una dimensión central de la metodología. Mi rol como docente antropólogo, formado en la misma tradición académica que se analiza, generó una relación de cercanía disciplinaria con los participantes, así como tensiones derivadas de la doble condición de observador y actor institucional, así esta situación demandó una reflexividad constante, entendida no como un ejercicio posterior de distanciamiento, sino como una práctica integrada al proceso de producción de información. Reconocer las resonancias biográficas, las identificaciones con las emociones estudiantiles y las distancias generacionales permitió problematizar la autoridad pedagógica, los silencios compartidos y las expectativas implícitas que atraviesan el trabajo de campo curricular (Guber, 2010; Rostagnol, 2011), en este sentido, la reflexividad operó como una herramienta analítica y ética que posibilitó situar las interpretaciones, evitando naturalizar las dinámicas institucionales y reconociendo el carácter relacional del conocimiento etnográfico (Nagbøl, 2015).

Estrategia de análisis

El análisis de la información se realizó siguiendo una lógica interpretativa propia de la escritura etnográfica. Los materiales producidos (notas de campo, entrevistas y documentos estudiantiles) fueron leídos de manera iterativa, buscando identificar patrones recurrentes, rupturas significativas y escenas formativas que condensaran las tensiones pedagógicas y afectivas del trabajo de campo curricular. Los fragmentos presentados en el artículo no pretenden representar la totalidad del fenómeno, sino iluminar los regímenes afectivos, pedagógicos y éticos que estructuran la experiencia del campo. Esta estrategia privilegia la densidad contextual y la voz situada, permitiendo comprender cómo los estudiantes negocian la incertidumbre y cómo los docentes performan su autoridad formativa durante las distintas fases del trabajo de campo (Saforas, 2017; González et al., 2024). El proceso analítico se orientó a comprender cómo estas experiencias contribuyen a la construcción progresiva de un habitus antropológico marcado por la reflexividad, la presencia y el aprendizaje situado, más que a establecer generalizaciones estadísticas.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos de la investigación cualitativa. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los participantes mediante el uso de seudónimos y la omisión de información que permitiera su identificación, asimismo, se enfatizó el carácter formativo y reflexivo del estudio, evitando que la investigación se constituyera en un mecanismo adicional de evaluación académica. Reconocer las vulnerabilidades emocionales que emergen en el trabajo de campo implicó una atención ética particular, tanto en el proceso de recolección como en la escritura, evitando la exposición innecesaria de experiencias sensibles y promoviendo una representación respetuosa de las voces estudiantiles (Ballesteros & Winthereik, 2021; Nagbøl, 2015).

3. Resultados

El trabajo de campo como experiencia de ruptura y descolocamiento

Los resultados muestran que el trabajo de campo curricular es vivido por los estudiantes como una experiencia de ruptura con las expectativas académicas previas. El ingreso al campo no se percibe inicialmente como un espacio de aplicación técnica de herramientas metodológicas, sino como una situación de descolocamiento personal y epistemológico. La incertidumbre respecto a cómo observar, preguntar y posicionarse frente a los otros emerge como una constante transversal en los distintos niveles de formación. Este desajuste se manifiesta en expresiones recurrentes de miedo, inseguridad y vergüenza, especialmente durante los primeros contactos con la comunidad y en las primeras entrevistas. Lejos de desaparecer con la instrucción técnica, estas emociones se reconfiguran a lo largo del proceso, evidenciando que el campo no se *domina* plenamente, sino que se aprende a habitarlo de manera progresiva (Guber, 2010; Piñeiro & Diz, 2018).

La vulnerabilidad como condición formativa y recurso epistémico

Un hallazgo central del estudio es que la vulnerabilidad emocional no constituye un obstáculo para el aprendizaje antropológico, sino una condición constitutiva del mismo. Los estudiantes relatan sentimientos de exposición, incomodidad y pérdida de control que, con el acompañamiento pedagógico adecuado, se transforman en oportunidades de reflexión sobre su propia posición como investigadores. La experiencia del *no saber qué hacer* aparece reiteradamente como un punto de inflexión formativo. En lugar de ser interpretada como fracaso, esta situación favorece el desarrollo de una mirada reflexiva y situada, permitiendo a los estudiantes reconocer la naturaleza relacional del conocimiento etnográfico (Rostagnol, 2011; Nagbøl, 2015), en este sentido, el trabajo de campo opera como una pedagogía de la incertidumbre, en la que la fragilidad se convierte en una fuente de aprendizaje disciplinar (Saforas, 2017).

Tensiones pedagógicas entre autonomía, evaluación y autoridad docente

Los resultados evidencian tensiones persistentes entre la autonomía esperada del estudiante en el campo y los marcos evaluativos institucionales. Si bien el discurso pedagógico promueve la iniciativa y la creatividad etnográfica, los estudiantes perciben que ciertos formatos de informe, criterios de evaluación y expectativas docentes limitan la diversidad de experiencias posibles. Esta tensión se expresa en la dificultad para traducir vivencias afectivas y situaciones ambiguas en productos académicos evaluables. Los diarios de campo analizados muestran intentos de negociar entre la honestidad reflexiva y la adecuación a estándares académicos, generando silencios, autocensuras o escrituras estratégicas (Piovani & Muñoz, 2018; Segú, 2023), así, desde la perspectiva docente, estas tensiones revelan la complejidad de ejercer autoridad pedagógica en contextos donde el conocimiento se produce de manera situada y no predecible, lo que exige una constante renegociación del rol formador (González et al., 2024).

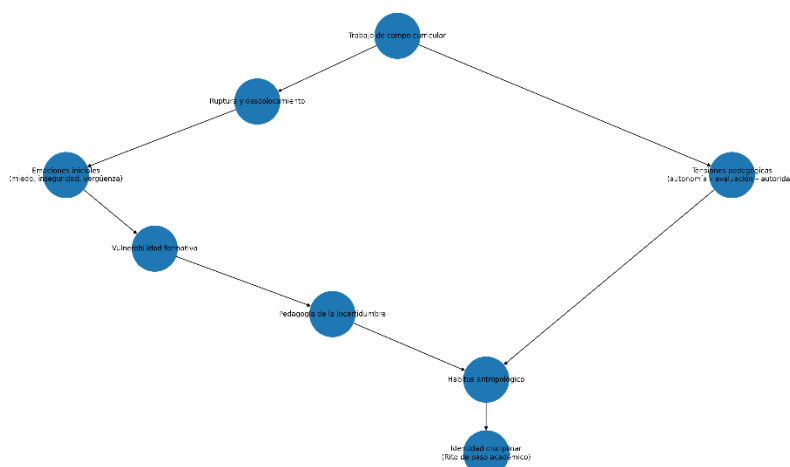
La construcción progresiva del habitus antropológico

A lo largo del proceso formativo, los resultados muestran la emergencia de un habitus antropológico caracterizado por la atención al detalle, la escucha activa, la reflexividad y la tolerancia a la ambigüedad. Este habitus no se adquiere de manera inmediata ni homogénea, sino mediante una acumulación de experiencias, errores y ajustes sucesivos en el campo. Los estudiantes avanzados tienden a reinterpretar retrospectivamente sus primeras experiencias como momentos fundacionales, reconociendo que el desconcierto inicial fue clave para desarrollar una relación más ética y menos instrumental con los sujetos de estudio (Ludwiczak, 2023; Ravindran et al., 2020), en este sentido, el aprendizaje del trabajo de campo no se limita a la adquisición de técnicas, sino que implica una transformación subjetiva profunda.

El trabajo de campo curricular como rito de paso académico

Finalmente, los resultados permiten interpretar el trabajo de campo curricular como un rito de paso dentro de la formación antropológica. Este rito está marcado por la separación del aula, la inmersión en un espacio social desconocido y el retorno reflexivo a la institución, donde la experiencia es narrada, evaluada y resignificada. Este proceso contribuye a la consolidación de una identidad disciplinar compartida, basada en la experiencia vivida más que en el dominio técnico, es decir, el campo se configura, así como un umbral formativo donde los estudiantes dejan de concebirse únicamente como alumnos y comienzan a reconocerse como antropólogos en formación, aun en medio de la duda (Guber, 2010; Saforas, 2017).

Figura 1. Síntesis de trabajo





Del mismo modo, en la Figura 1 sintetiza el análisis cualitativo en la que el trabajo de campo curricular aparece como categoría axial que articula los principales hallazgos del estudio, en este sentido, se muestra cómo esta experiencia activa, en primer lugar, una ruptura con las expectativas académicas previas, generando descolocamientos personales y epistemológicos que se expresan en incertidumbre y emociones iniciales como el miedo, la inseguridad y la vergüenza, a su vez, la red evidencia que dicha vulnerabilidad no opera como un déficit, sino como una condición formativa que favorece la reflexividad y configura una pedagogía de la incertidumbre, también visibiliza las tensiones pedagógicas entre autonomía estudiantil, evaluación institucional y autoridad docente, así como la construcción progresiva del habitus antropológico, caracterizada por la atención al detalle, la escucha activa y la tolerancia a la ambigüedad.

4. Discusión de Resultados

Los resultados de este estudio confirman que el trabajo de campo curricular no puede ser comprendido únicamente como una estrategia metodológica para la enseñanza de técnicas etnográficas, sino como un dispositivo pedagógico complejo que articula dimensiones cognitivas, afectivas y éticas en la formación antropológica. En concordancia con lo planteado por Guber (2010), el campo aparece como un espacio de producción de conocimiento situado, en el que la experiencia precede y desborda a la técnica, obligando a los estudiantes a revisar continuamente sus supuestos epistemológicos y su posición como investigadores. La vivencia del descolocamiento y la incertidumbre, identificada como uno de los hallazgos centrales, dialoga con los planteamientos de Piñeiro y Diz (2018) y Saforas (2017), quienes sostienen que el aprendizaje etnográfico implica necesariamente una exposición al error, al silencio y a la incomodidad. En este sentido, los resultados cuestionan modelos pedagógicos que buscan normalizar o estandarizar el trabajo de campo, mostrando que la imprevisibilidad no es una falla del proceso formativo, sino su condición constitutiva, asimismo, la identificación de la vulnerabilidad como recurso epistémico refuerza las propuestas de Rostagnol (2011) y Nagbøl (2015), al evidenciar que el reconocimiento de la propia fragilidad investigativa favorece prácticas más reflexivas y éticamente responsables. Lejos de debilitar la autoridad del investigador en formación, la aceptación de la incertidumbre contribuye a una relación menos instrumental con los sujetos de estudio, fortaleciendo una antropología basada en la escucha, la presencia y la reciprocidad.

Las tensiones pedagógicas entre autonomía estudiantil y evaluación institucional, observadas de manera reiterada, permiten problematizar los límites de los dispositivos académicos tradicionales en contextos de aprendizaje situado. Tal como señalan Piovani y Muñiz (2018) y Segú (2023), los formatos evaluativos tienden a privilegiar productos finales en detrimento de procesos reflexivos, generando escrituras estratégicas que silencian dimensiones afectivas clave del trabajo de campo. Este hallazgo invita a repensar las prácticas de evaluación, no como mecanismos de control, sino como espacios de acompañamiento formativo. Por otro lado, la emergencia progresiva de un habitus antropológico confirma que la formación disciplinar no se produce de manera lineal ni homogénea. En línea con Ludwiczak (2023a) y Ravindran et al. (2020), el estudio muestra que el *hacerse antropólogo* es un proceso acumulativo, marcado por la repetición, la memoria y la reinterpretación retrospectiva de experiencias iniciales. El campo, en este sentido, opera como una instancia de transformación subjetiva más que como una simple exigencia curricular. Finalmente, interpretar el trabajo de campo curricular como un rito de paso académico permite comprender su centralidad simbólica en la construcción de identidad disciplinar. La separación del aula, la inmersión en el campo y el retorno reflexivo configuran una secuencia formativa que legitima el tránsito del estudiante hacia una posición de antropólogo en formación, aun cuando este tránsito esté atravesado por la duda y la incompletud. Esta lectura refuerza la idea de que la pedagogía antropológica se funda en la experiencia vivida y no exclusivamente en la transmisión de contenidos, consolidando una pedagogía de la incertidumbre como horizonte formativo.

5. Conclusiones

El estudio permite concluir que el trabajo de campo curricular constituye un núcleo formativo fundamental en la enseñanza de la antropología, no solo por su valor metodológico, sino por su capacidad para producir transformaciones subjetivas, éticas y epistemológicas en los estudiantes. Lejos de ser un espacio de mera aplicación técnica, el campo se configura como una experiencia pedagógica situada en la que la incertidumbre, el



descolocamiento y la vulnerabilidad emergen como dimensiones constitutivas del aprendizaje antropológico. Los hallazgos muestran que enfrentar la alteridad y habitar la incomodidad no debilitan la formación académica, sino que fortalecen la reflexividad, la escucha y la capacidad de negociación identitaria del investigador en formación, en este proceso, la vulnerabilidad deja de ser concebida como una falla individual para convertirse en un recurso epistémico y ético que posibilita una relación más responsable y menos instrumental con los sujetos de estudio. Asimismo, la investigación evidencia tensiones persistentes entre las lógicas institucionales de evaluación y la naturaleza impredecible del trabajo de campo, lo que plantea desafíos pedagógicos relevantes para la formación universitaria. Reconocer estas tensiones permite repensar los dispositivos curriculares y evaluativos desde una perspectiva más procesual y acompañante.

6. Conflicto de Intereses

No existe ningún tipo de conflicto de interés relacionado con la materia del trabajo.

7. Fuente de Financiamiento

Los autores no recibieron ningún patrocinio para llevar a cabo este estudio.

8. Contribución de Autoría

- Conceptualización: Fluver Saforas-Huamán
- Curación de datos: Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho
- Análisis formal: Mauro Pérez-Morales
- Investigación: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales
- Metodología: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales
- Validación: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales
- Visualización: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales
- Redacción – borrador original: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales
- Redacción – revisión y edición: Fluver Saforas-Huamán, Ernesto Sandino Bernedo-Huaccho, Mauro Pérez-Morales

9. Referencias

- Ballester, A., & Winthereik, B. R. (Eds.). (2021). Experimentando con la etnografía: Un compañero para el análisis. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9781478013211>
- Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 29-46. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542>
- González-Campos, J., López-Núñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: Desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y de la Esport*, 42(1), 79-90.
<https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90>
- Guber, R. (2010). La autonomía etnográfica. El trabajo de campo de los antropólogos sociales argentinos entre 1965 y 1975. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 11, 189-213. <https://doi.org/10.7440/antipoda11.2010.10>
- Ludwiczak, K. (2023). Fieldnotes from ethnographic research in rural areas of the Polish Jurassic Highland as a record of the process of becoming an anthropologist. *Zeszyty Wiejskie*, 29, 239-260. <https://doi.org/10.18778/1506-6541.29.10>
- Nagbol, S. (Ed.). (2015). The stranger: on the understanding of, and socialising with, the stranger in a globalised and constantly changing world. Danish School of Education, Aarhus University.
- Norman-Acevedo, E. (2023). La inteligencia artificial en la educación: Una herramienta valiosa para los tutores virtuales universitarios y profesores universitarios. *Panorama*, 17(32), 1-11. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3681>
- Piñero, E., & Diz, C. (2018). El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante. *Revista Colombiana De Antropología*, 54(1), 59-88. <https://doi.org/10.22380/2539472X.383>
- Piovani, J. I., & Muñiz Terra, L. (2018). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social (Primera edición). CLACSO Editorial Biblios.



- https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/148979/CONICET_Digital_Nro.3aa327e2-12b8-4598-9844-929d657dca75_M.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Ravindran, A., Li, J., & Marshall, S. (2020). Learning Ethnography Through Doing Ethnography: Two Student—Researchers' Insights. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406920951295>
- Rostagnol, S. (2011). Trabajo de campo en entornos diversos. Reflexiones sobre las estrategias de conocimiento. *Gazeta de Antropología*, 27 (1). Repositorio Institucional DIGIBUG, Universidad de Granada. <https://doi.org/10.30827/Digibug.15685>
- Saforas, F. (2017). El castigo en el derecho consuetudinario en la comunidad campesina de Cocharcas, Sapallanga, Huancayo. [Tesis para optar al grado académico de Magister en Antropología Jurídica]. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/f1ec99b4-ff0a-4b90-b92d-898fb359c714>
- Segata, J., & Segata, J. B. (2024). La etnografía no es minería de datos. *Horizontes Antropológicos*, 30(68), e680401. <https://doi.org/10.1590/1806-9983e680401>
- Segú, M. I. (2023). Autoethnography as a Tool for the Achievement of Deep Learning of University Students in Service-Learning Experiences. *Social Sciences*, 12(7), 395. <https://doi.org/10.3390/socsci12070395>
- Sirimarco, M. (2020). Una antropóloga en la policía: Una reflexión sobre actuación de género y relaciones de poder en el campo. *Cadernos Pagu*, 59, e205918. <https://doi.org/10.1590/18094449202000590018>
- Vainio, A., & Pendleton, M. (2023). Fieldwork from Home?: COVID-19 and the Patchwork Future of Japan-Based Fieldwork Pedagogies. *Japanese Studies*, 43(3), 251-270. <https://doi.org/10.1080/10371397.2023.2267023>